UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, DISCURSO E SOCIEDADE

SILVANEY VIEIRA DA SILVA

O ENSINO DA LÍNGUA ASURINI NA ALDEIA TROCARÁ

MARABÁ-PA
2023

SILVANEY VIEIRA DA SILVA

O ENSINO DA LÍNGUA ASURINI NA ALDEIA TROCARÁ

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Acadêmico em Letras (POSLET) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Sociedade, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucivaldo Silva da Costa.

MARABÁ-PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

S586e Silva, Silvaney Vieira da
O ensino da língua Asurini na Aldeia Trocará / Silvaney Vieira da Silva. — 2023.
136 f.

Orientador(a): Lucivaldo Silva da Costa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2023.

1. Índios Asuriní - Educação - Tucuruí-Pa. 2. Linguas indígenas - Estudo e ensino. 3. Ensino - Metodologia. I. Costa, Lucivaldo Silva da, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.829808115

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa - CRB-2/994

Silvaney Vieira da Silva

O ENSINO DA LÍNGUA ASURINI NA ALDEIA TROCARÁ

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Acadêmico em Letras (POSLET) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Sociedade, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em Letras.

Data de avaliação: ____/____/_____.

Conceito: _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.Dr. Lucivaldo Silva da Costa (Presidente)
(Orientador – POSLET/UNIFESSPA)

Prof. Dra. Maysa de Padua Teixeira Paulinelli
(Membro interno – POSLET/UNIFESSPA)

Prof. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar
(Membro externo – PROFLETRAS/UNIFESSPA)

Prof. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
(Suplente externo– PROFLETRAS/UNIFESSPA)

MARABÁ-PA
2023

Para Alice e Theo

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo todas as forças para esta realização acadêmica e profissional.

Ao professor Lucivaldo Silva da Costa, pela receptividade com que acolheu o meu projeto desde o início, e pelas suas orientações para esta pesquisa.

À banca examinadora no tocante às leituras críticas deste estudo e às orientações dela advinda.

Ao ILLA/POSLET, na pessoa do professor Abílio Pachêco.

A secretária de educação do município de Tucuruí, Irene Elias, por todo apoio.

As minhas amigas Madalena Andrade e Vivian Rodrigues que torceram por mim.

Ao amigo Eleazar Venancio Carrias por me incentivar aos estudos desde os tempos em que eu fui seu aluno na 4ª EJA, na escola João Batista de Oliveira.

Aos meus irmãos, irmãs e amigos pelas palavras de incentivo.

Aos meus pais, por todo amor e cuidado comigo.

Ao povo Asurini do Trocará pelos ensinamentos e gentileza com que me receberam.

Ao Bruno Henrique da Rocha, cood. da CTL-FUNAI Tucuruí.

Agradeço a minha família, por todo apoio.

“Se não for feito algo urgente, a língua vai morrer, com certeza, e junto com ela, nossos anciãos, nossa história, nossa cultura.”

Cacique Pirá Asuriní (2021)

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir a respeito da educação escolar do povo Asuriní do Trocará, que vive da Terra indígena com nome homônimo ao povo, localizada a 24 km da cidade de Tucuruí-Pa; A pesquisa pretende discutir a respeito da educação em contexto indígena; analisar algumas atividades do livro *Sené Se'énga 2*; apresentar atividades que promovam a aprendizagem da língua Asuriní. O presente estudo está ancorado nos seguintes teóricos: MUNDURUKU (2000); SANTOS 2006; MANDULÃO 2003; SIMAS e PEREIRA 2010; AQUINO 2010; LARAIA 1967; CABRAL 2006; ASSURINI 2020; RICHARD e RODGERS 2001; OLIVEIRA 2014, entre outros, bem como nos relatos de membros da comunidade. A pesquisa está sendo desenvolvida na aldeia Trocará em parceria com os professores indígenas e comunidade local. Durante a coleta de dados, realizamos entrevistas com os professores e com algumas pessoas mais velhas da aldeia; também foi aplicado um questionário aos alunos das turmas de 8º ao 9º ano; utilizamos um diário de campo no qual tomamos notas de reuniões; realizamos pesquisas bibliográficas entre outros instrumentos.

Palavras-chave: Povo Asuriní do Trocará; Educação Asuriní; Educação Escolar Asuriní. Ensino de Língua; Métodos de ensino.

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the school education of the Asuriní do Trocará people, who live on the indigenous land with the same name as the people, located 24 km from the city of Tucuruí-Pa; The research intends to discuss about education in an indigenous context; analyze some activities from the book Sené Se'énga 2; present activities that promote the learning of the Asuriní language. The present study is anchored in the following theorists: MUNDURUKU (2000); SANTOS 2006; MANDULÃO 2003; SIMAS and PEREIRA 2010; AQUINO 2010; LARAIA 1967; CABRAL 2006; ASSURINI 2020; RICHARD and RODGERS 2001; OLIVEIRA 2014, among others, as well as reports from community members. The research is being developed in the Trocará village in partnership with indigenous teachers and the local community. During data collection, we conducted interviews with teachers and some older people in the village; a questionnaire was also applied to students in classes from 6th to 9th grade; we used a field diary in which we took notes of meetings; we carry out bibliographic research among other instruments.

Keywords: Asuriní people of Trocará; Asuriní Education; Asuriní School Education. Language Teaching; Teaching methods.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Atividade utilizada pela professora Morosopia 56
Figura 2 - página 20 87
Figura 3 - página 21 88
Figura 4 - Página 22 89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

2. O POVO ASURINÍ DO TROCARÁ 23

2.1 História de contato do povo asuriní do Trocará 23
2.1.1 Os primeiros habitantes da região do Tocantins 23
2.1.2 Da cisão ao primeiro contato 24
2.1.3 Do contato aos dias atuais 24
2.2 A língua asuriní 27
2.2.1 Sobre a língua Asuriní 27
2.2.2 A língua nas interações comunicativas nos espaços da aldeia 27
2.2.3 A situação sociolinguística do povo Asuriní 30
2.3 Aspectos socioculturais do povo e as mudanças desde o contato 32
2.3.1 O povo Asuriní após o contato com os não indígenas 32
2.3.2 Os espaços da aldeia Trocará 33

3. EDUCAÇÃO TRADICIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR 37

3.1 Educação tradicional indígena: "é assim que ensinamos e aprendemos aqui" 37
3.1.1 Tecendo conhecimentos: a transmissão de saberes nas aldeias 41
3.1.2 A organização familiar e que se aprende na relação sogro e genro 42
3.2 Educação tradicional do povo assuriní do Trocará 43
3.3 Educação escolar indígena no Brasil 46
3.4 Educação escolar na Aldeia Trocará do povo assuriní 51
3.4.1 A educação escolar Asuriní 54

4. ENSINO DE LÍNGUAS: OS MÉTODOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS 59

4.1 Mas o que é esse tal método de ensino de língua? 59
4.2 Os principais métodos 60
4.2.1 Método de gramática e tradução 60
4.2.2 Método direto 61
4.2.3 Abordagem oral 62
4.2.4 Método audiolingual 64
4.2.5 O método *Silent way* 65
4.2.6 *Suggestopedia* 66
4.2.7 Total Physical Response (TPR) 67
4.2.8 Community Language Learning (CLL) 69
4.2.9 Ensino de línguas baseados nas competências 70
4.2.10 Abordagem natural 71
4.2.11 Abordagem comunicativa 72
4.2.12 Abordagem baseada em tarefas 73
4.3 Métodos e programas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua em estado de obsolescência. 75

5. O ENSINO DA LÍNGUA ASURINÍ 79

5.1 Quem são os alunos, os professores, e de que livro didático nós estamos falando? Os alunos:.....79
5.1.1 Professora Morosopia Asuriní.....81
5.1.2 Professor Waramuia Asuriní 82
5.1.3 Professor Pirá Asuriní.....83
5.1.4 O livro didático *Sené Se'énga* 2 84
5.2 A língua e o livro em estudo.....84
5.2.1 Análise de uma unidade do livro didático utilizado nas aulas de língua 88
5.3 Proposta de atividades de ensino de línguas 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....100

REFERÊNCIAS.....102

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e pesquisa
INDL	Inventário nacional da diversidade linguística
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MEC	Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra indígena
UFPA	Universidade Federal do Pará
PARFOR	Programa de Formação de Professores
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UEPA	Universidade Estadual do Pará
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SIL	Summer Institute of Linguistic
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
CNBB	Convenção Nacional dos Bispos do Brasil
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
UnB	Universidade De Brasília

1. INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência com o termo índio está associada a uma pessoa “braba” e “do mato”. Eu cresci ouvindo meu pai contar que sua mãe era uma “uma índia braba” e que foi “amansada” e se casou com o Sr. Damião, meu avô e viveu na região de Vargem Grande no Maranhão, mesmo local onde meu pai diz que costumeiramente encontrava indígenas pela feira ou transitando nas ruas, na década de 70.

Morei em Tucuruí-Pará até os meus 12 anos e poucas vezes eu via os indígenas pela Feira municipal ou em agências bancárias. Uma vez, vi uma índia com seu filho nos braços no hospital. Confesso que eu ficava tentando entender os termos “brabo” e “do mato” com os quais tanto meu pai quanto outras pessoas se referem a eles.

Em 2010, eu, já com 29 anos e tendo cursado o Magistério e Inglês Básico, atuava como professor no município de Breu Branco e fui classificado ao me inscrever no Programa de Formação de Professores do Governo Federal (Parfor), no curso de Licenciatura em Língua Inglesa pela UFPA. As aulas eram intervalares (Janeiro e Julho). Em 2012, passei a trabalhar na zona rural de Tucuruí, onde fui convidado a ministrar aulas de inglês na escola Indígena Warara’awa Asuriní, na TI Trocará, a aproximadamente uns 24 quilômetros da cidade. Minha estadia na aldeia seria de 16 dias corridos para totalizar, de acordo com o desenho curricular da secretaria de educação do município, as horas exigidas de língua inglesa para os alunos do ensino fundamental dos anos finais. Esse foi o meu segundo contato com a população indígena. No primeiro instante, fiquei apreensivo, pois eu não sabia nada sobre eles, aliás, o que eu sabia era baseado nas falas do meu pai e nos livros didáticos no meu período de escolarização. Com o passar dos dias na aldeia, fui desconstruindo as imagens até então impostas pela escola e pelos discursos eurocêntricos. É claro, nesse momento só estava iniciando essa desconstrução.

Na primeira semana, eu praticamente não ministrei aula de inglês, estava acontecendo a culminância de um projeto organizado pela professora Terezinha Oliveira, diretora da escola à época. Eu fui designado a trabalhar com artesanato de argila e plantas medicinais. Então, eu reuni as turmas de 6º ao 9º anos e as dividi em grupos. Uns foram em busca de cascas de árvores, raízes, folhas e qualquer elemento ligado à flora que fosse medicinal; outros foram para a beira do rio retirar argila para a produção das peças artesanais. Com o material coletado, um grupo passou a produzir as peças com o barro enquanto outros escreviam em pedaços de papel os

nomes das peças na língua Asurini. O mesmo foi feito com as plantas, sementes e outros. Tudo foi catalogado e exposto na amostra cultural na aldeia, evento no qual alunos de várias escolas da zona urbana participaram e apreciaram bastante.

No final de semana, ao voltarmos para a cidade, entrei em contato com a professora Karina Figueiredo Gaia, que foi minha orientadora de TCC. Contei-lhe a experiência e lhe informei que eu faria meu trabalho de conclusão de curso sobre educação escolar indígena, termo este que eu tinha pouco conhecimento até aquele momento. Passamos a estreitar as ideias e desenvolvi um projeto para trabalhar com as minhas turmas na aldeia com o título "A Aprendizagem Cooperativa em Atividades de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Indígena Warara'awa Asuriní[1]". Eu estava diante de uma oportunidade de aprender muito com todos e coletar dados para o meu TCC. Com este projeto, ao invés de 16 dias, fiquei quase um ano na aldeia, pois ao terminar as aulas de língua inglesa, passei a ministrar Língua Portuguesa para eles. Neste período passei a lidar com uma realidade linguística e cultural totalmente diferente das quais eu já havia presenciado e percebi o quanto nós professores precisávamos conhecer sobre os povos indígenas, sua cultura e língua, além de termos formação continuada para lidar com questões relacionadas a métodos de ensino numa perspectiva bilíngue, intra e intercultural.

Minha vivência na aldeia como professor de língua inglesa e portuguesa, minhas observações para a construção do meu TCC em 2014, bem como meu descontentamento ao presenciar violência de imposição linguística e cultural aos alunos, e ao perceber a escassez de um material didático nas aulas de Língua Asuriní, (as mesmas aconteciam nas sextas-feiras), instigaram-me a ingressar no mestrado e a realizar esta pesquisa cujos resultados possam contribuir no fomento de planejamentos e ações que culminem na garantia do uso, do ensino e da aprendizagem da língua Asuriní e de aspectos da cultura tradicional do povo.

A Língua Asuriní do Tocantins foi classificada como pertencente ao sub-ramo IV da família linguística Tupí-Guaraní (RODRIGUES, 1984-1985). Esta Mantém maior proximidade genética com o Parakanã (RODRIGUES & CABRAL, 2002, 2010) e, apesar de se encontrar em estágio adiantado de obsolescência, mantêm-se surpreendentemente conservadora na fala das pessoas mais velhas que a preservam (RODRIGUES & CABRAL, 2010).

---

[1] Optei por deixar a palavra *asuriní* com um s apenas a partir de uma fala do professor Waremoa Asuriní: "o correto é *asuriní*, esse negócio de usar '*ss'* foi o pessoal da FUNAI que inventou." Pode escrever sim com um 's'. Nas citações diretas eu deixei a palavra tal como estava na fonte de onde retirei a citação.

De acordo com o Cacique Pirá Asuriní em entrevista cedida a mim em 2021, “a língua vive hoje em estado de dormência, um jovem de hoje não sabe falar na nossa língua sobre caçar, pescar, essas coisas assim, que são da nossa cultura.” Ainda de acordo com Pirá, “é possível resgatar a nossa língua em concordância com toda a comunidade e o benefício vem pelo incentivo dos pais e professores indígenas para que a língua e a cultura em geral possam se manter viva e dar continuidade para nova gerações”

Conforme o professor indígena Waremoa Asuriní, até janeiro de 2021, data da entrevista cedida para esta pesquisa, “apenas 19 pessoas dominam fluentemente a nossa língua, pois atualmente temos na aldeia 721 indígenas”, ou seja, os que falam fluentemente a língua Asuriní correspondem a 3% do total de indígenas residentes na TI Trocará.

Dados alarmantes a respeito da redução dos povos indígenas e da situação sociolinguística destes no Brasil são propulsores para que haja mais empenho em pesquisas dessa natureza, como podemos perceber, de acordo com dados do Censo populacional de 2010, no Brasil 0,4% da população havia se declarado indígena. Somente a região Norte apresentava uma população de 342.836 indígenas. O censo também identificou que são faladas 274 línguas indígenas no território nacional, o que nos faz “(...) como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua – um país de muitas línguas, plurilíngue” (OLIVEIRA, 2000, p.83). Outra informação também muito importante é que somente 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falam uma língua indígena. Outro dado relevante para esta pesquisa é o fato de que 76,9% dos indígenas falarem o Português e, ao responderem à pergunta Q*ue língua fala habitualmente no lar com as pessoas da família?* Mais de a metade relatou não falar nenhuma língua indígena (Cf. IBGE, 2010, p. 90-91; 95).

Aquino (2010) em seu trabalho de Pesquisas sociolinguísticas entre os Asuriní do Tocantins: Contribuição para o inventário nacional da diversidade linguística (INDL) apresenta-nos dados mais específicos sobre a situação sociolinguística do povo Asuriní. A pesquisadora afirma que no ano de 2010, por meio do Censo Linguístico Asuriní, foi medida a proficiência da população Asuriní na Língua Asuriní. Naquele censo, ela estabelece uma escala de proficiência na Língua Asuriní: proficiência de grau 1 à proficiência de grau 6. A proficiência de grau 1 significa que a pessoa fala fluentemente a variedade mais conservadora da língua e possui forte conhecimento da cultura tradicional, e a Proficiência de grau 6, significa que a pessoa não entende e não fala a língua, exceto alguns elementos lexicais presentes inclusive na fala em português. De acordo com a Tabela a seguir, apenas 6,1% da população fala

fluentemente a língua, grupo este formado por pessoas de mais idade. A maior parte do povo encontra-se no nível 5 de proficiência, ou seja, eles entendem, mas não falam a Língua Asuriní, apenas fazem uso de elementos do léxico e de algumas expressões desta.

Tabela 1 – Distribuição da população Asuriní na escala de Proficiência na Língua Asuriní

Proficiência na Língua Asuriní	Frequência	%
1	31	6,3
2	9	1,8
3	64	13,0
4	64	13,0
5	225	45,7
6	50	10,2
7	49	10,0
Total	492	100,0

Fonte: Aquino (2010)

Poucas são as pesquisas que abordam a temática 'o ensino de línguas ou sobre ensino bilíngue em contexto indígena' e menos ainda quando se trata da língua do povo asuriní do Trocará, isso torna este trabalho ainda mais relevante tanto para a comunidade indígena como para pesquisadores de modo geral. A língua asuriní tornou-se patrimônio imaterial após ter sido inventariada pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico em 2012, há também os trabalhos de conclusão de curso de ex-alunos do curso de Licenciatura Intercultural oferecido pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, esses estudantes hoje formados atuam como professores na escola da aldeia. No início desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos precedentes sobre o Asuriní relacionados ao tema aqui estudado. Verificou-se, por meio de uma busca rápida, que há poucos artigos, poucas dissertações, teses,

dentre outros materiais, que discutam especificamente sobre a língua do povo Asuriní. Ressalta-se que também não foi encontrado nenhum trabalho entre eles que discorresse sobre o ensino da língua Asuriní. Para se ter uma ideia, entre os anos 2000 e 2022, encontrei no *google* acadêmico os seguintes materiais: **1)** "Prefixos relacionais no Asuriní do Tocantins." Trabalho publicado por Ana Suelly Arruda Câmara Cabral na revista *MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944* 2.08 (2016): 07-24; **2)** "Quantificadores adverbiais em Asurini do Trocará, Tupinambá e Guarani Mbyá (família Tupi-Guarani)." Da pesquisadora Marcia Maria Damaso Vieira, publicado na *Revista Linguí/tica* v.17; nº1: pp. 78-114 em janeiro de 2021; **3)** o artigo "O estatuto do complexo [V1 V2] em Asurini do Trocará e Guarani (Mbyá) " da pesquisadora Marcia Damaso Vieira publicado no livro digital *As línguas tupi faladas dentro e fora da Amazônia*, organizado por Marci Fileti Martins em 2017; **4)** "Pesquisas sociolinguísticas entre os Asuriní do Tocantins. Contribuição para o inventário nacional da diversidade linguística (INDL)" trabalho muito importante desenvolvido por Letícia Aquino em 2010; Outros trabalhos são encontrado ao longo desta dissertação como os TCC's dos professores Waremoa Asuriní e Morosopia Asuriní, trabalhos de grande relevância no combate à violência a cultua e a língua asuriní, além dos outros trabalhos de conclusão de curso dos professores indígenas que cursaram Licenciatura Intercultural pela Universidade Estadual do Pará. Solicitei algumas vezes aos professores que passassem os títulos destes trabalhos mas infelizmente, somente Waremoa e Morosopia me repassaram.

A pesquisa sociolinguística da pesquisadora Letícia Aquino, bem como o livro: *Contribuições para o Inventário da Língua Asuriní do Tocantins: Projeto piloto para a metodologia geral de Inventário Nacional da Diversidade Linguística* elaborado sob coordenação da professora e pesquisadora Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, também são de suma importância para o embasamento das discussões apresentadas nesta dissertação. Outras informações surgem a partir das oitivas, tomadas de notas em reuniões pedagógicas, entrevistas, observações das aulas e dos próprios espaços da aldeia.

Ainda buscando no banco de dados da Capes[2], encontrei alguns trabalhos os quais apresento a seguir: ***A Festa do Jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: espaço educativo***

[2] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

e de manifestação de saberes da autoria de Maria Gorete Cruz Procópio, o estudo analisou como a Festa do Jacaré, do povo Assurini da Aldeia Trocará, pode ser considerada como um espaço educativo e de manifestação de saberes. A pesquisa buscou refletir a relação dos saberes e práticas educativas da Festa do Jacaré e o ensino-aprendizagem cultural dos Asurini; como os saberes inscritos na Festa do Jacaré são transmitidos entre esses sujeitos; se os saberes locais garantem a construção e a consolidação da identidade dessa etnia; e se as mudanças no contexto sócio-histórico e territorial da "região" têm interferido nas práticas culturais dos Asurini do Trocará; esta dissertação foi defendida em 2015 sob orientação da professora Nazaré Cristina Carvalho no Programa de Mestrado em Educação da UFPA – campus Cametá-Pa. Em 2017, Maria de Fátima Rodrigues Nunes defende sua Dissertação de Mestrado intitulada "Aprende brincando": a criança atuando entre o povo Assurini do Trocará, município de Tucuruí-Pa", no Programa de Mestrado em Educação da UFPA – campus de Cametá. Objetivo principal dessa pesquisa é analisar o processo de aprendizagem e socialização das crianças da Terra Indígena Trocará e que papéis as crianças desempenham naquela sociedade. Em 2020, há a Dissertação de Mestrado de Igor Silva de Barros, intitulada "Corpo, Educação e Cultura: As Práticas Corporais e Curriculares da Escola Warara'awa Assurini da Aldeia Trocará". Esse estudo aborda os problemas da educação escolar indígena e o seu cotidiano, visto que, muitas vezes os traços culturais dessa população não são levados em consideração, deixando as diferenças passarem despercebidas, fazendo com que o currículo não contemple os anseios da educação escolar indígena. Essa Dissertação de Mestrado foi orientada pela professora Benedita Celeste De Moraes Pinto do Programa de Mestrado em Educação da UFPA – campus Cametá-Pa.

Desse modo, entende-se que esta pesquisa terá grande importância no que diz respeito ao ensino da língua Asuriní do Trocará bem como auxiliará os professores orientando-os em práticas metodológicas partindo da perspectiva de um ensino baseado no uso da língua em situações reais.

Esta investigação procura responder a seguinte pergunta: *há uma educação escolar indígena, bilíngue, diferenciada, específica e intercultural na aldeia indígena Trocará?* Partindo da pergunta acima, o objetivo principal do estudo foi investigar se a educação escolar indígena ofertada aos Asuriní é bilíngue, diferenciada, específica intra e intercultural e se atende às peculiaridades do povo Asuriní da TI Trocará. Os objetivos específicos desta pesquisa são: analisar algumas atividades retiradas do livro *Sené Se'énga* 2 utilizadas pela professora Morosopia em uma de suas aulas de língua Asuriní em 2020. As análises são feitas a partir do

estudo dos métodos de ensino de línguas apresentados no capítulo 3 desta pesquisa; propor atividades com base nas abordagens de ensino de línguas de maneira a contribuir para as aulas da língua Asuriní, atualmente ministradas pelo professor Waramuia Asuriní e Pirá Asuriní.

Com vista a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, os métodos utilizados baseiam-se nas perspectivas da pesquisa bibliográfica (PAIVA, 2019), da pesquisa etnográfica (JOHNSON, 1992); (MIGUÉLEZ, 2000); (WINKIN, 1998) e (ERICKSON, 1989).

A respeito da etnografia (Erickson, 1989) traz o seguinte conceito:

> [...] Etnografia significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita e do substantivo grego (ethnos) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos; por exemplo: társios, persas e egípcios. A palavra foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Monografias etnográficas diferiam das descrições em livros que foram escritos por viajantes e que se tornaram populares entre os europeus 53 ocidentais educados com um interesse no exótico. Relatos de viajantes foram vistos por antropólogos como incompletos e superficiais. Etnografia foi considerada como mais completa e cientificamente substantiva (ERICKSON, 1989, p. 3).

De acordo com (Winkin, 1998) etnografar consiste em: a) *saber ver*, ou seja, estar atento ao que se passa no contexto onde a pesquisa está sendo desenvolvida; b) *saber estar com*, o que significa experimentar de uma plena convivência com o tal contexto de modo que pesquisador se identifique com o ambiente e com as pessoas relacionadas à pesquisa, o pesquisador que se propõe a este tipo de pesquisa deve saber escrever.

Com base nos pesquisadores acima, entre novembro de 2021 e novembro de 2022 foram aplicadas, para fins de coleta de dados, entrevistas[3] voltadas para a questão do uso da língua, entrevistas espontâneas[4] voltadas mais especificamente para as questões culturais (embora nos momentos das falas dos entrevistados eles também falam da língua), 20 visitas à aldeia, 05 reuniões com professores e cinco reuniões envolvendo professores e as lideranças, observações de 08 aulas de língua Asuriní nas turmas de 6º ao 9º anos, sendo 02 observações em cada turma, observação de 04 aulas de outras disciplinas nas turmas de 6º ao 9º anos, sendo 01 observação para cada turma, anotações em diários de campo durante as visitas *in loco*, oitivas ocorridas

---

[3] Para elaboração dos questionários para as entrevistas sobre as questões da Língua na aldeia aplicados nesta pesquisa, utilizei o modelo encontrado no trabalho de Letícia de Souza Aquino em que ela aplicou durante sua pesquisa junto ao povo Asuriní do Trocará em 2012. Perguntas e respostas estão nos anexos desta dissertação.

[4] Eu chamo de entrevistas espontâneas pelo fato de que as perguntas foram surgindo ao longo das conversas, não elaborei um roteiro, à medida que ia surgindo uma dúvida, ou algo me chamava atenção eu fazia as perguntas e ouvia as respostas atentamente, em seguida eu as anotava em meu diário de campo.

entre novembro de 2021 e novembro de 2022. Entre as observações da aula, intercalei entre as turmas do professor Pirá Asuriní, do professor Waramuia Asuriní e da professora Morosopia.

Os fragmentos de entrevistas utilizadas ao longo desta pesquisa não têm caráter meramente ilustrativo, mas objetivam possibilitar uma visão o mais ampla possível do universo que está sendo investigado e analisado, os trechos dos colaboradores da pesquisa apresentam densidade e legitimidade suficientes para, se for o caso, fornecer subsídio e base para sanar questionamentos duvidosos sobre o que se pretende apresentar nesta dissertação.

Por meio dos instrumentos de coleta de dados foi possível tomar conhecimento, mesmo que parcial, a respeito da situação atual de uso da língua Asuriní nos espaços da aldeia e mais especificamente na escola e ter uma breve compreensão do uso da mesma durante as aulas de *língua*. Outros aspectos observados foram sobre o uso de material didático e os procedimentos metodológicos nos quais os professores se apoiam para ministrar suas aulas da língua asuriní. Outras informações sobre a história do povo, sobre o contato, sobre educação indígena e educação escolar indígena, estão ancoradas em estudos bibliográficos e entrevistas com membros da comunidade.

A fim de verificar de maneira mais apurada e classificação de domínio da língua por parte dos alunos, apliquei uma entrevista contendo (18) perguntas voltadas para o uso da língua no espaço escolar, nas brincadeiras e nos espaços da aldeia de modo geral. As perguntas estão organizadas de modo a averiguar a proficiência dos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental focando nas quatro habilidades: compreensão leitora, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral na língua.

Além dos alunos, 17 professores participaram de uma entrevista contendo 30 perguntas com foco no uso da língua Asuriní nas mediações da aldeia. As perguntas buscam apontar o uso da língua Asuriní por parte da comunidade externa à escola nas situações cotidianas da aldeia, como: as festas, as reuniões, as práticas de confecção de artesanatos, a caçada, a pesca etc. No quarto capítulo exponho mais a respeito desses resultados.

Desse modo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos além da introdução, considerações finais e anexos. Na introdução, eu apresento a contextualização e os motivos pessoais e profissionais que me levaram a realizar este estudo, vê-se também nela a pergunta provocadora que orienta a investigação, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. No primeiro capítulo, eu situo o leitor no contexto sócio-histórico do povo Asuriní do Tocantins, estabelecido no sudeste do Pará. Trago informações a respeito do contato, da

situação da língua e outros aspectos culturais que ainda resistem ao tempo, apesar da violência que este povo enfrenta desde a chegada do colonizador em terras brasileiras.

No capítulo dois, discorro a respeito da educação tradicional e educação escolarizada, ambas no contexto indígena, falo da educação tradicional em contexto indígena e como acontece a educação tradicional indígena do povo Asuriní do Trocará. Ainda neste capítulo, apresento um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil e, por último, abordo a respeito da educação escolarizada na aldeia Trocará.

O capítulo três está voltado ao estudo dos métodos de ensino de língua. Apresento conceitos de métodos propostos por Richard e Rodgers, (2001), Comento os principais métodos, seus precursores e suas características no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, discorro a respeito das contribuições dos métodos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua em estado de desaparecimento tendo como apoio teórico Oliveira (2014), Richard e Rodgers, (2001) e Hinton, (2001).

No capítulo quatro, intitulado *O ensino da língua asuriní* apresento um breve perfil dos participantes da pesquisa, o livro didático *Senése'énga 2*, organizado por Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, et al. Este livro foi utilizado pela professora Morosopia Asuriní em uma de suas aulas de língua Asuriní na escola Warara'awa na TI Trocará. Faço análises de algumas atividades propostas no livro didático, finalizo propondo uma prática metodológica de ensino de língua a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem da língua Asuriní na escola.

Desse modo, finalizo esta etapa de estudos consciente de que esta é uma área de conhecimento que requer uma profunda investigação aliada a uma exaustiva reflexão de modo a enaltecer as culturas dos povos autóctones, respeitando seus espaços e suas práticas linguísticas, quer nos espaços das aldeias, quer fora deles, considerando assim, o uso social da língua.

2. O POVO ASURINÍ DO TROCARÁ

Este capítulo apresenta informações a respeito dos Asuriní do Trocará, povo Tupi-Guarani que vive na Terra Indígena Trocará, que incide nos municípios de Baião e Tucuruí, no Estado do Pará. O capítulo está organizado em três seções, as quais possuem outras subseções complementares. Na primeira seção, tratamos a respeito da história de contato e dos deslocamentos do povo Asuriní do Trocará; na segunda, discutimos acerca de sua língua e, na terceira, discorremos sobre alguns aspectos socioculturais desse povo.

2.1 História de contato do povo asuriní do Trocará

Segundo Franz Boas (1920, p. 16), "para compreender a história, não basta saber como são as coisas, mas como chegaram a ser o que são". Sob essa óptica, entendemos que é importante olhar para o passado, a fim de melhor compreender como tudo chegou a ser o que é, todavia, sem apegos a ele, objetivando sempre seguir em frente.

2.1.1 Os primeiros habitantes da região do Tocantins

De acordo com Laraia e Da Mata (1967, *apud* AQUINO, 2010), os primeiros não-índios a chegar à região do Tocantins foram missionários católicos, seguidos por Gonçalo Pires, em 1669, na busca de riquezas – com a descoberta do cravo, da castanha e canela – e por bandeirantes vindos do Maranhão. Ainda segundo Laraia e Da Mata (1967, *apud* AQUINO, 2010), somente em 1724, uma aldeia é fundada pelo Padre Marcos Armulfini na cachoeira de Itaboca, para facilitar a navegação. Pelo mesmo motivo, surgem, em 1782, Alcobaça – atual Tucuruí – e o Forte de Nossa Senhora de Nazaré.

Assim, durante muito tempo, essa zona do Tocantins teve seu "desenvolvimento" impedido pela existência de muitas cachoeiras e pela presença dos grupos indígenas. Além dos missionários e bandeirantes da expansão pastoril, as expedições geográficas contribuíram para o surgimento do povoado de Alcobaça, a partir do século XVIII, por meio de um programa que tinha como objetivo facilitar as navegações pelo rio. Contudo, foi somente no século XX que a

produção e o escoamento do caucho e da castanha determinaram o povoamento do Tocantins, principalmente à sua margem esquerda.

Conforme Laraia (1967, *apud* AQUINO, 2010), devido à necessidade de exportação, inicia-se, ainda nos primeiros anos do século XX, a construção de 117 km da Estrada de Ferro Tocantins, fazendo com que Alcobaça ressurgisse. A obra foi concluída por volta de 1940. À época, muitos morreram em decorrência da malária.

Ainda nessa mesma década, iniciaram-se os contatos entre os indígenas que habitavam a região e os neobrasileiros. Até esse período, os dois povos indígenas, Akuáwa-Asuriní e Parakanã, eram confundidos e denominados Parakanã. Entretanto, as informações fornecidas pelo Serviço de Proteção aos Índios possibilitaram sua distinção, facilitando o contato.

2.1.2 Da cisão ao primeiro contato

Os avanços do não indígena, a construção da Estrada de Ferro e os conflitos com os Parakanã quase chegaram a dizimar a população dos Asuriní dessa região. De acordo com relatos do Cacique Pira Asuriní, em entrevista cedida para esta pesquisa, a cisão aconteceu devido a muitas “brigas” entre os Asuriní e Parakanã por causa de território.

Esse foi um período de vários conflitos e cisões internas entre os Asuriní. Conforme esclarece Andrade (1992, *apud* AQUINO, 2010), após a cisão com os Parakanã, os Asuriní teriam constituído várias aldeias nas regiões dos Rios Pacajá e Trocará. No período seguinte, os Asuriní teriam se dividido em duas aldeias às margens do Rio Pacajá e, em seguida, um grupo permaneceu no Pacajá e outro se deslocou para a região do Rio Trocará. Este último se dividiu ainda em duas aldeias: Iytaohoa, localizada na região da Cachoeira Grande, e Tutawa. Os dois grupos se relacionavam pacificamente, por meio da participação em rituais e trocas de esposas, embora houvesse muitos conflitos nas disputas por espaços de lideranças. Eles ainda guerreavam com os Parakanã, de quem já haviam se separado. O grupo de Iytaohoa se transferiu para onde hoje se encontra a estrada Transcametá, no interior da Terra Indígena Trocará, e em seguida, dentro dessa mesma área, transferiu-se para a cabeceira do Rio Trocará, na região da Serra Grande, formando o conhecido “grupo do Trocará” na época do contato.

2.1.3 Do contato aos dias atuais

De acordo com Andrade (1992), o contato oficial dos Asuriní com a frente de atração do Serviço de Proteção ao Índio (doravante SPI) aconteceu em março de 1953, no local conhecido por “sítio Apinajé”, entre os igarapés Piranheira e Trocará, próximo à área que ocupam atualmente.

Ainda de acordo com Andrade (1992), a decisão de constituir frentes de atração para contatar os Asuriní e Parakanã se deu devido ao acirramento dos conflitos destes com os não-índios que chegavam à região. Segundo um dos relatos, o contato teria ocorrido logo após um ataque Parakanã, no qual Nakawaé, um ancião Asuriní, teria sido flechado e uma de suas esposas, morta. Foi o grupo de Nakawaé o primeiro a estabelecer relações pacíficas com o SPI.

Segundo Laraia (1967 *apud* ANDRADE, 1992), por volta da década de 1950, os Asuriní se estabeleceram junto ao posto do SPI e somavam cerca de190 pessoas das quais mais de cinquenta morreram de gripe e disenteria naquele mesmo ano. Esse período é descrito pelos Asuriní como uma época em que não havia nem mesmo tempo para enterrar todos os seus mortos. A maior parte dos sobreviventes da catástrofe do contato retorna às matas ainda em 1953. Segundo Laraia (1967 *apud* ANDRADE, 1992), um pequeno grupo permanece junto ao SPI até 1956. Nesse ano, deixam também o posto devido a desentendimentos com os funcionários do SPI, regressando dois anos mais tarde.

De acordo com Andrade (1992), quando o antropólogo Roque Laraia esteve entre os Asuriní, em 1962, encontrou uma população de aproximadamente 35 indivíduos. Laraia observou que os Asuriní viviam uma situação de extrema dependência do SPI, atravessando uma fase de profunda desorganização social em decorrência da drástica redução de população.

O grupo que havia se dirigido à região do Pacajá permaneceu por lá até 1974. Segundo Nicholson (1987), que estava a serviço do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), os Asuriní residiam às margens do curso médio-alto do rio Trocará. Sua aldeia ficava distante cerca de 1 ou 2 dias de canoa das primeiras cachoeiras do Pacajá, que não podem ser ultrapassadas de barco. Ao que tudo indica os dois grupos locais do Trocará e do Pacajá mantiveram contatos intermitentes até a época de sua junção, em 1974. No Pacajá, os Asuriní não contavam com qualquer assistência do SPI. Segundo seus relatos, viviam da caça, da pesca, da agricultura e de um pequeno comércio que mantinham com os regionais.

Atualmente, o território habitado pelos Asuriní compreende a Terra Indígena Trocará, com 21.725 hectares. Essa área teve sua demarcação realizada em 1977. Ela foi homologada

pela Presidência da República através do Decreto 87.845, de 22.11.1982, e registrada, no ano seguinte, no Cartório de Tucuruí e no Serviço de Patrimônio da União.

A Terra Indígena Trocará está encravada na região do Projeto Grande Carajás, que abrange o Estado do Maranhão e partes do Pará e Tocantins. Esse imenso programa de exploração minero-metalúrgica, que vem acompanhado de uma série de obras de infraestrutura, como a hidrelétrica de Tucuruí e a ferrovia que liga a Serra dos Carajás, em Parauapebas-Pará a São Luís, no Maranhão, vem provocando mudanças radicais em toda a estrutura socioeconômica da região habitada pelos Asuriní.

Conforme relata Andrade (1992 *apud* AQUINO, 2010), a rodovia Transcametá, que liga as cidades de Tucuruí e Cametá, atravessando a Terra Indígena Trocará na altura dos quilômetros 18 a 27, foi construída na década de 1970, sem que os Asuriní fossem informados e consultados a respeito do projeto. Eles tomaram conhecimento apenas quando os tratores começaram a atravessar a reserva.

Consequentemente, os Asuriní se reuniram, na década de 1990, visando à obtenção de uma indenização pelos prejuízos advindos da implantação da rodovia, e decidiram impedir os trabalhos de conservação da estrada e queimar uma de suas pontes, estabelecendo um prazo de 60 dias para que fosse apresentada uma solução, chamando a atenção da FUNAI, da Prefeitura de Tucuruí e da imprensa. Como nada foi feito, eles queimaram outra ponte, e diante de tal investida, o então Governador do Pará, Hélio Gueiros, anunciou a liberação da indenização.

Segundo Carvalho *et al.* (2006), foi a partir desse momento de lutas por seus diretos, que os Asuriní assumiram, pela primeira vez, uma postura independente da FUNAI, e passaram a articular diante da sociedade de não-índios a identidade Asuriní, pois em suas reivindicações se utilizaram dos elementos definidores dessa identidade, como a pintura corporal, o uso de arcos e flechas e a expressão na Língua Asuriní, requerendo o auxílio de um índio intérprete, expondo, assim, os emblemas de sua cultura.

Atualmente, de acordo com relatos do Cacique Pirá Asuriní, a Terra Indígena Trocará do povo Asuriní do Tocantins está organizada da seguinte maneira: há a *Trocará*, a maior de todas, com aproximadamente 650 moradores, e mais três aldeias menores a *Ororitatawa*, a *Oimotawara* e a *Marawytawa*, cada uma das quais tem, em média, entre 30 a 50 moradores. Esse quantitativo tende a oscilar, pois muitos jovens, em razão do período letivo, migram para a aldeia *Trocará*.

Todas as aldeias estão localizadas na Terra Indígena do Trocará, umas mais distantes e outras mais próximas em relação à aldeia maior, a qual eles denominam de aldeia núcleo. Na aldeia Trocará, *lócus* desta pesquisa, há uma escola que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, a Escola Warara'awa Asuriní.

2.2 A língua asuriní

Nesta seção, discorremos sobre a língua Asuriní do Trocará. Na subseção 1.2.1, abordamos sobre a filiação linguística; na subseção 1.2.2, apresentamos a situação do uso da língua nas interações comunicativas nos espaços das aldeias; na subseção 1.2.3, discutimos alguns dados sobre a situação sociolinguística do povo Asuriní.

2.2.1 Sobre a língua Asuriní

De acordo com Rodrigues (1985), a língua Asuriní do Tocantins pertencente a família Tupí-Guaraní. Desse modo, "os Asuriní do Tocantins são falantes de uma língua nativa classificada por Rodrigues (1985) como pertencente ao subconjunto IV da família linguística Tupí-Guaraní, que é uma das dez famílias que integram o tronco linguístico Tupí." (AQUINO, 2010, p. 40).

2.2.2 A língua nas interações comunicativas nos espaços da aldeia

Conforme aponta Calvet (2002, p. 5), a língua e a história de um povo não podem ser vistas de maneira dissociáveis, logo, "[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes". De acordo com Cabral (2006), a língua Asuriní, embora não esteja sendo transmitida como primeira língua para a grande maioria das crianças, ainda é utilizada como língua principal de comunicação por 20 pessoas da faixa etária entre 40 e 70 anos. Há também, aproximadamente, 25 pessoas que usam variedades menos conservadoras do Asuriní em várias situações comunicativas do dia a dia. Até a entrevista realizada em agosto de 2022 para esta pesquisa, Waremoa Asuriní relata que há apenas 19 falantes fluentes da língua Asuriní. Sobre "falantes fluentes", esse professor diz que:

> "Fluentes nós chamamos aqueles que falam, mas não só fala, falam e entende o que ouve, e quem ouve ele, (o) entende também. Este é fluente para nós. Agora tem uns que fala umas frases ou palavras, mas que não é fluente, até canta e conta história,

> mas tem coisas que não sabem." (Relato do professor Waremoa Asuriní em entrevista para esta pesquisa)

De acordo com o cacique, além destes, vários outros Asuriní são conhecedores passivos da língua através de seus pais, e ainda há crianças que falam esporadicamente a língua Asuriní em ambiente familiar. Contudo, se não houver ações que dinamizem o uso dessa língua, ela certamente desaparecerá completamente nos próximos vinte ou trinta anos.

Ainda citando Cabral (2006), além de toda a relevância da língua Asuriní para a ciência linguística, muito maior é a relevância que tem para seu povo, por ser um bem cultural maior, o meio pelo qual expressam seus conhecimentos milenares, costumes e crenças tradicionais, afirmando assim a identidade como indígenas. É com a língua que nomeiam os elementos da natureza que conhecem e com os quais convivem e que expressam o seu pensar e o seu agir como grupo culturalmente diferenciado e único.

De acordo com relatos do cacique e da professora Morosopia Asuriní, a língua Asuriní caminha para a extinção, e com ela uma grande parcela do conhecimento tradicional do povo, um conhecimento que garantia a sua sobrevivência na floresta e o convívio harmonioso que mantinham com a natureza. Seus rituais sagrados, sua religiosidade, suas formas de organização social e seus conhecimentos tecnológicos tradicionais são substituídos por outra forma de pensar e de viver. Tudo isso de forma induzida, sem que os Asuriní tivessem o direito de escolha. Neste momento da história dos Asuriní, sua cultura tradicional se dilui dia a dia, e parte dela tornou-se apenas lembrança, ainda que se mantenha viva na memória dos mais velhos. É uma morte linguística e, sobretudo, cultural.

Para Cabral (2006), os Asuriní mais velhos têm lembranças bastante vivas da mitologia e do conhecimento tradicional sobre o poder medicinal de plantas, do mel de diferentes tipos de abelhas e da ciência que possibilitava uma vivência em equilíbrio com a natureza.

Em 2022 ainda é possível registrar o uso da língua asuriní sendo esta a primeira língua de algumas pessoas da aldeia. No entanto, sabe-se que este número foi reduzido no período da pandemia da Covid-19, quando 04 idosos vieram a falecer acometidos pelo vírus. As entrevistas e observações realizadas durante esta pesquisa mostram que a língua originária dos Asuriní é falada não com muita frequência e apenas em situações específicas como algumas festas tradicionais, nas rodas de conversa no entorno das casas - principalmente no período da noite, nas aulas de língua Asuriní, em algumas reuniões internas e durante algumas práticas culturais como a preparação para a pesca e na confecção de artesanatos entre outras atividades.

Em uma primeira versão de um dicionário Asuriní-Português, um material produzido por Ana Suelly Arruda Câmara Cabral e Aryon Dall'Igna Rodrigues em 2003, foram registradas 2.230 entradas lexicais, todas devidamente ilustradas e exemplificadas, apresentando, em muitos casos, mais de dois exemplos, os quais foram extraídos, majoritariamente, de falas naturais, como conversas, relatos descritivos sobre a cultura Asuriní e relatos míticos. Esse material deverá servir de apoio ao ensino da língua Asuriní em um futuro projeto de educação escolar bilíngue a este povo.

Há diversas situações em que é possível a utilização da língua Asuriní nos espaços da aldeia, a saber: atividades de caça e pesca, nas festas tradicionais, nos jogos e nas brincadeiras, na confecção de peças artesanais, nas rodas de contação de histórias, no próprio convívio familiar, nas danças, nas músicas, na extração de raízes, plantas, óleos e folhas medicinais e no contexto escolar.

Todas essas situações caracterizam oportunidades para o fortalecimento da língua, pois, de acordo com o relato do Cacique Pirá Asuriní, (2021), "a língua vive hoje em estado de dormência, um jovem de hoje não sabe falar na nossa língua sobre caçar, pescar, essas coisas assim, que são da nossa cultura". Ainda de acordo com Pirá (2021), ele acredita que "é possível resgatar a nossa língua em concordância com toda a comunidade, e o benefício vem pelo incentivo dos pais e professores indígenas, para que a língua e a cultura, em geral, possam se manter vivas e dar continuidade para novas gerações".

Ao apontar as atividades acima, não estamos limitando o uso da língua Asuriní apenas àquelas ocasiões; a questão aqui é apontar situações específicas de uso da língua, uma vez que no cotidiano da aldeia fala-se a língua portuguesa em quase todas as situações. Em muitas dessas práticas, boa parte dos indígenas envolvidos, por estarem culturalmente imersos, utilizam naturalmente sua língua, até mesmo por faltar vocabulário na língua portuguesa para designar algo. Um exemplo disso é a atividade da caça, em que muitos dos elementos envolvidos são falados na língua Asuriní. Existe, assim, um ritual de preparo para a caçada – as armas que vão usar, as pessoas que vão à caçada, as questões climáticas, a lua etc.

A maioria dessas construções orais é realizada no momento em que eles se juntam em um lugar para planejar as caçadas e para confeccionar e organizar os instrumentos a serem utilizados. Os mais velhos usam muitos termos na língua Asuriní, por isso caracterizamos esses momentos como propícios para construções orais e para reforçar o uso delas como forma de manter a língua viva.

A pescaria também constitui uma importante atividade dos Asuriní, tanto para alimentação como para a oferta de alimentos em rituais. Assim como na prática da caça, na pescaria também há um preparo, tendo sempre um líder como linha de frente da organização. É esse líder quem, geralmente, possui maior domínio da língua em relação aos outros envolvidos.

Termos como: canoa, vara de pescar (caniço), anzol, linha, remo, dentre outros, são comumente utilizados durante o preparo para a pesca. Construções mais complexas do tipo: “quem vai pescar?”, “quem leva a farinha para comermos lá?”, “eu levo os remos”, “ele prepara os caniços” ajudam os mais novos no contato com a própria língua. Ao ouvirem as construções orais, eles, de certa forma, as internalizam e as utilizam, dando, assim, uma continuidade no uso da língua.

De acordo com Pimentel (2012), quando uma criança está aprendendo a caçar, a pescar ou a confeccionar uma peça de artesanato, por exemplo, ela está adquirindo, ao mesmo tempo, a língua ligada ao fazer cultural, bem como ao seu contexto de produção, à estética, à ética, à mitologia, à música etc. A escrita desse saber tem a função de acordar as memórias adormecidas de muitos indígenas, dar às gerações mais novas a possibilidade de se apropriarem desse conhecimento.

Ainda citando Pimentel (2012) na comunicação oral, o falante utiliza uma linguagem verbal ancorada e imersa em todo o contexto que a cerca, desde paralinguístico, como: entonação, ritmo etc., até o extralinguístico, representado pelos traços fisionômicos do narrador, gestos, postura etc., ou pelo próprio referente situacional: o ambiente físico e social comum como complemento da linguagem verbal e elemento da produção comunicativa.

Partindo dessa perspectiva de Pimentel (2012), o próprio contexto da aldeia é suficiente para as práticas da língua de seu povo. As práticas culturais devem ser sempre articuladas na língua e, sobretudo, devem envolver as gerações mais jovens, para que este contato auxilie na manutenção linguística.

2.2.3 A situação sociolinguística do povo Asuriní

De acordo com Rodrigues (1993a, 1993b *apud* AQUINO 2010,) houve uma preocupação em encontrar soluções para inibir a situação de forte ameaça que afetava a vitalidade da maioria das 180 línguas indígenas existentes no Brasil, esta ameaça se deu devido

ao contato dos colonizadores com as comunidades indígenas, outro fator foi a inserção da língua portuguesa exercendo certo predomínio sobre a língua indígena, com o povo Asuriní do Tocantins não foi nada diferente. Segundo Cabral (2006 apud AQUINO 2010, p. 42) "a língua Assuriní do Tocantins se encontra, atualmente, entre as línguas indígenas brasileiras mais ameaçadas de extinção."

Em 2020, os professores Waremoa Asuriní e Morosopia Asuriní produziram materiais didáticos com o objetivo de fomentar um uso da língua Asuriní. Um desses materiais consiste em uma coletânea, onde foram registradas as letras dos cantos tradicionais do povo Asuriní. O outro é um material em formato audiovisual, que teve como propósito fortalecer os traços culturais e linguísticos dos Asuriní, bem como registrar os cantos e danças. Esses materiais podem ser encontrados na biblioteca da escola, na aldeia. (WAREMOA ASURINÍ, 2020).

Outra iniciativa mais recente foi a criação da comissão de elaboração de Currículo Indígena, em novembro de 2021, uma ação da Secretaria de Educação de Tucuruí. A equipe tem se reunido duas vezes por semana para ouvir os anseios dos indígenas, visando elaborar, em concordância com a comunidade indígena, um currículo que contemple o uso da língua tradicional e as práticas culturais do povo.

Segundo relatos do cacique Pirá Asuriní, em entrevista cedida para esta pesquisa, em 30/11/2021, "a língua encontra-se em estado de dormência, por causa do contato com o branco". Segundo ele, isso significa que "a língua não está morta, ela existe, mas que temos que fazer algo para ela não morrer". Continua: "Tem 19 a 20 pessoas que falam bem a língua, dois desses são professores na escola da aldeia, mas hoje nem tem mais aquelas aulas de língua que tinha antigamente, com vontade, com empolgação, as crianças já nem falam tantas palavras, nem simples" – finaliza o cacique, que se afirma como um dos que mais fala na língua.

Ainda nessa entrevista, o cacique ratifica que se todos da aldeia apoiassem e procurassem falar na língua, seria uma maneira de fortalecer não só a língua, mas também a identidade. Finalizando, ele diz: "se não for feito algo urgente, a língua vai morrer, com certeza, e junto com ela, nossos anciãos, nossa história, nossa cultura". A preocupação do cacique em relação à língua, o povo, a cultura e identidade Asuriní está em consonância com a argumentação de Pimentel (2012) segundo a qual a língua é do falante, mas também da natureza, da cultura, da história, do movimento social. Faz parte de um contínuo que não separa língua-cultura, homem-natureza.

Em conformidade com Cabral (2006), para que a língua Asuriní seja revitalizada, serão necessárias iniciativas que promovam sua documentação exaustiva, registrando todas as modalidades discursivas dos falantes dessa língua, como conversas naturais, relatos históricos, relatos míticos e descrições do conhecimento tradicional Asuriní, que inclui, dentre outros, o conhecimento da fauna, da flora, das águas, das constelações, das estações, das técnicas de plantio, de caça, de pesca, da culinária, dos artefatos, da terapêutica. Ressaltamos que a documentação linguística deve ser não apenas sonora e escrita, mas também audiovisual, mediante registros analógicos e digitais de falas e imagem.

Em 2012, quando estive na aldeia atuando como professor de Língua Portuguesa, desenvolvi um projeto de registro de narrativas Asuriní. Os alunos escreveram as histórias em português e, com ajuda dos mais velhos, traduziram-nas para a língua Asuriní e, em seguida, fizeram as ilustrações. As histórias estão encadernadas e podem servir como material de leitura para os alunos e para a comunidade.

2.3 Aspectos socioculturais do povo e as mudanças desde o contato

Nesta seção, discorremos sobre alguns aspectos socioculturais do povo Asuriní e de mudanças socioculturais advindas do contato. Nessa perspectiva, na subseção 1.3.1, tratamos, resumidamente, sobre a situação do povo após o contato; na subseção 1.3.2, falamos sobre os espaços de interação na aldeia; enfatizamos algumas festas e práticas ritualísticas e, falamos a respeito das atividades de subsistência dos Asuriní.

2.3.1 O povo Asuriní após o contato com os não indígenas

Segundo Da Mata e Laraia (1978) o contato influenciou diretamente o comportamento da comunidade. Essas transformações são notadas, quando se veem indígenas deixando suas práticas e adotando as dos não-indígenas, a substituição de arcos e flechas por armas de fogo, o uso de utensílios de metal em vez de artefatos de cerâmica, o fósforo em vez da difícil operação de fazer fogo, e a transformação das grandes casas comunais em moradias do tipo regional, que substitui o padrão de residência patrilocal pelo da neolocalidade, tudo isso foi fortemente influenciado pelo contato.

Vejamos o que aconteceu na vida cerimonial em decorrência do contato, pois

> [...] ritos de passagem não são mais executados. A justificação [...] é que a sua realização implicaria na perfuração dos lábios, que não é mais desejável pelos jovens. Este costume, que antes exprimia, além de seu significado mágico-religioso, um ideal estético, foi abandonado porque atualmente, marcaria o seu portador como índios, e como "selvagem". (DA MATTA &LARAIA, 1978, p.102).

De acordo com Aquino 2010, vale ressaltar que, em 2010, houve registro que os Asuriní retomam o ritual de furação da orelha nas comemorações do Dia do Índio.

A poligamia foi outra prática cultural tradicional dos Asuriní deslocada devido ao contato com a sociedade hegemônica. Sobre este fato, Da MATTA e &Laraia consideram que:

> A poligamia [...] começa a desaparecer entre os Akuáwa-Assuriní, para os quais o contato tem sido muito mais intenso e onde os jovens começam a adotar o uso de termo de parentesco brasileiros; enquanto entre aqueles que tiveram oportunidade de viver mais em contato com a população de Tucuruí, começa a ter importância a preocupação de se assemelharem aos brancos. [...] expressa pelos anseios de melhores roupas e de possuírem uma grande quantidade de objetos de nossa cultura (1978, pp. 102-103).

De acordo com um relato da professora Morosopia, hoje em dia eles já não vivem como nos tempos de sua infância:

> "Hoje a gente vive tudo de outro jeito, os jovem de hoje não sabe usar o que a gente usava, fazer artesanato é uma coisa, uma coisa que eles não sabe, sabe, mas não como nós. Hoje tem celular, tem internet, é diferente. Os menino quer fazer é... jogar bola, celular, é essas coisas, é diferente, é tudo de outro jeito, isso depois do posto, do posto da Funai. Não era assim." (Morosopia Asuriní em Entrevista cedida para esta pesquisa em 2022).

A professora relata também que alguns poucos jovens já pensam e falam em sair para estudar fora da aldeia e arrumar trabalho na cidade.

2.3.2 Os espaços da aldeia Trocará

As informações aqui nesta seção foram baseadas em oitivas ocorridas entre Novembro de 2021 e Agosto de 2022, em encontros para tratar do currículo, na feira de exposição dos trabalhos escolares dos alunos, idas à Aldeia para tratar da pesquisa e etc.

Sobre a estrutura do local. A aldeia está organizada em núcleos como aponta (AQUINO, 2010, p. 20):

> As famílias Asuriní se distribuem em pequenos núcleos que formam os conjuntos das casas, a maioria delas de alvenaria, abastecidas com água encanada e luz elétrica. Os núcleos estão divididos entre as principais lideranças, por razões de parentesco mais próximos e casamentos, que são: núcleo do Purakê, núcleo do Nisanixá, núcleo do Sakamiramé, núcleo do Inatáraohóa, núcleo do Serewiá, núcleo do Kasóangáwa e núcleo do Henonewára.

De acordo com Imuinawa, essa estruturação ainda existe, embora tenha havido mudanças em algumas lideranças, devido alguns líderes terem falecido, “a divisão é boa para manter organizado, nos eventos, nas reuniões e nas atividades.” Relata Imuinawa.

Sobre a prática da pesca

A pesca ainda é uma atividade muito presente na aldeia, em uma das minhas visitas pude presenciar umas crianças com cambos de peixes, elas estavam vindo do rio, as mesmas tinham varas de pescar e carretéis de linha apropriados para a pesca. Perguntei-lhes sobre a espécie dos peixes e uma criança responde: “piaba, mas na nossa língua é Ipirákyría”.

De acordo com JUNIOR, 2012, p. 105:

> “A aquisição das técnicas de pesca ocorre lentamente conforme as experiências cotidianas e o aprendizado em companhia dos adultos. Assim, as crianças passam a conhecer as diferentes formas de pesca, os locais específicos para cada tipo de pescaria, navegação (ajudam a remar e a pilotar a canoa), os tipos de iscas (onde, como e quando usar), os horários para pegar espécies de peixes específicas ou gerais, e outras experiências de extrativismos (caça, frutos, sementes, entre outros).
> Já por volta dos dez anos, as crianças demonstram domínio nas artes de pesca, buscam seu peixe e contribuem para o abastecimento da casa. Pudemos observar crianças ajudando a remar e/ou a pilotar a canoa, enquanto os adultos armam ou desarmam malhadeiras e armadilhas, arremessam tarrafas, zagaia e anzóis.”

Vejamos ainda o que diz Jaime Ribeiro Carvalho Junior em sua pesquisa intitulada: “A pesca entre os Asuriní do Trocará”, publicada no livro Contribuições para o inventário da Língua Asuriní do Tocantins.

> “Entre os Asuriní, o saber tradicional, as experiências descobertas na pesca e o ambiente que os cercam pouco diferencia de outros povos tradicionais, quando se trata da forma de aprendizagem, do conhecer e do fazer das atividades. A experiência envolve localizar as áreas de pesca, identificar as espécies de organismos aquáticos, suas diferenças, seus modos de comportamento, alimentação, competição e reprodução, determinar o momento de pescar a partir do ciclo hídrico, e da sazonalidade, bem como a confecção, uso e manutenção de apetrechos. Todos estes aprendizados se realizam com a experiência cotidiana e com o tempo de prática, com continuidade na atividade individual, sendo transmitida pela tradição oral e visual dos antigos para as novas gerações.” (JUNIOR, 2012, p. 104).

De acordo com relatos do cacique em entrevista em agosto de 2022,

> Nossa pesca é boa, nós pescamos e temos a consciência que é para nosso alimento. É uma pesca saudável, é nosso jeito de viver. Temos tanto o jeito antigo, como temos o jeito novo, do jeito moderno de ir atrás do peixe. Mas ao mesmo tempo tentamos ensinar nossos jovens a pescar do nosso jeito... é... que é mais tradicional. Se a gente não ensinar, vai se perdendo. Vai desaparecendo... aí depois acaba com a nossa cultura, a cultura da pesca. (Pirá Asuriní, em entrevista para esta pesquisa em Agosto de 2022).

Sobre a caça e outras práticas de subsistência e culturais do povo, Pirá Asuriní, em entrevista para esta pesquisa em novembro de 2021, relata que, é normal na cultura dele, a

coexistência de ferramentas tradicionais com aquelas provenientes da sociedade envolvente, que auxiliam nas práticas de subsistência. A título de exemplo, há a utilização de voadeiras para a pesca em regiões mais longínquas e o uso de canoas de madeira para a pesca em locais próximos – na captura dos peixes presos nas malhadeiras, como o uso da espingarda para a caça e do arco e flecha para a pesca; lanternas; caminhadas pela mata e utilização de bicicletas etc.

Ainda tratando das atividades que promovem a economia da aldeia, a comunidade vem aos poucos, ocupando seus espaços, muitos atuando como professores. Atualmente, todos os professores que trabalham na escola Warara'awa, são indígenas, há também o corpo de apoio e segurança do prédio, estes são todos indígenas. Há outras ocupações cujas tarefas são realizadas por indígenas como manutenção e limpeza do espaço da aldeia e etc. Desse modo, ao receberem seus honorários pelos serviços prestados, eles fazem compras de alimentos para suprirem suas necessidades.

Sobre a festa do Inajá

Para Morosopia, a festa do inajá, é uma festa onde se comemora a saúde e o crescimento das crianças, nesse dia fazem brincadeiras para as crianças e jovens, toda a aldeia se mobiliza para este evento. A goma retirada é um alimento muito nutritivo e a partir dos seis meses a criança já pode tomar o mingau do inajá. Geralmente elas comem até seus quatro anos de idade. Hoje em dia, há uma preocupação muito grande a respeito da preservação do inajazeiro na região, já que serve como um dos principais alimentos na primeira infância.

Morosopia ressalta que é um momento de fortalecimento da cultura, pois chama atenção das pessoas da aldeia onde grande parte participa ativamente.

Sobre a festa do Jacaré

Ainda baseado nos relatos de Morosopia, a festa do jacaré é para os guerreiros, é uma das principais festas de seu povo, ela ressalta que já faz um tempo que não acontece esta comemoração.

> A festa do jacaré é muito perigosa, porque é só adulto que participa dessa festa, só adulto, assim... a faixa assim da idade do cacique, pessoa que sabe, é... cantar e não errar a música do jacaré, porque se errar o jacaré mata, ela entra, incorpora dentro da pessoa e mata, ela tipo uma macumba, que a gente fala, tipo uma macumba, que ela incorpora a pessoa. Mata, entre no corpo da gente e mata, é por isso nem mulher participa, é... os homem que já é... amarra um pedaço do braço do jacaré com um fio e entrega para sua mulher, para sua esposa né?! A certa fase de idade, de idosa que também pode comer jacaré, a criança não pode comer, cachorro não pode comer osso, os ossos do jacaré também é enterrado, quando é festa do jacaré, vão buscar lá no mato, pega, traz, amarra a boca do jacaré e dança, dança até terminar a dança do jacaré, aí terminando, aí pode fazer... cortar tudinho, mata o jacaré e cozinha e dá pro pessoal que ta participando, somente pra quem ta participando, quem não ta participando não

> pode comer, então é isso. (Relato de Morosopia Asurini para esta pesquisa, Abril de 2022).

Este capítulo esteve voltado para os aspectos socioculturais do povo, como se organizam como se auto sustentam, suas atividades básicas de pesca e caça, sabe-se que ainda há muito o que relatar, são inúmeros os registros a serem feitos para uma melhor compreensão deste povo e sua história.

3. EDUCAÇÃO TRADICIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo traz uma discussão sobre educação tradicional e educação escolarizada, ambas no contexto indígena. As discussões deste capítulo iniciam com um apanhado geral a respeito da educação tradicional dos povos indígenas brasileiros (seção 2.1), seguidas de breves considerações acerca da educação indígena do povo Asuriní do Trocará (seção 2.2). Continuam com notas históricas sobre a educação escolar indígena no Brasil (seção 2.3) e finalizam com algumas considerações concernentes à educação escolar Asuriní da aldeia Trocará (seção 2.4).

3.1 Educação tradicional indígena: "é assim que ensinamos e aprendemos aqui"

A educação tradicional dos povos indígenas tem sido tema de estudo de inúmeros pesquisadores (LUCIANO, 2006; MELIÁ, 1979, 1999; SILVA & FERREIRA, 2001; VEIGA & FERREIRA, 2005), inclusive os próprios indígenas têm questionado e levantado debates sobre aquilo que o estado propõe como educação e aquilo que eles próprios entendem como concepção de educação, partindo da perspectiva da produção, reprodução e transmissão cultural, do respeito às suas histórias, da valorização dos conhecimentos próprios e dos modos de ensinar e aprender de cada povo.

No Brasil, há uma diversidade de povos com línguas costumes e crenças peculiares (MANDULÃO, 2003). Entre esses povos, destacamos os indígenas, falantes de aproximadamente 180 línguas nativas (RODRIGUES, 1986). Esse fato nos remete à reflexão de que os povos indígenas do Brasil, como quaisquer outros povos de outras regiões ou continentes, não são dotados de uma única cultura, de um único modo de ser, de uma única visão de mundo. Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem nos espaços em que cada um desses povos vive e suas concepções de mundo são também diversas. Tal diversidade, afirma Rodrigues (2001, p. 269) "decorre de processos seculares e milenares de dispersão de grupos humanos e de interação de uns com os outros e com novos meios ambientes". E o principal responsável pela diversidade etnolinguísticas desses povos é as suas línguas, uma vez que elas "permitem não só a transmissão da experiência e dos conhecimentos adquiridos às gerações seguintes, mas as ações cooperativas que caracterizam a organização dos indivíduos

em sociedade" (IBID, 269). Em outras palavras, é através da língua que se dão todos os processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas.

Nesta seção, portanto, trazemos uma visão geral das maneiras próprias de aprender e ensinar no contexto indígena, tomando como aporte teórico reflexões de Santos (2006), Mandulão (2003) Simas e Pereira (2010) e Munduruku (2000), dentre outros.

A educação indígena se caracteriza por processos próprios e tradicionais de aprendizagem e aquisição de saberes peculiares de cada etnia. Os conhecimentos são transmitidos de forma oral no cotidiano das aldeias e caracterizam-se como essenciais para dar continuidade à cultura e à língua dos povos autóctones, SANTOS (2006).

De acordo com Alencar (2018) algumas universidades têm realizado trabalhos de discussões sobre a importância desses saberes para a preservação e manutenção das tradições etnolinguísticas como meio de afirmação e resistência diante da histórica relação de violência, negação, invisibilidade e tentativas de assimilação a que foram e ainda hoje têm sido submetidos os povos indígenas do Brasil.

De acordo com Daniel Munduruku (2000), os mais velhos mantêm a memória da comunidade viva por meio do ensino tradicional. Sua missão nas sociedades indígenas é a de explicar às crianças sobre os conhecimentos de seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada intergeracionalmente. Os anciãos, por isso, são bastante respeitados por todos os membros de uma sociedade indígena; eles são para os verdadeiros mestres de seu povo.

Com relação ao *status* dos mais velhos nas sociedades indígenas, Munduruku (2000, 92 apud SIMAS & PEREIRA, 2010, p. 6) afirma que

> O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado. (MUNDURUKU, 2000, p. 92 apud SIMAS& PEREIRA, 2010, p. 6)

Sobre a discussão a respeito de educação indígena, Quaresma e Ferreira (2013, p. 6) apontam que:

> a educação indígena não nos referimos àquela limitada ao espaço escolar, isto é, à sala de aula, nem a que ocorre em situações artificiais, com um plano de aula, livros didáticos e etc. Na perspectiva da educação tradicional indígena, é possível aprender algo em qualquer tipo de relação social. A educação indígena é construída diariamente, de modo coletivo, com a participação de todos os integrantes da comunidade, ou seja, os povos indígenas partem do princípio de que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano, e esta educação de acontece de modo geracional.

Mandulão (2003) afirma que o indígena ainda jovem aprende tanto no ambiente familiar, quanto pelas relações diárias da aldeia. Qualquer situação cotidiana serve como proposta de aprendizagem; até mesmo quando a criança utiliza-se de um brinquedo tradicional, ela está em situação de aprendizagem, visto que os brinquedos são miniaturas dos instrumentos que representam a vida de adulto. Essas situações de aprendizagem instauram um forte senso de pertencimento ao lugar em que vivem.

Ainda conforme Mandulão, (2003) a criança indígena aprende por meio do fazer, do experimento e da imitação aos adultos. Nesse sentido, o autor afirma que as práticas educativas nas comunidades indígenas têm como principal objetivo a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Isso permite dizer que a educação indígena é realizada de modo empírico. As atividades que lhes são ensinadas estão de acordo com o sexo e a idade física e cognitiva, bem como baseadas em contextos reais das relações estabelecidas na comunidade indígena, e, isso torna a aprendizagem mais significativa, como assinala Schlanger (1978 apud GAUTHIER, 1998, p. 182) ao asseverar que

> [...] o saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí podemos considerar que todo saber é uma relação. (SCHLANGER, 1978, apud GAUTHIER, 1998, p. 182).

Desse modo, é possível perceber que, tanto os pais, quanto outros familiares que exercem influência na educação dos menores, na TI Trocará, adotam atitudes voltadas para a formação das crianças, como se os mais velhos exercessem uma função de mentoria para os mais novos. Entre os Asuriní, por exemplo: a partir dos 10 anos os meninos já pescam, coletam frutas nativas como a castanha-do-pará, conforme declara a professora Morosopia Asuriní:

> [...] só que nós mais velhos, ou pai ou mãe ou outros mais velho, já ensinamos que tem que esperar cair tudo logo para não cair na cabeça deles; é perigoso. E isso eles já aprendem desde cedo. E somos nós, adultos e mais velhos, que temos que ensinar a eles. Isso é nosso papel. É dessa maneira que educamos nossas crianças. É assim que eles aprendem por aqui. (Entrevista realizada com as professoras Imuinawa Assuriní e Morosopia Assuriní, Março de 2022).

Essa relação intergeracional contribui para a internalização do sentimento de respeito pela natureza, nas novas gerações, as quais, no futuro, serão pessoas adultas comprometidas com a preservação do meio ambiente em que vivem.

Munduruku (2000 apud SIMAS E PEREIRA, 2010, p. 7) fala de dois aspectos que caracterizam a educação indígena, o primeiro é o reforço à identidade; o segundo, a importância

dos sonhos no processo educativo. Para ele, “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja”

Segundo Simas e Pereira (2010, p. 7):

> “Por pensarem dessa maneira, os povos nativos cuidadosamente repassam sua tradição, evidenciando sua história, conquistas e costumes, a fim de construir na criança o conhecimento sobre seu povo e sobre si. Ou seja, conhecendo seu povo, a criança sabe de onde vem, quem ela é e qual sua expectativa de futuro. Essas informações ajudam-na a individualizar-se e definir-se a partir da história do grupo e, ao mesmo tempo, ajudam-na a entender-se como parte de um povo etnicamente diferente. Essa visão mostra como o passado é importante para a cultura nativa, é a herança da pessoa, a certeza de sua identidade.” (SIMAS E PEREIRA, 2010, p. 7).

Pensar em educação tradicional indígena é, portanto, pensar em biodiversidade, é pensar como a vida acontece nas aldeias indígenas e como se dão os processos de ensino e aprendizagem. “Uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos” (RCNEI, 2005, p.23). Sabe-se que estes processos não acontecem de maneira desorganizada e aleatória, os povos autóctones têm seus calendários próprios, seus métodos e seus conhecimentos de mundo. Portanto, querer que eles aprendam à nossa maneira é um ato de violência e uma tentativa de apagamento de suas identidades histórica e socialmente construídas.

Silva (1981) apresenta como concepção de educação tradicional, os meios próprios que os povos indígenas dispõem para a socialização de seus conhecimentos culturais com as novas gerações da seguinte maneira:

> As sociedades indígenas dispõem de processos tradicionais de socialização e de reprodução de uma ordem social que é, basicamente, igualitária. Tais processos constroem-se a partir de relações entre os homens e seu ambiente; incluem sistemas sociais de classificação e avaliação da natureza e das relações entre os homens; seu conteúdo exprime noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade própria de cada povo. São processos vividos pelo conjunto de membros de cada grupo local, onde a inexistência de especialização institucional faz, de cada um, um professor, e isto durante o desenrolar de cada atividade e de cada trabalho, o desempenho de cada ritual, a alegria de cada dança, a narração viva de cada mito. Educa-se pela vida – aprende-se vendo, participando. É uma educação que atinge igualmente a todos e que socializa os conhecimentos essenciais à sobrevivência e ao bem-estar. A oralidade, como elemento crucial destas sociedades, reúne as pessoas e faz com que educar e aprender sejam atividades coletivas, comunitárias (SILVA,1981. p.11 e 12).

Neste sentido, a educação indígena, ou seja, os processos próprios de socialização de saberes tradicionais de cada povo existem e resistem por meio do estilo de vida comunitário, que, em geral, visa ao ensino igualitário à socialização dos conhecimentos essenciais à sobrevivência e ao bem-estar.

3.1.1 Tecendo conhecimentos: a transmissão de saberes nas aldeias

Contar a história do povo faz parte do processo de interação social e, sobretudo, do processo de repasse dos costumes, dos modos de ver o mundo e como as gerações mais novas se projetarão para um futuro sem perder a identidade. Para o indígena Jecupé (1998, p.14):

> Ao contar a sua história, um índio, um clã, uma tribo parte do momento em que sua essência-espírito permeou a terra e relata a passagem dessa essência-espírito pelos reinos vegetal, mineral e animal. Há tribos que começam a sua história desde quando o clã eram seres do espírito das águas. Outros trazem a sua memória animal como início da história, assim como há aqueles que iniciam a sua história a partir da árvore que foram. (JECUPÉ, 1998, p.14).

Ainda falando sobre a maneira mais autêntica de educação tradicional dos povos indígenas através da oralidade, o autor supracitado, apresenta o termo *memória cultural*, que nos remete à concepção de continuidade das culturas, respeito ao passado e afirmação de identidade desses povos. Para ele, "A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. (JECUPÉ, 1998, p. 26).

De acordo com Pirá Asuriní (2021) "Contar a história do povo é manter nossa identidade", ou seja, ao contar a história, os Asuriní estão ensinando aos mais novos suas práticas culturais cotidianas; promovendo o respeito à história do povo e a valorização da identidade, pois, somente dessa maneira eles poderão se organizar frente às políticas anti-indigenistas que o estado tem imposto nas aldeias desde que os colonizadores chegaram ao Brasil.

Para o cacique Pirá Asuriní (2022), a caça e a pesca são situações reais de aprendizagem, para as quais são mobilizados um conjunto de ações/saberes tais como a) confecção de artefatos, a limpeza de ambientes, animais e pescado, o preparo de armas e utensílios usados durante o período de caça e pesca; b) a escolha do dia/período/época em que se deve partir em busca de alimentos para a família, conforme os conhecimentos meteorológicos tradicionais e, c) o armazenamento de peixes e animais abatidos de maneira que não apodreçam. Tais saberes são

apreendidos e adquiridos “naturalmente”, contanto que mestres e aprendizes interajam socialmente nos espaços em que tais saberes são socializados, tendo os mais velhos o protagonismo de ensinar, na prática aos mais novos. De acordo com Simas e Pereira (2010, p. 9):

> Na cultura indígena, os conhecimentos (re)passados aos curumins e cunhantãs são os necessários para sua vida em grupo, a constituição, vivência em família, a manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, bem como para a preservação de seus costumes e de sua identidade. Ela volta-se para as necessidades de seu grupo, ocorrendo fora de ambiente específico, como a escola. (SIMAS E PEREIRA, 2010, P. 9).

Partindo do pressuposto acima, a escola não parece ser para o indígena um ambiente favorável para situações de aprendizagens necessárias à subsistência de seu povo, de sua cultura e de sua identidade. No entanto, a floresta, os rios, os espaços da aldeia e as relações intergeracionais podem de maneira totalmente autêntica e positiva, proporcionar troca de saberes que nenhum currículo, por mais adequado que fosse, o faria.

3.1.2 A organização familiar e que se aprende na relação sogro e genro

De acordo com Laraia (1992) para os Asuriní, um genro deve colaborar com o seu sogro nas atividades econômicas como, por exemplo, no preparo da roça, na caça e na pesca, a fim de suprir as necessidades da família. Portanto, pode-se perceber aqui, saberes sobre colaboração, hierarquia, respeito mútuo, dentre outros. É comum também que eles saiam juntos para caçadas mais prolongadas, que implicam a dormida na mata por dois ou três dias. É nesse momento que o novo membro familiar põe em prática o que aprendeu quando solteiro e aprende mais sobre sua cultura por meio dos ensinamentos dos mais velhos. Vale ressaltar, porém, que não se trata apenas de uma prestação de serviço do genro para o sogro, pois, normalmente, eles realizam as atividades conjuntamente. A diferença está no poder de convocação do sogro. Um genro dificilmente recusará a solicitação de seu sogro.

Com respeito a relação sogro-genro Laraia (1992, p. 54) salienta que:

> Não se verifica a existência entre os **Assuriní** de uma figura ou instituição que possibilite acionar toda a aldeia para deliberação e execução de decisões políticas e econômicas. Essas decisões são tomadas no seio familiar. O poder de convocação nesta sociedade parece restrito à relação sogro genro; ficando, portanto, esta prática na esfera familiar, portanto, nas seções residenciais. (LARAIA, 1992, p. 54).

Atualmente, de acordo com o cacique Pirá, o povo Asuriní do Trocará, procura viver em harmonia familiar. Embora a prática citada por Laraia (1992) tenha, de modo geral, desaparecido ao longo da história do povo, ainda há uns poucos indígenas que a praticam. Ao ser questionado sobre esse costume o cacique responde:

> "Não é como antigamente, hoje é muito cada família por si, mas sim, às vezes nós se junta e um ajuda o outro, o genro ajuda, o sogro ajuda, é... é assim, como eu falei, é tudo diferente hoje, mas a gente ainda tenta trazer essas coisas do passado, é... assim um tipo de um resgate... do genro ajudar, às vezes sim, mas nem sempre, acontece mais na caçada." (Cacique Pirá Asurini em entrevista para esta pesquisa)

Essas prestações de serviços oferecidas ao sogro é uma forma de mostrar respeito e ao mesmo tempo é uma escola para o genro, nas quais este aprende a lidar com a escassez na baixa temporada de caça e pesca, aprende técnicas de armazenamentos de comidas, preparo dos utensílios e armadilhas usados na captura do *porcão*, por exemplo. Esses conhecimentos tradicionais superam a concepção de ensino e aprendizagem eurocêntrica que há muito a educação escolarizada vem tentando ditatorialmente impor sobre os povos indígenas.

3.2 Educação tradicional do povo assuriní do Trocará

Nesta seção, abordamos a respeito da educação tradicional do povo Asuriní do Trocará ancorados em depoimentos do Cacique Pirá e da professora Morosopia Asuriní entre outras fontes.

Como já se sabe, a educação tradicional é aquela que acontece no seio das comunidades indígena por meio da família e dos mestres detentores de conhecimentos especializados, como os cantos, as danças, a contação de histórias, a produção de artefatos, a pintura corporal.

De acordo com o cacique Pirá (2022), a transmissão de saberes tradicionais é "o ato de aprender a caçar; a pescar; colher frutos, fazer artesanato. Tem que fazer isso na língua, senão não faz sentido." Desse modo, entende-se que a língua é indissociável aos processos de aprendizagem nos quais as crianças e jovens estão inseridos.

Os Asuriní do Tocantins, assim como todas as outras etnias espalhadas em terras brasileiras, têm suas maneiras específicas de repassar seus conhecimentos. De acordo com Morosopia Asuriní (2022), existe uma educação ideal a ser respeitada e praticada por eles, essa educação acontece de maneira natural, no seio familiar e há práticas que são ensinadas pelo pai

ou avô, outras são ensinadas pela mãe ou avó. O que as crianças aprendem são habilidades básicas para cada faixa etária e gênero. Para a professora Asuriní,

> A educação ideal para nós é a nossa mesmo, e depois, a do não indígena. Aqui tem uma tradição de ensinar a língua materna, eu principalmente, mas não só eu, todos em geral. Quem tem que ensinar é o pai e mãe desde o pequeno até o grande, eu aprendi com o meu pai, com aminha mãe e com a minha vó, hoje eles são falecidos, né, então foi com eles que eu aprendi a língua materna, também aprendi com a minha mãe fazendo artesanato, hoje eu sei fazer todo tipo de artesanato, sei fazer colar, cocar, pulseira, é... cerâmica, e também vasilhame de cerâmica, paneiro... tecido de rede, de tipóia que é de carregar criança né? E os outros artesanatos. A única coisa que eu não aprendi mesmo é só a flecha e arco, que é a parte de... de homem. Que é homem que ensinam os filho fazer esse tipo de artesanato como flecha, arco, burduna, remo, tudo que é de homem é o pai que ensina pra menino, agora pra menina, como eu... é... disse né? eu aprendi várias coisas com a minha mãe, com a minha mãe e minha vó me ensinando na língua materna, então isso aí de criança é o pai e a mãe que ensina dentro de casa. (ASSURINÍ, 2022)

Na concepção da professora supracitada, o ato de ensinar do povo Asuriní deve ser pautado no respeito, na colaboração, na relação intergeracional, na família e, sobretudo, na língua materna como a língua de instrução e interação.

Conforme relatos do cacique Pirá Asuriní (2022), os mais velhos, principalmente os pais, se encarregam de ensinar os filhos na própria língua, desde muito cedo as crianças ao nascerem e, à medida que vão crescendo no convívio da aldeia, são expostas naturalmente a situações de aprendizagem. Os pais ensinam vocabulário simples como: prato, colher, nomes de animais, dentre outros. Depois, vão introduzindo frases mais complexas como: “me dá um pedaço”, “vai buscar pra mim”. Outra maneira de ensinar algo é através do canto, pois ao cantar, de certa forma os indígenas estão contando sua história.

Ainda de acordo com Pirá (2022), há muitas maneiras de ensinar os filhos na aldeia:

> É, pois é, então é assim, a gente... a gente ensina... é... as nossas crianças levando pra roça, é caçando, é pescando, né? As meninas... é... são... é... a gente como pai e a mãe, a gente tamo educando as nossas crianças né? ...É a gente educa nossa criança, tanto as meninas como os menino. As menina são a mãe que ensina, né? É.. nós como pai também ensinamos a nossa filha também. Do mesmo jeito que ensina os menino a gente ensina as menina, né? só que é um modo diferente. Agora os menino, através da dança, é... do canto, a gente leva ele pra buscar maçaranduba, matar urubu pra tirar a pena, apanhar o jenipapo, aí agente rala né? Tudo isso é um... é um aprendiz que ele ta vendo, né? A gente, a gente vai fazendo e ele vai vendo, então é com isso que ele aprende, né? É...na nossa cultura. (ASURINÍ, 2022)

Observando o relato acima, pode-se até pensar que a educação tradicional do povo Asuriní do Trocará se dá de maneira assistemática se comparada a um currículo não-indígena, porém eles seguem uma organização com didática própria e respeitando a faixa etária dos aprendentes; explorando ao máximo os recursos naturais e valorizando sempre as relações

intergeracionais como estratégias para (re)passar os conhecimentos, ou seja, é organizada para dentro das peculiaridades deles.

A professora Morosopia Asuriní (2020) em seu Trabalho de Conclusão de Curso traz um exemplo do quanto as narrativas tradicionais são importantes para a continuidade, no tocante à manutenção da cultura tradicional e da língua indígena.

> As narrativas tradicionais do povo Assurini são muito importantes, porque é da narrativa que nós aprendemos a nossa cultura. Nós Assurini não podemos esquecer nossas tradições e costumes que são nossa identidade e nossa herança para as crianças indígenas. A narrativa é uma forma de contar as histórias do povo Assurini, de explicar a nossa forma de perceber o mundo, como por exemplo a origem da água, que é contada na história da preguiça: "A preguiça tinha água só para si mesma, e num certo momento as pessoas descobriram que a preguiça tinha água na sua bochecha, e quando descobriram que a preguiça que tinha água é que a preguiça começou a liberar a água para todos nós." (ASURINÍ, 2020, p. 7).

Para ratificar a importâncias das narrativas míticas para o povo Asuriní, Morosopia apresenta um trecho do mito da Lua em seu TCC, o qual está reproduzido abaixo

> **Sahyase'engawere**
>
> **Sahya se'enga were**
>
> Sahya sekwehé ywype aka pané, a'é sekwehé sene ramoitoa wereka pane, o'ywota pane hereka'o. A' éramo sekwehé itone sene ramoitarawera taturaroa hywó, kwé katy imana'o ywatepe sene kasatyitoa pe pane, ma'é no'enowe se'enga naiapyhaihi, a'é sekwehé hapyi sowe sepe sekwehé. A'éramo oré kasoramo ore rowy, oré ramatia ropé. Akoma'e sawe raka wy aka, wawyramo, sene ohi wakosa ropi pane. Sahya rowya raka otororó hehé. Eimó sene apo sene mowyramé'o no. Konomia we sekwehé nawyihi sekwehé oata otowytowyta aka oáta pane no, ma'é na wyi sekwehé pane aka, a'erame howy rame aka no.
>
> **História da Lua**
>
> Antigamente a lua vivia bem baixinho e os índios ficavam tentando flechar. Certo dia veio o *taturaroa* 'rato' e conseguiu flechar e a levou para o alto. Depois disso o nosso avô, nosso parente antigo, falou para as nossas filhas para não passar embaixo da lua, porque o sangue da lua poderia cair nos seus corpos. Mas as nossas filhas são teimosas e passaram por baixo da lua e o sangue dela pingou no braço de uma das filhas. Depois disso as mulheres começaram a menstruar. Antes eram os homens que menstruavam pelo pênis deles. Além disso, as mulheres tinham seus filhos sem sentir dor e também não tinha sangue nas crianças. Foi, portanto, por causa da desobediência que hoje nós menstruamos e sentimos dor e os bebês nascem com sangue. Antigamente não era assim. (ASURINÍ, p. 13)

O professor Waremoa Asuriní em sua pesquisa intitulada: *A dança e o canto como instrumentos para a revitalização da língua e da cultura Asuriní*, apresenta a dança e o canto como estratégia para a continuidade de sua cultura e de sua língua. Waremoa fala também do rito de passagem e da mobilização dos saberes culturais envolvidos nessas práticas.

> Por meio da dança e do canto é que os Assuriní se conectam com a natureza, agradecem e confraternizam. Além disso, a prática da dança também é realizada na passagem de fase da adolescência para a vida adulta dos indivíduos do sexo

> masculino. A dança e a música mobilizam também traços e saberes da cultura Assuriní, como, por exemplo, o conhecimento acerca dos instrumentos musicais que acompanham os cantos, as pinturas, as indumentárias usadas nos rituais de dança e o etnoconhecimento do povo Assuriní que é expresso nos cantos. (ASURINÍ, 2020, p. 6)

Nesse sentido, a educação tradicional do povo Asuriní, assim como a de outras etnias, deve ser priorizada, não só porque os processos próprios de ensinar e aprender são amparados por lei, mas porque são condições indispensáveis para a manutenção cultural e linguística do povo.

As citações evidenciam que os processos educativos tradicionais ocorrem também de modo cooperativo, uma vez que os indígenas estão sempre trabalhando juntos por um objetivo final. Quer seja na caça, na pesca, ou na colheita, as práticas cooperativas estão presentes. A esse respeito, ao realizar uma pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa entre os estudantes Asuriní em 2012, e partindo da perspectiva de que esses indígenas trazem em suas práticas cotidianas um senso de cooperação, apliquei algumas atividades com turmas de 6º ao 9º ano. As atividades deveriam ser realizadas em pequenos grupos. Constatou-se que os alunos indígenas não tiveram dificuldades para dividir as tarefas entre si e alcançar os objetivos propostos, realizando-as. Vale destacar que o êxito desse trabalho com os referidos alunos se deu, principalmente, pelo fato de que a metodologia utilizada na pesquisa já é uma das formas próprias de aprendizagem dos Asuriní, a *cooperação*.

3.3 Educação escolar indígena no Brasil

Desde que os colonizadores chegaram às terras brasileiras, os indígenas vêm sofrendo violências de todas as formas, os processos educativos impostos a eles pelos portugueses contribuíram significativamente para a diminuição de suas práticas e redução do número de povos que habitavam o território, fazendo desaparecer línguas, costumes e histórias.

De acordo Simas e Pereira (2010), O primeiro período que marca a história da educação escolar indígena no Brasil, tem início no período colonial. Ele se deu por iniciativas de escolarização que tinha por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX.

O segundo momento se iniciou nos anos 70 e tomou novos rumos com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e

bilíngue inaugurou um novo paradigma de educação escolar propondo respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, ideias essas que confrontam as práticas monoculturalistas até então muito fortes no Brasil.

A antropóloga Mariana Kawall Ferreira em sua dissertação de mestrado defendida em 1992, divide a história da educação escolar indígena no Brasil com mais detalhes em quatro fases: a primeira situada no período colonial, em que a educação esteve à cargo dos missionários católicos; a segunda iniciou com a criação do SPI em 1910 e se estendeu à política de ensino da FUNAI articulada ao *Summer Institute of Linguistics* e a outras missões religiosas; a terceira foi durante a ditadura civil-militar e esteve marcada pela atuação de ONGs indigenistas e do movimento indígena; a quarta fase seria a atual, iniciada no final dos anos 80, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação escolar. (Ferreira, 1992).

Diante do exposto, é necessário se fazer uma retrospectiva mais minuciosa na história da educação escolar indígena no Brasil para uma melhor compreensão de todo o processo educacional destinado e imposto aos povos autóctones no país.

A primeira fase diz respeito às práticas civilizatórias implementadas pelos jesuítas que desembarcaram no Brasil em 1549, ficando por aqui até sua expulsão 210 anos depois, inaugurando assim uma educação assimilacionista, que foi uma forma de tentativa de apagamento da cultura e da língua dos povos que aqui viviam. Um dos principais objetivos dos padres era combater "os maus costumes retirando as crianças das aldeias" forçando-as mais tarde à conversão ao cristianismo. Conforme os jesuítas era preciso primeiro civilizar, para depois educar na doutrina. Percebendo as dificuldades de evangelização, viram nas crianças uma possibilidade de dominação mais fácil, pois por um lado, estas pouco contradiziam a lei e, por outro, como os adultos eram muito arredios, seus filhos seriam o "grande meio, e breve, para conversão do gentio" (NÓBREGA, 1551, *apud* CHAMBOULEYRON, 2007, apud MEDEIROS, 2018, p. 7). A educação direcionada aos indígenas era, portanto, voltada ao ensino da doutrina cristã por meio de práticas orais. Junto ao ensino da doutrina, os padres também incluíam elementos como ler, escrever e contar, unindo catequese e ensino, revelando que "a instrução foi um meio" para a evangelização (CHAMBOULEYRON, 2007, apud MEDEIROS, p. 8). Esse período como podemos perceber, é marcado por grandes perseguições por parte dos portugueses diante da resistência dos indígenas, chegando a tornar extintas muitas práticas religiosas, linguísticas e sociocultural desses povos. Isso caracteriza tentativas de apagamento

da identidade dos povos originários do Brasil, uma vez que nunca houve de fato respeito à diferença quando se trata de práticas indígenas, como assevera Pardo:

> Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO 1996, p. 154).

Cabe ressaltar, que a forma de educação imposta desde a chegada dos colonizadores em terras brasileiras tem sido violenta aos costumes dos povos indígenas.

Conforme Santos (2006), o segundo momento se iniciou com a criação do SPI em 1910 e se estendeu à política de ensino da FUNAI articulada ao *Summer Institute of Linguistics* e a outras missões religiosas. Esses órgãos tinham como papel principal a proteção dos povos indígenas. Esse período é marcado por avanços, contudo, as práticas relacionadas à educação escolar indígena não foram suficientes para atender às particularidades de cada aldeia, uma vez que a proteção que cabia ao SPI tinha basicamente três objetivos: a) discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; b) redução do grau de violência física ou pelo menos a camuflagem da divulgação dessa violência; e, c) principalmente, aceleração, domesticação, pacificação e preparação dos povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional.

Ainda citando Santos (2006), os papéis do SPI e da FUNAI nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados. Nesse caso, o SPI e a FUNAI foram órgãos responsáveis pela continuidade da violência que os indígenas já vinham sofrendo há 400 anos. A FUNAI, com sua política de educação escolar para as aldeias, adotou o bilinguismo como forma de facilitar o ensino da língua portuguesa e dos costumes dos colonizadores, assim, caracterizando um bilinguismo de transição. Essa prática foi também uma maneira de facilitar a dominação e extinção dos povos indígenas.

Para Bergamaschi e Medeiros (2010), a partir da década de 1970, sob efervescentes críticas da opinião pública, não só no Brasil, mas para além de suas fronteiras, surge então o terceiro período. Momento este em que o rumo da história dos povos autóctones começa a

mudar. Com o objetivo de apoiar a luta pelos direitos à diversidade cultural, o uso da língua materna e os territórios tradicionais dos povos indígenas e indo de encontro às práticas que se baseavam em tentativas de extinção e integração deles à sociedade nacional, Em 1972, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

De acordo com Santos, (2006), a principal contribuição histórica do CIMI foi o desenvolvimento muito exitoso de encontros e assembleias locais, regionais e nacionais dos povos e comunidades indígenas, por meio dos quais os distintos povos que antes nunca haviam se encontrado puderam se conhecer, conhecer as experiências de vida de cada um, as conquistas, os desafios e problemas comuns que enfrentavam no dia a dia. Ao descobrirem que os problemas e desafios que enfrentavam eram muito comuns, logo se puseram a planejar formas e estratégias também comuns de resistência e enfrentamento dos mesmos, nascendo assim o chamado movimento indígena organizado. Os intercâmbios de experiências e de histórias de vida individuais e coletivas foram extremamente proveitosos e valiosos. Além disso, o CIMI também propiciou oficinas de formação técnica e política elementar e básica para as lideranças indígenas que foram muito bem aproveitadas e instrumentalizadas notadamente nos processos de articulação, mobilização e organização das emergentes organizações indígenas e outras formas de militância política.

De acordo com Santos (2019), A década de 1970 inicia-se, por um lado, ainda com o fantasma do desaparecimento dos povos indígenas no Brasil, por outro lado, com uma forte reação de uma importante parcela da população brasileira contra a possível extinção dos povos originários. Essa mobilização e campanha contra o desaparecimento dos povos indígenas ganhou força junto à população que lutava contra a ditadura militar, que governava o país desde o início da década de 1960. Podemos dizer que a luta contra a ditadura se apropriou também da luta pelos direitos indígenas e pelo não desaparecimento desses povos, simbólica e praticamente, uma vez que representavam um segmento que resistia mesmo diante de um iminente desaparecimento e apesar da ditadura reinante. Deste modo, o processo de luta contra o desaparecimento dos povos indígenas acompanhou temporal e estrategicamente a luta contra a ditadura, assim como o processo de superação e reversão do prometido desaparecimento dos povos originários e a conquista dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, e com o processo de redemocratização do país, coroado com as eleições diretas para o Congresso Constituinte de 1986.

A quarta fase inicia no final dos anos 80 e continua até os dias atuais. Surge da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação escolar, pois seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda a história de conquistas e colonização europeia. Vale ressaltar que até a década de 80, todos os esforços do Estado foram para promover a extinção desses povos. A partir dessa data, os debates se ampliaram de maneira que os indígenas puderam participar de eventos e movimentos imprimindo um novo e ousado capítulo na história brasileira.

O processo violento como as práticas de massacres, genocídios e etnocídios que levaram ao desaparecimento de centenas de povos, línguas, culturas, tradições e civilizações autóctones, começa a enfraquecer à medida que os indígenas avançam no protagonismo por seus direitos, principalmente no âmbito da educação.

A partir da atuação indígena no processo constituinte da década de 1980, a Constituição Federal em 1988 assegurou direitos importantes as suas sociedades, entre eles o direito à escola diferenciada. A Carta Magna reconheceu a eles, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no Artigo 210, § 2o, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ou seja, garantiu-lhes um ensino no idioma próprio, com processos pedagógicos que possibilitem aprender de acordo com sua cultura. As escolas indígenas que até então estavam vinculadas a Funai e, portanto, ao Ministério do Interior, em 1991 passam para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeia-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo. (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010).

A partir da Constituição Federal, os indígenas passam a ter assegurado o direito à diferença cultural, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, o uso das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ou seja, aos indígenas foi reconhecido o direito de permanecerem com seus costumes (GRUPIONI, 2000), Em 1996, houve a promulgação da LBD, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro. Essa lei trata de maneira ampla toda a educação nacional. A nova LDB apresenta, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. O primeiro aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, o qual estabelece que seu ensino deve ser ministrado em Língua Portuguesa, assegurando,

contudo, às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal.

Outra menção à Educação Escolar Indígena está contida na LDB 9394/96. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.

Desse modo, entende-se que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado por se tratar de povos com culturas, línguas e maneiras próprias e específicas de aprendizagem. Sabemos que ainda há muito que se conquistar para que efetivamente exista a escola ideal que respeite as especificidades desses povos. As leis já existem, agora, estados e municípios precisam articular seus sistemas de educação de maneira a proporcionar a tão almejada escola, já que por mais de 400 anos a instituição escolar servia como instrumento de violência e extinção dos povos originários.

3.4 Educação escolar na Aldeia Trocará do povo assuriní

De acordo com Cabral (2006), desde que a educação a escolar adentrou os portões da aldeia na década de 80, tem havido um retrocesso na cultura do povo de modo geral, pois com isso, os indígenas e principalmente os mais velhos, involuntariamente transferiram a educação que antes acontecia de maneira natural e intergeracional ao estado, que por sua vez nunca teve a preocupação de respeitar as formas próprias dos indígenas repassarem seus conhecimentos. Em 1999, o município de Tucuruí assume a educação escolar da aldeia, mas isso não trouxe nenhuma mudança de respeito em relação aos modos próprios de ensinar e aprender dos povos indígenas, já que os professores não tinham nenhum preparo e o currículo era totalmente voltado para a educação do branco (CABRAL, 2006).

Mesmo após a Constituição de 1988 e todos os debates em torno de garantir uma educação diferenciada, cabe-nos refletir que essa educação escolar parte da perspectiva de que são oferecidos *conhecimentos de fora* para dentro das aldeias, ou seja, de maneira violenta ainda são impostas muitas práticas que acabam “substituindo” os ensinos que os sábios e mais velhos

repassam para as gerações mais jovens, e, essa substituição não acontece de forma amigável e dialógica. Os sábios aos poucos são esquecidos e os professores, sobretudo, não-indígenas assumem outra vez o protagonismo nesse processo.

Portanto, essa concepção de educação escolar indígena precisa ser superada por uma educação indígena, isto é, uma educação fora do espaço-escola, o que podemos chamar de educação nos inter-espaços, cujo professor é o próprio indígena, tendo ele passado por uma formação ou não e, portanto, a escola é todos os espaços da aldeia. Os inter-espaços são todo o território pertencente a uma comunidade e eles servem como meio de afirmação e continuidade cultural e fortalecimentos de suas identidades, pois, "a identidade do sujeito é construída no âmbito social; perante a alteridade, ela se hibridiza, tornando o ser plural e detentor de múltiplas carteiras identitárias à medida que o eu se relaciona com o outro, com muitos outros". (PEREIRA &THIÉL. 2015).

Para a professora Morosopia Asurini (2020, p. 8),

> Quando cada pessoa conhecer e entender as tradições do grupo a que pertence, valorizar e respeitar sua cultura, fica mais fácil entender a cultura do outro, e assimilar novos conhecimentos sem se desfazer de suas raízes. É dessa forma que é feito a construção da nossa identidade Assurini. (ASURINI, 2020, p. 8).

O relato acima confirma a concepção de que a educação indígena deve sempre partir do indígena, pois esta se faz nos inter-espaços de aldeia, só se faz pelo indígena e não por outro povo. Nesse sentido, Bonin (2012, apud ASSURINI 2020) ressalta que a educação é um processo amplo, contínuo e que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização.

A partir das considerações de Melià, (1979), é possível fazer a diferenciação entre educação indígena e educação para o indígena. A primeira refere-se aos processos específicos, inerentes aos povos indígenas e que independe da instituição escolar para acontecer. Educação que assegura a continuidade dos costumes, a formação da identidade e perpetua as diversas visões de mundo e cosmologia dos povos, portanto é entendida como processo Total. Sendo assim, os processos educacionais indígenas são tão diversos quanto são os povos em suas especificidades. A segunda refere-se ao processo pelo qual são mantidos os quadros de dominação e a ideologia dominante, ou seja, educação pensada a partir dos padrões ocidentais de educação e impostas sem qualquer preocupação com as especificidades de cada grupo.

Para a superação da visão colonialista de educação, Grupioni (2006) pondera que os projetos educacionais das comunidades indígenas devem estar pautados em novos paradigmas configurando-se como: projetos educacionais específicos à realidade sociocultural histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade ao multilinguíssimo e etnicidade. De algo imposto, a educação escolar e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimento sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

As práticas culturais na aldeia tomam outros rumos quando um currículo é construído e imposto, partindo de estudos e debates realizados pelos não-indígenas, pois estes, apesar de disporem de conhecimento técnico-pedagógico, não gozam da experiência de serem indígenas. De acordo com Waremoa Asuriní:

> Não tem como uma pessoa lá de fora entrar aqui na aldeia e dizer como temos que fazer, o que temos que ensinar e querer impor a maneira deles, do branco. Nós temos nossa maneira e temos nossos conhecimentos e eles são importantes e por isso nós é que sabemos o que nós queremos para nossos alunos. Esse currículo somos nós que temos que construir. A educação da escola é diferente da educação tradicional nossa. (Waremoa Asuriní em entrevista para esta pesquisa em 2022)

Partindo desse relato do professor Waremoa Asurini, é possível perceber uma disparidade entre as leis que preconizam a educação escolar indígena e o que vem acontecendo na aldeia Trocará do povo Asurini do Tocantins no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem impostos pelos professores e pelos órgãos competentes, contrariando as maneiras como os mais velhos faziam, ou ainda tentam fazer para ensinar os mais jovens.

Nesse sentido, é importante que os professores indígenas estabeleçam relações de troca de saberes com os sábios da aldeia (que não atuam como professores na escola) para que haja articulação entre os conhecimentos tradicionais que são importantes para afirmação enquanto povo, dando continuidade às suas culturas, e, os conhecimentos ocidentais, que, nesse caso, contemplam a concepção de educação intercultural, haja vista que esta parte do princípio de que ao pensar a interculturalidade, deve-se pensar no diálogo, na conversa, na via de mão dupla, em que ambos contam e são ouvidos, ambos ensinam e aprendem. E viver dentro de uma perspectiva intercultural possibilitará o diálogo e o respeito entre as culturas.

De acordo com Santos (2001), a escola é nesse contexto o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos devem ser articulados de forma equilibrada.

A luta por novos espaços políticos exige das comunidades indígenas rearticulação interna dos espaços de aprendizagem em que diversas fontes de conhecimento passam a andar lado a lado.

3.4.1 A educação escolar Asuriní

De acordo com Waremoa Asuriní, em uma reunião para discutir a construção do currículo escolar indígena, a educação escolar indígena tem acontecido de maneira contrária aos interesses das populações indígenas, pois a mesma baseia-se principalmente em práticas de dominação cultural sem levar consideração os interesses de seu povo, além de desprezar os valores, as línguas e os saberes tradicionais. Desse modo, caracteriza-se como uma instituição não capacitada para lidar com os conhecimentos diferenciados.

Segundo Cabral (2006), historicamente a educação ou os processos de aprendizagem escolar Asuriní tem passado por muitas fases, desde se levar os indígenas para estudar em outras regiões, como o que ocorreu com Purakê, por exemplo, passando pela escola missionária, com o objetivo de dar uma religiosidade aos índios, trabalhando-se a língua materna, mas com objetivos de leituras da Bíblia. Nesse período a escola passou a ser orientada pelo município, mas assumindo as ideologias estatais, de fazer os índios se integrarem à sociedade nacional.

Segundo essa mesma autora, desde 1999, época em que o Município assumiu a educação escolarizada dos Asuriní, houve um retrocesso que culminou na adoção de um programa escolar cada vez mais dirigido a um alunado não-indígena. As professoras brancas não receberam treinamento especial para desenvolver atividades educacionais em comunidades indígenas e não foram instruídas para conhecer a realidade social dos Assuriní, sua língua, cultura e seus modos de viver tradicional. Embora o município tenha mantido professores de língua Asuriní na escola da aldeia, esse ensino foi desenvolvido sem nenhum preparo dos professores indígenas e completamente desconectado das outras atividades da matriz curricular.

A escola da Warara’awa Asuriní está localizada na aldeia Trocará do povo Assurini, na rodovia Transcametá, km 18, BR 422. Fundada em 24 de Outubro de 1994 em parceria com o governo do estado e prelazia de Cametá-Pa. Hoje é composta por alunos da pré-escola ao 9º do Ensino Fundamental, EJA – Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Médio que tem 130 alunos matriculados funciona com o sistema modular de ensino – (SOME) sob coordenação da URE do município de Mãe do Rio – Pará.

Entrevistando a atual diretora da escola, fomos informados que a escola ainda não possui um Currículo que contemple a cultura do povo e o Projeto Político Pedagógico também não foi concluído. A escola, na verdade funciona desde sua fundação, como anexo à escola estadual Deputado Raimundo Ribeiro de Sousa situada no município de Tucuruí. Em 2016, a escola sediou projetos como 'Pró-jovem e projeto Zico 10'. (Relatos da diretora Rosania Morais que já atua na escola há mais de 10 anos)

A Escola que recebe 267 alunos devidamente matriculados no Ensino Fundamental e EJA em 2022, fica à esquerda de quem entra na aldeia. A distância do portão de entrada da aldeia para a escola é de aproximadamente 3 km. É um prédio construído de alvenaria, coberto de telha de barro, contendo 06 salas de aula, uma cozinha, um pátio – usado como refeitório e como espaço para receber a comunidade durantes as aulas de língua e cultura que acontecem às sextas-feiras e para as quais toda a comunidade é convidada a participar -, uma secretaria, uma sala da coordenação, sala para os professores, sala para direção, banheiros para os alunos, banheiros para os funcionários. Cada sala de aula contém cadeiras para os alunos, uma lousa, uma mesa e uma cadeira para o professor. As salas de aula são amplas com grandes janelas, permitindo ventilação e luz natural ao ambiente. A sala da coordenação contém duas mesas, cadeiras, computador e impressora para reprodução de atividades para os alunos. Há também prateleiras com livros de pesquisas de uso dos professores. A sala dos professores contém cadeiras e mesas. A escola, quando inaugurada, tinha uma cerca de arame liso e um portão que impedia a entrada de pessoas após o termino das aulas. Atualmente, não há mais o portão nem cerca; somente as bases por onde passava o arame. A escola é bem limpa e organizada. Quanto ao funcionamento, as atividades têm início às 7:00h da manhã com a chegada da diretora, a única funcionária não-indígena do quadro. Às 7:30, iniciam as aulas. O recreio é às 9:30h com duração de 10 a 20 minutos. Os alunos retornam para suas respectivas salas e o expediente encerra às 11:40h. Na parte da tarde, os alunos entram às 13:30h e saem às 17:40h com intervalo de 10 a 20 minutos, sendo este às 15:30h. À noite, os alunos entram as 19:15h e saem às 21:30h.

A escola possui em seu quadro: 17 professores distribuídos em 03 áreas de ensino: Linguagens e Artes; Ciências de Natureza e Matemática e Ciências Sociais. Todos são indígenas; 01 diretora - não indígena; 01 supervisor de ensino; e 06 agentes de serviços gerais.

No dia 30 de novembro de 2021, durante minha pesquisa, houve uma importante reunião a pedido do cacique com a secretária de educação do município, professora Irene Elias, esta presidiu a reunião que teve como objetivo oportunizar debates problemas pedagógicos e

administrativos concernentes à implantação da Educação Escolar na aldeia Trocará durante as gestões municipais anteriores, problemas estes de disparidade entre práticas e o que preconizam as leis sobre educação escolar indígena no Brasil. Estavam presentes nesta reunião o cacique Pirá Asuriní, que atua também como professor de língua na aldeia, a secretária adjunta Vivian Rodrigues, o diretor de ensino Adonias Pereira, os coordenadores do setor de campo Valdecir Machado e Carla Felix, e uma representante do Conselho Municipal de Ensino, Claudete Quaresma. Na ocasião, a professora Irene trouxe como pauta principal a elaboração do currículo indígena para a escola Warara'awa. No decorrer da reunião, o cacique Pirá Asuriní reivindicou participação do município na discussão de questões como: elaboração de um calendário próprio, maior participação dos indígenas na atuação profissional na escola e uma política diferenciada em relação às decisões tomadas para a escola Asuriní. Nesse sentido, faz-se importante destacar os principais pontos debatidos na reunião, visto que são pontos a serem considerados no âmbito de projetos de revitalização linguística, conforme segue:

- Os Asuriní solicitam a inclusão da língua como componente curricular obrigatório para todas as turmas e apoio didático-pedagógico na elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem de línguas.
- Os Asuriní falam da importância de se formar professores Asuriní com a assessoria de profissionais que tenham o compromisso com a educação escolar indígena, por meio de projetos e ações da Secretaria de Educação.
- Eles cobraram maior participação e representatividade nas decisões tomadas para a escola Warara'awa.

Em entrevista com a professora Morosopia Asuriní, até o momento os conteúdos são pautados no currículo não-indígena, atualmente, o quadro de docentes da escola Warara'awa é composto somente por indígenas, todos eles entraram para o quadro de funcionários por meio de um processo seletivo promovido pela secretaria de educação. Eles continuam a conscientizar os alunos sobre a importância das práticas culturais tradicionais. Morosopia Asuriní conclui dizendo que há uma boa participação da comunidade nas aulas de língua. Muitos pais vão e assistem algumas aulas, levam e buscam seus filhos na escola e, de modo geral, estão presentes na vida escolar de seus filhos. Segundo a professora Morosopia, as aulas de línguas surgiram por iniciativa própria: os mais velhos estavam preocupados com a diminuição drástica de falantes da língua indígena, então decidiram que teriam aulas específicas na língua e de língua

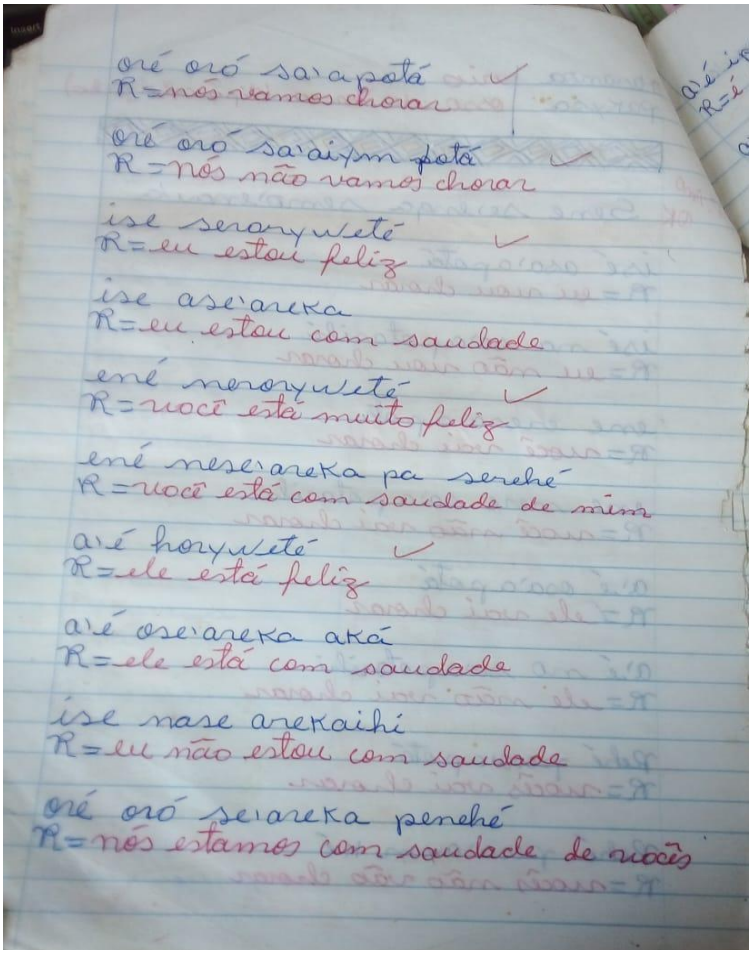
Asurini. Sem material didático, sem uma formação voltada para a área de ensino de línguas, eles iniciaram um “projeto” de revitalização linguística de seu povo.

Vejamos o que diz a professora supracitada sobre os procedimentos didático-pedagógicos nos quais ela se baseia para dar as suas aulas:

> Eu elaboro as minhas aula, eu faço as correção com os mais idosos né? faço a correção se não ta nenhuma letra errada, perguntas, né? Palavras, e aí, quer dizer, hoje é domingo e já estou fazendo meus plano de aula. Aí quando for a aula por exemplo segunda-feira, eu já chego... é, entro na escola com os menino, eu me apresento, dou meu bom dia que é *seneko’em*, né? Aí eu pergunto pra eles, eles respondem também no *sene ko’em,* pra poder dar minha aula, né? Só na língua materna, eu não dou aula em português não, dou na aula de língua, todas as minhas aula são na língua materna, não tenho aula de português, só é na língua materna. (Morosopia Asuriní, 2021em entrevista para esta pesquisa).

Abaixo, na figura 1 eu apresento um trecho do planejamento de aula da professora Morosopia no qual ela propõe levar para a turma algumas frases para trabalhar com os alunos em sala.

Figura 1- Atividade utilizada pela professora Morosopia



Fonte: Autoria própria (2022)

A professora Morosopia, desenvolveu um trabalho de revitalização linguística até o final de 2019, em 2020 ela deixou as aulas de línguas para assumir outra função na escola passando o trabalho para o Cacique Pirá Asurini e para o professor Waramuia Asurini, como pude notar analisando as atividades e relatos sobre sua prática pedagógica, as aulas ministradas pela professora eram voltadas para a introdução de frases curtas acompanhadas de tradução simultânea, bem como a apresentação de vocabulário abordando temas para uso em contextos específicos, como por exemplo: em uma dada aula ela falava nomes de animais, em outra nomes de frutas e etc. a professora pedia que os alunos praticassem aquelas palavras pronunciando-as diversas vezes, desse modo as aulas, já que tinham sempre este formato, tornavam-se exaustivas e pouco produtivas levando o desinteresse de muitos alunos pelas mesmas.

O capítulo apresentou uma discussão sobre educação tradicional e educação escolarizada, ambas no contexto indígena. As discussões deste capítulo iniciaram abordando a respeito da educação tradicional dos povos indígenas brasileiros em seguida falamos acerca da educação indígena do povo Asuriní do Trocará, a educação escolar indígena no Brasil e finalizamos com algumas considerações concernentes à educação escolar Asuriní da aldeia Trocará.

4. ENSINO DE LÍNGUAS: OS MÉTODOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Este capítulo está voltado ao estudo dos métodos de ensino de línguas. Buscamos apresentamos conceitos de métodos propostos por Richard e Rodgers (2001), entre outros; comentamos sobre os principais métodos de ensino de línguas e para finalizar discorremos a respeito das contribuições dos métodos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua em estado de obsolescência.

4.1 Mas o que é esse tal método de ensino de língua?

Para quase tudo o que vamos fazer, das ações mais simples às mais complexas, de certa forma, utilizamos métodos já existentes ou até mesmo criamos métodos próprios para o desenvolvimento de tais ações. Concebendo o ensino como uma forma de mediar o aprendizado, o professor necessita dispor de um método ou de vários métodos para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, apresentamos o conceito de método cunhado por Richard e Rodgers (2001).

Richard e Rodgers (2001) propõem um conceito de método como um conjunto de arcabouços teóricos, princípios norteadores e práticas que servem para fundamentar e direcionar as ações e organização de um curso; os planejamentos das aulas; a escolha e uso do material didático e a maneira como se dará avaliação de aprendizagem. Para este autor, o método é composto por três partes: a abordagem, o *design* e o procedimento. Vejamos na tabela abaixo cada um desses conceitos.

Tabela 2 - Métodos

MÉTODOS		
Abordagem	*Design* ou Plano de curso	Procedimento

1 – é a base teórica que sustenta o método. 2 – apresenta concepções de língua. 3 – aponta para a maneira de como se concebe uma língua. 4 – apresenta concepções de aprendizagem. 5 – mostra como se concebe a aprendizagem.	1 – é a base organizacional do curso. 2 – apresenta os objetivos da disciplina a serem alcançados; 3 – o conteúdo programático (*syllabus*) e os tipos de atividades a serem desenvolvidas em sala. 4 – no *design* estão contidos também: o papel do aluno, do professor e do material didático no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo. 5 – toda a organização do *Design* deve estar embasada nos princípios teóricos da abordagem adotada.	1 – é a base procedimental, ou seja, o *Design* na prática. 2 – Está ligado ao comportamento do professor em suas tomadas de decisão nas aulas a fim de alcançar os objetivos explicitados no *Design*. 3 – os procedimentos precisam estar em consonância com a teoria da aprendizagem e com a teoria da língua adotada; 4 – nos procedimentos estão presentes as técnicas didáticas do professor.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2014).

4.2 Os principais métodos

Nesta seção, fazemos um apanhado geral dos principais métodos desenvolvidos e usados no ensino de línguas.

4.2.1 Método de gramática e tradução

O método de gramática e tradução surgiu no Império Romano e se tornou mais conhecido durante a Idade Média, período em que o latim se tornou uma língua internacional, sendo o principal idioma utilizado nas escolas, na igreja e na universidade, o que gerou a necessidade de se aprender esse idioma e, consequentemente, o surgimento de um método para que isso acontecesse. O método de gramática e tradução foi dominante no ensino de línguas estrangeiras durante dois mil anos, sendo usado pelos jesuítas aqui no Brasil durante a colonização para ensinar latim aos povos indígenas. Basicamente, o método funcionava assim:

para compreender o texto, o aluno tinha que decorar uma lista de palavras e associar essas palavras a sua língua materna.

A respeito desse método, Leffa (1988) aponta que ele

> [...] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 214)

De acordo com Oliveira (2014),

> A tradução, fundamental para o método de gramática e tradução tem implicações pedagógicas importantes. Uma delas é a falta de espaço para a prática da oralidade na sala de aula, já que a língua materna é usada pelo professor e pelos alunos. Assim, basta que o professor lance mão da tradução para esclarecer dúvidas e para explicar qualquer ponto gramatical ou item de vocabulário. E os alunos fazem o mesmo: usam sua língua materna para interação na sala de aula resultado as habilidades de fala e de compreensão oral simplesmente acabam sendo alvo da atenção do professor que as ignora solenemente afinal tudo é traduzido. Outra implicação está relacionada a composição da turma de alunos: eles devem ser falantes da mesma língua materna senão o professor vai ter grandes dificuldades de gerenciar as aulas. E por que a dificuldade? Simplesmente porque o professor teria que dominar as línguas faladas por todos os alunos. (OLIVEIRA, 2014, pp. 77-78)

Como professor de língua inglesa há mais de 15 anos e há 2 anos atuando como coordenador para dar suporte pedagógico aos professores de língua inglesa no município de Tucuruí, percebo a predominância significativa do método de gramática e tradução nas aulas. Essa constatação pode ser justificada pelo fato de que, em geral os professores de língua inglesa não têm fluência na língua que ensinam, tornando assim o ensino pouco eficaz dentro da perspectiva da oralidade, isto é, dentro de uma concepção sociocomunicativa, já que o foco é em leitura para traduzir os textos.

4.2.2 Método direto

De acordo Leffa (1988), o método direto foi introduzido no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma “reforma radical no método de ensino”. Alguns aspectos dessa reforma foram a organização de turmas com 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.

Mas por que o termo *método direto*? “[...] pelo fato de o significado ter que ser conectado diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução para a língua nativa dos

estudantes (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 18). Semelhantemente ao que acontece no processo de aquisição da língua materna, em que há uma conexão entre os adultos e as crianças, a aprendizagem acaba acontecendo de forma natural.

Conforme pontua Leffa (1988), O princípio fundamental do método direto é que a língua-alvo se aprende através do uso da mesma em sala de aula; a língua materna nunca deve ser usada pelo professor e nem mesmo pelo aluno. A transmissão do significado dá-se através de gestos, gravuras e pistas que levem os alunos a deduzirem o que o professor está explicando. Nesse processo, não pode ocorrer à tradução das explicações. O aluno deve aprender a pensar na língua, sempre com o foco na habilidade oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas.

Ainda citando Leffa (1988), o uso de diálogos situacionais que representam o cotidiano real da vida, como pessoas em um restaurante, fazendo compras, em uma recepção de hotel etc. e a leitura de textos curtos são o ponto de partida para exercícios orais, envolvendo, desta maneira, a compreensão auditiva, a pronúncia dos alunos, a habilidade leitora e, através de exercícios escritos com respostas a questionários, integram-se as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Vale ressaltar que é a primeira vez que um método de ensino de língua parte da perspectiva do ensino integrando essas habilidades.

Oliveira (2014) aponta que a gramática e os aspectos culturais da língua-alvo são ensinados de forma indutiva, em que o aluno é primeiro exposto a situações reais de uso da língua, para, mais tarde, chegar à sua sistematização, ou seja, as estruturas gramaticais são ensinadas formalmente quando o aluno já passou pela experiência de uso da língua (nos diálogos de situações reais do dia a dia). O exercício oral deve preceder o exercício escrito. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar significativo o uso da língua ensinada na sala de aula, desenvolvendo, assim, a capacidade comunicativa dos estudantes. Nesse método, a expressão oral é o principal alvo nas aulas.

4.2.3 Abordagem oral

De acordo com Richard e Rogers (2001), as ideias que deram origem a esta abordagem tiveram mais evidência na década de 1920. Eles apresentam alguns princípios gerais da abordagem oral, também conhecida como abordagem situacional, dos quais destacamos três. O primeiro é o princípio da **seleção**, que trata da escolha dos itens lexicais e das estruturas

gramaticais a serem ensinadas; o segundo é o princípio da **gradação**, que diz respeito à organização e sequência do conteúdo lexical e gramatical selecionado; o terceiro princípio é o da **apresentação**, voltado às técnicas didáticas usadas na apresentação e na prática dos elementos que integram o conteúdo a serem trabalhados em sala com os alunos.

Richard e Rodgers (2001), apresentam sete características principais envolvidas na abordagem oral, as quais dizem respeito a questões procedimentais da abordagem. São elas: (1) as aulas devem partir do uso da língua falada, para, somente depois, introduzir-se conteúdos na modalidade escrita; (2) a língua alvo, ou seja, aquela que se deseja ensinar, é a língua utilizada em sala de aula o tempo inteiro; (3) um novo elemento é introduzido sempre em situação real de uso da língua. Essa característica justifica os nomes alternativos pelos quais a abordagem oral é conhecida - abordagem situacional ou abordagem oral situacional -. Isso pode ser visto em alguns livros didáticos em que suas unidades são organizadas com base em situações reais do cotidiano, como por exemplo: pessoas conversando no aeroporto, no restaurante, no hotel etc.; (4) e (5) são as duas características baseadas na reflexão dos três princípios gerais já mencionados, que embasam a criação da abordagem oral: **seleção, gradação e apresentação**; e **(**6) a gramática é apresentada aos poucos, respeitando os avanços dos alunos e passando para uma estrutura mais complexa apenas quando o aluno dominar uma mais simples; (7) somente depois que uma base lexical e gramatical estão estabelecidas, é que a leitura e a escrita são introduzidas no processo.

Vejamos o que preconiza a BNCC, Base Nacional Comum Curricular sobre a prática da oralidade nas aulas de língua inglesa:

> "O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nos quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticos utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas." (BRASIL, 2018, p. 243).

Desse modo, essa abordagem mostra que seu foco está mais voltado à comunicação real do que nas formas estruturais de gramática. As práticas do professor em sala de aula devem

envolver os alunos e suas técnicas consistem em repetição, atividades de substituição, ditados, *drills*. Outras práticas que reforçam e aumentam as chances do uso da língua-alvo são os trabalhos em duplas ou em pequenos grupos e exposições orais.

4.2.4 Método audiolingual

O método audiolingual teve início no período da Segunda Guerra Mundial, e em meio ao conflito, autoridades governamentais americanas viram a necessidade de aprenderem as línguas faladas nos outros países envolvidos no conflito bélico (OLIVEIRA, 2014). Diante disso foi criado o Programa de Treinamento Especializado do Exército envolvendo várias universidades na missão de desenvolverem um método de aprendizagem com resultados em menor tempo e com grande eficácia. As pesquisas resultaram na criação do método **audiolingual**, conhecido também como **audiolingualismo** ou **audiolinguismo**. Esse método chegou a ser um dos mais usados durante as décadas de 1950 a 1970.

Para Villaça (2008), o método audiolingual tem suas bases teóricas no estruturalismo e no behaviorismo, correntes teóricas que satisfaziam a agenda político-ideológica do governo dos Estados Unidos à época. O estruturalismo consiste em apontar a língua como sistema de estruturas gramaticais, já o behaviorismo é advoga que o ser humano aprende por meio de estímulos e reforços positivos. A partir dessas duas teorias surgem então os princípios norteadores do método audiolingual.

> "[...] o método citado baseia-se no estruturalismo (a língua enquanto forma/estrutura). A visão de aprendizagem que sustenta o método é o Behaviorismo (Comportamentalismo), segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos, por meio da famosa abordagem tríplice: estímulo, resposta e reforço." (VILLAÇA, 2008, p. 78).

De acordo com Oliveira (2014), articulação entre estruturalismo e behaviorismo desencadeou no surgimento de um conjunto de princípios que fundamentariam o ensino de línguas através do método audiolingual. O primeiro princípio trata dos objetivos do método, isto é, tornar o estudante capaz de se comunicar na língua estudada semelhante a um nativo. Eis aqui um problema, pois há controvérsias sobre o que é ser proficiente em uma língua. Outro problema deste objetivo é encontrar o parâmetro que determine o que é ser um falante nativo.

O segundo princípio que norteiaesse método está relacionado aos conteúdos a serem escolhidos, os quais são orientados conforme a concepção estruturalista de língua. O terceiro princípio diz respeito à maneira como os conteúdos devem ser apresentados aos alunos; o quarto princípio fala do papel do professor que é de modelo de imitação linguística levando os alunos à exaustão de repetição e exercícios como aquele de preencher lacunas.

Insatisfeitos com os resultados do método e discordando das correntes teóricas baseadas no behaviorismo e no estruturalismo, linguistas, psicólogos e professores passaram a buscar novas alternativas para o ensino de línguas, busca que resultou em novas propostas metodológicas, as quais, veremos a seguir.

4.2.5 O método *Silent way*

De acordo com Oliveira (2014), o método *Silent Way* foi desenvolvido pelo pesquisador Egípcio Caleb Gattegno na década de 1960. O termo é traduzido por Método Silencioso, que consiste em dar total autonomia aos alunos, deixando o professor como mero mediador nesse processo. Gattegno ver a língua não como resultados de hábitos, mas, como resultado de regras, divergindo desse modo do método audiolingual. Isso mostra que ele era contrário à concepção behaviorista.

Para Richard e Rodgers (2001), há pelo menos três hipóteses a respeito desse método: 1) a aprendizagem é facilitada por meio da criatividade dos alunos, os quais são conduzidos a situações de descoberta da língua-alvo. Desse modo, o aluno não é considerado um repetidor, mas um que constrói o conhecimento, sendo um protagonista, cabendo ao professor ficar atento aos erros dos alunos para auxiliá-los no processo; 2) a aprendizagem é facilitada quando conduzida por objetos físicos. Isso justifica o uso de material próprio desenvolvido para o método, dos quais citamos apenas dois: os bastões coloridos e o cartaz de cor-som (*Sound-color chart)*, ambos essenciais durante as aulas. Em relação ao uso desses objetos, Richard e Rodgers (2001, p. 87) explicam que "Após a introdução e compreensão de uma estrutura, o professor criará uma situação em que os alunos poderão praticar a estrutura por meio da manipulação das hastes".[5]; 3) a aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas envolvendo as técnicas procedimentais e o material a ser manipulado. O termo "Aprendizagem facilitada" reforça a

[5]After a structure is introduced and understood, the teacher will create a situation in which the students can practice the structure through the manipulation of the rods. (Trecho traduzido por mim)

ideia de que o professor atua como um facilitador da aprendizagem e não um transferidor de conhecimentos.

De acordo Brown (2000, p. 29), "os alunos deveriam desenvolver independência, autonomia e responsabilidade. Ao mesmo tempo, alunos de uma sala em que há o *Silent Way*, teriam que cooperar com os outros no processo para resolver problemas com a língua.".[6]

Oliveira (2014) mostra duas semelhanças entre os métodos *Audiolingual* e o *Silent way*. Para esse autor, a primeira semelhança diz respeito à sequência das habilidades a serem trabalhadas com os estudantes: compreensão oral, fala, leitura e escrita. A segunda é o fato de o ensino da língua ser descontextualizado, ou seja, o ensino acontece partindo da estrutura gramatical. Ainda citando Oliveira, os erros que os estudantes cometem não são vistos como algo negativo a serem corrigidos, mas, são consequências naturais do processo de construção da aprendizagem, pois, a partir dos erros o professor tem uma ideia de como se planejar para as próximas aulas e, desse modo, auxiliar os seus alunos a produzirem enunciados mais próximos da língua-alvo familiarizando-se com o sistema sintático morfológico e lexical da língua estudada.

A busca por novos métodos de ensino de língua não para por aí. Gattegno não foi o único pesquisador a enveredar por esse caminho alternativo. O próximo método a ser discutido é também fruto de um descontentamento ao método audiolingual. Surge então mais uma maneira de proporcionar ou contribuir para o ensino de língua de forma mais eficiente.

4.2.6 *Suggestopedia*

De acordo com Oliveira (2014), o método desenvolvido pelo psiquiatra e educador Georgi Lozanov na década de 1960, tem como principal contribuição minimizar as tensões psicológicas que atrapalham o aprendizado de uma língua estrangeira. Lozanov apresenta-nos a ideia de que o comportamento do professor é crucial na redução da tensão do aluno, o que nos lembra, mais uma vez, a ideia do professor como facilitador da aprendizagem.

Para uma explanação sucinta das principais características do método *Suggestopedia*, apresentamos a tabela abaixo, adaptada de Oliveira (2014):

---

[6]That learners should develop independence, autonomy, and responsibility. At the same time, learners in Silent Way classroom have to cooperate with each other in the process of solving language problems. (Trecho traduzido por mim).

Tabela 3: Principais características do método *Suggestopedia*

1	Diminuição das Barreiras psicológicas por meio de um ambiente relaxante e confortável para os alunos.
2	O professor tem papel importante como facilitador no processo de aprendizagem da língua, o qual deve perceber os erros dos alunos como indicadores de aprendizagem e de preparação de atividades para futuras aulas e não como forma de reprovação.
3	Com intuito de diminuir a ansiedade e a tensão psicológica dos alunos, inicialmente os textos da língua-alvo vêem com tradução ao lado.
4	A prática de dramatização (*role-play*) são atividades que proporcionam segurança aos alunos, já que os mesmos assumem *papéis de novas identidades*. Assim, quando houver erros, são suas personagens que estão errando, e não eles.
5	A aprendizagem é acelerada através do aumento do volume de *input* oferecido aos alunos, caracterizando, dessa maneira, uma espécie de imersão do curso.
6	O ambiente deve ser preparado especificamente para proporcionar conforto aos alunos.
7	O professor deve apresentar motivação e plena convicção da importância da aprendizagem de modo a passar isso aos alunos.

Para Brown (2000), esse método propõe um relaxamento mental para que haja a aquisição máxima do que é ensinado. Desse modo, a aprendizagem se potencializa à medida que os sujeitos são expostos a situações agradáveis de total sentimento de segurança, a um ambiente harmônico, (sala organizada, cadeiras acolchoadas, ambiente *clean*, com música de relaxamento etc.).

O método *Suggestopedia* não teria êxito se aplicado nas escolas públicas no Brasil, pois sabemos que as condições reais das salas de aula não atendem às exigências do método.

4.2.7 Total Physical Response (TPR)

De acordo com Richard e Rodgers (2001), o psicólogo James Asher foi o criador do método *Total Physical Response*, também conhecido pelo acrônimo (TPR), cuja proposta consiste no uso de mecanismos dos movimentos corporais no ensino de língua estrangeira, combinando dessa maneira a exploração do movimento do corpo com as expressões que o professor deseja ensinar. Asher (2012) aponta que esse método é uma ferramenta poderosa que possibilita aos alunos uma aprendizagem mais eficaz e com resultado a curto prazo. Outra vantagem é que o aluno internaliza um volume enorme de estruturas da língua-alvo. Por outro lado, os alunos tendem a se cansar com o excesso de movimentos. O segredo aqui é alternar com outras técnicas.

As aulas devem partir de um *comando* aos alunos associado a uma *expressão da língua* que se pretende ensinar. Vejamos abaixo uma demonstração de como acontece uma aula na perspectiva do método *Total Physical Response*, de acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 144):

> "A primeira fase de uma lição é de modelagem. O professor emite comandos para alguns alunos e, em seguida, executa as ações com eles. Na segunda fase, esses mesmos alunos demonstram que podem compreender os comandos executando-os sozinhos. Os observadores também têm a oportunidade de demonstrar sua compreensão. Em seguida, o professor associa elementos dos comandos para que os alunos desenvolvam flexibilidade na compreensão de enunciados desconhecidos. Esses comandos, que os alunos executam, geralmente são bem-humorados. Depois de aprender a responder a alguns comandos orais, os alunos aprendem a lê-los e escrevê-los. Quando os alunos estão prontos para falar, eles se tornam aqueles que emitem os comandos. Depois que os alunos começam a falar, as atividades se expandem para incluir esquetes e jogos." (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p.144).[7]

Ainda citando Larsen-Freeman e Anderson (2011), o *Total Physical Response*, reforça a aprendizagem respeitando a seguinte sequência: a **exposição** das estruturas que o professor pretende ensinar; o **engajamento** dos alunos através de comandos associados à linguagem verbal, e, a **produção** dos alunos, uma vez que já tenham internalizado e praticado algum termo na língua-alvo.

---

[7]The first phase of a lesson is one of modeling. The teacher issues commands to a few students, then performs the actions with them. In the second phase, these same students demonstrate that they can understand the commands by performing them alone. The observers also have an opportunity to demonstrate their understanding. The teacher next recombines elements of the commands to have students develop flexibility in understanding unfamiliar utterances. These commands, which students perform, are often humorous. After learning to respond to some oral commands, the students learn to read and write them. When students are ready to speak, they become the ones who issue the commands. After students begin speaking, activities expand to include skits and games. (Trecho traduzido por mim).

Desse modo, para este método, a habilidade de falar a língua-alvo só vem depois que o aluno internaliza e se sente seguro para falar, e isso deve acontecer sem pressão sobre o aluno e de maneira espontânea.

4.2.8 Community Language Learning (CLL)

De acordo com Oliveira (2014), Charles Curran[8], inspirado nas ideias de Carl Roger, foi quem se apropriou com maior contundência dos conhecimentos da Psicologia e propôs um método de ensino de língua estrangeira, denominado por ele de *Community Language Learning*[9] (CLL). Curran apoiou-se nas técnicas de aconselhamento psicológico *(Counseling Learning)* de Rogers à aprendizagem de línguas estrangeiras, como se o professor fosse um tipo de conselheiro e os alunos, seus clientes.

Richard e Rodgers enumeram uma lista de elementos que apresentam de forma clara e concisa alguns procedimentos desse método, como pode ser observado a seguir:

> **1. Tradução:** Os alunos em um pequeno círculo. Um aluno sussurra uma mensagem ou significado que ele ou ela quer expressar. O professor traduz para (e pode interpretá-lo na) língua-alvo, e o aluno repete a tradução do professor. **2. Trabalho de Grupo.** Os alunos podem se envolver em várias tarefas em grupo, como pequenos grupos de discussão de um tópico, preparar uma conversa, preparar um resumo de um tema para apresentação a outro grupo, preparando uma história que será apresentada ao professor e ao resto da turma. **3. Gravação.** Os alunos gravam conversas na língua-alvo. **4. Transcrição.** Os alunos transcrevem enunciados e conversas que foram gravadas para a prática e análise de formas linguísticas. **5. Análise**. Os alunos analisam e estudam transcrições de frases da língua-alvo a fim de se concentrar no uso lexical específico ou na aplicação de regras gramaticais particulares. **6. Reflexão e observação.** Os alunos refletem e relatam sua experiência da turma, para toda a turma ou em grupo. Geralmente isso consiste em expressões de sentimentos, reações ao silêncio, preocupação com algo a dizer, dentre outras coisas. **7. Ouvindo**. Alunos ouvem um monólogo do professor envolvendo elementos que eles podem ter provocado ou ouvido nas interações da própria classe. **8. Conversa livre**. Os alunos conversam livremente com o professor ou com outros alunos. Isso pode incluir a discussão do que eles aprenderam, bem como os sentimentos que tiveram sobre como aprenderam. (RICHARD e RODGERS, 2001, pp. 93-94).[10]

---

[8] Carl Rogers foi um psicólogo americano que deu origem a Terapia Centrada na Pessoa. Ele nasceu em 8 de janeiro de 1902, na cidade de Oak Park em Illinois. Faleceu em 4 de fevereiro de 1987, na Califórnia.

[9] *Community Language Learning* pode ser traduzido livremente como “comunidade de aprendizagem de língua”.

[10] 1. Translation. Learners form a small circle. A learner whispers a message or meaning he or she wants to express, the teacher translates it into (and may interpret it in) the target language, and the learner repeats the teacher's translation. 2. Croup Work. Learners may engage in various group tasks, such as small-group discussion of a topic, preparing a conversation, preparing a summary of a topic for presentation to another group, preparing a story that will be presented to the teacher and the rest of the class. 3. Recording. Students Record conversations in the target

Para Oliveira (2014), os estudantes precisam se sentir seguros, do contrário a aprendizagem fica comprometida; é importante que eles estejam totalmente envolvidos nas aulas, já que se trata de um ensino na perspectiva de comunidade; eles precisam de um tempo de reflexão em relação a um tópico que lhes foi ensinado e, não menos importante, os estudantes devem fazer o uso daquilo que aprenderam, ou seja, articular o conhecimento internalizado com suas experiências de vida.

4.2.9 Ensino de línguas baseados nas competências

Na década de 70, nos Estados Unidos, houve um movimento chamado de *Literacy crisis* traduzido por *crise de letramento*. Foi nessa época que surgiu a educação baseada em competências, "um movimento educacional que defende a definição das metas educacionais em termos de descrições mensuráveis precisas do conhecimento, das habilidades e dos comportamentos que os alunos possuem ao final do curso" (RICHARD & RODGERS, 2001, p. 141).

De acordo com Auerbach (1986, p. 416 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 35), há dez características inerentes ao método baseado em competências:

2 O foco no funcionamento bem-sucedido dos estudantes na sociedade, o que implica capacitar os estudantes para lidarem com o mundo;

3 O foco nas habilidades da vida diária. É necessário que os professores ensinem aos estudantes apenas as habilidades e formas linguísticas exigidas pelas situações em que eles vivem;

4 Ensino centrado no desempenho ou em tarefas focando nos comportamentos observáveis e não o conhecimento sobre a língua e sobre as habilidades;

5 Ensinar utilizando módulos como forma de acompanhar o progresso dos alunos;

6 Deixar claro os resultados obtidos mediante o ensino;

---

language. 4. Transcription. Students transcribe utterances and conversations they have recorded for practice and analysis of linguistic forms. 5, Analysis. Students analyze and study transcriptions of target language sentences in order to focus on particular lexical usage or on the application of particular Grammar rules. 6. Reflection and observation. Learners reflect and report on their experience of the class, as a class or in groups. This usually Consists of expressions of feelings – sense of one another, reactions to silence, concern for something to say, etc. 7. Listening. Students listen to a monologue by the teacher involving elements they might have elicited or overheard in class interactions. 8. Free conversation. Students engage in free conversation with the teacher or with other learners. This might include discussion of what they learned as well as feelings they had about how they learned. (Trecho traduzido por mim).

7 Avaliar o desempenho dos alunos para inserir as competências que faltam ser desenvolvidas;

8 Realizar os testes/avaliações de modo que demonstrem comportamentos pré-específicos;

9 Instrução individualizada para cada aluno.

Desse modo, observa-se que os resultados são mais importantes que o processo, uma vez que este busca potencializar as habilidades nos estudantes independente da metodologia utilizada, como afirma Richards (2006, p. 43)[11] "não importa qual metodologia é utilizada, desde que entregue resultados de aprendizagem".

4.2.10 Abordagem natural

Tracy Terrell, um professor de espanhol e o linguista aplicado Krashen, uniram suas pesquisas e a partir dessa união nasceu a *Natural Approach*, ou Abordagem Natural. Oliveira, (2014) elenca quatro pontos principais dessa abordagem.

- Deve-se oferecer mais tempo dedicado a fornecer *input*[12] para aquisição da língua-alvo.
- O professor deve falar somente na língua que está sendo ensinada, porém os alunos podem alternar entre a língua materna e a língua-alvo, o professor só corrige os alunos se houver comprometimento na comunicação.
- A gramática não é o foco nas aulas, podendo, os tópicos gramaticais serem inseridos de forma natural e gradativa.
- Este último ponto trata a língua como instrumento de comunicação, ou seja, os objetivos das aulas estão focados no campo semântico.

Desse modo, podemos dizer que os aspectos afetivos estão envolvidos neste processo de aprendizagem, uma vez que o *input* feito pelo professor proporciona aos estudantes maior segurança na hora de usar a língua-alvo; aos alunos, fica a critério o uso de sua língua materna

---

[11] It doesn't matter which methodology is used, as long as it delivers learning out comes. (Trecho traduzido por mim).

[12] "*Input é* o conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor dos colegas do material didático e do meio ambiente em que se encontra." (OLIVEIRA, 2014, p. 142).

(desde que a alterne com a língua que estão aprendendo); as atividades de gramática podem ser incluídas nas atividades para casa, de maneira que os estudantes a aprendam intuitivamente.

4.2.11 Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa surge a partir de reflexões e questionamentos acerca de como as línguas estrangeiras vinham sendo ensinadas nas décadas de 1960 e 1970. Um dos teóricos que contribuiu para o desenvolvimento da abordagem comunicativa foi David Wilkins (1994) a partir de duras críticas realizadas sobre os métodos de ensino de língua utilizados até a década de 1970 que utilizavam um *syllabus* focado na gramática, o que não auxiliava no desenvolvimento das habilidades de comunicação.

Larsen-Freeman e Anderson (2011) apresentam 10 princípios que melhor definem a abordagem comunicativa. São eles:

- O objetivo principal desta abordagem é levar os estudantes a se comunicarem na língua-alvo;
- O professor é o facilitador da comunicação em sala de aula, porém, o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e deve estar engajado nas atividades;
- O processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira a promover a comunicação entre os estudantes usando sempre a língua alvo através de atividades como: games, *role-plays*, resolução de problemas, debates etc.;
- O professor apresenta uma introdução da aula, deixando o restante para os alunos desenvolverem as competências comunicativas por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno;
- O estudante sente-se motivado a estudar, pois as aulas são voltadas para o uso prático da língua;
- Língua é comunicação;
- A princípio apenas as formas mais simples da língua são apresentadas, com o passar do tempo as formas mais complexas são introduzidas para que os alunos possam construir o repertório linguístico desejado;
- A língua nativa dos alunos pode ser usada em alguns momentos, porém a língua-alvo deve ser sempre enfatizada para dar instruções de como realizar as atividades etc.;

- A avaliação não é feita apenas baseada na precisão (saber se o aluno conhece as funções da língua), mas, também na fluência, pois o aluno pode conhecer as estruturas mas não ser um bom comunicador.
- Os erros que os alunos cometem são vistos de forma natural. O professor toma nota para se planejar para as próximas aulas.

Ainda citando Larsen-Freeman e Anderson (2011), a abordagem comunicativa trouxe grande contribuição para o ensino de línguas com a concepção de que a língua é comunicação, logo, para se comunicar, os estudantes precisam usá-la mesmo que cometam erros, pois é a partir desses erros que o falante vai desenvolvendo tanto a precisão quanto a fluência na língua em que está estudando.

4.2.12 Abordagem baseada em tarefas

De acordo com Oliveira (2014), a abordagem baseada em tarefas surge entre os anos de 1979 e 1984 na Índia. Prabhu, o idealizador de um projeto chamado *Communicational Teaching Project,* explica que "este não foi delineado como um experimento para provar empiricamente determinada metodologia; em vez disso, foi uma operação de sala de aula para desenvolver uma metodologia e entendê-la." (PRABHU, 1987, p. 3). O experimento consistia em encontrar alternativas para promover o engajamento dos alunos nas atividades.

Mas, o que são **tarefas**, afinal? De acordo com Willis (1996, p. 23 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 165) a tarefa é uma atividade "na qual os aprendizes usam quaisquer recursos que possuem na língua-alvo para resolver um problema, solucionar o enigma ou compartilhar e comparar experiências."

Na abordagem baseada em tarefas, "o importante é levar o aluno a usar a língua a partir dos conhecimentos que já possui e não induzi-lo a usar determinadas estruturas gramaticais e vocabulário." (OLIVEIRA, 2014, p. 166).

Ainda em seu trabalho de pesquisa, Oliveira aponta que:

> [...] é essencial que sempre haja um propósito lógico para que o aluno se engaje na tarefa, exatamente como acontece nas interações sociais que ocorrem fora da sala de aula: sempre se lê, se escreve, se ouve e se fala com algum propósito. Por exemplo: podemos ler um jornal ou uma revista para passar o tempo ou para nos manter a par do que ocorre no mundo, podemos conversar com alguém para dar e receber

> informações ou para falar mal dos outros; podemos escrever uma carta para convencer alguém a fazer algo ou para reclamar de algo. Enfim, todo ato linguístico é motivado por um propósito e esse fato não pode ser perdido de vista nas **tarefas** realizadas em sala de aula. (Oliveira, 2014, p. 167).

Willis (1996) apud Oliveira (2014) apresenta um modelo para as aulas baseadas em tarefas da seguinte maneira:

A fase da pré-tarefa: O professor apresenta um tópico novo ao aluno, preparando-o para realizar a tarefa que será entregue depois. As instruções devem ser claras e objetivas e os conhecimentos apresentados não devem limitar-se apenas às estruturas gramaticais.

O ciclo da tarefa: O professor passa a ser um orientador, deixando os alunos em total autonomia para realizarem as tarefas, interrompendo-os apenas se necessário. O professor monitora os alunos e toma nota de tudo aquilo que lhe chamaram atenção, exemplo: se o professor perceber que os alunos estão com dificuldades em alguma estrutura gramatical, depois ele deverá tirar um momento para explicar novamente o tópico. É nessa etapa também que o professor deve incentivar os alunos a usarem a língua-alvo o máximo possível.

O foco na língua: este é o momento de refletir e analisar sobre tudo aquilo que os alunos aprenderam ou tiveram dificuldades ao desenvolverem as tarefas, pois esta fase é focada na precisão da língua, ou seja, no uso efetivo dos elementos gramaticais, fonológicos e lexicais. Nessa etapa o professor deve ter muito cuidado para não aplicar tarefas descontextualizadas.

Essa abordagem despertou um momento novo no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, levantando críticas e olhares a respeito da aplicação das tarefas durante as aulas, bem como o papel do professor e do aluno durante o processo.

É válido esclarecer que não discorremos, nesta pesquisa, sobre todos os métodos, mas escolhemos aqueles que julgamos serem os mais populares e que a nosso ver vão nos ajudar na análise e nas propostas de atividades que apresentamos no próximo capítulo. Vale lembrar que, para Oliveira (2014), não existe um melhor método, um que resolva todos os problemas, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Após realizar o estudo acima, surgem algumas perguntas: Como então escolher os métodos ao elaborar as atividades para as aulas de línguas? Quais as contribuições desses métodos para a revitalização de uma língua em estado de obsolescência?

4.3 Métodos e programas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua em estado de obsolescência.

A Declaração que trata do reconhecimento de direitos individuais e coletivos das comunidades linguísticas e dos grupos linguísticos considera o estabelecido nos princípios gerais nos documentos da UNESCO que:

> 1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade, portanto possuem o poder de gozar das condições necessárias para seu desenvolvimento em todas as funções. 2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que se torna disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criativa. (UNESCO, 1996, Art. 7)

Partindo deste pressuposto, Oliveira (2014) aponta que, os métodos, cada um com suas particularidades e peculiaridades vêm potencializar a aprendizagem de uma língua. E incluímos aqui aquelas que estão a cada década desaparecendo. Entretanto, eles não funcionam sem uma reestruturação na visão de língua e de formação de professores. Kumaravadivelu (2009 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 200), diz que essa estruturação está diretamente vinculada àquilo e ele chama de educação pós-método, um sistema tridimensional que consiste nos seguintes parâmetros:

- Parâmetro da particularidade: “a pedagogia pós-método deve ser sensível a **um grupo particular de professores que ensinam a um grupo particular de estudantes que perseguem um grupo particular de metas** dentro de um contexto institucional particular embutido em um meio sociocultural particular”;
- Parâmetro da praticidade: “de maneira ampla, **se refere à relação entre teoria e prática** e, de maneira específica, à habilidade do professor de monitorar a eficácia de sua própria prática docente”;
- Parâmetro da possibilidade: diz respeito “aos **aspectos ideológicos e identitários** dos sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem”.

Desse modo, aplicar um único método com o objetivo de potencializar as práticas comunicativas a uma comunidade cuja língua está em estado de obsolescência seria totalmente inadequado, pois, é necessário pensar em métodos, respeitando, dessa maneira, todas as especificidades da comunidade como um todo, bem como as particularidades de cada sujeito

envolvido no processo de ensino e aprendizagem. É preciso, portanto, pensar um currículo ou um plano de ação que contemple os direitos linguísticos da comunidade em questão.

Kumaravadivelu (2003*apud* OLIVEIRA, 2014), partindo da discussão dos parâmetros citados acima, apresentam dez macro-estratégias que auxiliarão a refletirmos a respeito dos planejamentos de revitalização linguística de línguas minoritárias, ou línguas em obsolescência. São elas:

1. maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. minimizar as incompatibilidades de percepção, ou seja, as incompatibilidades entre as intenções do professor e as interpretações dos alunos;
3. facilitar a interação negociada na sala de aula;
4. promover a autonomia do aprendiz;
5. estimular a conscientização linguística;
6. ativar a heurística intuitiva, ou seja, oferecer aos alunos dados linguísticos suficientes para que eles possam fazer inferências sobre a língua e sobre o seu uso;
7. contextualizar o input linguístico;
8. integrar as habilidades linguísticas;
9. assegurar a relevância social do que acontece na sala de aula;
10. elevar a conscientização cultural." (OLIVEIRA, 2014, p. 201).

Entretanto, ensinar uma língua ameaçada é uma tarefa que não se restringe à ideia de adaptar os métodos estudados anteriormente e fazê-los dar certo nas aulas de qualquer maneira. São necessários alguns cuidados. Desse modo, Hinton (2001) apresenta algumas questões a serem consideradas, uma delas é a exposição à língua o máximo de tempo possível; outra, é a prática constante da língua, pois a partir dessas duas questões se depreendem práticas comunicativas na língua. De acordo com Hinton (2001, p. 180), "aprender a falar a língua só pode acontecer através de intensa exposição e prática para conectar o discurso a conversas reais".[13]

A pesquisadora relata sobre o modelo de imersão da seguinte maneira:

> Um modelo que está sendo usado cada vez mais nos Estados Unidos e em outros lugares é o Programa de Imersão Total, no qual todas as instruções na sala de aula são realizadas na língua ameaçada. **Não há dúvida de que esta é a melhor maneira de impulsionar a criação de uma nova geração de falantes fluentes de uma língua**

[13] Learning to speak the language can only come through intensive exposure and practice to connected speech and real conversation. (Trecho traduzido por mim).

> **em perigo**. Não há outro sistema de revitalização de línguas que tenha acesso tão completo a tantos membros da geração mais jovem (que são os melhores aprendizes de línguas) por tantas horas por dia. Há um número crescente de programas em todo o mundo, em que as pré-escolas de imersão ensinam às crianças a se comunicar na língua ameaçada e, em vários programas, foi possível desenvolver um sistema de ensino por imersão durante todo o ensino médio e até na faculdade. O Havaiano e o Maori são duas línguas discutidas neste livro que criaram toda uma geração de novos falantes por meio desse tipo de programa. (HINTON, 2001, p. 181)[14] (grifo nosso).

Ainda de acordo com Hinton (2021), para o ensino de línguas ameaçadas o tempo é outro fator a ser considerado, já que a qualquer momento elas poderão deixar de existir. Então, há que se pensar em um programa ou método que apresente seus objetivos a menor prazo. Outras questões são: a falta de material didático a ser usado nas aulas; a formação de professores e a importância que a comunidade externa dá a esta língua.

Para Hinton (2001), ao planejar a aula, o professor deve ter clareza dos seus objetivos e focar, em pelo menos, nas três seguintes abordagens: "a **abordagem baseada no vocabulário** (por exemplo, animais, cores, números); a **abordagem baseada em gramática** (por exemplo, adjetivos, plurais, ordem das palavras); e a **abordagem baseada na situação** (por exemplo, saudações, falar ao telefone, fazer uma cesta)" (HINTON, 2001, p. 185).[15]

Para a pesquisadora, as três abordagens são importantes, porém, ela destaca a abordagem baseada em situações como a mais promissora por se tratar de uma abordagem voltada para o uso da língua no cotidiano da comunidade. Para Hinton,

> Uma das razões pelas quais o ensino baseado na situação é tão benéfico é que o que é aprendido é imediatamente utilizável na comunicação real. Se o ensino está ocorrendo na sala de aula, por exemplo, tudo o que você faz na sala de aula pode ser feito na língua-alvo. Se você faz a chamada, em vez de os alunos responderem "Aqui!" em inglês, encontre uma frase equivalente na língua-alvo para ensiná-los a usar. Se o ensino estiver sendo realizado individualmente, com adultos[...], um ritual de servir café poderá ser desenvolvido, para que os alunos aprendam a dizer todas as coisas que dizemos sobre o café, como: "você gostaria de uma xícara de café?" "Você quer

---

[14]A model that is being used increasingly in the United States and else where is the full immersion program, where all instruction in the classroom is carried out in the endangered language. There is no doubt that this is the best way to jump-start the production of a new generation of fluent speakers for an endangered language. There is no other system of language revitalization that has such complete access to so many members of the younger generation (who are the best language learners) for so many hours per day. There are an increasing number of programs worldwide where immersion preschools teach children to communicate in the endangered language, and for a number of programs it has been possible to develop an immersion schooling system all the way through high school and even into college. Hawaiian and Maori are two languages discussed in this book that have developed a whole generation of new speakers through this type of program. (Trecho traduzido por mim).

[15]The vocabulary based approach (e.g., animals, colors, numbers); the grammar-based approach (e.g., adjectives, plurals, word order); and the situationally based approach (e.g., greetings, talking on the phone, making a basket). Table 14.1 provides a few of the many ideas that will come to mind depending on which approach you take. (trecho traduzido por mim).

> creme? ” “Não, eu bebo só café preto”, e assim por diante.” (HINTON, 2001, pp. 185-186).[16] (Tradução minha)

Para Hinton (2001), após o professor decidir como vai proceder durante as aulas, quais técnicas vai aplicar, este deve ter como pontos em cada uma das aulas um tópico a ser revisado sobre a aula anterior, criando dessa maneira um encadeamento de ideias, e assim os tópicos vão se complementando; apresentar vocabulário, frases e construções gramaticais sempre partindo de uma situação específica; promover atividades comunicativas levando os alunos à prática da língua.

Desse modo, o ensino de uma segunda língua deve priorizar as práticas orais, e, à medida que os estudantes se familiarizarem com essas práticas, vão construindo repertórios lexicais e gramaticais cada vez mais complexos, como acontece na aquisição da língua materna. Tratando-se de uma língua de tradição oral, como é o caso da língua Asuriní, falada por cerca de vinte pessoas na aldeia Trocará, o ensino focado na oralidade proporciona aos estudantes a oportunidade de práticas de conversação em que os mesmos poderão, através do uso da língua, dar continuidade às práticas culturais tradicionais e até mesmo retomar algumas práticas culturais que, segundo o Cacique da aldeia, estão “adormecidas”.

Neste capítulo trouxemos uma breve explanação a respeito do termo *método*, discutimos a respeito de alguns métodos de ensino de línguas e apresentamos algumas considerações sobre métodos e programas no processo de ensino de uma língua em estado de obsolescência. As discussões realizadas aqui devem subsidiar a breve análise que pretendemos fazer sobre um livro usado pelos professores Asuriní no ensino de sua própria língua, bem como a proposta de algumas atividades para o ensino/aprendizagem da língua Asuriní que pretendemos esboçar. Essas questões são temas próximo capítulo.

---

[16]One reason situationally based teaching is so beneficial is that what is learned is immediately usable in real communication. If the teaching is taking place in a classroom, for example, everything you do in the classroom can be done in the target language. If you call roll, instead of having students answer "Here!" in English, find an equivalent phrase in the target language to teach them to use instead. If the teaching is being done on a one-on-one level with adults (Chapter 17), a coffee-serving ritual might be developed, so that students learn how to say all those things we say around coffee, such as, "Wouldyou like a cupofcoffee?" "Do you want cream?" "No, I drink it black," and soon. (Trecho traduzido por mim).

4. O ENSINO DA LÍNGUA ASURINÍ

Este capítulo trata a respeito do ensino da língua Asuriní no espaço escolar. A seção 4.1, apresenta informações sobre a turma de 8º ano da escola Warara'awa Asuriní da aldeia Trocará, com a qual o livro *Sené se'énga 2* foi utilizado nas aulas da língua Asuriní. Mostra, também, o perfil dos professores de língua materna, além de uma breve descrição do livro em estudo; a seção 4.2, apresentar um breve resultado das entrevistas realizadas com os professores e alunos do 8º e 9º anos focando na situação atual da língua asuriní e analisa algumas atividades propostas no livro *Sené se'énga 2*; a seção 4.3 traz duas atividades didáticas baseadas em alguns dos métodos apresentados no capítulo 3, respeitando o contexto sócio-comunicativo da aldeia.

5.1 Quem são os alunos, os professores, e de que livro didático nós estamos falando? Os alunos:

De acordo com o professor Waramuia Asuriní, os alunos que compõem a turma com a qual o livro didático *Sené Se'énga 2* foi utilizado não possuem um alto grau de proficiência na língua Asuriní, porém, a compreendem razoavelmente, a falam pouco, escrevem algumas palavras e frases em asuriní e lêem algumas histórias curtas de maneira satisfatória. Questionei a respeito dos termos 'pouco', 'razoavelmente' e 'satisfatório' e eis o relato do professor:

> "Eu digo "pouco" porque quando eu leio um texto para eles, ou um mais velhos conta algo na língua, eles, os alunos, conseguem recontar, mas às vezes eles confundem alguns pontos do que ouviram; pode ser um relato, um mito, uma parte de história, história nossa, do nosso povo. Eu entendo que isso é compreender o básico mas falta muito ainda para eles serem fluentes na nossa língua. No falar, eles falam pouco, falam só frases repetidas, palavras que eles já sabem como é; não conversam com um mais velho. Isso aí não! Na parte de escrever, sempre trocam umas letras... eles escrevem bem pouco, faço ditado e eles escrevem, mas na hora de fazer um texto, não, não fazem não! Ler, até que eles conseguem, mas às vezes nem sabe o que estão lendo. Eles vão lendo e se perdem na leitura. Ler é difícil, eles nem têm essa prática. Faltam livros na língua também, isso só atrapalha, mas dá para entender a leitura deles, quer dizer, eles entendem, nós também entendemos." Waramuia, professor de Língua Asuriní em entrevista em agosto de 2022.

Após a aplicação da entrevista com os alunos, os resultados mostraram-se harmônicos com o que foi observado por mim durante minhas visitas à escola e com a fala do professor Waramuia. Os resultados da entrevista mostram que os alunos têm pouca desenvoltura ao usar

a língua Asuriní. Desse modo, pode-se dizer que esta é uma turma com baixa proficiência na língua indígena. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, no nível de proficiência A1, o aluno:

> [...]é capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como **enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas**. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante. (https://centrodelinguas.uff.br/niveis-de-proficiencia/)

Partindo desse parâmetro, entende-se que os alunos estão no nível (A1) de proficiência, ou seja, possuem certa competência comunicativa, uma vez que fazem uso de um conjunto de conhecimentos e habilidades com vistas à interação sociolinguística em alguns domínios da aldeia. (Oliveira, 2014).

Canale e Swain (1980), citado por Oliveira (2014)) apontam três elementos na competência comunicativa, a competência gramatical, a sociolinguística e a estratégica. **A gramatical** aponta para o quanto o indivíduo sabe sobre as regras e sobre alguns aspectos da língua; **a sociolinguística** está ligada ao uso adequado da língua de modo a respeitar os contextos sociais e culturais do falante-ouvinte, já **a estratégica** diz respeito à capacidade do indivíduo em usar a linguagem verbal e não-verbal a fim de ser compreendido pelo ouvinte, entre essas estratégias estão o uso de sinônimos, gestos, tempo de fala de escuta entre os interlocutores e etc.

Canale na década de 90 trouxe o conceito de competência discursiva, que tem a ver com o conhecimento que o indivíduo tem para combinar formas gramaticais e lexicais para se comunicar por meio de diferentes gêneros textuais, podendo ser estes orais ou escritos.

Após alguns dias de observação em sala de aula, nas redondezas da escola e da aldeia, e após os alunos responderam à pesquisa, percebi que estes apresentam oscilações quanto à competência comunicativa proposta acima ao usarem a língua asuriní, mostrando mais domínio no que diz respeito a competência estratégica em lugar da gramatical, e mais domínio na competência sociolinguística em relação a competência discursiva.

Desse modo, tem-se aqui um perfil, embora resumido, dos alunos quanto ao uso da língua asuriní, contudo temos consciência que para uma melhor definição desse perfil faz-se necessário um trabalho de pesquisa mais apurado, com maior duração de tempo de convívio na aldeia e um aprofundamento bibliográfico sobre o tema abordado.

5.1.1 Professora Morosopia Asuriní

A professora Morosopia Asuriní tem formação em LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA pela UEPA, Universidade Estadual do Pará. Graduou-se no ano de 2020 tendo seu trabalho de conclusão de curso o título: OMO'EPOTA KONOMITOA: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA. Foi professora de Língua Asuriní durante 21 anos, tendo iniciado a carreira docente em 1998 e permanecido até o final de 2019. De 2020 até 2022, a professora Morosopia atuou como coordenadora de ensino e atua também nas aulas de *Língua e Cultura* do povo Asuriní, que acontecem às sextas-feiras com a participação da comunidade. Essas aulas são uma prática adotada desde 2012, quando a professora Ana Suely Arruda Câmara Cabral realizou sua pesquisa na aldeia. Morosopia presta assessoria pedagógica planejando, organizando e ministrando essas aulas e auxiliando os professores Pirá e Waramuia em seus planejamentos.

Atualmente, o cacique Pirá Asuriní e Waramuia Asuriní são os professores da língua asuriní. De acordo com relatos da comunidade, Morosopia é uma das poucas professoras que fala; compreende; ler e escreve em sua língua sem nenhuma dificuldade. Segundo o cacique Pirá Asuriní, ela é uma das mais engajadas na luta pela revitalização da língua e da cultura de seu povo, participando ativamente de reuniões e encontros cujas temáticas estejam voltadas para a retomada de práticas culturais originárias que foram deslegitimadas e suprimidas por ocasião das relações assimétricas estabelecidas entre este povo e a sociedade hegemônica.

Morosopia ao planejar as aulas com os demais professores de língua, escreve algumas frases em seu caderno para apresentar aos alunos colocando-as em português e em asuriní. Em um de nossos encontros, perguntei-lhe se tinha um critério na escolha das frases, no que ele respondeu:

> Se são frases que nós usamos no dia-a-dia, eu faço. Frases que não têm nada a ver, não; só frases mesmo que usamos. É... essas que o senhor tá vendo aqui, é **'vamos jogar bola', 'ele foi banhar no rio**', é... '**me dá água'**. São essas. Para os menor eu faço os nomes, assim, nomes das coisas. É ... de fruta, é de caça que é animal, é assim, é assim que eu faço. (Relato da professora Morosopia em uma das oitivas na aldeia)

A professora, além de usar as atividades do livro didático, incrementa as aulas com frases "prontas" como as citadas acima, lista de vocabulário ilustrado, canções na própria língua e com outros textos de sua autoria como os contos e mitos de seu povo.

5.1.2 Professor Waramuia Asuriní

O professor Waramuia Asuriní ministra aula de língua há 2 anos. Ele não tem formação acadêmica para atuar em sala de aula, mas tem domínio da língua que para a coordenação da escola é o principal critério para um professor assumir esta função. Concluiu o ensino médio e, segundo ele, pretende estudar uma licenciatura na área da linguagem. O mesmo participa ativamente das reuniões e encontros para tratar de questões pedagógicas. Acompanhei o relato baseado na observação de uma aula de língua Asuriní com o professor Waramuia. No total foram 08 aulas observadas, eu escolhi uma para apresentar nesta pesquisa.

A observação da aula da disciplina Língua Asuriní foi em 09 de Setembro de 2022 em uma turma do 8º ano A. A aula teve a duração de 40 minutos, a sala é composta por 18 alunos com faixa etária de 13 anos. A sala é composta por 09 meninas e 09 meninos. Antes da aula, eu conversei com o professor Waramuia, que permitiu minha entrada na sala. A aula iniciou às 11h. O professor entra na sala e cumprimenta os alunos na língua asuriní. Os alunos respondem também em asuriní. Em seguida, ele passa as instruções sobre a aula, usando a língua portuguesa. Pede aos alunos que abram seus cadernos. Depois, escreve algumas frases no quadro, enquanto os alunos as copiam em silêncio. O professor senta em silêncio. Após os alunos terminarem de escrever, o professor ler em voz alta repetindo várias vezes a mesma sentença e pede aos alunos repetirem. Dois alunos demonstram desinteresse pela aula sentando-se no fundo da sala, não abrem o caderno e ficam a conversar. O professor sai da sala e volta acompanhado pela diretora, que convida os alunos a se sentarem mais à frente e pede aos mesmos que prestem atenção na aula, explicando a importância de aprender a língua deles. Em seguida, dirige-se ao professor e pede que ele continue aula. Enquanto ela permanece na sala de aula apenas observando, o professor ler todas as sentenças novamente e os alunos repetem com mais força. O professor não usou o livro didático e também não teve tempo para corrigir os cadernos. Despede-se dos alunos.

Os mesmos procedimentos metodológicos se repetiram em quase todas as aulas que observei. Explicar em língua portuguesa como vai ser a aula, escrever frases/palavras no quadro, ler na língua asuriní, pedir para os alunos repetirem as frases/palavras várias vezes, os alunos escrevem as frases, o professor corrige as atividades e se despede da turma.

Ao finalizar a aula, partimos para uma reflexão mais apurada a respeito das práticas pedagógicas presentes nas ações do professor. Esta reflexão parte de estudos feitos no capítulo

3 desta pesquisa. Quando o professor se preocupa em traduzir imediatamente os vocábulos e enunciados apresentados na aula, ele está tirando a oportunidade dos alunos refletirem sobre o que estão estudando. Essa prática não possibilita aos alunos interações orais, e, portanto o uso da língua fica totalmente comprometido, caracterizando desse modo, o método *tradução e gramática* no qual a comunicação oral não tem espaço para ser praticada. Além disso, o professor não necessita saber a língua alvo (embora o professor Waramuia a saiba). O foco das atividades está na leitura e na (re)produção da escrita, mas de maneira muito mecânica e sem o objetivo de construção de sentidos como podemos perceber nas frases descontextualizadas e sem conexão entre elas.

5.1.3 Professor Pirá Asuriní

O professor Pirá Asuriní, que também é o cacique da aldeia, trabalha como professor de língua e cultura há mais de 10 anos. O mesmo não tem formação acadêmica para atuar em sala da aula, porém é "dono" de um vasto saber sobre sua história, sua língua e cultura. Tem total domínio de sua língua e é um dos líderes mais engajados nas ações promotoras da permanência e vitalidade da cultura de seu povo.

Assim como o professor citado acima, o professor Pirá, em sua prática de sala de aula, apresenta muitas semelhanças no que diz respeito ao método tradução e gramática. Ele entra na sala e se apresenta na língua Asuriní. Mas logo começa a falar somente em português. Escreve no quadro e ler em voz alta, pedindo aos alunos que repitam. Ele traduz as frases e lista de palavras imediatamente para o português cabendo aos alunos apenas a repetição.

Percebe-se que as aulas estão sempre voltadas para a repetição de vocabulário e enunciados curtos descontextualizados. Assim, não pude notar práticas de uso da língua por parte dos alunos durante a aula. Eles apenas repetiam e escreviam o que os professores propunham. A maior parte do tempo os professores usam a língua portuguesa em sala.

Percebe-se que os professores têm muita boa vontade de realizar um bom trabalho. Eles levam para a sala de aula figuras e tentam engajar os alunos de todas as maneiras, mas, na minha concepção, falta para esses professores formação voltada para o ensino de língua, na qual seria possível o aprimoramento de técnicas procedimentais que auxiliam no engajamento dos alunos, na fixação do que foi ensinado, no uso adequado e adaptado à realidade deles dos recursos didáticos etc. Cabe ao estado e a secretaria de educação do município de Tucuruí oferecer ao

professores da aldeia formações voltadas para as práticas pedagógicas que valorizem tanto a língua quanto a cultura do povo asuriní.

5.1.4 O livro didático *Sené Se'énga* 2

As duas atividades didáticas a serem analisadas foram retiradas do livro didático: *Sené Se'énga* 2, que foi desenvolvido pelo Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) – IL/UnB, sob a coordenação do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues. Os textos são de Kosakwéna Asuriní, as ilustrações foram elaboradas por Kujakameima Asuriní e Itiaina Asuriní. Os responsáveis pelarevisão foram: Ana Suelly Arruda Camara Cabral, Ariel Pheula, Poraké Asuriní, Inataraohóa Asuriní, Marcelo Pinho, Morosopia Asuriní, Toriwa'ía Asuriní, Poangakatóa Asuriní e Pirá Asuriní.

O livro possui 72 páginas. As ilustrações são coloridas e ficam sempre ao lado ou abaixo de cada texto cujo título ganha destaque por ter uma fonte maior. Acima do título, há uma letra também em destaque que, segundo a professora Morosopia, é para o professor trabalhar a pronúncia da mesma. A professora Ana Suelly Arruda Camara Cabral faz a apresentação do livro à página 08. O livro possui 17 unidades, cada uma contendo um texto, uma imagem relacionada ao texto, uma lista de vocabulário, entre 03 e 04 atividades relacionadas ao texto, umas de completar lacunas, outras de responder perguntas de interpretação do texto e outras de palavras cruzadas. Todas as outras unidades apresentam essa mesma estrutura. Este material é consultado pelos professores da língua asuriní e também das outras disciplinas sempre que precisam elaborar alguma atividade voltada para a língua ou cultura local. Os alunos não possuem livro, o professor escreve no quadro e os alunos copiam em seus cadernos, mas, às vezes o professor faz cópias de algumas páginas para os alunos.

5.2 A língua e o livro em estudo

A língua asuriní e o lugar que ela ocupa atualmente na aldeia

Após realizadas as observações e entrevistas dos alunos, professores e outros membros da comunidade, faz-se necessário apresentar alguns dados em relação à língua e seu uso nos espaços da aldeia. O Art. 78 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96) deixa claro os objetivos da educação indígena:

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

Considerando a citação acima e o que apontam os resultados dos dados, a língua do povo asuriní do Trocará está correndo grande risco de desaparecer em poucos anos, pois é notório o distanciamento entre as práticas de uso da língua e o que se preconiza nas leis. As aulas de língua asuriní, por exemplo, foram organizadas e incorporadas na matriz curricular da escola há menos de 10 anos, sendo 05 aulas semanais com duração de 40 minutos cada, e ainda vale ressaltar também que o currículo vigente na escola Warara'awa Asuriní até o momento desta pesquisa foi elaborado e implantado pela Secretaria de Educação do município de Tucuruí sem a participação ativa da comunidade indígena, caracterizando um ato de desvalorização da cultura e da língua deste povo por meio de imposição de práticas pedagógicas não-indígena. Por mais de duas décadas o corpo docente era composto por professores não indígenas, somente em agosto de 2021, a secretaria promoveu, a pedido do cacique e lideranças, um processo seletivo a fim de selecionar o quadro de funcionários da escola. Atualmente todos são indígenas residem na aldeia, exceto a diretora.

Durante as aulas de língua asuriní, os professores usam a língua portuguesa como língua de instrução, e analisando as respostas das entrevistas é possível perceber a permanência do **bilinguismo subtrativo**, uma vez que as repostas apontam o uso privilegiado da língua portuguesa na maioria das atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens. Desse modo vê-se que a escola continua sendo um local de promoção da desvalorização da língua-cultura Asuriní. As entrevistas demonstram que as pessoas acima de trinta anos disseram que usam a língua Asuriní somente em eventos específicos, como: reuniões internas, festas tradicionais; em algumas práticas culturais envolvendo pesca, caça, artesanato e etc., como revela o excerto a seguir:

> No dia a dia nosso, é língua portuguesa, mas durante os eventos da aldeia, os eventos da nossa cultura, igual as festas, o artesanato, a caça e outros, os que sabe a língua procura falar, cantar e até escrever na língua, se for o caso de escrever, mas, é mais com quem já sabe. Os que não sabe, olha, até fala também umas palavras, mas é mais quem sabe que fala. Mas os outros, aprende, aprende ali, olhando, ouvindo. Por isso que a língua nossa é importante. (Morosopia Asuriní, agosto de 2022)

Ao ser questionada sobre que língua os alunos usam na hora do recreio, durante as brincadeiras, banhos de rio e nos jogos de futebol, Morosopia disse que predomina a língua portuguesa, ‘mas que se tiver ‘um mais velho’ por perto, este vai sempre tentar usar a língua asuriní. Ressalto aqui a importância da presença dos mais idosos conhecedores da língua e da cultura nas atividades para a permanência de ambas.

As entrevistas estruturadas com perguntas voltadas para saber a proficiências dos alunos na língua Asuriní foram baseadas no modelo retirado do trabalho da pesquisadora Leticia Aquino de Sousa, as perguntas constam nos anexos desta pesquisa. Foram entrevistados 20 alunos, 19 do 9º ano e 1 do 8º ano. Como se pode conferir os detalhes nos anexos desta pesquisa, é predominante o uso da língua portuguesa por parte dos entrevistados. 95% deles aprenderam a falar primeiro a língua portuguesa no seio familiar, enquanto apenas 5% aprenderam a língua Asuriní. Apesar de ser uma amostra muito pequena, podemos deduzir que a língua portuguesa vem a cada ano tomando espaço em detrimento da língua Asuriní e isso caracteriza perda não apenas da língua, mas também de práticas culturais.

Apenas 35% dos alunos entrevistados acham mais fácil aprender a língua Asuriní. No entanto, aos serem questionados sobre qual língua eles acham mais bonita, 95% responderem ser a língua portuguesa. Já sobre o uso da língua no dia a dia da aldeia, 30% responderam que usam a língua Asuriní, enquanto que 70% usam a língua portuguesa. Para a pergunta: com quem você costuma falar na sua língua? 60% disseram que falam com os pais, 20% com os professores e 20% com outros parentes. Todos os alunos responderam que a língua Asuriní deveria ser a primeira língua a ser ensinada na escola e não a língua portuguesa. Percebe-se nesses dados que os alunos têm grande apreço pela língua de seu povo, porém, falta-lhes incentivo, material didático, aulas mais dinâmicas e participação mais assídua da comunidade de modo geral nas ações da escola que venham fomentar o uso da língua na aldeia. 95% dos alunos gostaria que a língua usada pelos professores fosse a Asuriní.

A segunda parte da pesquisa apresenta dados sobre as competências linguísticas dos alunos e foi aplicada pelos professores Waramuia e Waremoa Asuriní sob minha orientação e supervisão. Sobre a compreensão oral, apenas 5% dos alunos entrevistados compreendem bem a língua Asuriní. Segundo os professores que aplicaram a pesquisa, este aluno consegue ouvir e reproduzir o que ouve na língua. A mesma porcentagem se aplica a questão da habilidade de falar espontaneamente a língua. Por *falar espontânea* os professores relataram que significa que o aluno consegue manter um diálogo com um dos mais velhos falantes da língua asuriní, mas

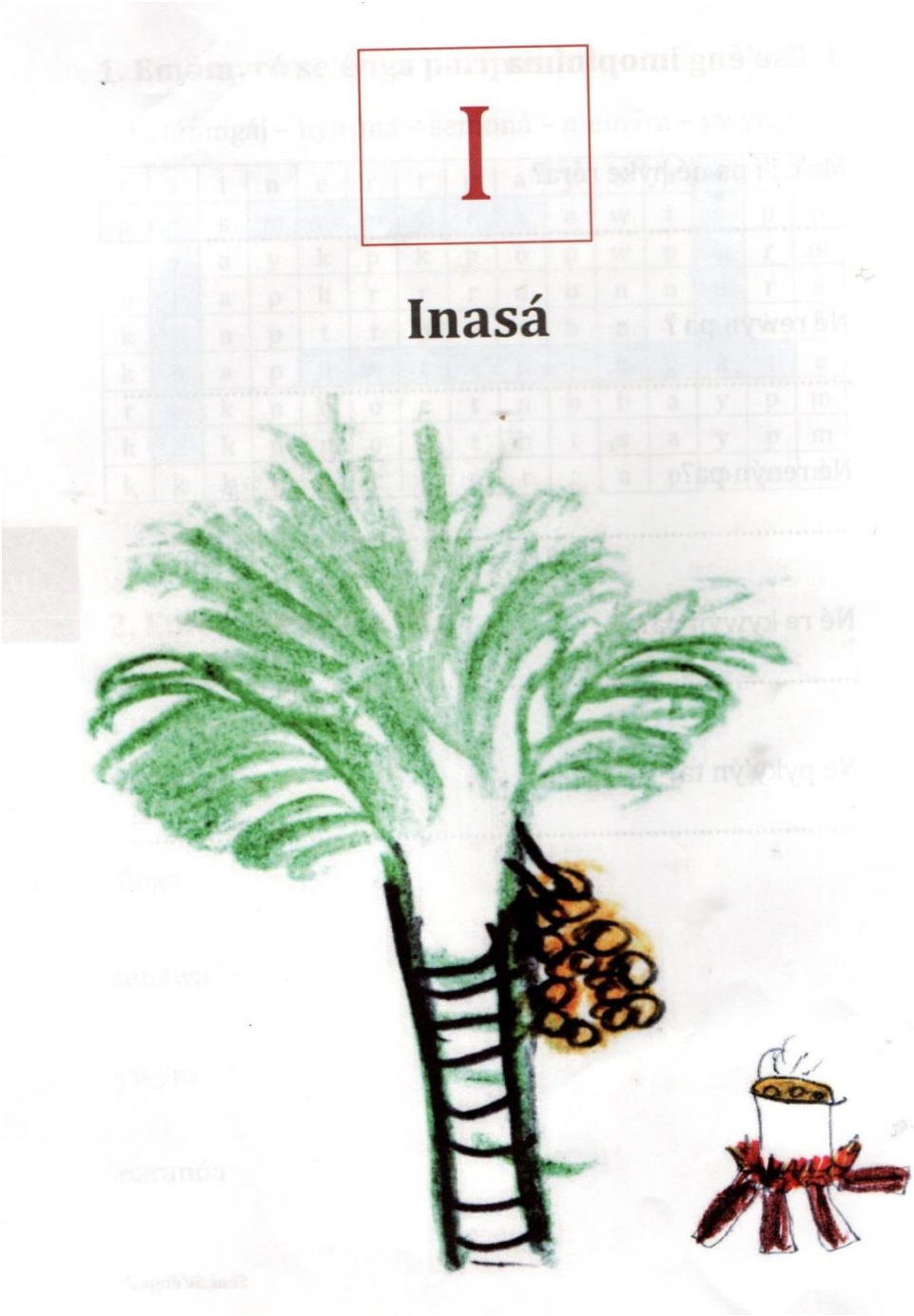
de maneira ainda bem rudimentar. No que diz respeito à habilidade de leitura, 5% domina bem a leitura nas duas línguas e os 95% dominam apenas na língua portuguesa.

Desse modo, os dados acima caracterizam uma situação crítica da língua Asuriní e vários são os fatores que ocasionam isso. A falta de políticas públicas que incentivem o uso da língua e formação aos professores estão entre os principais problemas. Outra situação a ser considerada é que todo o material didático e outros livros paradidáticos, exceto o livro citado nesta pesquisa, estão em língua portuguesa, não havendo, portanto, a circulação de textos na língua Asuriní para que a comunidade tenha acesso. Os próprios trabalhos de conclusão de curso dos ex-alunos do curso de Licenciatura Intercultural estão em Língua portuguesa. Dos quase vinte Trabalhos de Conclusão de Curso, eu tive acesso somente a dois, que foram escritos na língua Asuriní, um da professora Morosopia e outro do professor Waremoa.

A imposição da Matriz Curricular com componentes e carga-horária já definidos pela Secretaria de Educação, a insegurança por parte de alguns professores indígenas ao lidarem com questões a respeito do ensino-aprendizagem da língua originária, a permanência de um modelo colonizador de educação que privilegia a língua portuguesa nas modalidades orais e escritas nas atividades escolares e a falta de apoio à pesquisa no tocante a estes temas são alguns do entraves na luta pela resistência da cultura e da língua do povo Asuriní do Trocará.

5.2.1 Análise de uma unidade do livro didático utilizado nas aulas de língua

Figura 2 página 20



Fonte: Livro didático Sené Sé'enga 2 (2022)

Figura 3 página 21

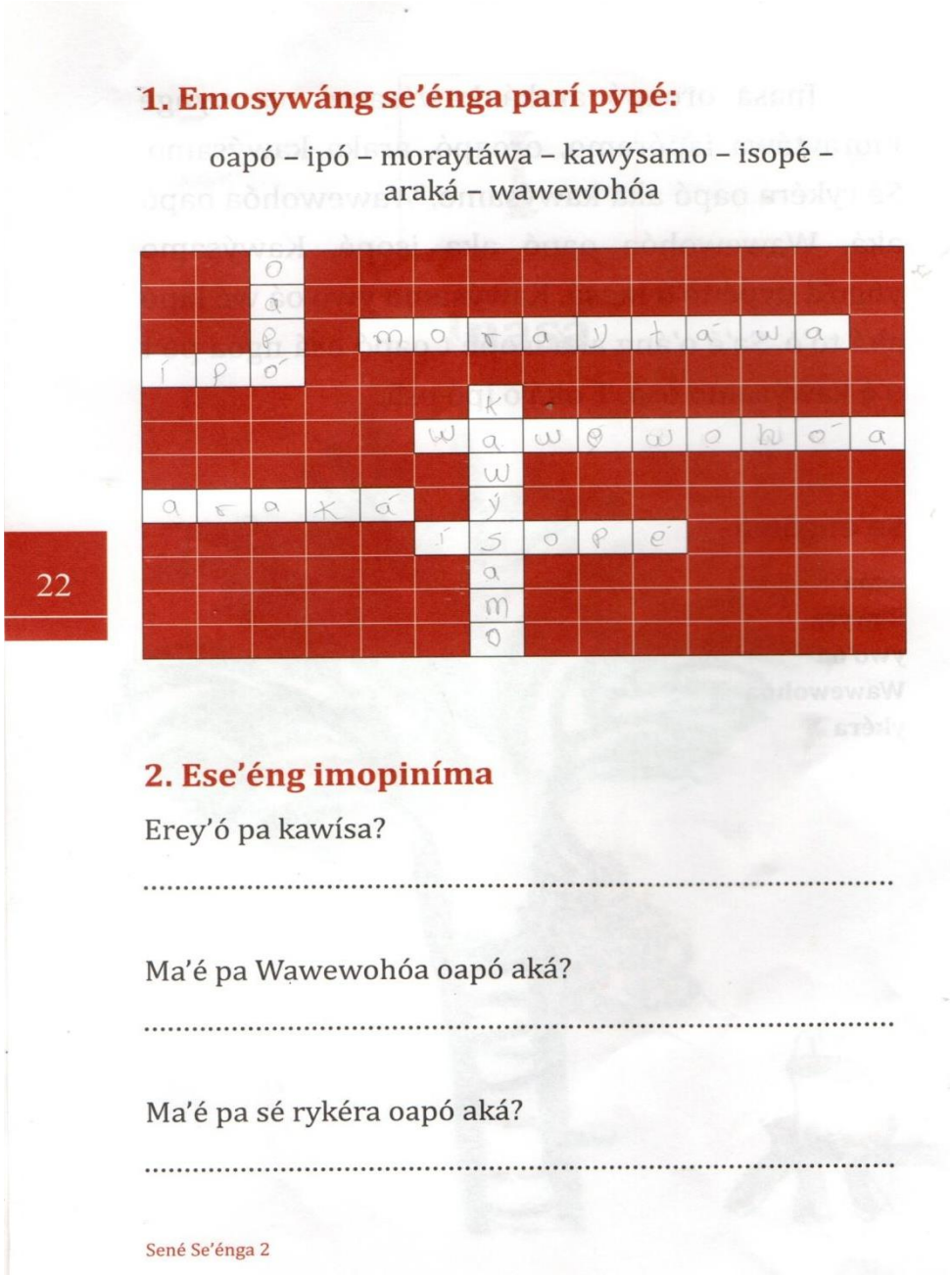
Inasá oroapó araká kawýsamo no wyngé moraytáwa iapóramo, oroapó, araká kawýsamo. Sé rykéra oapó aká kawýsamo. Wawewohóa oapó aká, Wawewohóa oapó aka isopé. Kawýsamo yngo'á pypé to'ó inasá. Kawýsamo ywo'oá wé iapó aká to'ó. Sa'é o'áng aká isopé t oapó osá ngóa pé t o'ó kawýsamo osá. T oká'ó ipó osá.

Se'engáwa

ngóa
kawýsa
ywo'óa
Wawewohóa
ykéra

Fonte: Livro didático Sené Sé'enga 2 (2022)

Figura 4 – Página 22



1. Emosywáng se'énga parí pypé:

oapó – ipó – moraytáwa – kawýsamo – isopé – araká – wawewohóa

22

2. Ese'éng imopiníma

Erey'ó pa kawísa?

.....

Ma'é pa Wawewohóa oapó aká?

.....

Ma'é pa sé rykéra oapó aká?

.....

Sené Se'énga 2

Fonte: Livro didático Sené Sé'enga 2 (2022)

Na página 20 há uma palavra que eu vou chamar de 'palavra geradora', que é o título do texto. Há também a letra inicial desta palavra e logo abaixo, na mesma página há uma ilustração feita por Kujakameima e Itiaina Asuriní. Na página seguinte há um texto de autoria

de Kosakwéna Asuriní. De acordo com Morosopia, o Texto traz informações sobre o fruto Inajá e sobre como se prepara o mingau de Inajá para dar às crianças, explanei um pouco sobre isso no capítulo 1 desta dissertação. Em seguida, na página 22, há duas atividades, na atividade 1, pede-se aos alunos que completem o quadro 'caça palavras' corretamente. Para isso os alunos devem encontrar as palavras no texto. Na atividade 2, pede-se que os alunos respondam às perguntas de acordo com o texto. São perguntas de interpretação direta, ou seja, as respostas estão no texto e o aluno deve escrevê-las tal como estão lá.

Apesar de a proposta da unidade estar ligada a uma das práticas culturais mais importantes para os asuriní, percebe-se que não há uma exploração da mesma de modo que instigue os alunos à pesquisa e à exposição oral dos conhecimentos sobre o tema. Percebe-se que as perguntas propõem respostas diretas do texto, as atividades têm o objetivo de proporcionar a prática escrita dos alunos. A meu ver, para um melhor aproveitamento deste material didático, deve haver com urgência cursos de formação continuada principalmente para os professores da língua asuriní. Nesta unidade em particular, a obra não apresenta um cuidado com a construção de atividades que busquem desenvolver a compreensão e produção oral, habilidades primordiais no processo de revitalização da língua. Além disso, não é possível perceber a visão sociointeracionista de linguagem que compreende a aprendizagem como um fenômeno social ocorrendo na interação com o outro.

Vejamos o que diz Bakhtin sobre a interação verbal:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2000, p. 123)

Vela ressaltar que o modo como esta unidade está organizada, pressupõe uma proposta divergente a uma daquelas que estudamos no capítulo 3 desta pesquisa, a saber, a 'abordagem comunicativa'. Larsen-Freeman e Anderson (2011, pp. 124-125) apresentam 10 princípios que melhor definem a abordagem comunicativa, os quais reproduzo abaixo:

- O objetivo principal desta abordagem é levar os estudantes a se comunicarem na língua-alvo;
- O professor é o facilitador da comunicação em sala de aula, porém, o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e deve estar engajado nas atividades;

- O processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira a promover a comunicação entre os estudantes usando sempre a língua alvo através de atividades como: games, *role-plays*, resolução de problemas, debates etc.;
- O professor apresenta uma introdução da aula, deixando o restante para os alunos desenvolverem as competências comunicativas por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno;
- O estudante sente-se motivado a estudar, pois as aulas são voltadas para o uso prático da língua;
- Língua é comunicação;
- A princípio apenas as formas mais simples da língua são apresentadas, com o passar do tempo as formas mais complexas são introduzidas para que os alunos possam construir o repertório linguístico desejado;
- A língua nativa dos alunos pode ser usada em alguns momentos, porém a língua-alvo deve ser sempre enfatizada para dar instruções de como realizar as atividades etc.;
- A avaliação não é feita apenas baseada na precisão (saber se o aluno conhece as funções da língua), mas, também na fluência, pois o aluno pode conhecer as estruturas mas não ser um bom comunicador.
- Os erros que os alunos cometem são vistos de forma natural. O professor toma nota para se planejar para as próximas aulas.

Embora o texto da unidade esteja contextualizado aos modos de vida da aldeia, as atividades não instigam os alunos ao debate e ao diálogo, caracterizando desse modo uma abordagem pedagógica unilateral, onde apenas o professor fala, ler, explica e dar as ordens e o aluno, por sua vez, deve seguir as instruções do professor. As atividades não propõem trabalhos em grupos ou duplas. A leitura do texto, bem como as perguntas referentes a ele são objetivas e exigem repostas apenas daquilo que está no texto, ou seja, não possibilita outras interpretações. Nessa perspectiva, a prática da leitura deve ser estimulada como algo atrativo, interessante, e deve ser tratada de forma crítica e lúdica, potencializando a capacidade do aluno de interagir com o conhecimento por intermédio do ato de ler, levando-o a reconhecer-se diante do texto lido, à contextualização do que está lendo com o seu cenário social, econômico e cultural. Conforme Freire (1989, p. 9):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9):

Ainda refletindo a respeito do que foi explanado no capítulo anterior sobre o ensino de línguas e o que foi possível perceber no livro mencionado, há uma abordagem cujas práticas, se contempladas no material, potencializaria o uso da língua, esta é a **abordagem baseada em tarefas,** que tem basicamente três passos a serem desenvolvidos pelo professor, a pré-tarefa, a tarefa e o foco na língua, as quais apresentamos a seguir:

A fase da pré-tarefa: é momento em que professor apresenta um tópico novo, ou seja, o tema da aula (*Inasa)* ao aluno, preparando-o para realizar a tarefa que será entregue depois. O preparo envolve uma conversa para descobrir o que os alunos sabem ou não sobre o tema. As instruções devem ser claras e objetivas e os conhecimentos apresentados não devem limitar-se apenas às estruturas gramaticais, mas sim englobar o conhecimento de mundo.

A tarefa: O professor passa a ser um orientador, deixando os alunos em total **autonomia** para realizarem as tarefas, interrompendo-os apenas se necessário. O professor monitora os alunos e toma nota de tudo aquilo que lhe chamaram atenção, exemplo: se o professor perceber que os alunos estão com dificuldades em alguma estrutura gramatical, cultural ou de outra natureza, depois ele deverá tirar um momento para falar novamente sobre tópico. É nessa etapa também que o professor deve incentivar os alunos a usarem a língua-alvo o máximo possível e não apenas deixarem que resolvam as atividades sem antes um debate, uma exploração oral das mesmas.

O foco na língua: este é o momento de refletir e analisar sobre tudo aquilo que os alunos aprenderam ou tiveram dificuldades ao desenvolver as tarefas, pois esta fase é focada na precisão da língua, ou seja, no uso efetivo dos elementos gramaticais, fonológicos e lexicais. Nessa etapa o professor deve ter muito cuidado para não aplicar tarefas descontextualizadas.

Após as análises, foi possível perceber que as atividades propostas na página 22, não exigem do aluno práticas orais de comunicação, uma vez que cada um deve responder às perguntas individualmente e de forma escrita. De acordo com Morosopia, a professora já citada nesta pesquisa, aos alunos é dada a tarefa de escrever suas respostas, havendo dificuldades para isso, ela mesma dá as repostas no quadro, contrapondo a ideia de que a oralidade é um modo de desenvolver a criatividade e a argumentação dos alunos, de modo que eles possam aprender

a expressar suas ideias de forma crítica e propositiva. Vê-se que o professor é quem ler, quem dita o que os alunos devem fazer. Desse modo, observa-se que aqui, a aula está baseada numa perspectiva behaviorista, onde o aluno é um sujeito passivo no processo de ensino aprendizagem.

Assim, encerramos esta breve explanação objetivando analisar em que pontos as atividades da unidade 4 propostas no livro *Sené Se'énga* 2 auxiliam na aprendizagem da língua asuriní, e, desse modo, no próximo tópico, trago propostas de duas atividades baseados na abordagem comunicativa, entre outras explanadas no capítulo anterior.

5.3 Proposta de atividades de ensino de línguas

Entender o perfil e as demandas educacionais da aldeia Trocará do povo Asuriní foi uma etapa importante no processo de elaboração de atividades como propostas para maximizar a aprendizagem da língua asuriní, pois foi partindo da reflexão das necessidades do povo, que proponho as atividades baseadas na teoria sociointeracionista, a fim de reforçar o uso da língua com mais frequência no cotidiano da aldeia de modo geral.

De acordo com Vygotsky (1998), A abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Para Hinton e Hale (2013, p. 185) "Uma das razões pelas quais o ensino baseado na situação é tão benéfico é que o que é aprendido é imediatamente utilizável na comunicação real".

Pensando no uso da língua durante festas tradicionais, confecção de artesanatos, cantos, dentre outras práticas, daremos dois exemplos de atividades apenas como demonstração do que pode ser feito durante as aulas de língua. As sugestões objetivam potencializar no aluno as quatro habilidades: compreensão oral, compreensão leitora, produção oral e produção escrita.

Para Hinton e Hale (2013), é importante que haja intensa exposição e prática na língua na qual se pretende aprender, ou seja, é necessário que o que se aprende em sala de aula, vá ser utilizado no cotidiano do aluno. Desse modo, ressalta-se aqui a abordagem baseada em situação discutida no capítulo anterior.

Ainda para os autores supracitados, cada aula deve conter um conjunto de práticas que possibilitam um melhor aproveitamento daquilo que se pretende ensinar. Vejamos quais são

elas: a) um componente de revisão, ou seja, uma retomada daquilo que o aluno já sabe sobre o tema; b) apresentação de novos vocabulários, frases e/ou construções gramaticais, talvez ligadas a uma situação específica e que o aluno vá usar em situações reais; e, c) práticas comunicativas permitindo a prática dos novos itens aprendidos.

Tabela 3 - Sequência de 03 encontros de duas aulas de 40 minutos cada.

Escola Warara'awa Asuriní – Ensino Fundamental - 8º ano 'A'
Focar nas habilidades de compreensão e produção oral.
Componente Curricular: Língua Asuriní Tema: "minha aldeia, meu espaço: uma visita ao posto de saúde da aldeia"
Objetivos: a) desenvolver a habilidade de compreensão oral; b) expressar-se oralmente usando termos na língua asuriní.
Objetivos específicos: ● Apresentar e aprimorar nos alunos **vocabulário** referente ao tema; ● Explanar termos **gramaticais** como: tempos verbais, adjetivos, etc. à medida que forem surgindo necessidade de explicar aos alunos tais usos. ● Expor o máximo de expressões úteis no contexto "posto de saúde" tornando a aprendizagem significativa já que estarão usando uma **situação real** do cotidiano.
Exemplos de vocabulário: Posto de saúde; (tahya mokatutawa) Saúde; (tahya) Doença; (oporomokatutawa) Doente; (oporomokatutawa) Enfermeira (o); (moroyroa oporo'esanwa'e) Vacina; (mohanga) Carteira de vacina; (mohanga oporomotatowa'e) Cartão do sus; (petetinga tahya SUS) Gripe; (katara) Dor; (haywa'e) Dor de barriga; (ypy'a hahy) Dor de cabeça; (akynga hahy)

Febre; (roy'a) Diarreia; (pyahya) Vômito; we'ena) Dor de garganta; (amaywa hahy) Infecção (hahy) e etc. **Exemplo de termos gramaticais:** Trabalhar tempos verbais, adjetivos, etc. à medida que forem surgindo necessidade de explicar[17] aos alunos tais usos. **Exemplo de expressões para o contexto situacional proposto no tema:** Vamos ao posto de saúde; (Ere mohanga ranga pype) Como você está? (Marapa wereka) Você está doente? (Né hahypa) Ele está doente. (A'e hahy) Que doença ele tem? (Ma'e tahya wereka) Chame o enfermeiro! (Erenoipa mohanga manatara) Qual é o médico que atende hoje? (Awa moroyroa,aka karame) O médico vai receitar os remédios para você. (Moroyroa amonta pa mohanga neope) Hoje é dia de tomar vacina. (Karehe pa ere'opota mohanga) Onde está sua carteira de vacina? (Mopa nepetetinga mohanga) Tem que levar o cartão do sus; (Mopa nepetetinga SUS) Essa gripe está muito forte; (Heta'ete katara nerehe) O menino está com dor de barriga. (Konomia ypya hahy) A menina está com dor de cabeça. (Kosopipia ypya hahy) Ele teve febre? (Yroypa né) A mulher está com dor de garganta; (A'e ka kosoa iamaywa hahy)
Procedimentos metodológicos
1º Encontro: o professor cumprimenta os alunos na língua Asuriní (vamos chama-la de língua alvo), em seguida explica-lhes os objetivos da aula bem como irão proceder nos próximos encontros, organiza a sala em círculo. O professor ao invés de escrever no quadro o vocabulário

[17] Esta explicação deve ser feita de acordo com o nível e conhecimento linguístico da turma, o professor deve estar atento a esses detalhes, se ele achar que já pode explanar certo tópico gramatical, então assim deve fazer, se não, deixa a aula fluir.

a ser apresentado, ele mostra em cartões ilustrados, fala o vocabulário e pede aos alunos que repitam, sem necessidade de escrevê-las por enquanto, a medida que cada vocabulário vai sendo explorado, o professor escolhe um aluno para fixá-lo no quadro. (40 minutos) Com todas as figuras já expostas na sala, agora sim, o professor escreve ao lado de cada figura a palavra que corresponde a ela, desse modo, o aluno terá contato visual da forma escrita das palavras anteriormente apresentadas, nesse momento os alunos devem escrever em seus cadernos as palavras, mas apenas na língua-alvo, nada de traduzir para o português. Para finalizar, o professor orienta os alunos que na próxima aula eles irão fazer uma visita ao posto de saúde da aldeia. (40 minutos).
2º encontro: O professor chega na sala, cumprimenta os alunos em Asuriní. Em seguida, faz uma revisão da aula anterior relembrando o vocabulário, (15 minutos) após a revisão o professor explica aos alunos que eles irão até o posto de saúde da aldeia fazer uma visita. (o posto de saúde fica ao lado da escola) Durante a visita, o professor vai apresentar aos poucos as expressões sugeridas acima questionando se os alunos entendem, se eles sabem usá-las no contexto onde estão e principalmente levando-os à repetição (lembrando que, como os alunos não têm domínio da língua-alvo, o professor pode intercalar entre o português e o Asuriní enquanto explica para fixar as expressões que ele deseja que alunos aprendam. O professor deve evitar traduções diretas e simultâneas, tentando explicar as expressões por meio de gestos, figuras, objetos etc,, conforme a criatividade do professor). Ainda no local, o professor fala as expressões e pede que os alunos as repitam. O professor deve imprimir as sentenças em papel A4 com letra grande para que ao falar, ele também mostre aos alunos a forma escrita de cada uma delas. Desse maneira, os alunos vão identificar nas expressões o vocabulário anteriormente aprendido. (50 minutos) uma sugestão para o momento da visita é que dias antes, o professor converse com o atendente-recepcionista do posto e ensaiem um diálogo curto contendo umas duas ou três expressões na língua-alvo e apresente aos alunos simulando uma cena real. A ideia da cena apresentada no posto pelo professor e pelo atendente, vai dar aos alunos uma noção de como a língua é usada em situações reais no cotidiano da aldeia. Exemplo do diálogo: (05 minutos) Professor: Sene karon! Atendente: Sene Karon! Marapa wereka? Ne hahypa? Professor: Heta’ete katara nerehe!

Atendente: Mopa nepetetinga SUS? Professor: (entrega o cartão) Kato'ete! Atendente: Kato! Ao finalizar todos retornam para a escola, o professor despede-se dos alunos.
3º encontro: O professor cumprimenta a turma, faz uma revisão da aula anterior, (10 minutos) em seguida fixa todas as expressões impressas no quadro, organiza os alunos em duplas e pede que escolham umas duas ou três das expressões para criarem um diálogo curto, como eles viram no posto de saúde. Sob orientação do professor os alunos escolhem as frases e ensaiam (nesse momento do ensaio é que os alunos irão aprimorar a pronuncia com a ajuda do professor), no momento do ensaio eles tiram dúvidas sobre a pronúncia e sobre o uso de cada expressão escolhida, o professor vai evitar ao máximo fazer traduções. (30 minutos) O professor sorteia a ordem de apresentação das duplas, cada apresentação deve durar uns 04 minutos (contando com a organização, as descontrações e risos). O professor observa as apresentações, toma nota do que ocorrer como forma de avaliar tanto o desempenho dos alunos quanto o seu trabalho.

A atividade acima parte, além das discussões já desenvolvidas a respeito do ensino de línguas até agora, de um trecho muito importante de umas das maiores pesquisadoras na área, Hinton, para a qual

> A compreensão precede a produção. Ou seja, o aluno primeiro entende uma palavra e depois começa a usá-la. Para a compreensão, existem dois estágios: primeiro, tentar entender o que o professor está dizendo (por meio de sugestões não verbais, etc.); depois, reconhecer a palavra ou sentença sem que as pistas verbais estejam presentes. Por exemplo, o professor pode dizer "Levante-se!" e faz gestos com os braços para que os alunos entendam o que o professor espera que eles façam. Em seguida, o aluno levanta. Depois de um tempo, os alunos reconhecerão a palavra sem nenhuma indicação não verbal. A produção também possui dois estágios: imitando e verdadeira produção. Um aluno pode imitar o que o professor diz logo após o professor, mas ainda não é capaz de extrair a palavra da memória sem essa sugestão imediata do professor. Mais tarde, um aluno pode dizer a palavra voluntariamente, sem que o professor a diga primeiro; essa é a verdadeira produção. As atividades relacionadas a novos materiais devem ter isso em mente: a primeira apresentação leva à compreensão e as atividades posteriores testam o reconhecimento. A imitação pode começar com a primeira apresentação, mas somente após o reconhecimento a verdadeira produção finalmente se desenvolverá. (HINTON, 2001, p.181)

Desse modo, ao professor fica a tarefa de apresentar possibilidades diversas de aprendizado da língua-alvo para os alunos, expondo-os a situações reais de uso da mesma, constantemente. Assim, é importantíssimo que o professor conheça a respeito de métodos e faça

as adaptações adequadas de acordo com o nível de proficiência da turma, e porque não dizer do aluno?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs-se a responder a seguinte pergunta: *há uma educação escolar indígena, bilíngue, diferenciada, específica e intercultural na aldeia indígena Trocará?* O objetivo principal deste estudo foi investigar se a educação escolar indígena ofertada aos Asuriní é bilíngue, diferenciada, específica intra e intercultural e se atende às peculiaridades do povo Asuriní da TI Trocará. Outros objetivos foram analisar algumas atividades retiradas do livro *Sené se'énga* 2 utilizadas pela professora Morossopia em uma de suas aulas de língua Asuriní em 2022 a partir do estudo dos métodos de ensino de línguas apresentados no capítulo 3 e propor duas atividades com base nas abordagens de ensino de línguas de maneira a contribuir para as aulas da língua Asuriní.

Para responder a pergunta-problema, bem como alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi necessário desenvolver uma série de buscas de dados por meio de entrevistas, oitivas, observações de aulas, visitas à aldeia, reuniões, diário de campo, leituras e reflexões sobre o assunto. Desse modo chegamos ao entendimento que uma educação escolar indígena, bilíngue, diferenciada, específica intra e intercultural se dá quando um conjunto de fatores está presente na escola das aldeias, quais sejam: material didático que atenda as especificidades da comunidade; professores não apenas com formação, mas que estejam engajados em fomentar a cultura local; currículo adequado às necessidades e às práticas culturais do povo; e projetos de fomento e incentivo ao uso da língua local.

Após as investigações, verifica-se que há um distanciamento entre aquilo que está na lei e o que acontece na escola Warara'awa Asuriní na aldeia Trocará, visto que não há um ensino bilíngue, pois a língua predominante nas aulas é a língua portuguesa, não há material didático específico para todos os alunos e professores, e, a escola não tem currículo próprio que atenda às especificidades linguísticas e culturais do povo. Um dos pontos positivos é que o quadro docente da escola passou por uma formação acadêmica especifica para professores indígenas, exceto os dois professores da língua Asuriní. Outro ponto é que desde novembro de 2021, a pedido do cacique, a Secretaria de Educação comandada pela professora Dra. Irene Elias e pela Secretária adjunta Vivian Rodrigues, vem reunindo com os professores indígenas a fim de elaborarem o tão sonhado currículo indígena.

Vale ressaltar que a perda da diversidade linguística no Brasil é formada por um processo histórico de violência contra os povos autóctones. Os povos indígenas não optaram por deixar de falar suas línguas, eles foram obrigados a fazê-lo. Desse modo, Estado e sociedade precisam tomar consciência sobre a importância da diversidade e sobre a importância de tomar ações para garantir os direitos dos indígenas a uma educação dentro do que regem as leis.

As propostas de atividades apresentadas nesta pesquisa são sugestões partindo de estudos baseados nos métodos de ensino de línguas. De modo geral, espera-se que elas possam auxiliar os professores Pirá e Waramuia Asuriní bem como outros de modo a incentivá-los na prática pedagógica e na busca por mais conhecimento a respeito de métodos e abordagens voltadas para o ensino de línguas.

Compreende-se que um estudo mais elaborado sobre o que foi explanado nesta pesquisa se faz necessário, pois, como as condições de acesso à aldeia foram comprometidas devido ao período pandêmico da Covid-19, pesquisas futuras devem ser feitas para aprofundar a coleta de dados a respeito da situação da língua do povo Asuriní. Acreditamos que somente por meio de uma pesquisa exaustiva podemos ampliar nossa visão sobre a educação que se pretende implementar na escola Warara’awa Asuriní.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Cristina Macedo: **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora: Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-mbya no Sudeste do Pará** / Maria Cristina Macedo Alencar; orientador, Gilvan Müller de Oliveira, 2018. 384 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

ANDRADE, Lúcia Mendonça Morato de. ***O corpo e o cosmos*: relações de gênero e o sobrenatural entre os Asurini do Tocantins**. 1992. 315 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 1992.

AQUINO, Letícia de S. **Pesquisas Sociolinguísticas entre os Asuriní do Tocantins. Contribuição para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).** 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2010.

ARNAUD, Expedito. **Mudanças entre os grupos indígenas Tupi da região do Tocantins-Xingu (Bacia Amazônica).** In: ARNAUD, Expedito. O índio e a expansão nacional. Belém: Cejup, 1989. p. 315-64. Publicado originalmente no Boletim do MPEG, Antropologia, Belém, n.s., n. 84, abr. 1983.

ASSURINÍ Waremoa, **A dança e o canto como instrumentos para a revitalização da língua e da cultura Assuriní. UEPA -** Tucuruí-Pará**,** 2020**.**
ASSURINÍ, Morosopia, **Omo'epota Konomitoa: experiências de alfabetização na língua materna. UEPA -** Tucuruí-Pará, 2020.

AUERBACH, E. R. Competency-based EFL: One Step Forward And Two Steps Back? TESOL Quarterly, v 20, n 3, set. 1986. p. 411-429.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. [Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 53-73 – 2010.

BONIM, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e docência: Princípios e normas na legislação em vigor. In: Bergaschi; Maria Aparecida; Zen, Maria I. H. D; Xavier, Maria L. M. F. (org.). **Povos Indígenas e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 33-62

_____, **Povo Kyikatêjê: saga de resistência e luta,** 2010.

BONIM, Iara Tatiana. **Educação Escolar Indígena e docência: Princípios e normas na legislação em vigor**. In: Bergaschi; Maria Aparecida; Zen, Maria I. H. D; Xavier.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 17 de Junho de 2022.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/Secad, 2007.

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

BROWN, H. D. Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy. White Plains, New York, Longman, 2000.

CABRAL, Ana Suelly A. C.; Negreiros, Dayane A.; Simão, Raissa N. **Relatório sobre a pesquisa realizada na Terra Indígena Trocará com vistas à caracterização da situação de Vitalidade da língua Asuriní do Tocantins** (ms). 2006. (ONDE FOI PUBLICADO?)

CABRAL, Ana Suelly A. C.; Rodrigues, Aryon D. **Dicionário Asuriní do Tocantins-Português**. Belém: EDUFPA, 2003.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Cämara. Prefixos relacionais no Asuriní do Tocantins. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, v. 2, n. 08, p. 07-24, 2016.

CALVET, Luis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

CANALE, Michael, and MERRILL SWAIN. **"Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing."** ***Applied linguistics*** 1.1 (1980): 1-47.

CARVALHO, R. **Avaliação de impactos ambientais e socioculturais da UHE Tucuruí na Terra Indígena Trocará**– Povo Asuriní e Elaboração de diretrizes de ação compensatória. Brasília/Pará, 2006.

CEFR, Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) acesso em < https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> em janeiro de 2023.

EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

ERICKSON, F. (1989). **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza**. In M. Wittrok (Ed.), La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.

FERNANDES, Rosani de Fátima, **Povo Kyikatêjê: saga de resistência e luta,** 2010.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

GAUTHIER, Jacques**. Carta aos caçadores de saberes populares**. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Educação popular hoje**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1998. v. 1.

GRUPIONI Luís Donisete Benzi **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2006.

HARRISON, Carl. **Gramática Asuriní**. Brasília: SIL, 1980.

HINTON, LEANNE. **"Language revitalization: An overview."** ***The green book of language revitalization in practice*** (2001): 1-18.

HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). The Green Book of Language Revitalization in Practice. San Diego, Califórnia: Academic Press, pp. 119-128. 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências demográficas:** uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JECUPE, Kaka Wera**.** ***A terra dos mil povos*****: história indígena do Brasil contada por um índio.** São Paulo: editora Peirópolis, 1998.

JOHNSON, MARTHA. "**Research on traditional environmental knowledge: its development and its role**." *Lore: capturing traditional environmental knowledge*. IDRC, Ottawa, ON, CA, 1992.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **Cooperation in the classroom**.(7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company. 1998.

JOHNSON, K (orgs.). The Communicative Approach to Language Teaching. Hong Kong: Oxford University Press, 1994, p. 82-90.

JÚNIOR, J. R. C.**A Pesca entre os Asuriní do Trocará**, 97-127. In: **livro Contribuições para o inventário da Língua Asuriní do Tocantins: Projeto piloto para a metodologia geral do inventário nacional da diversidade linguística**. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral; Ariel Pheula do Couto e Silva; Daniella Vanessa Abrantes Martins; Jorge Domingues Lopes; José Porfírio Fontenelle de Carvalho e Suseile Andrade Sousa (org.). Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas/UnB, 2012. 184p. ISBN 978-85-65028-00-4

KUMARAVADIVELU, B. A Post-method Perspective on English Language Teaching. World Englishes, v22, n. 4, 2003, p. 539-550.

_____. Understanding Language Teaching: From Methodto Post-Method. Nova York: Routledge, 2009.

LARAIA, R. de B. Prefácio à segunda edição. In: LARAIA, R. de B.; DA MATTA, R. ***Índios e castanheiros*: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 9-17.

LARAIA, R. de B. ***Cultura*: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARAIA, R. de B.; DA MATTA, R. A. ***Índios e castanheiros*: a emprêsa extrativa e os índios no médio Tocantins**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

LARAIA, Roque de Barros. **Akwáwa-Asurini e Suruí:** análise de dois grupos Tupi. Rev. do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo: IEB, v. 12, p. 7-30, 1972.

LARAIA, Roque de Barros. **Tupi:** índios do Brasil atual. São Paulo: USP, 1986. (Antropologia, 11)

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. Techniques & principles in language teaching. 3rd ed. Oxford University Press, New York, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. "**A complexity theory approach to second language development/acquisition."** ***Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge**, 2011. 48-72.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; ANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, L. M. **Cooperação, o que vem a ser?** Brasília, 2005. Disponível em: http://www.unieuro.edu.br/downloads. Acesso em 12/02/2022.

LOZANOV, G. The Seven Laws (Condition sinequa non). Disponível em:http://dr-lozanov.com/en/7_zakona.htm. Acesso em 17 Jun. 2022.

LUCIANO, GERSEM DOS SANTOS. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no brasil de hoje. Brasília: Mec/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias Dos Saberes N. 1).

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA
Maria L. M. F. (org.). **Povos Indígenas e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 65-66.

MANDULÃO, F. da S**. Educação na visão do professor indígena**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MAROLDI, Alexandre Masson, Luis Fernando Maia Lima, and Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi. "**A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa**." *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 13.3 (2018): 931-952.

MATTHEWS, B. W., H. NICHOLSON, and W. J. Becktel. "**Enhanced protein thermostability from site-directed mutations that decrease the entropy of unfolding**." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 84.19 (1987): 6663-6667.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos**. In: XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 2018, Porto Alegre. XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 2018.
MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGUÉLEZ, S., et al. **The pour-on administration of ivermectin enhances deworming in indigenous horses.** ***XIV Jornadas sobre Producción Animal, Zaragoza****, España, 17 y 18 de mayo de 2000*, 2001, 774-776.

MIGUÉLEZ, Miguel Martínez. **La investigación-acción en el aula**. **Agenda académica**, v. 7, n. 1, p. 27, 2000.

MORRIS, Arthur, and Gordon NICHOLSON. "**Ingestion of Campylobacter pyloridis causes gastritis and raised fasting gastric pH**." *American Journal of Gastroenterology (Springer Nature)* 82.3 (1987).

MUNDURUKU, Daniel. ***Coisas de Índio: um guia de pesquisa***. Callis Editora Ltd, 2000.

_____História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 2018, Porto Alegre. XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 2018.

NICHOLSON, Velda. **Aspectos da língua Asurini**. Brasília: SIL, 1978.

NICHOLSON, Nigel. "**A theory of work role transitions."** ***Administrative science quarterly*** (1984): 172-191.
_____. **Emogeta:** cartilha Asurini. Brasília: SIL, 1977.

NIZA, S. **A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Inovação vol. 11, n.º1, pp. 77-98. 1998.

OLIVEIRA, Ellen Cristiane de Souza. **Situação sociolinguística da língua Suruí do Tocantins**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2000, 64 fl.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania**. In: MORELLO, Rosângela (Org.). Leis e Línguas no Brasil. **O processo da cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015, pp. 23- 32.

OLIVEIRA, L. A. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Letramento bilíngue em contextos de tradição oral**. Goiânia: PROLIND; FUNAPE, 2012.povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

PRABHU, N. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. FERREIRA, Marilia de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a Educação**. Revista Prati cas de Linguagem, v. 3, n, 2, jul./dez de 2013.
RIBEIRO. B. N. P. **Mahíra e os saberes femininos:** gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena assurini do trocará, município de Tucuruí/pa. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura.), Universidade Federal do Pará, Cametá – PA, 2017.

RICARDO, Carlos Alberto (coordenador). **Povos Indígenas no Brasil, vol. 3.** Amapá/Norte do Pará. São Paulo: CEDI, 1983.
RICHARD, J.; RODGERS, T. Approaches and Methods in Language Teaching: Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. Communicative language today. New York: Cambridge University Press, 2006.

RODRIGUES, Aryon D. 1985. **Relações internas na família linguística Tupi-Guarani**. Revista de Antropologia. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53, 1985.

RODRIGUES, Aryon D.; Cabral, Ana Suelly A. C. 2002. **Revendo a classificação interna da família Tupí-Guaraní.** In: Cabral, A. S. A. C.; A. D. Rodrigues (orgs.). Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história, tomo I, 327-337. Belém: UFPA.

RODRIGUEs, Aryon Dall'Igna. "**As línguas gerais sul-americanas**." (1984).

RODRIGUES, Aryon D. "**Estrutura do tupinambá**." *AD Rodrigues, & ASA Cabral. (Coords.), Língua e culturas Tupi* (2010): 11-42.

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas.** ***DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada***, *9*(1). 1986. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596

SANTOS, Macae Maria Evaristo. "**Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá**." (2006).

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, C. E.; Carvalho Junior, J.; Miller, R. P. **Avaliação de impacto ambiental e sociocultural da UHE Tucuruí na Terra Indígena Trocará – Povo Asuriní& Proposta de ação compensatória. Associação de Apoio às Atividades do Programa Parakanã**- AAPP, 2006, 190 p. (relatório não publicado).

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. Revista

SLAVIN, R. E. **Cooperative Learning: Where behavioral and humanistic**

SOARES, Marília Lopes da Costa Facó. **A perda da nasalidade e outras mutações vocálicas em Kokama, Asurini e Guajajara**. 1979. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 1979.

UNESCO. Declaração universal dos direitos linguísticos. Barcelona, jun. 1996. disponível em https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/issue/view/1054/TI22 acesso em 18 Jun. 2022.

VEIGA, Juracilda Veiga, and Maria Beatriz Rocha Ferreira Ferreira. "**Desafios atuais da Educação Escolar Indígena**." (2005).

VIEIRA, MARCIA MARIA DAMASO. "**Quantificadores adverbiais em Asurini do Trocará, Tupinambá e Guarani Mbyá (família Tupi-Guarani).**" *Revista Linguí/tica* 17.1: 78-114.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, n. XXVI, jul./set. 2008.

WILKINS, D. A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In BRUMFIT, C.;

WILLIS, J. A Framework for Task-Based Learning. *In:* WILLIS, J.; WILLIS, D. (orgs.). *Challengeand Change in Language Teaching.* Oxford: Longman, 1996a.

WINKIN, Yves. A nova comunicação. **Da teoria ao trabalho de campo. São Paulo: Papirus**, 1998.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – POSLET

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido Waramuia a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*", do mestrando, Silvaney Vieira da Silva. Sou pesquisador responsável e minha área de atuação é LINGUAGEM E SOCIEDADE (LINGUÍSTICA). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, Waramuia Assurini, inscrito(a) sob o RG_____ e CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*". Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Silvaney Vieira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Tucuruí-PA, 30 de Novembro de 2021

Waramuia Assurini
Assinatura por extenso do(a) participante

Silvaney Vieira da Silva
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – POSLET

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido Vanderleia Asurini a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*", do mestrando, Silvaney Vieira da Silva. Sou pesquisador responsável e minha área de atuação é LINGUAGEM E SOCIEDADE (LINGUÍSTICA). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, Vanderleia Asurini, inscrito(a) sob o RG 3300123 e CPF: 564.686.952-87 abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*". Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Silvaney Vieira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Tucuruí-PA, 30 de Novembro de 2021.

Vanderleia Asurini
Assinatura por extenso do(a) participante

Silvaney Vieira da Silva
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – POSLET

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido Piraá Assurini a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*", do mestrando, Silvaney Vieira da Silva. Sou pesquisador responsável e minha área de atuação é LINGUAGEM E SOCIEDADE (LINGUÍSTICA). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, Piraá Assurini, inscrito(a) sob o RG_____ e CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*". Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Silvaney Vieira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Tucuruí-PA, 30 de novembro de 2021

Piraá Assurini
Assinatura por extenso do(a) participante

Silvaney Vieira da Silva
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – POSLET

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Pelo presente termo e na qualidade de responsável pela Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Warara'awa, eu Rosania M. Barbosa, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado "*O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará*" que tem como pesquisador Silvaney Vieira da Silva, do Mestrado Acadêmico em LETRAS - POSLET do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), *sob orientação* do profº. Dr. Lucivaldo Silva da Costa.

Assim, o professor e pesquisador **Silvaney Vieira da Silva** tem entrada livre e permitida nas dependências da aldeia Trocará e da Escola Warara'awa, pois faz parte das suas atribuições como coordenador de ensino participar ativamente das atividades pedagógicas e culturais na comunidade indígena.

Declaro que depois de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento especificado no termo de Consentimento Livre e esclarecido, assim sendo, autorizo a publicação dessa dissertação caso ele venha usar imagens, textos e relatos de observação a respeito dos alunos.

Cabe ainda ressaltar que a pesquisa trará propostas de atividades para promoção do uso da língua asuriní e isso deverá contribuir com o processo de ensino aprendizagem de nossos alunos/comunidade, fazendo com que a Educação Escolar Indígena aconteça de fato em nossa Comunidade/Escola Indígena.

Tucuruí – Pará , 30 de Novembro de 2021.

Silvaney Vieira da Silva
Pesquisador Responsável

Rosania M. Barbosa
ROSANIA MORAES BARBOSA - Diretora Escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – POSLET

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, *Pirá Assuriní,* em nome do povo Indígena da Aldeia Trocará, declaro ter conhecimento do projeto de pesquisa intitulado "O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará", do mestrando, Silvaney Vieira da Silva sob orientação do Profº. Dr. Lucivaldo Silva da Costa. Ficou acordado entre o mestrando e a comunidade, representada por mim, que todas as informações descritas na Dissertação deverão ser as mais fidedignas possíveis.

Ressalto neste termo que o pesquisador Silvaney Vieira da Silva faz parte do quadro de coordenadores na secretaria de educação do município de Tucuruí, sendo sua atribuição o desenvolvimento de projetos e promoção de formação para os professores, sendo desta forma livre para o acesso da mesma nas dependências da aldeia.

Diante do exposto, autorizo a entrada do professor e pesquisador mencionado acima em nossa comunidade para realização de sua pesquisa de Mestrado. Nessa perspectiva, espera-se que a referida pesquisa traga bons resultados para nossa aldeia.

Aldeia Trocará, 30 de Novembro de 2021.

Assim, declaro a permissão e o apoio:

Pirá Assuriní

Pirá Assuriní
Cacique

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – POSLET

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Ao: Sr. Pirá Asuriní

Cacique da Aldeia Trocará

Eu, **Silvaney Vieira da Silva** discente regularmente matriculado no Curso de Mestrado Acadêmico em LETRAS - POSLET do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mat. 202140212024 sob a orientação do Profº. Dr. Lucivaldo Silva da Costa, desenvolvo a pesquisa intitulada "O Ensino da Língua Asuriní na Aldeia Trocará", cujo objetivo é discutir a respeito dos processos de educação oferecido atualmente na aldeia e propor atividades que auxiliem na revitalização linguística e cultural do povo.

Desta forma, venho solicitar o consentimento da aldeia, da qual o Senhor é representante legítimo, para que eu possa realizar a pesquisa de campo que consiste em investigações junto aos professores, lideranças, alunos da Escola Warara'awa e demais membros desta aldeia. Os procedimentos metodológicos consistirão de observação, registros, entrevistas e materiais como cadernos de planos de aula, fotografias e vídeos curtos. Ressalto que cada registro apenas será realizado após o consentimento das pessoas envolvidas. Os registros serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos.

Aldeia Trocará, Tucuruí-Pa, 30 de Novembro 2021.

Atenciosamente,

Silvaney Vieira da Silva

Silvaney Vieira da Silva

Matrícula (202140212024)

ANEXO II

NOME DO ENTREVISTADO

24 respostas

Waremoa Assurini

Waitahoa Assurini

Waramuia Asurini

Vanderleia Asurini

Pirá Asurini

Paturina

Ipipawaia

Muretehoa

Moiratsin ASURINI

Sakunawia asuriní

Wskamuwia Asuriní

Imuinawa Asuriní

Waramuia asuriní

Turité Asuriní

Pirá Asuriní 1

Sawatinga Asuriní

Muruiwa

Paturina Asuriní

Iareiwa Asuriní

Vanderleia ASURINI

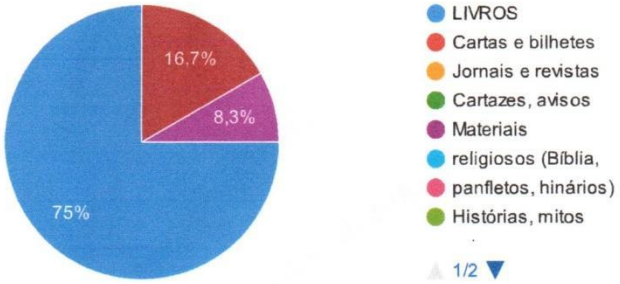
Ipipawaia Asuriní

23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

O que as pessoas na sua aldeia lêem?

Copiar

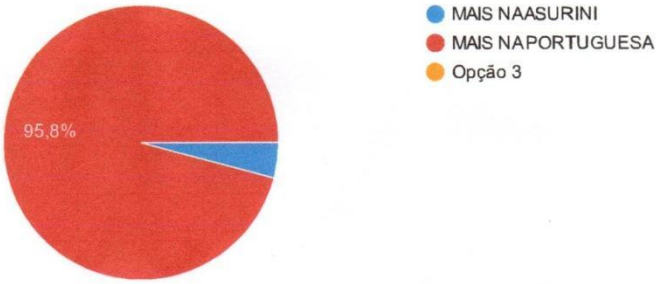
24 respostas



O QUE ELAS LÊEM ESTÁ EM QUAL LÍNGUA ?

Copiar

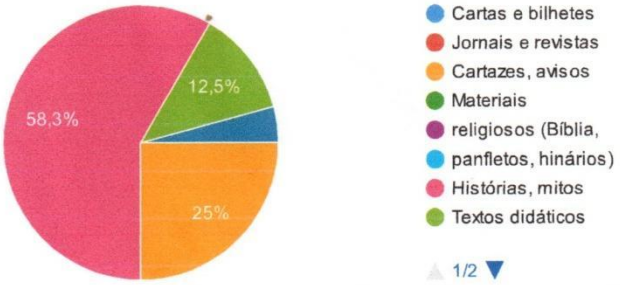
24 respostas



A PESSOAS TEM HÁBITOS DE ESCREVER?

Copiar

24 respostas



Soahiwa Asuriní

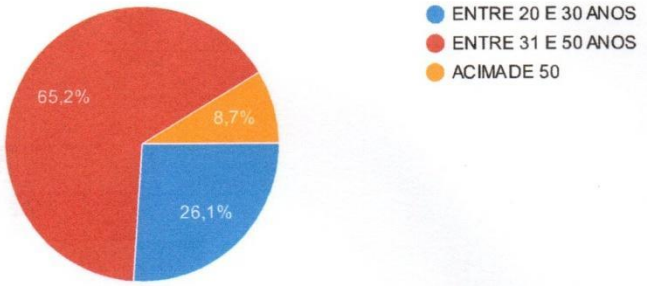
Muretehoa Asuriní

Não quis se indentificar

IDADE DO ENTREVISTADO

Copiar

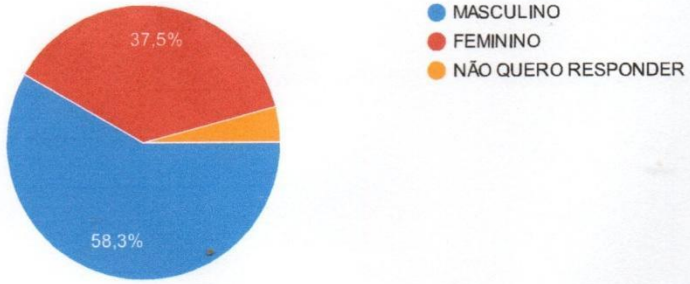
23 respostas



SEXO DO ENTREVISTADO

Copiar

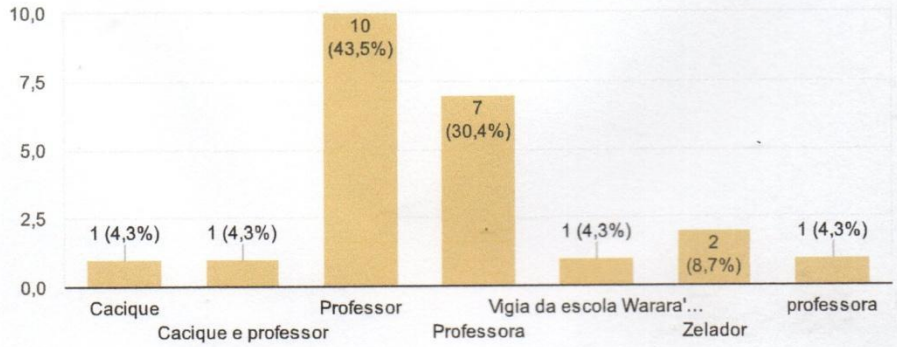
24 respostas



O ENTREVISTADO EXERCE ALGUMA LIDERANÇA OU FUNÇAO ESPECÍFICA NA ALDEIA? QUAL? EX: CACIQUE... PROFESSOR...

Copiar

23 respostas



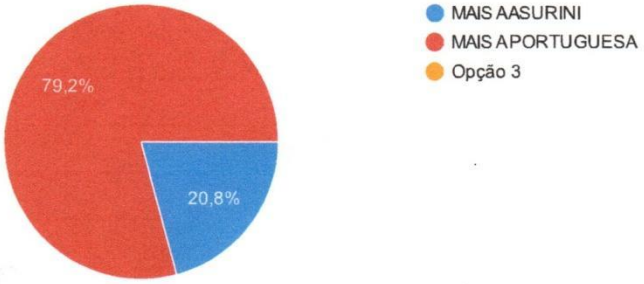
23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

A PARTIR DE SUA VIVÊNCIA E OBSERVAÇÕES NA ALDEIA, RESPONDA: QUAL LÍNGUA É MAS UTILIZADA?

Nas reuniões internas na aldeia.

Copiar

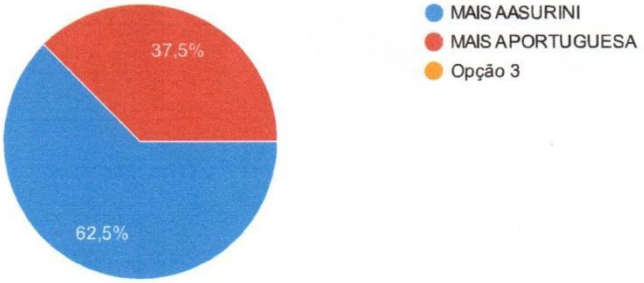
24 respostas



Entre os mais velhos, acima de 40 anos.

Copiar

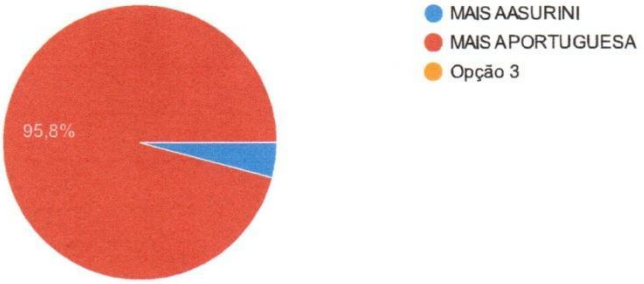
24 respostas



Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes.

Copiar

24 respostas

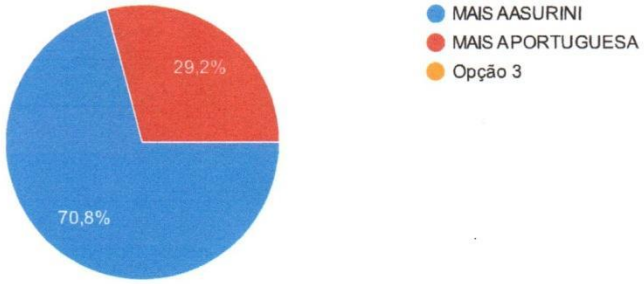


23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

Festas tradicionais na aldeia.

Copiar

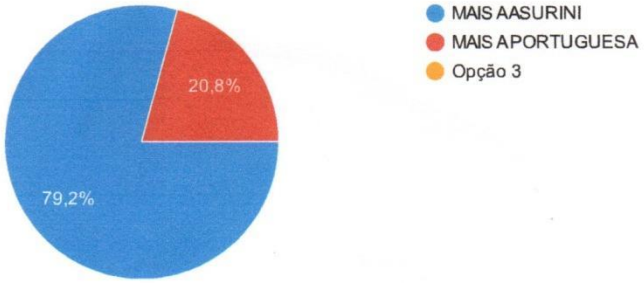
24 respostas



Cerimônias religiosas tradicionais.

Copiar

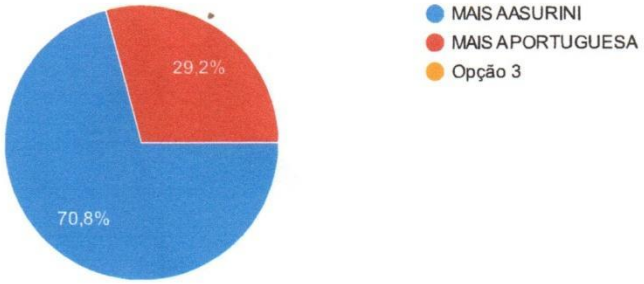
24 respostas



Cerimônias de cura.

Copiar

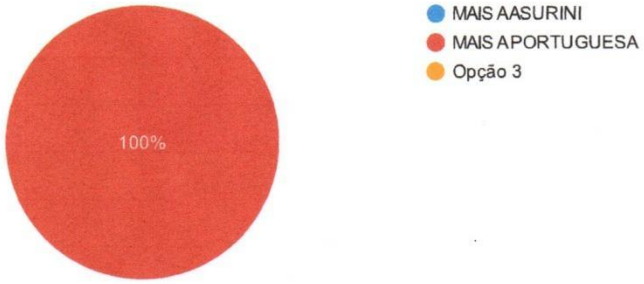
24 respostas



Cerimônias católicas / cultos evangélicos na aldeia.

Copiar

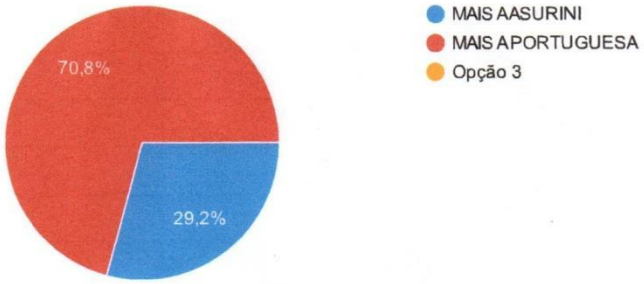
24 respostas



Velório / ritos fúnebres.

Copiar

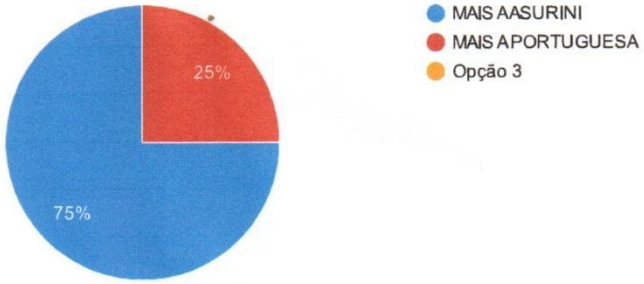
24 respostas



Confecção de Artesanato.

Copiar

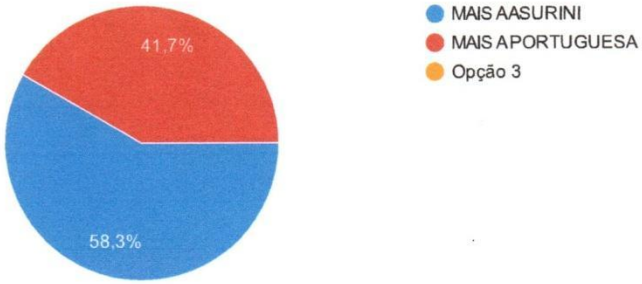
24 respostas



Roçado e na casa de farinha.

Copiar

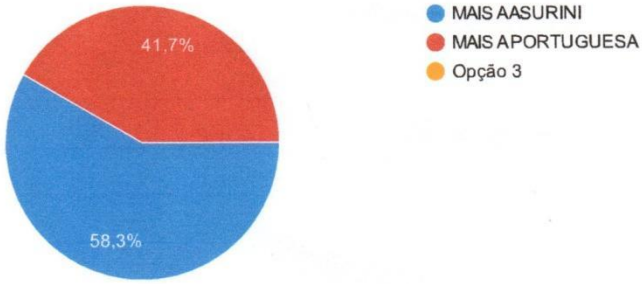
24 respostas



Pescaria.

Copiar

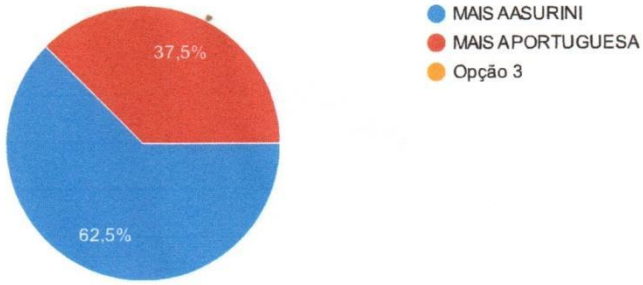
24 respostas



Caçada.

Copiar

24 respostas

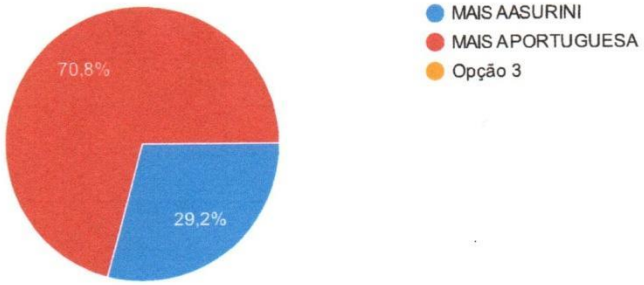


23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

Brincadeiras infantis, banho no rio.

Copiar

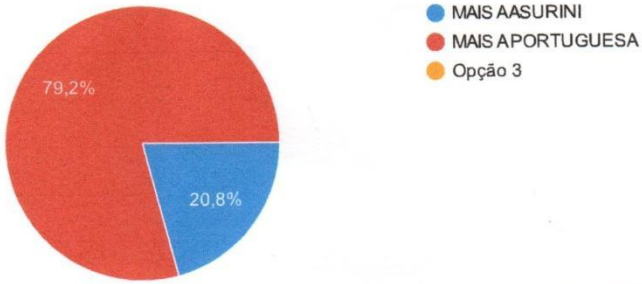
24 respostas



Jogo de futebol na aldeia.

Copiar

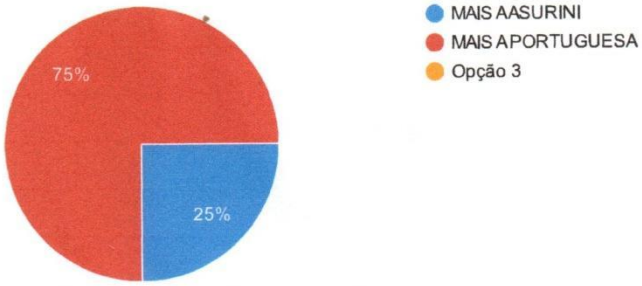
24 respostas



Viagens de barco.

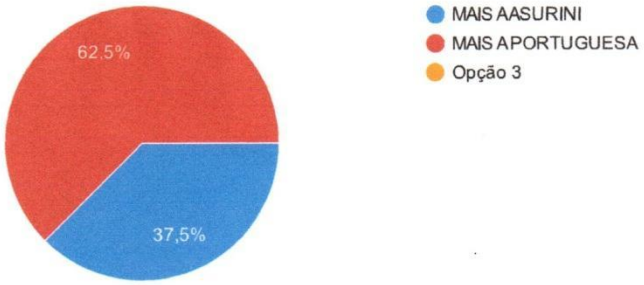
Copiar

24 respostas



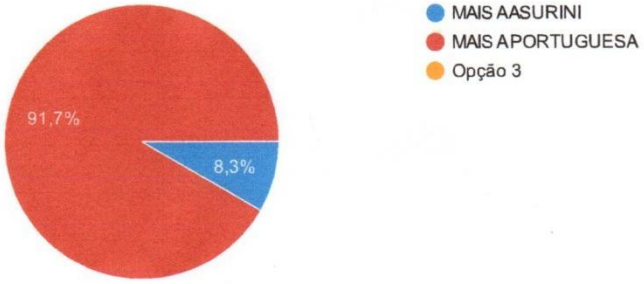
Situações de compra e venda na aldeia entre "parentes". Copiar

24 respostas



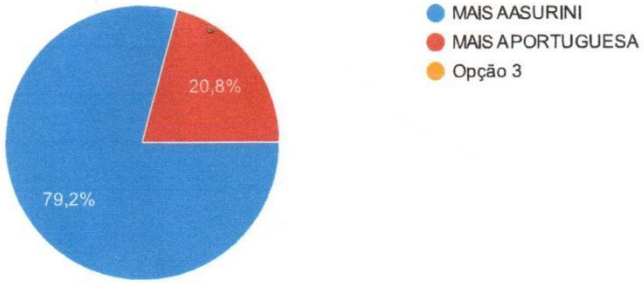
Reuniões escolares com os funcionários e formação de professores. Copiar

24 respostas



Nas aulas de Língua Asurini. Copiar

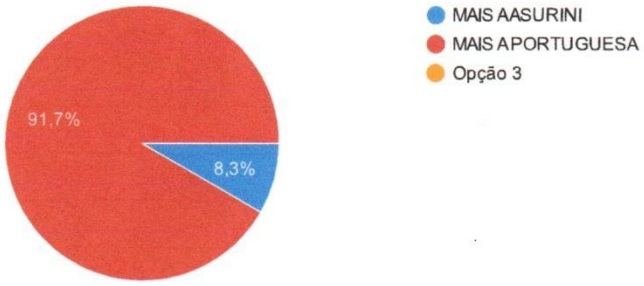
24 respostas



23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

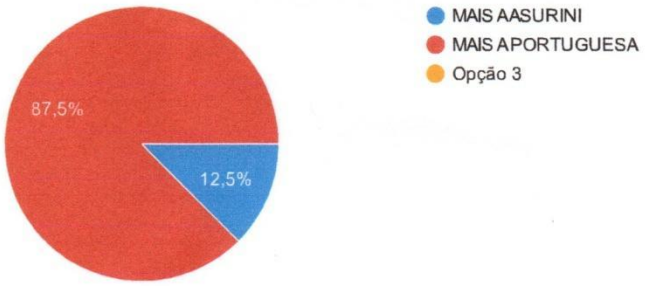
Nas aulas das outras disciplinas. Copiar

24 respostas



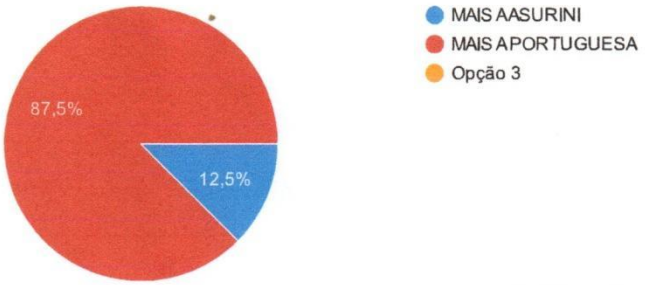
Na hora do recreio dos alunos. Copiar

24 respostas



Dentro da escola de modo geral. Copiar

24 respostas

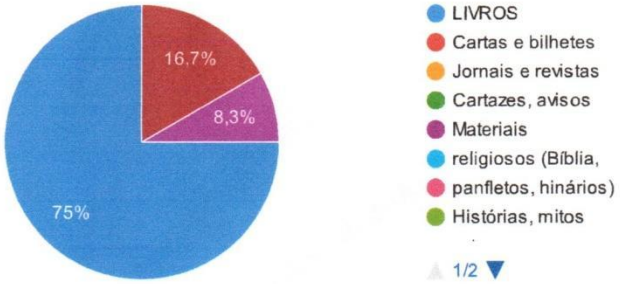


23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

O que as pessoas na sua aldeia lêem?

Copiar

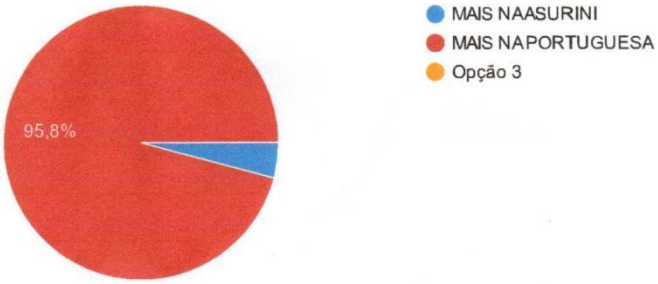
24 respostas



O QUE ELAS LÊEM ESTÁ EM QUAL LÍNGUA ?

Copiar

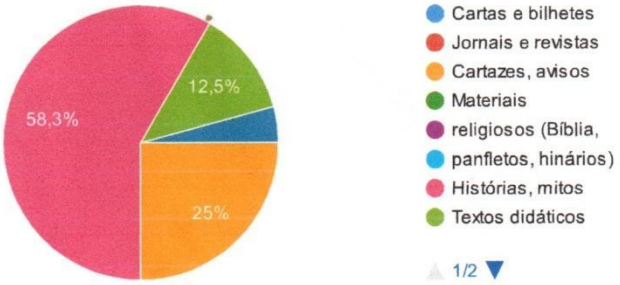
24 respostas



A PESSOAS TEM HÁBITOS DE ESCREVER?

Copiar

24 respostas

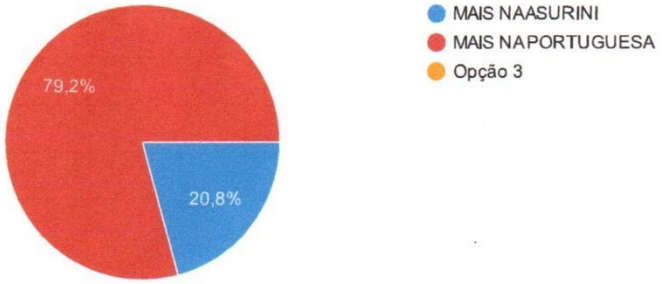


23/12/2022 16:45 PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

O QUE ELAS ECREVVEM ESTÁ EM QUAL LÍNGUA ?

Copiar

24 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Google Formulários

ANEXO III

PESQUISA SOCIOLINGUISTICA - POVO ASURINI DO TROCARÁ - 2022

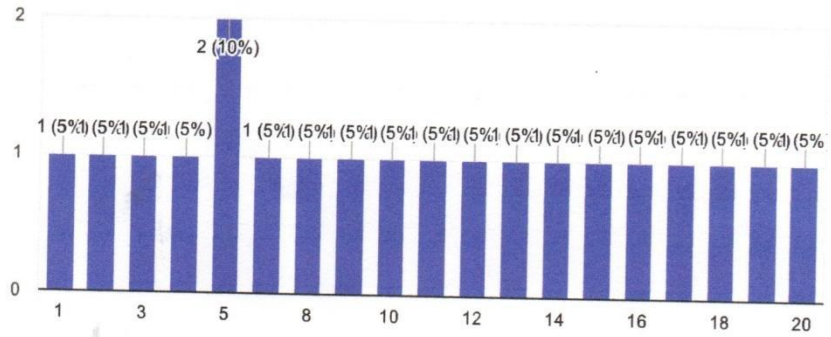
20 respostas

Publicar análise

NOME DO ALUNO

Copiar

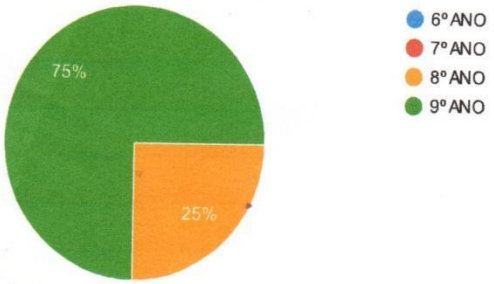
20 respostas



ANO EM QUE O ALUNO ESTUDA

Copiar

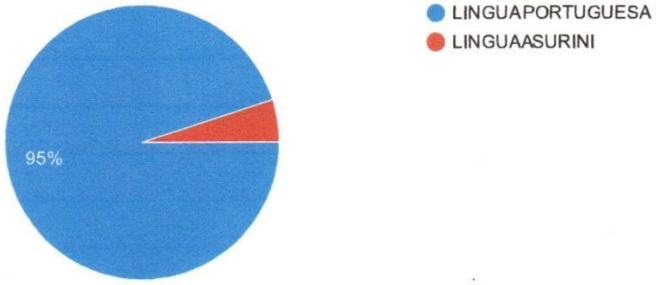
20 respostas



Em que língua você aprendeu a falar primeiro?

Copiar

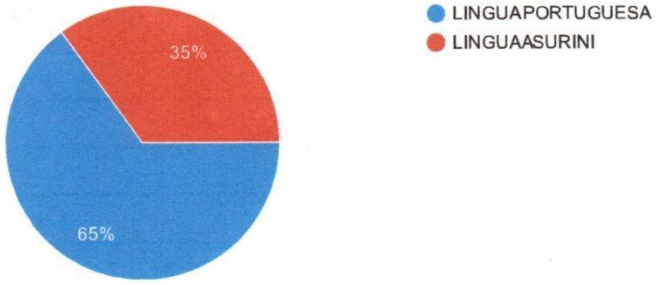
20 respostas



Que língua você acha mais fácil?

Copiar

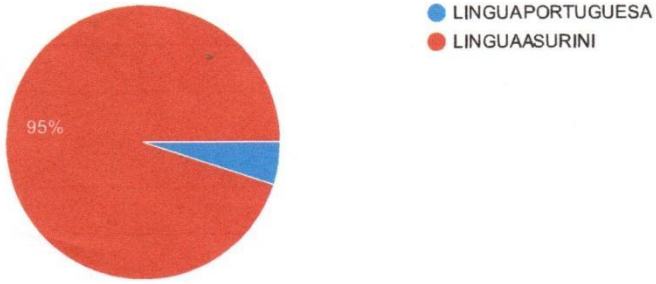
20 respostas



Que língua você acha mais bonita?

Copiar

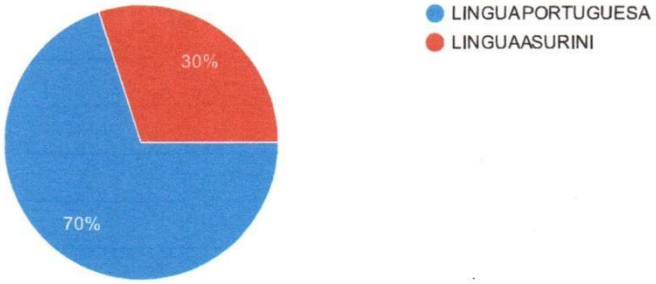
20 respostas



Que língua você usa mais?

Copiar

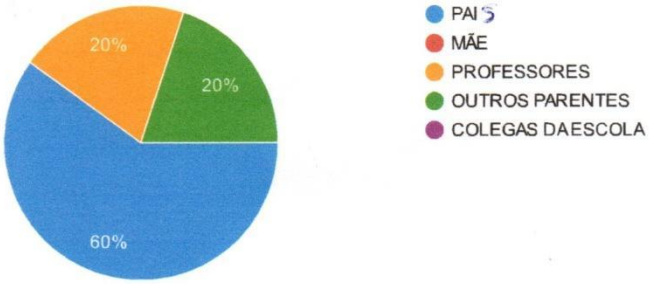
20 respostas



Com quem você conversa em Língua Indígena na sua aldeia?

Copiar

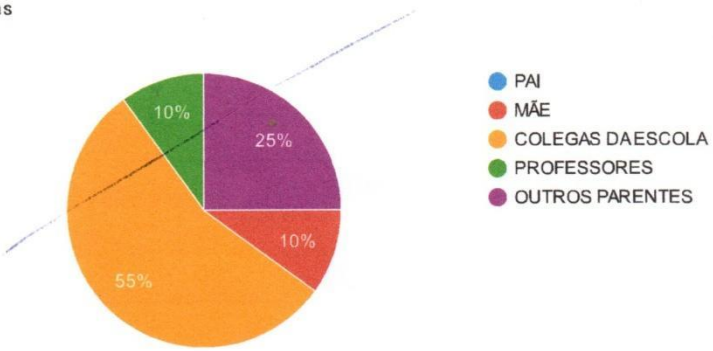
20 respostas



Com quem você conversa em Língua Portuguesa na sua aldeia?

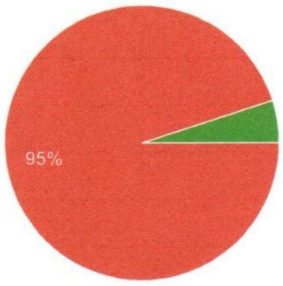
Copiar

20 respostas



Você sabe ler na Língua Indígena? Copiar

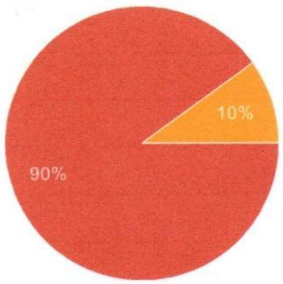
20 respostas



- Não
- sim, mas bem pouco.
- sim, o suficiente para entender o que leio.
- sim, leio bem e entendo.

Você escrever em Língua Indígena? Copiar

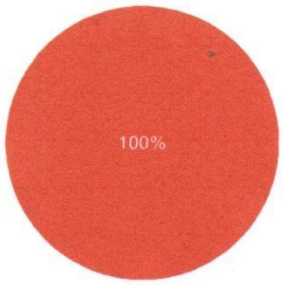
20 respostas



- Não
- Escrevo algumas palavras.
- Sim, consigo escrever um texto curto.

Que língua você acha que deve ser ensinada na escola primeiro? Copiar

20 respostas

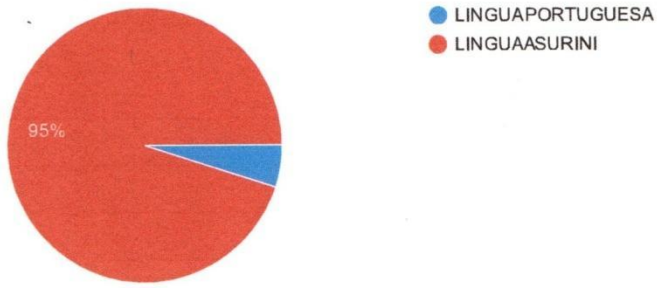


- LINGUAPORTUGUESA
- LINGUAASURINI

Em que língua você acha que o professor deve conversar com você e seus colegas na sala de aula?

Copiar

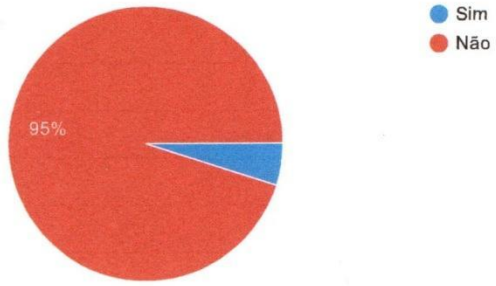
20 respostas



Você acha que a sua língua indígena pode se acabar?

Copiar

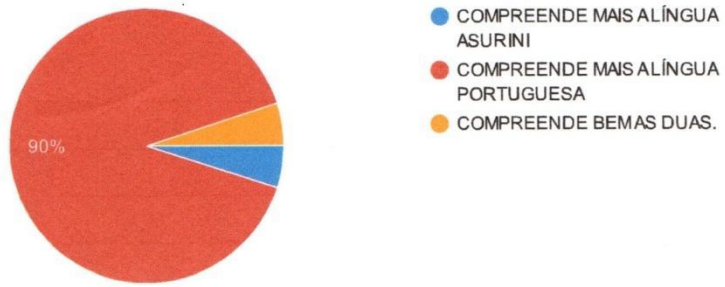
20 respostas



AGORA É COM VOCÊ, PROFESSOR. DAQUI EM DIANTE VOCE DEVE RESPONDER AS PERGUNTAS.
Como você, professor-pesquisador, avalia as competências da pessoa que você acabou de entrevistar?
SOBRE A COMPREENSÃO, O ALUNO...

Copiar

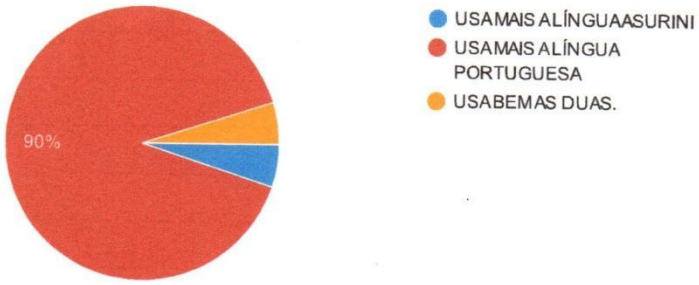
20 respostas



Como você, professor-pesquisador, avalia as competências da pessoa que você acabou de entrevistar?
SOBRE A FALA, O ALUNO...

Copiar

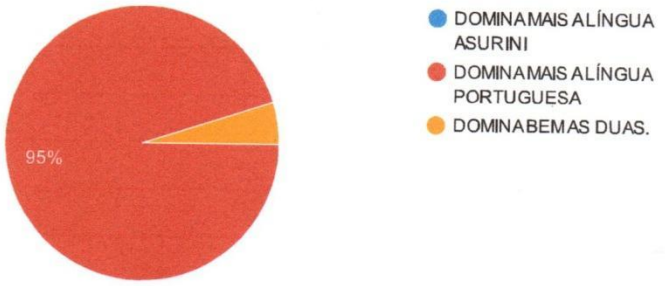
20 respostas



Como você, professor-pesquisador, avalia as competências da pessoa que você acabou de entrevistar?
SOBRE A LEITURA, O ALUNO...

Copiar

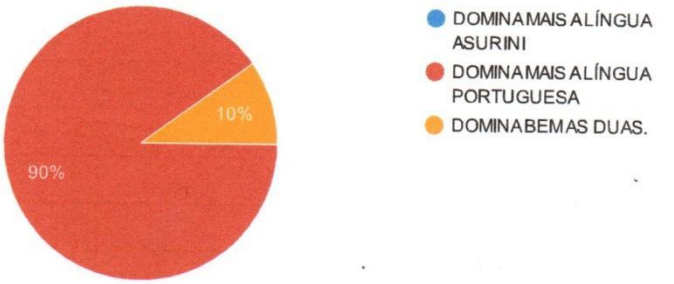
20 respostas



Como você, professor-pesquisador, avalia as competências da pessoa que você acabou de entrevistar?
SOBRE A ESCRITA, O ALUNO...

Copiar

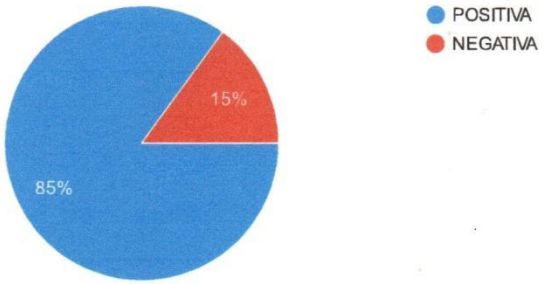
20 respostas



Na sua avaliação, essa pessoa tem uma atitude positiva ou negativa em relação à língua indígena?

Copiar

20 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Google Formulários

ANEXO IV

Universidade de Brasília

Reitor
Ivan Marques de Toledo Camargo

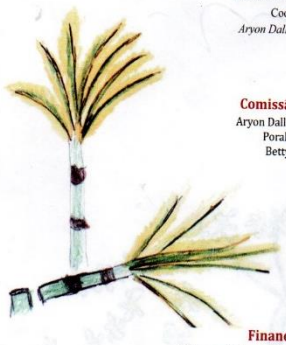
Vice-Reitora
Sônia Nair Bão

Decano de Pesquisa e de Pós-Graduação
Jaime Martins de Santana

Diretora do Instituto de Letras
Maria Luisa Ortiz

LALI
Laboratório de Línguas Indígenas – IL / UnB

Coordenador
Aryon Dall'Igna Rodrigues



Comissão Editorial
Aryon Dall'Igna Rodrigues
Porakê Asuriní
Betty Mindlin

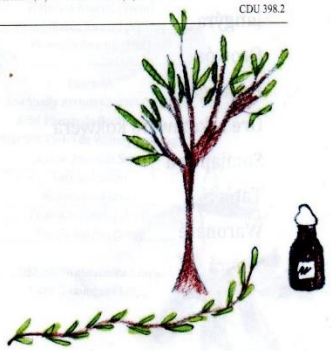
Financiamento
Observatório da Educação Escolar Indígena
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Apoio
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fundação Nacional do Índio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
CIP-Brasil. Catalogação na fonte

K86 Kosakwéna Asuriní.
Sené Se'énga 2 / Kosakwéna Asuriní ; [ilustrações de Kujakameima Asuriní, Itiaina Asuriní]. – Brasília : Laboratório de Línguas Indígenas / Instituto Aryon Dall'Igna Rodrigues, 2013.
72 p. : il. ; 26 cm.

Texto em Asuriní do Tocantins
ISBN 978-85-902-1067-5

1. Narrativas orais. 2. Língua Asuriní. 3. Mito. I. Kujakameima Asuriní (il.) II. Itiaina Asuriní (il.). III. Título.

CDU 398.2