

WERÈ TYRITINA: ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA JAVAÉ

Marcus Maia*

RESUMO: Este artigo reporta o projeto de alfabetização "Werè Tyritina", que foi desenvolvido na aldeia Javaé de Boto Velho na Ilha do Bananal (TO), entre 1983 e 1986. O projeto baseava-se no método Paulo Freire e ensinou um grupo de dez crianças indígenas a ler e escrever em sua língua materna. Uma cartilha e um livro de histórias na língua javaé (família Karajá, tronco Macro-Jê) foram desenvolvidos e posteriormente publicados, assim como um manual do professor bilíngüe, que é apresentado em anexo.

PALAVRAS-CHAVE: educação indígena; lingüística aplicada à alfabetização; língua javaé; Método Paulo Freire.

1. Introdução

O projeto foi proposto ao lingüista Marcus Maia e ao antropólogo André Toral quando de nossa primeira visita à aldeia Javaé de Boto Velho (Inywebohona¹), na Ilha do Bananal (TO), em julho de 1983 para coletar dados lingüísticos e etnográficos para

* Museu Nacional – Universidade do Rio de Janeiro-UFRJ.

¹ A transcrição dos dados do javaé apresentados neste trabalho segue o quadro de correspondências entre os símbolos ortográficos e fonéticos abaixo:

Consoantes: b, d, t ([t^h]), k, tx ([ts_h]), j, s ([ʃ]), x ([s_h]), l, r, h, w

Vogais: i, y ([i]), u, e ([e]), â ([·]), o, è ([E]) [æ]), a, ô ([e])

Vogais nasalizadas: i, õ, â.

projetos de mestrado ligados ao Museu Nacional da UFRJ. Fixada no local desde a década de 1940, aquela comunidade Javaé de cerca de sessenta pessoas, à exceção de um período de seis anos (1973-1979) em que fora obrigada a se transferir para o Posto Indígena Kanoano, jamais recebera por parte da FUNAI qualquer assistência educacional. Embora situada em local considerado mítico² pela etnia, na parte norte da Ilha do Bananal, próximo à localidade de Barreira da Cruz, na confluência do Rio Formoso com o Rio Javaés, a aldeia de Boto Velho encontrava-se, na ocasião, fora dos limites do Parque Indígena do Araguaia, sofrendo grande pressão de autoridades e de fazendeiros para abandonar a área, que ficava no trajeto planejado para a estrada BR 262, a Transaraguaia, que cortaria o Parque Nacional do Araguaia.

Decididos a permanecer em sua aldeia tradicional, a despeito de todas as pressões,³ os Javaé preocupavam-se com o fato de que as crianças cresciam sem a oportunidade de alfabetizar-se nem na língua materna e nem na língua portuguesa. Entre 1981 e 1982, alguns pais enviaram seus filhos para estudarem na escola da prefeitura municipal de Cristalândia, na localidade de Barreira da Cruz, próxima à aldeia. O curso, realizado com entusiasmo pelas crianças Javaé foi, no entanto, interrompido por motivo de transferência do professor e não mais retomado. A tentativa de se enviar crianças para estudar na sede do município de Cristalândia fora, igualmente, mal sucedida em decorrência da distância de 110 km entre a aldeia e o município.

² Próximo à aldeia de Boto Velho encontram-se três grandes buracos onde, segundo o mito, foram enterrados os corpos de todos os homens, mulheres e crianças da etnia, após a revelação do segredo de Aruanã.

³ A FUNAI alegava só poder assistir aos Javaé se esses se transferissem para a aldeia de Kanoano; o IBDF, então responsável pela administração do Parque Nacional do Araguaia, não reconhecia a presença do grupo indígena no interior do parque, fazendo constantes apelos para que os Javaé se retirassem; a construtora Andrade Gutierrez, encarregada da construção da BR 262, ligava suas máquinas paradas do outro lado do rio Javaés, causando um barulho ensurdecedor; fazendeiros e autoridades municipais (Cristalândia, então Goiás, hoje Tocantins) vinham constantemente à aldeia, tentando persuadir os Javaé a deixarem o local.

No momento de nossa visita era, portanto, grande a ansiedade do grupo quanto à criação de uma escola na aldeia. A comunidade entendia que a existência de uma escola em funcionamento na aldeia, além de instrumentalizar as crianças para o contato com a sociedade envolvente, serviria para ajudar a legitimar a sua presença na área. Foi em tal contexto, então, que o cacique João Wataju nos solicitou que assistissemos sua filha, Lucirene Behederu, na organização de um projeto de alfabetização. Lucirene, que concluíra os estudos de primeiro grau (curso fundamental), durante a estada do grupo em Kanoano, já vinha desde há alguns meses promovendo, informalmente, aulas de javaé, português e matemática, usando o material bilíngüe desenvolvido para os Karajá pelos lingüistas do Summer Institute of Linguistics (SIL). Embora não tivéssemos na ocasião qualquer experiência prévia com alfabetização, face às dificuldades que presenciávamos, decidimos aceitar a solicitação dos Javaé, iniciando o projeto assistindo às aulas de Lucirene e tentando avaliar a metodologia, materiais didáticos e o grupo de 12 crianças e adolescentes com quem Lucirene vinha trabalhando.

2. Avaliação preliminar

O grupo de alunos era constituído por oito meninas e três meninos com idades entre 4 e 9 anos e de uma mulher de vinte anos de idade que também pediu para ser alfabetizada.⁴ Oito dessas crianças já haviam sido expostas a alguma forma de escolarização, outras quatro nunca haviam freqüentado escola. Posteriormente, durante a primeira fase do curso, registrar-se-iam duas desistências: uma a de Wajurema, decorrente do engajamento do menino nas atividades de

⁴ É a seguinte a relação de nomes e idades dos alunos da escola de Boto Velho: Marilúcia Asiwaru (9 anos), Rosilda Beluá (9 anos), Rosamília Behé (4 anos), Harawaki (5 anos), Naiude Hariaru (6 anos), Luciana Kuaxiru (7 anos), Manoel Maireá (7 anos), Cleunícia Seija (4 anos), José Inácio Wasuri (7 anos), Rosamíria Weriã (6 anos), Roberto Wajurema (9 anos), Mariazinha Ximanaki (20 anos).

pesca da comunidade e a outra a de Harawaki, cuja mãe queria a alfabetização inicial diretamente em português, em vez de em javaé, como havia sido decidido de comum acordo com a comunidade.

Nosso teste diagnóstico foi simples: pediu-se aos alunos que desenhassem algo, de sua livre escolha e, em seguida, procurassem escrever o nome do desenho em javaé e/ou em português, conforme desejassem ou soubessem. Propusemos ainda que copiassem algumas palavras em javaé escritas por Lucirene no quadro. Observamos que a totalidade dos alunos era monolíngüe em javaé, apenas a mulher de 20 anos, sendo capaz de compreender o português oral. Três alunas se revelaram mais aptas do que os demais no que se refere ao domínio de habilidades motoras da escrita, mas todos eram rigorosamente analfabetos.

A despeito do grande empenho de Lucirene, avaliamos que suas aulas não vinham obtendo resultado satisfatório por duas razões: (a) o curso não obedecia a qualquer critério metodológico, sendo desenvolvido em bases assistemáticas, sem regularidade, o que dificultava a progressividade da aprendizagem; (b) o material do SIL desenvolvido para a língua karajá não era adequado ao javaé, pois este dialeto do Karajá apresenta traços característicos nos planos fonético e lexical; a comunidade atribui grande valor a sua realidade lingüística própria, tomando-a como um dos elementos para a afirmação de sua identidade perante os Karajá.

3. Metodologia e programação

Antes de deixarmos a aldeia de Boto Velho no final de julho, acertamos que Lucirene viria ao Rio de Janeiro no início de outubro para a realização de treinamento e desenvolvimento da metodologia, programação e materiais didáticos. Foi também estabelecido em conjunto com a comunidade que o projeto visaria, em sua primeira fase, à alfabetização em javaé, para, posteriormente, passar à alfabetização

em português. Precisamos argumentar com a comunidade que não seria possível fazer a alfabetização inicialmente em português pois a totalidade dos alunos não falava português, sendo mais apropriado alfabetizá-los na língua materna e, em seguida, à medida que fossem se tornando fluentes em português, introduziríamos a escrita nesta língua.

Durante os meses que antecederam a chegada de Lucirene ao Rio, dedicamo-nos a estabelecer os fundamentos teóricos do projeto. Avaliamos várias metodologias, procuramos nos informar sobre projetos de alfabetização junto a outras comunidades indígenas e terminamos por decidir tentar uma adaptação do método Paulo Freire, originalmente concebido para a alfabetização de adultos, à turma de crianças indígenas. O Método Paulo Freire concebe o processo de alfabetização em termos de conscientização, recusando, por princípio, a excessiva centralização no professor e nos conteúdos programáticos, de um lado, e a mera recepção passiva de técnicas e conceitos, de outro. Tal fato nos pareceu decisivo, pois as atividades de alfabetização poderiam ser introduzidas na comunidade como parte de um contexto de questionamento e reflexão mais amplo sobre a realidade da sociedade indígena face à realidade envolvente. Além do que, um método de base silábica parecia ideal às características fonético-fonológicas do javaé, língua de recorte silábico simples e bem marcado. A literatura por nós revista apresentava, ainda, várias experiências bem-sucedidas na aplicação do Método Paulo Freire junto a comunidades indígenas. Uma dessas experiências foi-nos de particular valia: a realizada por Isabel Hernandez com o grupo Mapuche no Chile.

Concebido para ser desenvolvido em conjunto com o grupo a partir de situações iniciais de aprendizagem, o programa seria montado progressivamente com a participação ativa da comunidade. Em consonância com o caráter experimental do projeto e em função do amadurecimento da equipe, organizar-se-iam cartilhas, livros de exercícios, de escrita e de histórias. Inicialmente, no entanto, seria desenvolvida apenas a primeira etapa de um manual do professor com ro-

teiro de situações pedagógicas a serem testadas e avaliadas. As etapas seguintes deste manual seriam desenvolvidas a partir dos resultados da primeira fase. Logo que Lucirene chegou ao Rio de Janeiro, em princípio de outubro de 1983, passamos à organização do programa. Discutimos com Lucirene a proposta educacional do Método Paulo Freire, a que ela demonstrou receptividade desde o início. No decorrer das sessões fomos delineando o perfil do programa e recriando o método à feição dos Javaé. As onze palavras geradoras escolhidas cobriam todos os fatos fonológicos da língua Javaé, inclusive as diferenças existentes entre a fala do homem e da mulher, sendo ainda representativos da realidade cultural da comunidade: Hãwa (aldeia), Irasò (aruanã), Ijata (banana), Koworu (roça), Wasureny (a nossa terra), Mahãdu (o grupo, a turma), Ixyju (outros índios, índios “bravos”), Bodòlekè (pirarucu), Krysa (Xavante), Itxãtè (louco), Brèbu (medo).

Organizamos, como havíamos previsto, um guia metodológico bilíngüe (cf. apêndice), estipulando item por item os diversos procedimentos de exploração de cada palavra geradora a ser trabalhada com a turma de crianças. Basicamente, as atividades pedagógicas distribuíam-se nas seguintes etapas: (a) atividades de reflexão oral: os significados de cada palavra são debatidos pela turma que, em seguida, os representa pictoricamente; (b) atividades de leitura: cada palavra é apresentada para reconhecimento, desmembrada em seus constituintes silábicos que são rearticulados em novas palavras criadas pelos alunos; (c) atividades de escrita: cada palavra e sílaba é copiada pelos alunos e novas palavras são produzidas, recombina-se os constituintes silábicos. Ao longo de todas as fases são realizados jogos e brincadeiras pedagógicas.

Objetivando um máximo de envolvimento da comunidade na implementação, pedimos que as famílias dos alunos colaborassem com a construção da casa, mesa bancos, para o funcionamento da escola e enviamos aos pais fita gravada na língua javaé em que fornecíamos detalhes sobre o método, a importância da alfabetização inicial em língua indígena e da frequência às aulas. Desenvolvemos tam-

bém um conjunto de folhas de exercícios para cada palavra geradora, estabelecendo que Lucirene nos enviaria, ao término do trabalho com cada palavra, uma folha-teste preenchida pelos alunos. Este procedimento visava a nos permitir o acompanhamento das atividades, possibilitando-nos a formulação de sugestões e correções. Junto com os testes Lucirene deveria ainda nos enviar regularmente um relatório em que seriam registradas as faltas eventuais de cada aluno, além de observações gerais a respeito do andamento do programa, dificuldades ou dúvidas na aplicação do método etc.

Em janeiro de 1984, ao recebermos de Lucirene o relatório e os testes correspondentes à primeira palavra geradora, enviamos a ela uma carta contendo observações gerais e individuais, apontando problemas de grafia de letras, falta de aderência das sílabas grafadas às linhas, estímulo à maior diversificação dos desenhos etc. Sugerimos à Lucirene que dedicasse mais tempo às práticas de desenvolvimento de coordenação motora, pois os testes revelavam grande tendência dos alunos em grafar as sílabas com traços descontínuos ao invés de segmentos cursivos, conforme planejado.

Submetemos, então o projeto à apreciação da organização não-governamental britânica OXFAM, que o aprovou, repassando-nos recursos financeiros destinados ao pagamento de salário à Lucirene, que assim poderia dedicar-se exclusivamente às atividades da escola. Outra parte dos recursos obtidos foi aplicada em gastos com xerox, material escolar, camisetas com impressão de desenho escolhido pelos alunos para simbolizar a escola. Iniciávamos, assim, o projeto de alfabetização da Werè Tyryritina – a escola Werè, nome escolhido pela comunidade para denominar o projeto.

4. Avaliação da primeira fase do projeto

Na segunda quinzena de julho de 1984, voltamos à aldeia a fim de avaliar a primeira etapa do projeto de alfabetização e supervisionar

a organização da segunda fase. Pudemos constatar de imediato que a comunidade, de um modo geral, vinha se empenhando pelo sucesso do projeto. A casa da escola havia sido concluída, os bancos e mesas construídos com capricho. Verificamos que as aulas haviam se tornado atividades regulares, bem inseridas no cotidiano da comunidade.

O grupo de alunos, extremamente motivado, relutara até em aceitar as férias propostas por Lucirene para o mês de julho, época de verão na região, quando a comunidade realiza atividades coletivas tradicionais nas praias próximas à aldeia. Convocados para uma reunião de supervisão, chegaram todos bem cedo à escola, uniformizados e portando cada um sua pasta. Sentados à mesa, participavam ativamente da aula. As dispersões ocasionais eram contornadas por Lucirene com habilidade. Apesar do desconforto inicial causado pela presença dos supervisores, a sessão transcorreu com naturalidade. A professora apontava a sílaba no cartaz afixado na parede, os alunos a identificavam com presteza, habituados ao método. Em caso de dúvida de um aluno, outro era instado a auxiliar. Na fase de redação de sílabas, Lucirene verificava pacientemente cada caderno, sugerindo, corrigindo. Havia-se estabelecido um ritmo fluente de trabalho. Alguns aspectos do método haviam sofrido adaptações ditadas pela prática, mas, indiscutivelmente, a Werè Tyyritina era uma realidade na aldeia do Boto Velho.

Entre novembro de 1983 e junho de 1984 haviam sido realizadas cerca de 140 aulas com duração aproximada de duas a três horas por sessão. O índice de frequência médio, rigorosamente anotado pela professora no diário de classe, estava em torno de 70%. Apontamos a Lucirene alguns problemas que havíamos observado e discutimos a respeito da implementação de estratégias para o seu equacionamento. Dessas discussões e da observação do desempenho individual dos alunos, mediante exame dos cadernos e de sua participação em aula, concluímos que grande parte das dificuldades encontradas era decorrente da heterogeneidade da turma. Por um lado, os alunos mais adiantados não vinham se desenvolvendo adequadamente, pois as

atividades de coordenação motora, simples demais, não lhes despertavam maior interesse. Terminada a cópia, rapidamente, ficavam sem ter o que fazer ou dedicavam-se a ajudar os menores. Por outro lado, os menos adiantados tinham poucas oportunidades nas atividades de criação de novas palavras a partir das sílabas conhecidas, atividades que ocupam posição central no método. Os mais adiantados, geralmente, resolviam os problemas apresentados nos jogos e exercícios, restando aos menores a mera cópia dos resultados. Procurando conciliar os dois polos, a professora terminava por não propiciar condições para que os mais adiantados passassem da fase de reconhecimento e cópia de vocábulos à fase de leitura e redação efetivas. Do mesmo modo, os mais novos acabavam por não perceber a produtividade das combinações silábicas para a formação de novas palavras, não avançando da fase de reconhecimento e cópia para a fase de criação vocabular.

5. A segunda fase do projeto

Com o objetivo de corrigir os problemas acima indicados, decidimos desmembrar a turma em dois grupos. A turma "A", constituída pelos alunos mais adiantados, que avaliamos como tendo sido efetivamente alfabetizados na primeira fase: Asiwaru, Belua, Kuaxiru, Maireia e Ximanaki. A estes se juntou o menino Paulo Huruka que, embora não tendo participado da primeira fase do projeto, havia freqüentado anteriormente uma turma de alfabetização em português na escola da prefeitura. Para esta turma foi desenvolvida uma segunda etapa do projeto, fundamentada na leitura e redação de textos. Assim, à noção de sílaba e palavra aprendida na primeira fase, somava-se agora a noção de frase e estória. A metodologia estabelecida para as aulas da turma A integrava-se àquela desenvolvida para a fase inicial, obedecendo a uma perspectiva de complexificação crescente, assim estruturada: (1) leitura em voz alta de uma estória, coletiva

e individualmente; (2) representação pictórica dos fatos evocados pela estória; (3) percepção das sílabas como unidades formadoras das palavras; (4) percepção das palavras como unidades formadoras das frases; (5) percepção das frases como unidades componentes da estória; (6) redação das palavras e frases da estória; (7) formação de novas frases; (8) redação de novas frases; (9) redação de novas estórias. Introduzimos a partir daí, também, o ensino do português. Organizamos uma apostila com exercícios diversos de interpretação e redação baseado em pequenas estórias do repertório oral da comunidade. Outra apostila foi preparada para uso por esta turma, incluindo palavras, frases e pequenas estórias em português, além de outros gêneros discursivos, como cartas, notícias de jornal, relatórios etc.

A turma "B" era constituída pelos alunos mais novos, ainda não efetivamente alfabetizados e que requeriam atenção especial para o desenvolvimento de coordenação motora e para a compreensão da produtividade do sistema de escrita: Wasuri, Behè, Hãriaru, Seja e Weria. Nesta fase, ingressou na turma a menina Hukanaru. Esses alunos, a despeito de estarem familiarizados com o método, ainda não haviam operacionalizado seus conhecimentos de modo a serem capazes de ler e escrever novas sílabas, palavras ou frases. Projetamos um novo conjunto de palavras geradoras elicitadas em sessões escolares com os alunos: Korera (jacaré), Ijoti (barreira), Surona (sabão), Wadò (minha comida), Helyrè (pato selvagem), Txiòrò (noitinha), Buhã (boto), Krukru (um pássaro), Maiti (cana-de-açúcar), Bròrè (veado). Organizamos igualmente com a participação ativa da turma outra série de folhas-teste que nos seriam remetidas para avaliação no decorrer do semestre seguinte. As atividades da turma "A" e da turma "B" foram previstas para um período de aproximadamente um ano. Parte do material foi produzido durante nossa estada na aldeia (cartazes, folhas de exercício) e outros itens foram produzidos posteriormente no Rio de Janeiro e remetidos por correio para Lucirene.

Em 1986, o projeto receberia apoio do Museu do Índio (FUNAI/RJ), tendo-se produzido também, com as assessorias do professor

Francisco Vieira, do Departamento de Análise Matemática da Universidade Federal Fluminense e do antropólogo André Toral (MARI-USP), materiais didáticos, respectivamente, nas áreas de Matemática e Estudos Sociais. O projeto “Werè Tyyritina” foi apresentado durante o I Encontro Nacional de Educação Indígena realizado no Rio de Janeiro, em 1987, sob o patrocínio do Museu do Índio (FUNAI/RJ) e da Fundação Pró-Memória (Ministério da Cultura). A cartilha desenvolvida para uso na escola Javaé seria publicada em 1990 pelo Museu do Índio – FUNAI/RJ. Os alunos das duas turmas, bem como os de outras turmas, foram alfabetizados na língua materna e em português por Lucirene Behederu que seria, posteriormente, contratada como professora pelo município de Cristalândia (TO) para continuar atuando regularmente na escola da aldeia de Boto Velho.

ABSTRACT: *This paper reports the “Werè Tyyritina” literacy project which was successfully developed in the Javaé community of Boto Velho in the Bananal Island (TO) between the years of 1983 and 1986. The project was based on the Paulo Freire Method and taught a group of 10 children to read and write in their native language. A primer and a story book in the Javae language (Karaja family, Macro-Jê stock) were developed and later published as well as a bilingual teacher’s manual which is presented in the appendix.*

KEYWORDS: *indigenous education; applied linguistics; javaé; Paulo Freire Method.*

ANEXO

Guia bilingüe de alfabetização

1. Bitejikre ka quadro-ò rybè tykytârasana.

“Colocar no quadro a foto ou desenho do tema da palavra geradora”.

2. Bidesenhanykre rybè. Ibutumy iny rybè bidesenhanybenykre.
“Pedir para a turma desenhar o tema da palavra geradora”.
3. Bitejibenykre desenho ibutumy hetowèmý
“Colocar os desenhos nas paredes da casa da escola para todos verem”.
4. Bitejikre ka tykyritsómo ibutumy ritina rybè biritinykre ka quadro rybè.
“Colocar o cartão “ibutumy ritina” e escrever no quadro negro a palavra geradora”.
5. Marybebenykre: ka rybè belàkyke ijykymy.
“Conversar sobre a palavra geradora”.
6. Karyberenykre ritinadi rybè ritèosinyrekre debòmý ritina quadro-ò.
“Ler a palavra geradora mostrando com a mão os pedaços no quadro negro e no cartão “ibutumy ritina”.
7. Raurubukre kà desenho, foto ixyby kua àdekerenykijiboho lohoji, ibutumy.
“Guardar a foto ou desenho e repetir com as crianças, separadamente e em grupo”.
8. Rykyraxire tiusè soemy iryy raukyratabo rarybera rybè.
“Perguntar quantas vezes mexe a boca para falar a palavra geradora”.
9. Bitejikre tykyritisómo iritina wiribi itxura txura irawoò tykyriti rawoò ibutumy ritina.
“Colocar o cartão da família de sílabas abaixo do cartão “ibutumy ritina”.

10. Kiriranykre wiribi itxuramy ibutumy wiribi irareamy.
“Ler as sílabas junto e separado”.
11. Bitejikre tykyritisõmo iribi itxura txura mahãdu.
“Colocar o cartão da família de sílabas”.
12. Rykyraxire titxi tahe iribi txura txura kaki ròiire imahãdu.
“Perguntar onde está cada sílaba da palavra geradora nos cartões da sua família silábica”.
13. Ibutumy rarybera ijõruy lohoji tule.
“Ler e repetir junto e separado as outras sílabas”.
14. Ryryreri iny lohoji-õ riteõsira... kia ixbylesyhe.
“Chamar cada um para mostrar as sílabas que são repetidas oralmente”.
15. Bitejikre kia tyritisõmo imahadu wiribi itxura txura. Ritara kia tyritisõmo ibutumy ritina, wiribi itxura txura ratira quadro-ki tyriti ibutumy iribi.
“Colocar o cartão da família de sílabas. Tirar os cartões “ibutumy ritina” e “wiribi itxura txura”. Ficam no quadro só os cartões “ibutumy iribi itxura txura mahãdu”.
16. Rykyraxire titxi rare kia iwiribi txura txura imahãdu. Ryryra iny-õ tahe ritãnyryra wiribi itxura txura.
“Perguntar onde está cada sílaba na sua família. Chamar alguém para mostrar cada sílaba nos cartões”.
17. Rykyraxi kã wiribi txura txura raerynykre kia wiribi txura txura... ritelenyryra iusemy tahe rixihura iwitxiramy.
“Perguntar se os outros wiribiitxura txura são iguais à sílaba em foco. Explicar que cada sílaba de uma família começa igual, mas termina diferente das demais”.

18. Ibutumy ixybyle rarybekre.

“Repetir todas as leituras em grupo e separadamente”.

19. Bitejikre ibutulemy ijoi.

“Colocar os cartões de todas as famílias silábicas da palavra geradora juntos”.

Take kiwinykre nohōtimy ritina.

“Depois a gente faz os exercícios de revisão”.

20. Raèrythykremy tyriti.

“Exercícios para revisão”.

A. Tyritidu rarybera ijō ritèòsinyra.

“Um aluno vai lendo os pedaços e um outro aluno vai mostrando os pedaços que ele está lendo”.

B. Tyritidu ritèòsinyra ijō tuu rarybere.

“Um aluno mostra e o outro vai lendo os pedaços que o outro mostra”.

C. Ijō mariabènyke wiribi itxura txura mahadu.

“Pedir para os alunos lerem as famílias de sílabas”.

D. Ikyrèritèòsinykre tyritinykydu rarybera ikyrèmy.

“O professor vai mostrando os pedaços e os alunos têm que dizer como se fala”.

a. Ibutumy wimy rakurikre wiribi itxura txura ibutumy ijoi.

“Repetir junto e separado as sílabas das famílias. Primeiro em ordem, depois vai juntando.

b. Ryryre inyō-ò manake itànynykymy aōbohe ijō tykyrytidu rybè.

“Chamar alguém para mostrar o som que o outro diz. Um aluno fala um pedacinho e o outro mostra onde é que está escrito o pedacinho”.

- c. Rarybera tamy wideke ibutunyky tykyritina rybê iribi. Wideke ibutunyky iwitxira tyyritina tyyritisōmo irukyrye.

“Dizer para formar a palavra geradora e depois formar outras palavras com os pedacinhos. Escrever todas as palavras que os alunos formarem no quadro.

24. Rarybera tamy kia tyyritidu kia ituera inatxi imahadu aijō itānynyky tykyritisōmo debòribi lohoji.

“Falar para os alunos que as terminações das duas famílias são iguais. Mostrar o cartão das vogais.

25. Rarybera ibutumy wiribi itxura txura.

“Repetir junto e separado”.

26. Akehuna – tyyritinykydu rarybera: wiribi itxura txura mesa-ki tyytidu mahadu tyyritisōmodi tibo rōtakremy.

“Brincadeira – a professora espalha os cartõezinhos em cima da mesa. Depois vai falando os pedaços e os alunos têm que pegar rapidamente. Cada aluno vai guardando os pedacinhos que acerta. Ganha o jogo o aluno que juntar mais pedacinhos”.

Bibliografia

HERNANDEZ, I. (1981) *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez.