

O MÉTODO DE ENSINO POR TAREFAS COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO NO ENSINO DO NHEENGATÚ COMO L2 NO MUNICÍPIO DE SANTA IZABEL DO RIO NEGRO

THE TASK TEACHING METHOD AS STRENGTHENING STRATEGY IN THE TEACHING OF NHEENGATÚ LIKE L2 IN THE CITY OF SANTA IZABEL DO RIO NEGRO

Eneida Alice Gonzaga dos Santos¹
Cristina de Cássia Borella²

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a elaboração e os resultados de uma oficina de ensino L2, realizada com alunos da “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - turma Nheengatú – no município de Santa Isabel do Rio Negro” (UFAM). A oficina foi realizada com base no “Método de Ensino Baseado em Tarefas”, que consiste em dar ênfase na aprendizagem feita por meio da comunicação interativa na L2, introduzindo textos autênticos no processo ensino-aprendizagem, levando para a sala de aula a língua viva/ativa, e a experiência pessoal do aprendiz como elemento que contribui para o sucesso do trabalho.

Palavras-chave: Nheengatú, ensino de segunda língua, ensino de línguas baseado em tarefas, formação de professores indígenas.

ABSTRACT

The present work aims to present the preparation and results of a L2 teaching workshop, carried out with students from the “Educational Policies and Sustainable Development Degree - Nheengatú class – in the municipality of Santa Isabel do Rio Negro” (UFAM). The workshop was carried out based on the “Task-Based Teaching Method”, which consists of emphasizing learning through interactive communication in L2, introducing

¹Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (2008). Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. E-mail: eneidaalice@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5759123333143955>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9347-8596>.

² Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, bacharel e licenciada em Letras - Português pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: cristina.borella@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1413622886154416>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2685-099X>.

authentic texts into the teaching-learning process, bringing the living language to the classroom /active, and the apprentice's personal experience as an element that contributes to the success of the work.

Key-words: Nheengatú; teaching of second language; task based teacher learning; training of indigenous teachers.

1. Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

O Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas é fruto das reflexões ocorridas no Magistério Indígena em São Gabriel da Cachoeira, na medida em que o Magistério indígena deu início à discussão acerca de um curso superior indígena nos moldes do que fora o Magistério Indígena naquele município.

A ideia foi para além do espaço da sala de aula, e em Assembleias e reuniões da FOIRN, tornou-se ponto de pauta, portanto, a Licenciatura foi proposta com o apoio e participação de estudantes indígenas, professores indígenas, lideranças indígenas, movimento indígena, assessores e colaboradores do Magistério Indígena e professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira e Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino.

Deste modo, podemos afirmar que o referido curso foi amplamente discutido com as comunidades indígenas e demais instituições no período de 2005 a 2009. Assim a concepção teórico-metodológica do Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável e sua Política Linguística de valorização e fortalecimento da cultura dos povos indígenas foram as mesmas que pautaram e subsidiaram o Magistério Indígena.

A Política Linguística supracitada se pauta pelo que estabelece a legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, LDB/2006, Resolução 03 do CNE, e muitos outros, além de documentos Internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Tais documentos e Leis reconhecem que os povos minorizados em

geral e aos indígenas em particular o direito de uso das suas línguas étnicas nos processos educacionais em todos os níveis escolares.

Podemos afirmar a partir do exposto acima que a política linguística adotada pela “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” tem como objetivo a promoção das línguas veiculares cooficiais, na medida em que está estabelecida sobre as mesmas bases conceituais e também territoriais, do trabalho já iniciado na formação de professores do Magistério Indígena.

O Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável é criada com base na Lei Municipal 145/2002, de São Gabriel da Cachoeira, que estabelece a Cooficialização das Línguas Autóctones, Baniwa, Tukano e Nheengatú. A primeira seleção de alunos da referida Licenciatura foi realizada em outubro de 2009. As atividades efetivas da Licenciatura ocorreram em maio de 2010,

O curso realizado em São Gabriel da Cachoeira, dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro é regular, com ingresso bianual, e ocorre de acordo com a territorialidade linguística, conta atualmente com 03 turmas, a saber, Baniwa, Tukano e Nheengatú, turmas estas definidas a partir da territorialidade linguística.

Sendo assim, de acordo com a territorialidade linguística, são oferecidas 120 vagas exclusivamente para indígenas, divididas em 40 vagas por turma:

- Turma Nheengatú: para os falantes de da língua Nheengatú, realizada na comunidade indígena de Cucui, na calha do rio Negro;
- Turma Tukano: para os falantes da família linguística Tukano Oriental, realizada na comunidade de Taracua, calha do rio Uaupés;
- Turma Baniwa: para falantes das línguas Baniwa e Kuripako, na comunidade de Tunui, calha do rio Içana.

Além destas três turmas, foram ofertadas a partir de demandas das comunidades, uma turma Nheengatú, no município de Santa Isabel do Rio Negro, uma Turma Yanomami, na Comunidade de Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira e uma Turma Sateré-Mawé, no município de Parintins, no Baixo-Rio Amazonas.

1.1 A diglossia vivenciada pelo povo Baré de Santa Isabel do Rio Negro

Atendendo à solicitação de indígenas residentes no município de Santa Izabel do Rio Negro, em 2015, a licenciatura supracitada, iniciou a turma especial: Nheengatú – Polo Santa Izabel do Rio Negro.

O histórico de contato entre o povo Baré, e demais etnias indígenas que moram no médio Rio Negro, e a sociedade nacional não-indígena do entorno, sempre foi, e, infelizmente, ainda é baseado numa política de integração cultural e linguística. O município de Santa Izabel do Rio Negro não conta com uma lei de cooficialização como São Gabriel da Cachoeira e tampouco tem mostrado interesse em adotar uma lei similar. A estrutura escolar, tanto vinculada ao município, quanto ao Estado, ainda é amplamente integracionista, ou seja, não contempla em seu currículo nenhuma formação que dê voz a cultura indígena ou a língua Nheengatú.

A relação do povo Baré com a sociedade nacional está longe de ser única, tanto no Brasil, como no mundo. (Romane, 2006) aponta que é comum o Estado optar por institucionalizar o uso de uma língua em detrimento de outras que também são faladas no mesmo território nacional e a língua oficializada, nestes casos, são invariavelmente as consideradas com prestígio socioeconômico

A especialização de uso/função (e conseqüentemente valorização) de uma língua em detrimento de outra (s) pelo Estado acaba por promover um processo de diglossia, que é, segundo (Ferguson, 1964, P. 429), a coexistência de duas línguas numa mesma comunidade, cada uma desempenhando um papel definido, onde há claramente uma separação do uso funcional de cada língua: a língua (ou dialeto) “Alta” é aquela de prestígio social, utilizada na tradição literária (portanto, com uma escrita estabilizada), nas “funções superiores” como na mídia, na educação, nas instituições em geral e, geralmente, é a língua do colonizador. Em contrapartida, a língua (ou dialeto) considerada “Baixa” geralmente é aquela utilizada pelos povos colonizados, com baixo poder econômico e social, não é reconhecida pelo Estado e por suas instituições, seu domínio geralmente é a família, membros da comunidade, literatura popular, etc. A especialização/imposição do uso da língua “Alta” pode promover, a longo prazo, um deslocamento linguístico, mesmo em domínios sociais em que tradicionalmente são usadas as línguas “Baixas”, assim, passa-se a usar a língua “Alta”, tornando assim, paulatinamente, uma comunidade bilíngue em monolíngue.

Após realizarem uma longa pesquisa sobre o bilinguismo³ e um levantamento sociolinguístico em suas comunidades, a turma chegou à conclusão que décadas de um contato com uma sociedade etnocêntrica e um Estado que institucionalizou apenas o português promoveu um deslocamento linguístico do Nheengatú, levando, de modo geral, falantes abaixo dos 30 anos, a serem ou falantes passivos do Nheengatú, ou, em sua grande maioria, apenas reconhecer algumas palavras ou frases específicas, mas, na verdade, já podem ser considerados monolíngues em português, uma vez que esta é a língua de uso.

Como o objetivo da turma era fortalecer a língua Nheengatú em seu cotidiano, era muito importante saber quais os domínios sociais estavam presentes em seu cotidiano e quais eram os domínios importantes para a cultura Baré e analisar se o Nheengatú ainda estava, de alguma forma, presente nestes domínios.

Para realização desta análise, a partir dos estudos dos domínios sociais apontados por (Fishman, 1968 apud Mello, 1999), os alunos estabeleceram os domínios sociais que achavam relevante para pensarem sobre o uso de Nheengatú e português, deste modo, chegou-se aos seguintes domínios tradicionais da cultura Baré: “Família”, “Festa Cultural (Dabukuri)”, “Ajuri (Mutirão)”, “Casa de Farinha”, “Pescaria” e “Vizinhança”; e domínios sociais não tradicionais mas importantes: “Igreja”, “Jogo (futebol, voleibol)”. O resultado das pesquisas da turma em suas comunidades (e nos dois bairros da sede) mostrou a importância do pesquisador, além de ser bilíngue, também pertencer à mesma “comunidade prática”:

Communities of practice are often informal groups who interact and communicate regularly, and most people belong to a number of them. Each community of practice has a shared repertoire of communal resources that binds its members together in mutual engagement. Among those communal practices will be shared ways of communicating, including possibly the use of two or more languages. The linguistic choices made by members play an important role in constructing meaning and social identity.

(Romane, 2006, p.287)

³ A turma seguindo o currículo da Licenciatura em questão, primeiramente abriu a problemática: “Como fortalecer a Língua Nheengatú em Nosso Cotidiano?”. Essa pesquisa incluiu o estudo do bilinguismo, a elaboração de um questionário sociolinguístico, aplicação e análise dos resultados do levantamento, assim como a oficina aqui descrita. No total, a problemática durou cerca de dois anos para ser concluída.

Comungar/viver/compartilhar das mesmas relações culturais e sociais de seus informantes/colaboradores proporcionou a turma escolher com segurança os lugares sociais importantes para a cultura Baré, além de facilitar o levantamento sociolinguístico. O resultado da pesquisa além de apontar um deslocamento sociolinguístico do Nheengatú pelo português também demonstrou que nos domínios sociais tradicionais, principalmente “a casa de farinha” e o “Ajuri (mutirão)”, o Nheengatú ainda resiste ao deslocamento linguístico total pelo português. Este fato foi de suma importância para pensarmos num ensino de Nheengatú como segunda língua, como descreveremos ao longo deste texto.

O mesmo levantamento sociolinguístico também apontou que tanto os jovens, como as comunidades em geral, têm interesse no ensino o Nheengatú, principalmente no espaço formal da escola. Grande parte dos discentes da licenciatura já são professores, e, mesmo sem apoio da prefeitura ou do Estado, mas com apoio de suas comunidades, já ensinavam, ao seu modo, a língua Nheengatú em suas escolas.

Após ingressarem na licenciatura supracitada, estes professores puderam pensar/discutir a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos para Escolas Indígenas (PPPI) e, após realizarem a pesquisa/levantamento sociolinguístico em suas comunidades, a turma solicitou uma oficina que os ajudassem a elaborar/ pensar numa metodologia efetiva de ensino do Nheengatú como segunda língua (L2), para além de apenas escrita de vocábulos, músicas ou frases cristalizadas.

A partir desta demanda promovida pela pesquisa e pelos professores, optamos por elaborar uma oficina que levasse em conta a teoria de ensino de L2 através do Método de Ensino baseado em Tarefas. Esta oficina contou com 60 horas e foi ministrada em fevereiro de 2017, no município de Santa Isabel do Rio Negro – AM.

2. Ensino baseado em tarefas

Como resultado da evolução dos métodos comunicativos, em meados dos anos oitenta, o método de “Ensino baseado em tarefas” é apresentado por alguns de seus proponentes como sendo um desenvolvimento lógico do enfoque comunicativo de ensino

de línguas (Richrds e Rodgers, 2001). Porém, há aqueles que como (Zanón, 1999, *apud* Cesteros, 2004) afirmam que o ensino baseado em tarefas não é um método, mas sim, uma opção inovadora dentro da abordagem comunicativa. Talvez, prossegue ele, “sua principal diferença esteja numa concepção rica da língua e na forma de planejar e organizar as atividades ou tarefas que constituem as aulas”.

Na distinção entre os dois enfoques, o comunicativo e o de tarefas, é importante lembrar que enquanto o ensino comunicativo das primeiras propostas era um ensino para a comunicação (trabalha-se com os conteúdos necessários para se comunicar), o ensino baseado em tarefas é um ensino mediante a comunicação (trabalha-se através dos próprios processos de comunicação). Por isso, este costuma ser incluído nos “métodos processuais”, que se fundamentam no processo de aprendizagem a partir da negociação e da tomada de decisões dos próprios estudantes, em vez de se basear na introdução de elementos (sejam estas estruturas gramaticais ou noções e funções) planejados e selecionados de modo externo ao aluno. Deste modo, abandona-se a sequência de unidades de caráter cumulativo e se substitui por um mecanismo holístico, através da ferramenta didática básica, que é a tarefa (Giovannini et al., 1996, *apud* Cesteros, 2001).

Portanto, um tipo de ensino de línguas baseado em tarefas pressupõe ir do particular ao geral, no qual o currículo não será só uma série de indicações prescritivas, mas a documentação e sistematização da prática na sala de aula (Cesteros, 2001).

Há muitas definições de tarefa nos últimos anos e todas elas compartilham a ideia de que a execução de tarefas supõe um uso comunicativo da língua, mas provavelmente uma das que tem tido maior aceitação é a proposta de (Nunan, 2004). Segundo (Nunan, 2004, p. 4), tarefa é “uma parte do trabalho de sala de aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua alvo, centrando sua atenção mais no significado que na forma”.

A tarefa como ferramenta de trabalho não é de uso exclusivo deste método de ensino, mas o que distingue o ensino baseado em tarefas é que, neste, o currículo é planejado e desenvolvido ao longo de um programa de ensino através da sucessão de tarefas de aprendizagem (Cesteros, 2004).

Assim, podemos dizer que o ensino baseado em tarefas intenta proporcionar conteúdos para a comunicação e o instrumento mais apropriado para constitui-lo é a realização das tarefas.

O ensino baseado em tarefas tem sido muito influenciado pelas teorias de aquisição de segunda língua. De acordo com (Branden, 2006), o ensino baseado em tarefas tem atraído a atenção de pesquisadores de aquisição de segunda língua, educadores etc. A respeito disso, (Richards e Rodgers, 2001, p. 223) afirmam que: “*The role of tasks has received further support from some researchers in second language acquisition, who are interested in developing pedagogical applications of second language theory.*”

Em consonância com esta afirmação, Cesteros (op. cit) considera que, no método baseado em tarefas, podem ser aplicadas as quatro questões básicas a qualquer situação de ensino. São estas as perguntas:

- Que objetivos se pretende alcançar?
- Que conteúdos devem conter o programa?
- Que atividades deverão desenvolver tais conteúdos?
- Como o processo será avaliado?

Segundo (Richards e Rodgers, 2001, p. 223), o ensino baseado em tarefas um método de ensino de línguas baseado no uso de tarefas como unidade central no planejamento e execução de ensino de línguas e tem sido muito influenciado pelas teorias de aquisição de segunda língua, na medida em que tem atraído a atenção de pesquisadores de aquisição de segunda língua, educadores, etc. (Branden, 2006).

Uma contribuição das teorias de aquisição para o método de ensino baseado em tarefas é a hipótese do *output*, ou produção, publicada por Swain em 1985. Swain afirmava que a hipótese do *output* era uma proposta alternativa à hipótese do *input*, que não era, segundo ela, suficiente para que houvesse de fato a aquisição de uma segunda língua (Nunan, 2004).

Este conceito é muito importante para o ensino baseado em tarefas, já que, para este método, uma de suas premissas é a ideia de que o processo de aprendizagem de uma língua implica no uso por parte do aprendiz da língua que está aprendendo. Este fato se torna claro em (Richards e Rodgers, 2001, p. 228):

“Speaking and trying to communicate with others through the spoken language drawing on the learner’s available linguistic and

communicative resources is considered the basis for second language acquisition in TBI (task-based instruction)”.
acquisition in TBI (task-based instruction)”).

Deste modo, para que os aprendizes obtenham sucesso na realização no uso da língua-alvo, será necessário que o conteúdo programático dê ênfase às tarefas que serão trabalhadas na sala de aula, simulando situações do mundo real, ou seja, os aprendizes são expostos no contexto de ensino-aprendizagem a situações que terão que enfrentar no cotidiano fora da sala de aula. Logo, para este método, a conversação assume um papel de destaque na sala de aula de segunda língua, pois os aprendizes fazem uso da língua-alvo interagindo de forma comunicativa.

Portanto, de acordo com esta hipótese, para que haja de fato aquisição de uma segunda língua, os aprendizes necessitam produzir na língua-alvo, na medida em que a produção envolve processos psicolinguísticos de compreensão diferentes daqueles envolvidos quando o aprendiz recebe o *input*.

A avaliação, neste método de ensino, não ocorre somente no final do curso, mas durante seu desenvolvimento (Cesteros, 2004, p.164).

Podemos resumir o método de ensino baseado em tarefas de acordo com Nunan (1991^a: 279, apud Brown, 1994, p. 228), que apresenta cinco características do ensino de línguas baseado em tarefas:

- 1) Ênfase na aprendizagem feita na comunicação interativa na língua-alvo;
- 2) A introdução de textos autênticos na situação de ensino-aprendizagem;
- 3) Preparação de oportunidades de aprendizagem centradas, não somente na língua, mas também no próprio processo de aprendizagem;
- 4) Uma importância acentuada na experiência pessoal do aprendiz como elemento que contribui para a sala de aula;
- 5) Uma tentativa de ligar o ensino na sala de aula com a língua viva/ativa fora da sala de aula.

2.1 Princípios norteadores do método de ensino baseado em tarefas

Para que o trabalho em sala de aula de segunda língua seja, de fato, exitoso, (Nunan, 2004, p. 34-35), determina sete princípios que deve nortear o trabalho em sala de aula na perspectiva do Ensino Baseado em Tarefas. A seguir apresentamos estes princípios sobre os quais foram propostas as atividades desenvolvidas na Oficina.

(1) *Scaffolding* (andaime) - Os materiais utilizados em sala de aula devem oferecer apoio aos alunos, ou seja, o professor deve proporcionar ao aluno um material ao qual este tenha acesso e que dê suporte suficiente para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. É perfeitamente compreensível que no início do processo de ensino-aprendizagem da segunda língua, os aprendizes não tenham domínio da estrutura da língua-alvo, daí a necessidade de material linguístico que dê suporte suficiente para o desenvolvimento do aluno.

(2) Precedências – As tarefas devem sempre apoiar-se sobre as tarefas apresentadas anteriormente, tentando aprofundar e desenvolver as habilidades dos alunos de forma sequenciada, ou seja, os alunos podem desenvolver suas habilidades na língua-alvo à medida que as tarefas apresentadas são construídas com base em tarefas anteriormente realizadas. Dessa forma, os alunos estão sendo capacitados para realizar a tarefa final.

(3) Reciclagem – A reciclagem da língua maximiza as oportunidades da aprendizagem e ativa o princípio “orgânico” da aprendizagem. Tal princípio possibilita aos alunos descobrirem itens da língua-alvo a serem utilizados em diferentes contextos.

(4) Aprendizagem ativa – Os aprendizes aprendem mais facilmente quando utilizam a língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem da referida língua.

(5) Integração – Os alunos aprendem melhor quando há uma relação clara entre o conhecimento dos elementos linguísticos e as funções comunicativas, ou seja, o ensino de segunda língua se torna mais exitoso na medida em que há uma integração efetiva dos elementos linguísticos e uso comunicativo da língua.

(6) Reproduzir para criar – Os alunos são encorajados para não somente reproduzir o que aprenderam, mas sobretudo, criar a partir do que aprenderam.

(7) Reflexão – Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, os aprendizes são encorajados a refletir sobre o que estão aprendendo e como estão aprendendo.

2.2. Passos para o desenvolvimento da unidade de trabalho

Segundo (Nunan, 2004, p. 31-33), podemos desenvolver sequências de desenvolvimento instrucional acerca das tarefas. Para tanto, ele propõe seis passos processuais:

Passo 1: Construção do esquema

O primeiro passo é desenvolver a construção do esquema da tarefa, selecionando o conjunto de vocábulos e expressões que serão úteis para organizar e realizar a tarefa

Passo 2: Prática controlada

O segundo passo é fornecer aos alunos uma atividade controlada em que os aprendizes poderão exercitar o uso dos vocábulos e expressões que serão utilizados ao longo do processo e necessários para a realização da tarefa final

Passo 3: Prática de *Listening* Autêntico

Neste momento, os alunos terão contato com falantes nativos utilizando os termos selecionados para a realização da tarefa. Na realização desta atividade, os alunos poderão tirar suas dúvidas com relação à pronúncia correta das palavras e assim, melhorar sua própria pronúncia.

Passo 4: Foco nos elementos linguísticos

No quarto passo. Os aprendizes realizam atividades que se concentram nos elementos linguísticos. Eles, por exemplo, poderão ouvir novamente a atividade do passo 3 e observar atentamente a pronúncia correta e os diferentes contornos prosódicos dos

vocábulos e sentenças. Poderão tomar notas e exercitar a escrita correta das palavras e sentenças.

Passo 5: Fornecer prática livre

Nesta fase do trabalho, os aprendizes são encorajados a elaborarem diálogos curtos e treinarem em duplas ou pequenos grupos,

Passo 6: Introduzir tarefas pedagógicas

O último passo na sequência de instruções é dedicado à introdução da tarefa pedagógica propriamente dita. É neste momento que os aprendizes, com base em todos os passos anteriores se concentrarão em elaborar a tarefa final, ou seja, eles montarão a atividade que será o produto de todo o processo de ensino-aprendizagem da/na língua-alvo.

3. Metodologia da oficina

Desde sempre houve um consenso entre os professores Baré que o ensino de Nheengatú como L2 deveria estar aliado aos conhecimentos culturais do povo Baré. Assim, após apresentamos a Método de Ensino de L2 baseado em tarefas, observamos a pesquisa sociolinguística realizada pela turma para identificar os domínios sociais tradicionais nos quais o Nheengatú ainda resiste ao deslocamento total pelo português (“a casa de farinha” e o “Ajuri”) e os domínios sociais importantes para que se possa treinar o nheengatú (pescaria, por exemplo. Utilizaremos aqui a casa de farinha como exemplo para demonstrar a proposta da oficina.

A partir dos Princípios Norteadores, elaboramos e orientamos a realização da Oficina de Nheengatú como Segunda Língua na Turma Nheengatú de Santa Izabel do Rio Negro. A presentamos a seguir a metodologia da oficina, seguindo os seis passos de Nunan para o desenvolvimento da Unidade de Trabalho.

3.1. Construção do campo semântico a partir dos lugares sociais de uso do Nheengatú - Casa de Farinha

Assim, nossa proposta foi que os professores, ao longo do semestre, elessem apenas uma prática social a ser trabalhada na escola, que poderia ser discutida tanto com os alunos, como com a comunidade. Ressaltamos que se possível, a escolha partisse dos alunos, uma vez que, o método de ensino baseado em tarefas privilegia a participação dos alunos em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem. Após a escolha desta prática, por exemplo, “casa de farinha”, os professores começariam a trabalhar o vocabulário específico do campo semântico “casa de farinha”. Como a maioria das comunidades contam com falantes de Nheengatú, com mais de 30 anos, pais, avós e demais membros da comunidade, estes poderiam ajudar nesta atividade, utilizando sempre o Nheengatú como língua de interação social.

Nesta fase do trabalho, demos ênfase ao trabalho com o léxico da língua Nheengatú, compreendendo seus aspectos semânticos, ortográficos e fonológicos, uma vez que exercitavam a pronúncia das palavras.

Ressaltamos sempre que como dito anteriormente, no início do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, o aluno não tem domínio aprofundado da língua-alvo. Portanto, esta fase de levantamento do campo semântico é fundamental para ampliação do léxico dos alunos.

3.2. Elaboração de pequenos textos: diálogos curtos

O passo seguinte consistia em trabalhar elementos linguísticos, a saber, verbos, pronomes, conectivos, e contextos em que podem ser utilizados. Para tanto, os alunos eram desafiados a construir sentenças com o léxico trabalhado na fase anterior. Nesta fase os alunos também treinam a pronúncia das palavras, sobretudo a prosódia de acordo com o tipo de orações, sejam, declarativas, interrogativas etc.

Esta fase do trabalho, apoia-se na fase anterior, observando assim o que NUNAN (2004). chamou de Procedência, como princípio norteador do Ensino Baseado em Tarefas. Esta fase é fundamental, pois ela dá oportunidades aos alunos de desenvolverem suas habilidades orais e escritas, tanto de compreensão como de produção na língua alvo. Esta também dará suporte à tarefa final, objetivo principal do processo de ensino-aprendizado da língua-lavo. Neste momento do processo de ensino-aprendizagem, os

alunos são desafiados a criarem seus próprios textos, conforme estabelece o Princípio Reproduzir para Criar, apresentado por NUNAN (2004).

Foi possível observar, além do envolvimento e do interesse dos alunos, o avanço que eles tiveram no aprendizado do Nheengatú, uma vez que, os aprendizes aprendem mais facilmente quando utilizam a língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, outro Princípio do Ensino Baseado em Tarefas apresentado por NUNAN (2004), importante de ser observado no ensino de Línguas.

3.3. Elaboração de um pequeno teatro para simular a ação na Casa de Farinha

A etapa final constituiria a tarefa final, que neste caso, seria a simulação das atividades realizadas na casa de farinha, realizada por meio de uma peça teatral, portanto, os professores coordenariam os alunos que foram desafiados a criar um texto escrito somente em Nheengatú. Nesta peça de teatro os alunos simulariam as ações da casa de farinha, por meio de teatro como: lavar a massa de mandioca, espremer e escorrer o tucupi, peneirar e torrar a farinha, etc. Portanto, nesta fase do trabalho, os alunos entrariam em contato com os verbos, ou seja, ações e processos que ocorrem no preparo da farinha e demais derivados da mandioca. Por último, depois de bem trabalhado todos os aspectos acima relatados, os professores levariam a turma para uma casa de farinha da comunidade, onde os falantes bilíngues, já informados sobre a metodologia das aulas, só falariam Nheengatú, enquanto, realmente, estariam fazendo farinha. Qualquer dúvida sobre vocabulário ou qualquer outro aspecto linguístico do Nheengatú utilizado pelos alunos, durante o processo, poderia ser explicada pelo professor.

Nesta fase, a tarefa era centrada em aspectos pragmáticos, voltados para a vida real das comunidades do povo Baré, neste caso específico, o cotidiano da casa da farinha. Neste momento também era possível ao professor e outros falantes de Nheengatú da comunidade, verificar o aprendizado do Nheengatú dos alunos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, na elaboração das tarefas, trabalhávamos aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos, uma vez que, cada tarefa pressupõe atividades lexicais e gramaticais, além de várias sub-tarefas. Essas sub-tarefas

têm como objetivo levar o aprendiz a conseguir produzir a tarefa final com um domínio melhor na língua alvo.

Foi possível observar, além do envolvimento e do interesse dos alunos, o avanço que eles tiveram no aprendizado do Nheengatú, uma vez que, os aprendizes aprendem mais facilmente quando utilizam a língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

4. Resultados

O resultado da oficina foi bastante interessante, a turma se dividiu em grupos para escolherem suas respectivas práticas culturais e, também em grupo, elaboraram os exemplos de atividades que poderiam ser desenvolvidas ao longo do semestre. Ao final, cada grupo apresentou para os demais pontos específicos que utilizariam em suas aulas, assim como um teatro acerca do tema escolhido.

Além do contexto situacional de uso “casa de farinha”, os alunos apresentaram outros ambientes, a saber, a pescaria, caçadas, reuniões, roçado etc. Todos ambientes sociais de uso que refletem a realidade dos nossos alunos em no cotidiano das suas comunidades. Isto está em consonância com o que é proposto por (Nunan 1989, p. 10) que define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma”.

Outrossim, a Tarefa como Método de Ensino de Línguas e, nesse caso específico de ensino de Nheengatú como L2, enfoca o papel da interação e o significado, além de fazer menção a diferentes habilidades que podem estar envolvidas numa tarefa, como compreensão e produção, aspecto não apresentado nas definições supracitadas. Portanto, podemos afirmar que o Método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas faz com que o aluno tente resolver problemas usando estratégias de ensino-aprendizagem que focam no significado para poder estabelecer a comunicação nos diversos contextos situacionais de uso na língua-alvo, sem contudo, relegar a segundo plano o ensino da forma, pois este também é destacado a partir das sub-tarefas que dão suporte à aquisição das quatro habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo que envolve o uso da língua que se assemelha ao mundo real. E este mundo real vivenciado pelos alunos da Licenciatura referida, é fundamental para que o êxito do trabalho.

Posteriormente, os professores relataram que a prática da metodologia trabalhada na oficina estava promovendo resultados bastante promissores no ensino do Nheengatú em suas comunidades. Por um lado, os aprendizes se sentiam mais encorajados em utilizar o Nheengatú, por outro lado, as comunidades como um todo, haviam aceitado bem e incentivado a participação desses alunos em ações do dia a dia. Vale salientar que a experiência deste método de ensino resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso na Turma Nheengatú de Santa Isabel do Rio Negro da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.

5. Conclusão

Ao finalizar a pesquisa: “Como fortalecer a Língua Nheengatú em Nosso Cotidiano?”, os discentes da turma “Nheengatú - Polo Santa Isabel do Rio Negro” não só compreenderam o que de fato significa, para a teoria linguística, ser um indivíduo bilíngue, mas também puderam pesquisar/analisar em quais lugares sociais a língua Nheengatú ainda resiste ao deslocamento social promovido pelo Português. Esta pesquisa sociolinguística além de formar os professores como pesquisadores também demonstrou o quanto é importante que o pesquisador faça parte da mesma comunidade prática foco da pesquisa.

Consideramos que o ensino de qualquer L2 dever ser significativo para os aprendizes, mas, no caso específico do *Nheengatú* e do povo Baré, residente no município de Santa Isabel do Rio Negro, o significado é ainda maior, pois concede, tanto ao *Nheengatú*, como para a cultura Baré, um prestígio historicamente negado pela sociedade nacional.

Assim, no âmbito da “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, polo Nheengatú - Santa Isabel do Rio Negro, optamos por escolher o Método de Ensino de L2 Baseado em Tarefas, para desenvolvermos uma oficina de ensino de Nheengatú como L2 pois este contempla aspectos muito importantes para os professores indígenas, como: simulações da vida real, realizadas com pequenas peças teatrais, introdução de textos autênticos, valorização da experiência pessoal do aprendiz e da cultura do povo e o incentivo para produzir textos escritos e orais na L2. Entendendo que a tarefa é um processo que implica o uso da língua que se está aprendendo,

englobando uma série de atividades, ou subtarefas, que são passos prévios para a execução de um produto final, e é através de tais atividades que se praticam os distintos componentes da língua: pronúncia, vocabulário, formas e estruturas gramaticais, noções e funções, tipos de textos, componente pragmático e cultural, etc. A tarefa, portanto, é uma atividade global, representativa das que se realizam no mundo externo à sala de aula. E certos de que a tarefa se realiza mediante a cooperação dos aprendizes, tanto os conteúdos como os resultados estarão abertos e variarão em função do perfil destes e de outras razões de tipo pedagógico.

Por outro lado, a literatura linguística demonstra que o bilinguismo é dinâmico, ou seja, a frequência de uso de uma ou outra língua está diretamente ligada à função que esta ou aquela língua desempenha em dado contexto social. É importante salientar que já há uma grande demanda para que se faça um segundo processo seletivo para uma nova turma Nheengatú, no polo Santa Isabel do Rio Negro. O fato de ser imprescindível que se fale/entenda/ escreva a língua Nheengatú, não só no processo seletivo, mas também durante toda a licenciatura, tem levado muitas pessoas a se interessar em falar e aprender/ treinar o Nheengatú, não só nas comunidades, como na sede do município, demonstrando como é importante que os estudantes da licenciatura conheçam um método de ensino de L2 Baseado em Tarefas.

Por sua vez, em encontros promovidos pela Secretaria de Educação de Santa Isabel do Rio Negro, no início de todo semestre, os alunos da turma puderam expor seu conhecimento sobre bilinguismo, sobre o uso da língua Nheengatú, etc. Os resultados das pesquisas e discussões sobre valorização da língua Nheengatú também foram compartilhados nas comunidades analisadas. Nesse sentido, acreditamos que a política linguística adotada pela “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” proporciona a língua Nheengatú um novo lugar social para seu uso, e, uma vez tendo função social, esta também é valorizada socialmente.

Referências

BRANDEN, Kris Van den. *Task-based Language Education. From Theory to Practice*. Reino Unido: Cambridge University Press.,2006.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles. Na Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CESTEROS, Susana Pastor. *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Plublicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: *HYMES, D. (Ed.). Language in culture and society: a rader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row, 1964. P. 429-439.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O Falar Bilíngue*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

_____. *Task-Based Language Teaching*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2004.

RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2005.

ROMAINE, Suzanne. The bilingual and multilingual community. In: Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (orgs.) *The handbook of bilingualism*. Reino Unido: Blackwell Handbooks in Linguistics, 2006, p. 385-405.

UFAM. *Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas*. Manaus, AM, 2014.

Recebido em 20/07/2024

Aprovado em 09/09/2024