



A ABORDAGEM BASEADA EM TAREFAS E O ENSINO DO VOCABULÁRIO NO CONTEXTO DE REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS

TASK-BASED APPROACH AND VOCABULARY TEACHING
IN THE CONTEXT OF LANGUAGE REVITALISATION

Gessiane Lobato Picanço¹
Universidade Federal do Pará

Resumo: Neste texto, compartilhamos a experiência de ensino do vocabulário Mundurukú (Tupí) na Terra Indígena Kwatá-Laranjal (Amazonas), durante o curso “Língua Viva! Ensino de Mundurukú para jovens e adultos”, voltado à revitalização da língua na comunidade. A metodologia de Ensino Baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching*) foi adotada, priorizando o uso prático da língua em contextos reais e, assim, promover a eficácia comunicativa, em vez de focar apenas em aspectos gramaticais isolados. O vocabulário trabalhado incluiu termos de parentesco, partes do corpo, nomes de plantas e animais e itens da cultura local. Concluímos que a abordagem baseada em tarefas não só facilitou a aprendizagem do vocabulário culturalmente relevante, como também elevou a confiança dos alunos na comunicação.

Palavras-chave: *Ensino do vocabulário; Task-based Language Teaching; Revitalização de língua; Mundurukú.*

¹ gpicanco@ufpa.br

Abstract: *In this paper, we report on the experience of teaching Mundurukú (Tupí) vocabulary in the Kwatá-Laranjal Indigenous Territory (Amazonas) during the course “Língua Viva! Teaching Mundurukú to Youth and Adults”, which aimed at language revitalization within the community. The Task-Based Language Teaching (TBLT) approach was adopted, emphasizing the practical use of the language in real-life contexts and promoting communicative effectiveness rather than focusing exclusively on isolated grammatical features. The vocabulary addressed included kinship terms, body parts, names of plants and animals, as well as items related to local culture. We conclude that the task-based approach not only facilitated the learning of culturally relevant vocabulary but also enhanced learners’ confidence in communication.*

Keywords: *Vocabulary learning; Task-based Language Teaching; Language revitalization; Mundurukú.*

INTRODUÇÃO

Task-Based Language Teaching (doravante, TBLT), ou Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (Doughty; Long, 2003; Long, 2009, 2015), é uma abordagem pedagógica no campo do ensino de línguas que se destaca por sua ênfase na aplicação prática da língua em situações do mundo real. O objetivo principal é desenvolver a capacidade dos alunos de usar a língua alvo de forma eficaz em contextos autênticos, em vez de focar apenas em aspectos gramaticais e linguísticos isolados. O ensino baseado em tarefas ganhou popularidade no ensino de línguas estrangeiras, pois oferece inúmeros benefícios e está alinhado com as teorias modernas de aprendizagem de línguas; porém, recentemente, tem sido aplicado em programas de revitalização de línguas indígenas (East, 2020; Riestenberg; Manzano, 2019; Riestenberg; Sherris, 2018).

A ideia central do TBLT é que os alunos aprendem melhor quando são desafiados a realizar tarefas comunicativas reais, semelhantes às que encontrariam na vida cotidiana. Esse enfoque comunga bem com as realidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, dando atenção ao investimento no que motiva o aluno a aprender e no seu processo de aprendizagem, diferenciando-se da visão bancária da educação, como já assinalava Paulo Freire (1968/2018).

Neste artigo, compartilhamos a experiência do uso dos princípios metodológicos da TBLT, propostos por Long (2009, 2015), no contexto do Curso Língua Viva! – Mundurukú para jovens e adultos, uma das ações previstas no programa *Ya'õ etabêg̃ – Língua Viva*, que é voltado para a revitalização da língua Mundurukú (Tupí) na Terra Indígena (TI) Kwatá-Laranjal, Amazonas.²

1 PRINCÍPIOS METOLÓGICOS DA ABORDAGEM TBLT

Long (2015, p. 301) define princípios metodológicos (PMs) do ensino de línguas baseado em tarefas como

(...) características de planejamento instrucional universalmente desejáveis, motivados pela teoria e resultados de pesquisas em aquisição de segunda língua (ASL), psicologia educacional, filosofia da educação, planejamento curricular educacional, e em outras áreas, onde sejam necessários para a ASL ou sejam seus facilitadores. [Trad. nossa]³

Os princípios diferem dos procedimentos pedagógicos (PPs), os quais “compreendem uma gama potencialmente infinita de opções para instanciar os princípios no nível da sala de aula. Os PMs especificam o que deve ser feito; os PPs sugerem como pode ser feito.” (Long, 2015, p. 301)

Embora não haja uma lista única de princípios do TBLT, Long defende os seguintes (2015, p. 302-303):

²O Curso Língua Viva! foi realizado com o apoio da Coordenação de Processos Educativos (COPE), da Funai – Brasília, a quem agradecemos. A turma foi composta por 40 participantes, com idades entre 15 e 50 anos, oriundos de diversas aldeias das quatro principais regiões da Terra Indígena (TI) Kwatá-Laranjal (Canumã, Mapiá, Mari-mari e Paracuni). A TI está localizada no estado do Amazonas, no município de Borba. Neste trabalho, adota-se a grafia Kwatá-Laranjal, em vez de Coatá-Laranjal, em conformidade com a reivindicação do povo Mundurukú.

³Texto original: “[Methodological principles (MPs)] are universally desirable instructional design features, motivated by theory and research findings in second language acquisition (SLA), educational psychology, philosophy of education, general educational curriculum design, and elsewhere, which show them to be either necessary for SLA or facilitative of it.”

-
- PM1: Use tarefas, não textos, como unidades de análise.
 - PM2: Promova o aprendizado através do fazer.
 - PM3: Elabore estímulos (input).
 - PM4: Forneça estímulos enriquecedores.
 - PM5: Encoraje o aprendizado analítico de partes maiores.⁴
 - PM6: Focalize na forma.
 - PM7: Forneça *feedback* negativo.
 - PM8: Respeite o ritmo e o processo de desenvolvimento dos alunos.
 - PM9: Promova o aprendizado colaborativo.
 - PM10: Individualize a instrução (psicolinguisticamente e de acordo com as necessidades comunicativas).

Os princípios metodológicos 1 e 2 estão diretamente relacionados ao propósito comunicativo da língua. As aulas devem ser centradas em tarefas do mundo real, de modo a refletir situações autênticas de comunicação, como resolver problemas, dar instruções, tomar decisões, etc. O principal objetivo é desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, permitindo que eles usem a língua alvo para interagir e comunicar efetivamente.

Os princípios 3 e 4 referem-se aos materiais que servem de apoio ao ensino da língua. Usar estímulos (*input*) elaborados e enriquecedores, para o autor, significa não confiar somente em textos simplificados e artificiais para o ensino de uma segunda língua, como os encontrados com frequência em livros didáticos. Ao contrário,

Se [aprendentes] quiserem estar preparados para atingir as necessidades comunicativas específicas ao contexto, ao domínio e à tarefa, além da sala de aula, eles demandam materiais que os exponha a amostras da L2 que são específicas do contexto, do domínio e da tarefa, especialmente, mas não apenas, se o objetivo for obter proficiência funcional avançada. (Long, 2015, p. 307)⁵

⁴ Aqui vamos usar a tradução “partes maiores” para o termo “chunks” que o autor utiliza.

⁵ Texto original: If they are to be prepared to achieve their context-, domain-, and task-specific communicative needs beyond the classroom, they require materials that expose them to samples

Os PMs 5 e 6 estão ligados ao aprendizado de formas linguísticas específicas à língua. Alunos aprendem melhor em unidades significativas maiores e de acordo com suas necessidades comunicativas. O autor define “o foco na forma” (PM6) como “o uso reativo de uma ampla variedade de procedimentos pedagógicos (PPs) para chamar a atenção dos alunos a problemas linguísticos no contexto, à medida que surgem durante a comunicação.” (p. 27)⁶ Esses princípios são ilustrados na seção 4, sobre a descrição da tarefa direcionada a nomes de plantas e suas partes. Do ponto de vista linguístico, a formação desses nomes envolve, além de regras fonológicas, combinações morfossintáticas específicas, diferentes dos padrões com os quais estão familiarizados em Português.

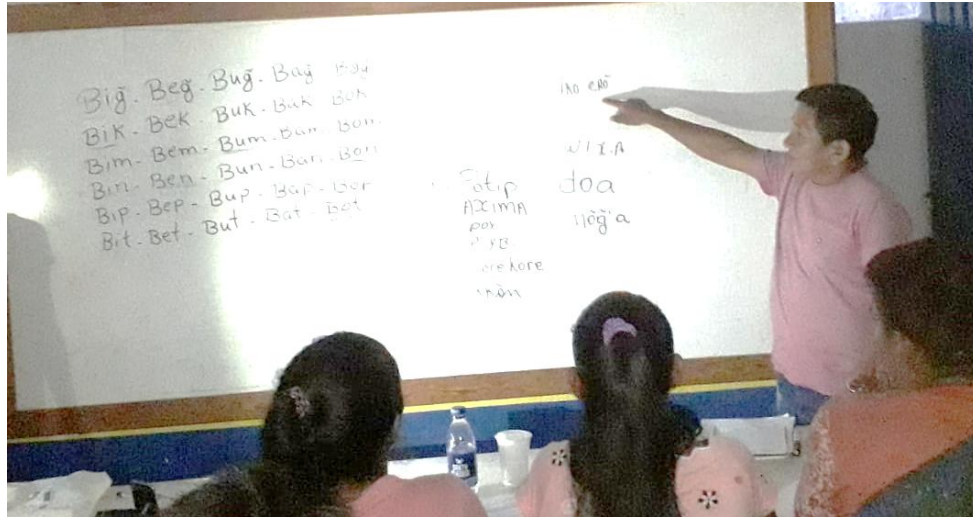
Os PMs 7, 8, 9 e 10 referem-se ao processo de aprendizagem dos alunos, que deve acontecer através de tarefas selecionadas de acordo com suas metas de aprendizado, garantindo que sejam relevantes para suas necessidades e interesses. Enquanto os PMs 8-10 são autodescritivos, é importante observar que dar feedback negativo (PM 7) não significa “corrigir” um erro pontual, mas ajudar o aprendente a refletir sobre algum aspecto linguístico ainda pouco percebido. Por exemplo, em Mundurukú, consoantes oclusivas e nasais ocorrem, e são pronunciadas, ao final da sílaba; então, *kokõn* ‘tucano’ é [ʃokõn] e *wadap* ‘meu cabelo’ é [wadap], mas os alunos quase sempre omitiam as nasais ([ʃokõ]) e adicionavam uma vogal após as oclusivas ([wadapi]), por influência do Português. Aproveitamos a confusão na pronúncia para dar um feedback (PM7) que levasse os alunos ao mapeamento forma-função, nesse caso, consoantes em

of the L2 that are context-, domain-, and task-specific, especially, but not only, if advanced functional proficiency is the goal.

⁶ Texto original: (...) focus on form involves reactive use of a wide variety of pedagogic procedures (PPs) to draw learners’ attention to linguistic problems in context, as they arise during communication.

final da sílaba (MP6, foco na forma). A imagem na Fig.1 mostra o professor Celso Tawé⁷ fornecendo o feedback sobre a pronúncia de consoantes nessa posição.

Figura 1: Ilustração de feedback negativo



Fonte: Arquivo próprio

No contexto da revitalização da língua Mundurukú, a primeira etapa do curso teve como foco principal a aquisição de um vocabulário culturalmente significativo e contextualizado. Contudo, esse processo não se restringiu à aprendizagem de uma lista de palavras: envolveu, de forma implícita, o trabalho com significados e com regras gramaticais e fonológicas próprias das estruturas nominais. A aplicação prática da abordagem TBLT no curso Língua Viva! é discutida nas seções seguintes.

⁷ Celso Tawe Mundurukú é residente da Terra Indígena Mundurukú, no estado do Pará, onde a língua está bem ativa. Além de ser falante nativo, ele é também professor da língua indígena. Essa parceria foi muito importante para o êxito do curso.

2 A REVITALIZAÇÃO DO MUNDURUKÚ NA TI KWATÁ-LARANJAL E A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO

A Terra Indígena Kwatá-Laranjal está localizada no município de Borba, no estado do Amazonas, onde residem 3.794 indígenas da etnia Mundurukú, segundo o Censo 2022 (IBGE, 2025). Esse contingente corresponde a cerca de 12% da população total do povo Mundurukú, estimada em 31.772 indivíduos, considerando-se apenas aqueles que se autodeclaram Mundurukú como única etnia, o que os coloca entre as 20 etnias indígenas mais populosas do país (IBGE, 2025). Apesar disso, na TI Kwatá-Laranjal, a língua Mundurukú não é mais falada cotidianamente. Um levantamento realizado por Borella e Santos (2011) identificou apenas cinco idosos que adquiriram a língua na infância; os demais membros da comunidade têm o português como primeira língua.

É nesse contexto de necessidade de revitalizar a língua originária do povo que se construiu o Programa *Ya'õ etabêg̃* – Língua Viva, uma iniciativa pensada e construída com e para o povo Mundurukú da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, visando a revitalização da língua e da cultura Mundurukú nessa localidade. O programa foi discutido e elaborado em dois encontros com a comunidade, que serviram para estabelecer uma comissão local e outra de apoio para conduzir e assessorar o projeto; avaliar a vitalidade da língua; discutir as demandas da comunidade e construir a proposta. O objetivo principal é implementar ações de resgate da língua e da cultura, com previsão dos seguintes projetos: curso de Mundurukú para jovens e adultos; Mundurukú para crianças de 5 a 8 anos; Aprendizado autônomo, para a população geral da comunidade; e a Casa da Língua, um espaço simbólico para reunir o acervo do patrimônio material e imaterial dos Mundurukú.

O curso de Mundurukú, intitulado Curso Língua Viva! Mundurukú para jovens e adultos, cujas experiências relatamos neste texto, foi planejado e

coordenado pela Profa. Gessiane Picanço. Ele visa promover o ensino da Língua Mundurukú para jovens e adultos, através de recursos didático-pedagógicos próprios, elaborados exclusivamente para uso durante as aulas. Iniciado em 2019, tinha uma previsão de carga horária inicial de 120h, distribuídas em três etapas; porém, depois da primeira etapa, ocorrida em dezembro de 2019, as etapas seguintes precisaram ser interrompidas, devido ao período pandêmico que vivenciamos, tendo sido retomado em dezembro de 2022. As aulas foram realizadas em uma das aldeias e contam sempre com a presença de, pelo menos, um professor indígena, falante nativo da língua, residente de alguma comunidade do estado do Pará, onde a língua permanece preservada.

Como mencionado anteriormente, o material que serve de apoio para o curso é previamente elaborado (PM 3-4 – *input*). Na primeira etapa, utilizamos o Livro 1 (Picanço, 2019), constituído por oito unidades, com a seguinte sequência: (i) o alfabeto Mundurukú; (ii) primeiros contatos (cumprimentos); (iii) *Obadipyũ* – meus parentes; (iv) *ojebit* – meu corpo; (v) conhecendo a natureza: animais; (vi) conhecendo a natureza: *kadai* (plantas); (vii) frases frequentes; e (viii) exercícios de leitura. Cada unidade envolve conhecimentos necessários ao trabalho da(s) unidade(s) seguinte(s). Então, ao adquirir o conhecimento sobre interações sociais (unidade I), esse aprendizado é utilizado e expandido na unidade II, que trabalha termos de parentesco, permitindo ao aluno falar de seus parentes, ou fazer perguntas básicas sobre os parentes de alguém. Eis alguns exemplos:

Exemplos de interação social (unidade I):

Kabia, obutet Maria	Bom dia, meu nome é Maria.
Apñen ebutet?	Como é seu nome?
Xipat tu ãn?	Você está bem?

Exemplo de ampliação da tarefa (unidade I + II):

Otayxi butet Maria	O nome da minha esposa é Maria.
Apên etayxi butet?	Como é o nome da tua esposa?
Xipat tu etayxi?	Sua esposa está bem?

Nesse sentido, é importante ressaltar que a preparação do material de apoio para um curso em contextos de revitalização é um processo importante e meticuloso, que requer atenção às particularidades culturais, linguísticas e pedagógicas, devendo-se ter o cuidado de selecionar tópicos que motivem os alunos, prendam a sua atenção e promovam seu progresso na língua da maneira mais eficiente possível. Portanto, pode ser um desafio aplicar a abordagem baseada em tarefas sem a assistência de alguém especializado, seja área de Linguística, seja nos aspectos gramaticais e culturais da língua e do povo.

3 O ALFABETO DEVE REPRESENTAR OS SONS DA LÍNGUA INDÍGENA, NÃO DA LÍNGUA MAJORITÁRIA

A concepção freiriana, de que a educação deve ser centrada no universo sociocultural do aluno, permanece atual. Desconsiderar esse universo torna o ensino artificial e reduz sua eficácia. Tomemos como exemplo as propostas de ortografias elaboradas para as línguas indígenas. Por muito tempo, os alfabetos não passavam de experimentos, sofrendo constantes modificações quer fosse por pesquisadores, professores, missionários ou mesmo curiosos (Franchetto, 2008). Em parte, essas modificações originavam-se do pensamento de que a escrita indígena deve ser comparada à de uma língua majoritária. Mesmo sua apresentação, ou chave de pronúncia, encontrada principalmente em dicionários, reflete a subordinação da escrita indígena à escrita da língua majoritária: “a” como em “arara”, “b” como em “bota” etc.

A representação gráfica do Mundurukú tem uma história que remonta ao início do século XX, mas já passou por várias mudanças, sem nunca desempenhar seu papel crucial na preservação cultural, na educação, na comunicação e no fortalecimento da identidade linguística dessa comunidade (Picanço, 2020). Uma ortografia adequada contribui para a preservação da identidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Ela permite que os falantes nativos expressem sua visão de mundo, o conhecimento tradicional e narrativas ancestrais de maneira precisa. Também viabiliza a comunicação escrita entre os falantes da língua, permitindo que eles troquem informações, compartilhem histórias e interajam em um contexto escrito.

Ainda que várias línguas indígenas contem com suas próprias ortografias, pouco se discute sobre a importância de grafemas, ou letras, refletirem os sons ou fonemas que representam, sendo muitos deles referidos com os nomes da língua majoritária. Esse era o caso do alfabeto Mundurukú, constituído de cinco vogais <a, e, i, o, u>, como as vogais do Português, mas não representam os mesmos sons vocálicos desta última. Em Mundurukú, <o> representa o fonema /o/, cuja pronúncia varia entre [o] e [u]; já <u> representa a vogal central /ə/. Similarmente, entre as consoantes, temos <c> e <j> que, no Português, são denominadas “cê” e “jota”, não são usadas para representar /s, k/ e /ʒ/, respectivamente; <c> representa /tʃ/ e <j> representa /dʒ/; ou o apóstrofo, que no Português serve para indicar uma supressão de letras ou sons, na escrita Mundurukú, representa a oclusiva glotal /ʔ/ e é uma consoante frequente na língua.

Picanço (2012) defende a importância de os grafemas que compõem o alfabeto do Mundurukú refletirem os respectivos fonemas, através da adoção de nomes correspondentes, por exemplo, <c, j> seriam referidas como “txê” e “djê”, em vez de “cê” e “jota”, assim como <u> deveria ser lida como “â”, em vez de “u”. Isso pode parecer uma questão trivial, mas faz uma diferença enorme no

ensino-aprendizagem da língua escrita, particularmente, para alunos cuja primeira língua é a majoritária.

Do ponto de vista prático, o alfabeto Mundurukú exibe uma relação biunívoca entre grafemas e fonemas, o que deveria ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Ensiná-lo por meio de uma comparação com a língua majoritária só elevava a complexidade do ensino, causando escritas conflitantes (Picanço, 2012). Essa mudança de foco, durante o curso, resultou na diminuição da influência da Língua Portuguesa e os alunos cometeram menos erros ao registrarem as palavras que ouviam, ou ao pronunciarem palavras impressas. Respeitar a legitimidade da língua incentiva os alunos a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Esta reflexão promove a metacognição, ajudando os alunos a se tornarem mais conscientes dos seus pontos fortes e fracos e buscar estratégias de melhoria. Além disso, ajuda a elevar o prestígio da língua, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural das comunidades indígenas e reforçando o sentimento de pertencimento e orgulho em relação à sua língua.

4 TRABALHANDO O VOCABULÁRIO COM BASE EM TAREFAS CONTEXTUALIZADAS

A primeira etapa do Curso Língua Viva! foi elaborada para o ensino de um vocabulário básico, de base cultural, que incluía: cumprimentos, termos de parentesco, partes do corpo (humano e animal), nomes de plantas e de animais. Vale lembrar que, embora o foco principal tenha sido o vocabulário, seu ensino não se baseou em palavras isoladas, mas sim dentro do contexto da vida cotidiana dos alunos, como ilustrado pela imagem a seguir, que é um registro da aula sobre nomes de plantas e suas partes (folha, tronco, frutos etc.). A sala de

aula foi a própria aldeia e a variedade de plantas estudadas foram as encontradas na natureza que cerca a aldeia.

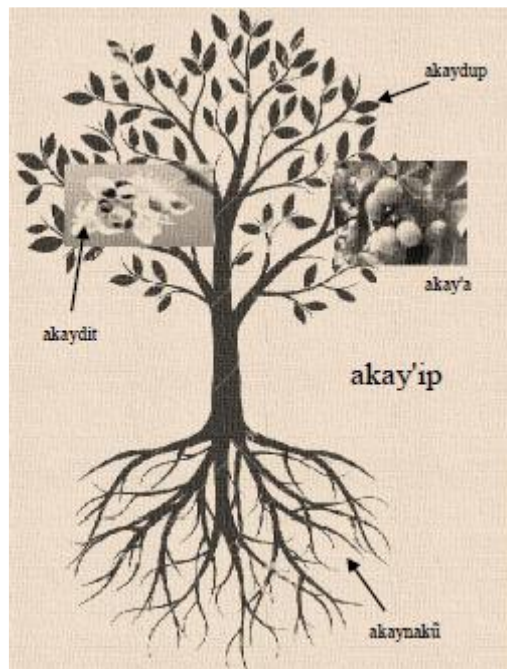
Figura 2: Registro da aula sobre nomes de plantas e suas partes



Fonte: Arquivo próprio

Como estímulo (PM3-4 – *input*) para essa unidade, o livro continha apenas o desenho ilustrativo de uma planta e de suas partes, mostrado na Fig. 3. A fase pré-tarefa envolveu anotar as palavras correspondentes às principais partes da árvore, que no caso era *akay'ip* 'árvore de taperebá/cajá', como folha, galho, raiz, fruto, semente etc. O interessante dessa tarefa é que ela não esgota o rol de possíveis nomes de partes (PM5). Por exemplo, o limoeiro tem espinhos e a castanheira tem o ouriço.

Figura 3: Imagem do estímulo para o ensino de nomes de plantas e suas partes



Fonte: Picanço (2019, p. 18)

Ao percorrermos a aldeia, os alunos puderam anotar os diferentes nomes de plantas e entender como a língua forma nomes para suas partes (PM5-6 – aprendizagem indutiva com foco na forma). Por exemplo, a forma para ‘folha’ é *-dup* ou *-tup* e é obrigatoriamente combinada com o nome da planta que serve como referente: *akodup* ‘folha de bananeira’ e *wajedup* ‘folha de cacauzeiro’; ao mesmo tempo, os alunos tomavam consciência da regra fonológica que distribui as variantes *-dup* ou *-tup*, sendo *tup*, com /t/, usado quando o nome da planta termina por uma consoante, *wapurūmtup* ‘folha de açazeiro’, e *dup*, com /d/, após nomes terminados por sons vocálicos, *akodup*. Outro aspecto linguístico trabalhado na unidade, sem a necessidade de uma aula formal do tema, foi sobre os classificadores usados para formar os nomes dos frutos dessas plantas. Por exemplo, *akoba* ‘banana’ recebe *-ba* porque a fruta é cilíndrica e rígida, mas *akay'a* ‘taperebá/cajá’ recebe *'a* porque a fruta tem uma forma arredondada. A partir de alguns exemplos iniciais, os alunos já começavam, eles próprios, a indicar como seriam denominadas as frutas e outras partes, bastando fornecer-lhes sua forma

básica. A realização da tarefa de maneira contextualizada ajudou os alunos a perceber essas estruturas e padrões linguísticos de forma mais eficaz do que se tivéssemos elaborado uma aula sobre posse inalienável e classificação nominal (PM4). É o que Long (2015) chama a atenção para o aprender fazendo (PM2).

Após a realização das tarefas, os alunos frequentemente apresentavam seus resultados, o que lhes proporcionava a oportunidade de refletir sobre a experiência vivenciada e de receber *feedback*. Esse retorno era oferecido tanto pelo professor Mundurukú quanto pelos próprios alunos, podendo incidir sobre aspectos comunicativos e/ou formais da língua. A ilustração na Fig. 4 mostra um exemplo de apresentação pós-tarefa. Nela já encontramos tanto o vocabulário estudado quanto acréscimos de outros itens lexicais, como *kabikerere* 'nuvem' e *kaxi* 'sol', revelando que eles procuram preencher as lacunas, colaborando uns com os outros (PM 9 – aprendizagem colaborativa).

Figura 4. Exemplos de relatórios pós-tarefa.



Fonte: Arquivo próprio

5 APRENDIZADO COLABORATIVO (PM9)

Tarefas que envolvem interações cooperativas entre os alunos, imitando situações do mundo real, ajuda-os a alcançar metas em que a comunicação é necessária. É o que defende o princípio metodológico 9, promover o aprendizado

colaborativo. Os alunos confiam uns nos outros para realizar a tarefa, e o sucesso de cada indivíduo está ligado ao sucesso do grupo, promovendo um sentido de responsabilidade mútua.

Uma das tarefas, que tinha como foco o ensino de termos de parentesco (*Obadip yũ* ‘Nossos parentes’), era ideal para o trabalho em grupo, através da interação direta entre os alunos. Iniciamos com a explicação e apresentação de termos usados para parentes consanguíneos (ex., pai, mãe, irmão mais velho, filha mais velha etc.) e para parentes por afinidade (ex., esposa, sogra etc.), levando-se em consideração os aspectos culturais da relação familiar. Por exemplo, há termos específicos à fala masculina, a fala feminina e os comuns a ambas, além daqueles exclusivos para se referir a certos parentes (ex., filho mais novo ou mais velho) (Crofts, 1985).

Em pequenos grupos de três ou quatro, os alunos tinham como objetivo apresentar, na língua indígena, as famílias uns dos outros. Para alcançar esse objetivo, precisavam conduzir uma entrevista com o colega e organizar as informações na forma de pequenas frases, estudadas na unidade anterior: *ibutet* _____ ‘o nome dele é _____; *itayxi/itop putet* _____ ‘o nome de sua esposa/seu esposo é _____’; *cebay butet* _____ ‘o nome de seu pai é _____’; e assim por diante. A apresentação era feita para toda a turma e acompanhada de perto pelo professor Celso Tawe, que fornecia imediatamente o *feedback* sobre a pronúncia das palavras, a escolha adequada do termo (se da fala masculina, feminina ou comum) e as estruturas linguísticas obrigatórias (ex., uso de prefixos pessoais). Os alunos geralmente obtêm uma compreensão melhor dos conceitos à medida que os explicam e discutem com seus colegas, especialmente porque, como não falantes da língua, deveriam refletir sobre o termo para atribuí-lo a seu/sua colega. Uma mulher apresentando o filho mais velho do colega deveria dizer *ipot* ‘filho dele’, mas no caso inverso, um homem apresentando o filho de uma colega, deveria escolher *i’it* ‘filho dela’. No final, divertiram-se bastante com os erros na

escolha dos termos de parentesco, tornando a aula divertida. Essa é uma vantagem do trabalho cooperativo que, além exigir que os alunos analisem, sintetizem e apliquem seus conhecimentos coletivamente, ajuda-os a se sentirem mais confiantes antes de compartilhá-las com toda a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na aplicação da abordagem baseada em tarefas (TBLT) no Curso Língua Viva! proporcionou um ambiente mais dinâmico e positivo de aprendizagem. Os princípios fornecem um bom guia para a concepção e implementação de aulas baseadas em tarefas, visando desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos dentro de suas realidades culturais.

O uso de tarefas (PM1), como falar sobre a própria família e explorar a aldeia para estudar as plantas e suas partes, promoveu um aprendizado mais dinâmico por meio da prática (PM2), realizado tanto de forma individual quanto coletiva (PM9-10), tornando a experiência, ao mesmo tempo, muito enriquecedora (PM4). O material desenvolvido para o curso foi concebido especificamente para estimular o aprendizado ativo (PM5), sempre respeitando o contexto de uma comunidade em processo de revitalização da língua ancestral do povo (PM8).

O domínio da ortografia, em particular, da relação escrita/fala deu mais segurança aos alunos, estimulando a criatividade com e na língua (vários jogos foram criados por eles para as aulas, incluindo uma versão, em Mundurukú, de uma música que ensinavam nas escolas). Nesse ponto, fomos surpreendidos pelo papel que a escrita desempenhou, fornecendo um meio tangível, facilitador da aprendizagem. Os alunos se sentiam confortáveis para desenvolver as tarefas porque ganharam confiança através do domínio da língua

Mundurukú na sua forma escrita, e esse envolvimento aumentou a motivação e tornou a experiência de aprendizagem mais agradável e relevante.

Um outro ponto positivo foi a utilização de um número mínimo de materiais prontos e o máximo de exposição a estímulos na língua, seja através da fala ou de joguinhos, seguindo-se os PMs 1 a 4, da TBLT. Nesse sentido, alguns temas do Livro 1 precisaram de mais tempo para ser trabalhados, especialmente os que envolvem um maior conhecimento da cultura (ex., relações de parentesco). É, de fato, necessário calibrar o tempo para cada processo de aprendizado, conforme apontam os PMs 8 e 10.

De modo geral, a abordagem TBLT, que utiliza tarefas como base para o ensino, a promoção da aprendizagem e o uso da língua em contextos do mundo real, mostra-se promissora, especialmente em iniciativas de revitalização linguística. Ao integrar esses princípios às práticas pedagógicas, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizado de línguas mais dinâmica, significativa e eficaz para seus alunos.

REFERÊNCIAS

BORELLA, Cristina de Cássia; SANTOS, Eneida Alice. Língua Mundurukú na Terra Indígena Kwatá-Laranjal: a espera do outro. In: *Anais do III CIELLA*, Belém, Pará. Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia, v. 1, 2011, p. 217-221. Disponível em: [http://www.etnolinguistica.org/local--files/artigo:borella-santos-2011/borella_santos_2011_espera.pdf]. Acesso em 24/05/2016.

CROFTS, Marjorie. *Aspectos da Língua Mundurukú*. Brasília: Sociedade Internacional de Linguística (SIL), 1985.

DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, Honolulu, v. 7, n. 3, 2003, p. 50-80.

EAST, Martin. Task-based language teaching as a tool for the revitalisation of te reo Māori: One beginning teacher's perspective. *The Language Learning Journal*, UK, v. 48, n. 3, 2020, p. 272-284.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana*, UFRJ-Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2008, p. 31-59.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022 - Etnias e línguas indígenas: Principais características sociodemográficas / Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

LONG, Michael H. Methodological principles in language teaching. In LONG, M.; DOUGHTY, C. J. (ed.), *Handbook of Language Teaching*, 1a ed. Oxford: Blackwell, 2009, p. 373-394.

LONG, Michael H. *Second language acquisition and task-based language teaching*. EUA: Wiley-Blackwell, 2015.

PICANÇO, Gessiane Lobato. Language Planning for “Mundurukú do Amazonas”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, UnB-Brasília, v. 12, n. 2, 2012, p. 405-423.

PICANÇO, Gessiane Lobato. *Curso Língua Viva! – Mundurukú para Jovens e Adultos, Livro 1*. Não publicado, 2019.

PICANÇO, Gessiane Lobato. Um breve histórico da escrita Mundurukú. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, UnB-Brasília, vol. 12, n. 1, 2020, p. 311–327.

RIESTENBERG, Katherine J.; MANZANO, Raquel Eufemia C. Teaching Task-Based Writing in Zapotec in Oaxaca, Mexico. In SHERRIS, A.; PEYTON, J. K. (eds). *Teaching writing to children in indigenous languages: Instructional practices from global contexts*. 1a ed. New York: Routledge, 2019, p. 126-142.

RIESTENBERG, Katherine J.; SHERRIS, Ari. Task-based teaching of indigenous languages: Investment and methodological principles in Macuiltianguis Zapotec and Salish Qlispe revitalization. *The Canadian Modern Language Review*, Canadá, v. 74, n. 3, 2018, p. 434-459.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 01 de setembro de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 11 de janeiro de 2026.