



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PPGL

Eneida Alice Gonzaga dos Santos

Gênero e Número Nominal: Proposta de Ensino de Português como Segunda Língua para os
Waimiri Atroari

Brasília

2008

Eneida Alice Gonzaga dos Santos

Gênero e Número Nominal: Proposta de Ensino de Português como Segunda Língua para os
Waimiri Atroari

Trabalho final apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Lingüística da
Universidade de Brasília como requisito à obtenção
do título de Mestre em Lingüística

Brasília
2008

MEMBROS DA BANCA

Orientadora: Profa. Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho
Departamento de Lingüística Línguas Clássicas e Vernáculas - UnB

Membro Efetivo: Profa. Dra. Sílvia Lúcia Bigonjal- Braggio
Universidade Federal de Goiás

Membro Efetivo: Profa. Dra. Walkíria Neiva Praça
MEC/SECAD/Educação Indígena
Universidade Católica de Brasília

Suplente: Profa. Dra. Ana Adelina Lopo Ramos
Departamento de Lingüística Línguas Clássicas e Vernáculas - UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido o privilégio de ser amazonense.

Aos waimiri atroari por terem me recebido em sua terra e me permitirem trabalhar em sua escola.

Agradeço ao Programa RH-PósGrad da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas pela bolsa de mestrado que me foi concedida.

Agradeço à Doutora Marilene Correa da Silva, magnífica reitora da Universidade Estadual do Amazonas pelo apoio ao meu trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho pelas orientações teóricas e respeito acadêmico, estabelecendo uma relação de parceria no decorrer do trabalho.

Ao grande amigo Lino João de Oliveira Neves, exemplo de coerência e profissionalismo, pelo apoio e incentivo.

À Calene Hayek, amiga de sempre, pelo apoio e incentivo.

Agradeço muitíssimo aos amigos Luiz Antônio, Nonato Pereira, Francisco Deodato, Valéria Amed, Magela Andrade, Raquel Gonçalves e Ana Grijó que sempre estiveram comigo apesar da distância.

Agradeço ao amigo Cláudio Emídio Silva pelo desafio que resultou neste trabalho e ao Programa Waimiri Atroari por acreditar no meu trabalho.

À Rita de Cássia Almeida pela amizade nascida nas tantas aldeias por onde passamos.

Agradeço à Doutora Ana Carla dos Santos Bruno pelas sugestões e contribuições sobre a língua waimiri atroari.

À Eliete Solano, a manazinha, por sua amizade e companheirismo amazônico.

Às amigas da Colina, Dumara Lima, Ana Carolina e Eliane Silva, Elza Gabriela e Tânia Carvalho, cuja convivência fraterna tornaram os meus dias em Brasília mais agradáveis.

À Professora Doutora Daniele Grannier, por abrir as portas de sua casa em Brasília e me receber de forma hospitaleira e solícita.

À minha amiga Edineide Silva e seu marido Flávio Botelho por tudo que fizeram por mim, tornando meus momentos em Brasília mais familiares.

RESUMO

O ensino da língua portuguesa como segunda língua, em específico, o gênero e o número nominal do português para os waimiri atroari é o foco desta pesquisa, que faz a análise contrastiva do gênero e do número nominal das duas línguas, explicando as distinções estruturais das mesmas. Também apresenta os métodos de ensino de segunda língua mais usados nos últimos sessenta anos. E a partir de uma etnografia da escola, considerando os aspectos culturais do povo para a escolha do método de ensino baseado em tarefas como o mais apropriado para este contexto de ensino, apresenta uma proposta de ensino de português como segunda língua para o povo waimiri atroari.

Palavras-Chave: Análise contrastiva, ensino, segunda língua, etnografia.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese as a second language, specifically the nominal number and gender of the Portuguese for the indigenous people of the Waimiri Atoari is the focus of this thesis. It accomplishes a contrastive analysis of gender and nominal number in both languages, explaining the structural distinctions between them. It also presents the methods of second language teaching used in the last sixty years. And from a school ethnography, taking into account the cultural aspects of the people for the choice of the task-based language teaching as the most appropriate for this teaching context.

Key-words: Contrastive analysis, teaching, second language, ethnography.

Lista de figuras, mapas e tabelas

- Figura 1 Baines (1991:23) 17
Figura 2 Programa Waimiri Atroari 19
Figura 3 Aldeia Samaúma - Foto Gracilene Borges 20
Figura 4 Programa Waimiri Atroari 22
Figura 5 Do Vale (2002:18) 24
Figura 6 Foto: Lino João de Oliveira Neves 32
Figura 7 Escola Kamaka - Aldeia Samaúma - Foto: Gracilene Borges 38
Figura 8 Escola Kamaka - Aldeia Samaúma - Foto: Gracilene Borges 39
Figura 9 Escola Kamaka - Aldeia Samaúma - Foto: Gracilene Borges 40

Siglas e abreviaturas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

PWA – Programa Waimiri Atroari

SPE – Sub-Programa de Educação

ACWA – Associação Comunidade Waimri Atroari

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

MEVA - Missão Evangélica da Amazônia

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

NEL - Núcleo de Estudos Etnolinguísticos e Ambientais

IMP - Imperativo

T/AS – Tempo/Aspecto

ÍNDICE

Introdução.....	11
Objetivos.....	13
Justificativa.....	14
1. WAIMIRI ATROARI	16
1.1. O Povo	16
1.1.1 Localização.....	16
1.1.2 População	18
1.1.3 Moradia.....	19
1.1.4 A Constituição da Maloca - Descrevendo a morfologia social dos Waimiri Atroari...	21
1.1.5 Alimentação.....	24
1.1.6 Festas e Rituais	25
1.1.7 História do Contato.....	28
1.1.8 Programa Waimiri Atroari.....	32
1.1.9 Sub-Programa de Educação.....	33
1.2. A Educação Escolar.....	34
1.2.1 Estrutura Física da Escola	37
1.2.2 Divisão das Turmas	40
1.2.3 Língua de Uso na Aldeia	41
1.2.4 Situação Bilíngüe na Sala de Aula	42
1.2.5 O Ensino da Língua Waimiri-Atroari (L1).....	43
1.2.6 O Ensino da Língua Portuguesa (L2) para os Adultos Alfabetizados em L1.....	45
1.2.7 Estratégias de Aprendizagem dos Waimiri Atroari.....	46
2. GÊNERO E NÚMERO NOMINAL: WAIMIRI ATROARI X PORTUGUÊS	48
2.1 A Língua Waimiri Atroari	48
2.2 Flexão x Derivação	49
2.3 Categoria Gramatical de Gênero	51
2.3.1 O gênero em waimiri atroari.....	52
2.3.2 O gênero em português.....	53
2.3.4 Distinção de Gênero: Waimiri Atroari X Português	55
2.4. Categoria Gramatical de número	55
2.4.1 O número em waimiri-atroari.....	56
2.4.2 O número em português	60
2.4.3 Distinção de Número: waimiri atroari X português	61
3. ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	61
3.1 Segunda língua e língua estrangeira.....	62
3.2. Aquisição e Aprendizagem.....	63
3.3 Ensino de Adultos.....	65
3.4 Abordagem, Método e Técnica	66
3.5 Método Audiolingual.....	67
3.6 Abordagem Comunicativa.....	70
3.7 Quadro contrastivo entre o ensino audiolingual e o comunicativo	73

3.8 Ensino Baseado em Tarefas.....	75
4. CONSIDERAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS WAIMIRI ATROARI	80
4.1 Aspectos culturais.....	80
4.1.1 Calendário.....	81
4.1.2 Estratégias Próprias de Aprendizagem.....	82
4.2 Metodologia escolhida: o método baseado em tarefas	83
4.3 Tarefas e Contextos de uso.....	85
4.4 Temas	87
4.5 Pontos gramaticais.....	89
4.6 Proposta de duas Tarefas	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
BIBLIOGRAFIA.....	95

Introdução

Esta pesquisa é fruto de aproximadamente cinco anos de trabalho com os waimiri atroari. A primeira vez que tivemos contato com o referido povo foi em julho de 2003 quando fomos ministrar um curso de capacitação para os professores waimiri atroari. Nesta ocasião, o coordenador do Sub-Programa de Educação (SPE), Cláudio Emídio Silva, pensou na possibilidade de fazermos o levantamento do ensino da língua portuguesa nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari e a partir deste trabalho inicial, refletimos sobre o ensino de português como segunda língua nas referidas escolas.

Elaboramos o plano de trabalho, e em outubro do mesmo ano, saí de Manaus em companhia da sub-coordenadora de educação, Rosane Ribeiro, com destino à área compreendida como área de rio. No projeto inicial, o propósito era percorrermos as dezenove aldeias da Terra Indígena Waimiri Atroari num período de nove meses, permanecendo em cada aldeia por duas semanas. No entanto, os nove meses duraram um pouco mais, felizmente, pois os waimiri atroari não seguem um calendário escolar ‘rigoroso’. O calendário escolar obedece às necessidades do povo.

Realizamos quatro viagens à Terra Indígena Waimiri Atroari: a primeira em outubro/novembro de 2003; a segunda, em janeiro/fevereiro de 2005; a terceira, em janeiro/fevereiro/março de 2007; e a quarta, em agosto/setembro de 2007. Das dezenove aldeias, tivemos a oportunidade de conhecer treze. E para concluir o trabalho nas dezenove, faltam apenas duas aldeias.

Para a realização deste trabalho, contamos com o apoio de toda a equipe de funcionários do Programa Waimiri Atroari (PWA) tanto no escritório em Manaus quanto nos postos de apoio na Terra Indígena Waimiri Atroari, especialmente Cláudio Emídio e Rosane Ribeiro, coordenadores do Sub-Programa de Educação (SPE), de Kátia Nunes e Kíssia Cavalcanti, que foram professoras na Terra Indígena Waimiri Atroari durante mais de cinco anos. Hoje, trabalham no escritório do Programa Waimiri Atroari em Manaus, além de toda a equipe que trabalha nos postos de apoio da Terra Indígena Waimiri Atroari.

Uma das dificuldades que encontramos com relação ao trabalho de pesquisa foi a impossibilidade de coletarmos dados gravados da língua waimiri atroari, pois estes não permitem que sejam gravados dados da língua. Apesar desta dificuldade, quando estivemos entre os waimiri atroari sempre fomos bem recebidos. Os waimiri atroari são hospitaleiros e solícitos com todos os que têm o propósito de trabalhar, não somente para o povo, mas com o povo.

O termo waimiri atroari é o nome dado pelos não-índios. Os waimiri atroari se autodenominam *Kinja*, que significa *gente*, e nos chamam de *kaminja*, não-índio. Apesar de usarmos a autodenominação do referido povo quando estamos entre eles, usaremos o termo waimiri atroari, por se tratar da denominação adotada pela sociedade envolvente, uma vez que este trabalho de pesquisa é desenvolvido no ambiente acadêmico, espaço do não-índio.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, sobre os quais comentaremos a seguir.

O primeiro capítulo deste trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte, abordamos alguns aspectos sobre o povo, que entendemos serem relevantes para esta pesquisa: o modo como organizam sua vida, moradia, história do contato, os conflitos com a sociedade envolvente e as conseqüências destes para os waimiri atroari. Na segunda parte, apresentamos uma etnografia da escola, expondo ao leitor não somente a estrutura física e de funcionamento das atividades escolares na Terra Indígena Waimiri Atroari, mas, principalmente, especificidades do povo e seu modo de trabalhar em sala de aula.

No segundo capítulo, apresentamos o gênero e o número nominal da língua waimiri atroari e da língua portuguesa, contrastando as estruturas nas duas línguas. Este capítulo não pretende ser uma descrição exaustiva da língua waimiri atroari, uma vez que não dispomos ainda de uma descrição detalhada da língua. As frases aqui apresentadas foram extraídas do trabalho de Ana Carla Bruno, lingüista que trabalhou entre os waimiri atroari, mas há também algumas frases que coletamos em sala de aula, extraídas de exercícios escritos. Isso ocorreu porque os waimiri atroari, por razões próprias, não permitem que se façam gravações de sua língua, o que nós respeitamos plenamente.

O terceiro capítulo faz uma breve descrição dos principais métodos de ensino de segunda língua, surgidos nos últimos sessenta anos. Desde o método audiolingual, passando pela abordagem comunicativa de ensino de língua, e finalmente, o ensino baseado em tarefas. Neste capítulo, abordamos também alguns conceitos que acreditamos serem relevantes para o contexto específico de ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari, tais como a

distinção entre língua estrangeira e segunda língua; os conceitos de abordagem, método e técnica, ensino de adultos, etc.

No último capítulo, tecemos algumas considerações a respeito do ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari, incluindo reflexões sobre aspectos culturais dos waimiri atroari que entendemos serem relevantes para o trabalho em sala de aula. Apresentamos algumas das estratégias de aprendizagem deste povo estabelecendo um diálogo com o método por nós adotado para o ensino de português como segunda língua. Tratamos, ainda, de algumas especificidades dos waimiri atroari como os contextos de uso da língua portuguesa, que tipos de tarefas podem ser trabalhadas em sala de aula e que temas podem ser abordados. Apresentamos um diagnóstico que justifica a escolha dos pontos gramaticais selecionados, a partir de textos produzidos pelos waimiri atroari em sala de aula. E por fim, apresentamos duas tarefas de ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari no contexto de sala de aula.

O nosso propósito com este trabalho é contribuir com a educação escolar waimiri atroari, especificamente com o ensino de português como segunda língua no contexto de sala de aula, refletindo sobre uma proposta específica de ensino, considerando aspectos culturais do povo no espaço da sala de aula. Espaço este, que entendemos deve proporcionar o diálogo intercultural, minimizando os efeitos de uma relação, por si só, assimétrica.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a situação do ensino da língua portuguesa para o povo indígena waimiri atroari, tecendo considerações a respeito de uma metodologia específica de ensino de segunda língua.

Nossos objetivos específicos são:

- i. fazer o levantamento da situação da Educação Escolar waimiri atroari, refletindo sobre as necessidades específicas do contexto escolar waimiri atroari.
- ii. descrever algumas estratégias próprias de aprendizagem do povo waimiri atroari no contexto da sala de aula.

- iii. realizar a análise contrastiva de gênero e número da língua portuguesa e da língua waimiri atroari.
- iv. tecer considerações a respeito de uma metodologia de ensino de língua portuguesa como segunda língua específica para os waimiri atroari no contexto da sala de aula.

Justificativa

Nas aldeias waimiri atroari, o ensino da língua portuguesa é direcionado somente aos adultos. No entanto, a metodologia utilizada tem sido a mesma das escolas rurais do estado ou da periferia da cidade de Manaus, ou seja, não há uma metodologia específica de ensino da língua portuguesa como segunda língua para os waimiri atroari.

Como consequência dessa metodologia inadequada, os conteúdos trabalhados em sala de aula destoam da realidade do povo, dificultando a compreensão dos conteúdos e conceitos ministrados.

Não há material didático específico para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Em algumas aldeias, há materiais didáticos utilizados nas escolas dos não-índios, mas este é subutilizado, pois a maioria dos professores não-índios que trabalham no Programa Waimiri Atroari (PWA) não estão capacitados para o exercício do magistério. Infelizmente, esta não é uma realidade específica da educação escolar indígena waimiri atroari. Temos observado isto em várias escolas de diversos municípios do interior dos estados do Amazonas e Pará.

Portanto, a importância de se refletir sobre uma metodologia específica de ensino da língua portuguesa como segunda língua para os waimiri atroari para esta situação de ensino não é significativa somente para a Academia e os Institutos de Pesquisa, mas principalmente para este povo que vê no acesso ao conhecimento da língua portuguesa a garantia de seus direitos constitucionais e meio de defesa de seu território, preocupação esta expressa nas palavras do waimiri atroari Emiliano Karabana, quando diz:

“Porque eu preciso aprender português? Porque eu preciso ter na escrita e na leitura para poder haver uma compreensão clara através do mundo não-índio para meus parentes Waimiri-Atroari e para poder também um dia ajudar lideranças waimiri-Atroari, quando houver uma discussão entre autoridades através da nossa causa Waimiri-Atroari. Sei que as autoridades utilizam muitas palavras que nós não entendemos, por isso é necessário pra eu aprender português. Como é que eu vou defender meu povo sem entender melhor a fala das autoridades? Sabemos que muitas vezes as autoridades argumentam a causa indígena, discriminando e ameaçando, por isso preciso aprender português”.

1. WAIMIRI ATROARI

1.1. O Povo

1.1.1 Localização

O povo waimiri atroari está localizado no norte do estado do Amazonas e sul do estado de Roraima, ao sul do Planalto Guiano, numa área de planícies e baixos platôs, conforme descreve Silva (1993).

O território hoje ocupado pelos waimiri atroari, se estende aproximadamente de 0° a 2° Lat. e de 60° a 61° W Long. nas bacias dos rios Curiaú, Camanaú, Alalaú e Jauaperi, afluentes do Rio Negro. Entre os meses de setembro a março, período da vazante dos rios, consequência das poucas chuvas nos meses de junho a novembro, conhecido como verão amazônico, as viagens se tornam mais difíceis e longas, pois há corredeiras e cachoeiras em trechos destes rios, principalmente nas cabeceiras, onde encontramos muitas pedras, algumas chegam a medir mais de dez metros de altura.

A Terra Indígena Waimiri Atroari reconhecida, registrada e homologada pelo Decreto nº 97.837 em 16 de junho de 1989, hoje compreende uma área de 2.585.971 ha. Sabemos que o território historicamente ocupado pelos waimiri atroari era muito maior, conforme relata Do Vale (2002: 17)¹: “Abrangia as bacias dos rios Jauaperi, Uatumã, Santo Antônio do Abonari, Negro e Branco e, principalmente, os municípios de Presidente Figueiredo e Novo Airão, além da área ocupada pela Mineração Taboca no limite leste da terra atualmente demarcada e homologada”.

Em 2000, os waimiri atroari através da Associação Comunidade Waimiri Atroari (ACWA), criada em julho de 1997, retomaram parte de suas terras tradicionais, 295 ha, localizadas na foz do rio Camanaú, afluente do Rio Negro, no município de Novo Airão. Nestas terras viviam trinta famílias não-indígenas. Após levantamento do valor de cada terreno e benfeitorias, a ACWA

¹ Para situar o leitor sobre a perda do território tradicionalmente ocupado pelos Waimiri-Atroari, vale a pena ressaltar que a distância do Município de Presidente Figueiredo, localizado no estado do Amazonas, ao início da Terra Indígena Waimiri-Atroari é de aproximadamente 140 Km.

comprou a área. Esta negociação está registrada no Cartório de Novo Ayrão, conforme relatado por Do Vale (2002), embora esta não relate o número do registro.



Figura 1 Baines (1991:23)

Também no ano de 2000 foram desocupados e incorporados à Terra Indígena waimiri atroari lotes próximos ao rio Abonari, localizados no município de Presidente Figueiredo, numa extensão de 2,8 Km na margem esquerda e 2 Km na margem direita. Eles estavam sendo ocupados por treze famílias de posseiros, mas a ELETRONORTE havia adquirido a cessão dos

direitos possessórios, quando o lago de Usina Hidrelétrica de Balbina fora inundado, e por solicitação dos waimiri atroari, este território retornou para os seus ocupantes históricos (Do Vale, 2002).

1.1.2 População

Os waimiri atroari, a partir do contato com a sociedade envolvente, desde a época da colonização do Brasil, sofreram uma depopulação expressiva, principalmente nas décadas de sessenta e setenta do século passado, quando foram quase exterminados. Segundo Baines (1991), esta população era de aproximadamente 332 pessoas em junho de 1983. A FUNAI nessa época apresenta na imprensa manauara o número de 1000 pessoas Baines (1992). Silva (1993) contabiliza 420 pessoas em 1987. Atualmente, o número de óbitos tem caído e o índice de natalidade vem crescendo, resultando em um aumento significativo da população waimiri atroari, que hoje é de 1188 pessoas, conforme demonstrado na tabela 1.

Eles estão distribuídos em dezenove aldeias que estão divididas em dois eixos. No eixo-rio estão localizadas 8 aldeias: *Curiaú, Cacau, Mamany, Karatyna, Iana, Samaúma, Kareb Syna* e Pardo. No eixo-estrada, são 11 aldeias: *Iawara, Xeri, Kisiwe, Anahkwa, Maikon* (alto-rio Alalaú), *Xará, Alalaú, Paryry* (baixo-rio Alalaú), *Mynawa, Waba* e *Arine* (no lago do Abonari)². Quando uma aldeia cresce muito, eles se reúnem e decidem, na maioria das vezes, se dividir. Então uma nova aldeia é construída com a ajuda daquele grupo local originário e de outros grupos locais. Esta forma de se reorganizar tem o objetivo de manter a sustentabilidade do povo, pois quando a população de uma aldeia cresce muito, pode haver escassez de alimentos. Também, quando eles percebem que o local onde habitam está desgastado, eles se mudam para um local onde o solo está bom para o plantio e ainda é possível encontrar alimento (caça e peixe) com facilidade. Antes de construir a nova maloca, eles primeiro cuidam do roçado: limpam o terreno, fazem a derrubada das árvores, queimam os paus, plantam. Quando se aproxima o tempo da colheita, então, eles começam a construção da nova maloca, todos da aldeia se envolvem.

² Os nomes das aldeias escritos em itálico são nomes na língua waimiri atrari, e os nomes de aldeia que não estão em itálico são nomes dados pelos não-índios.

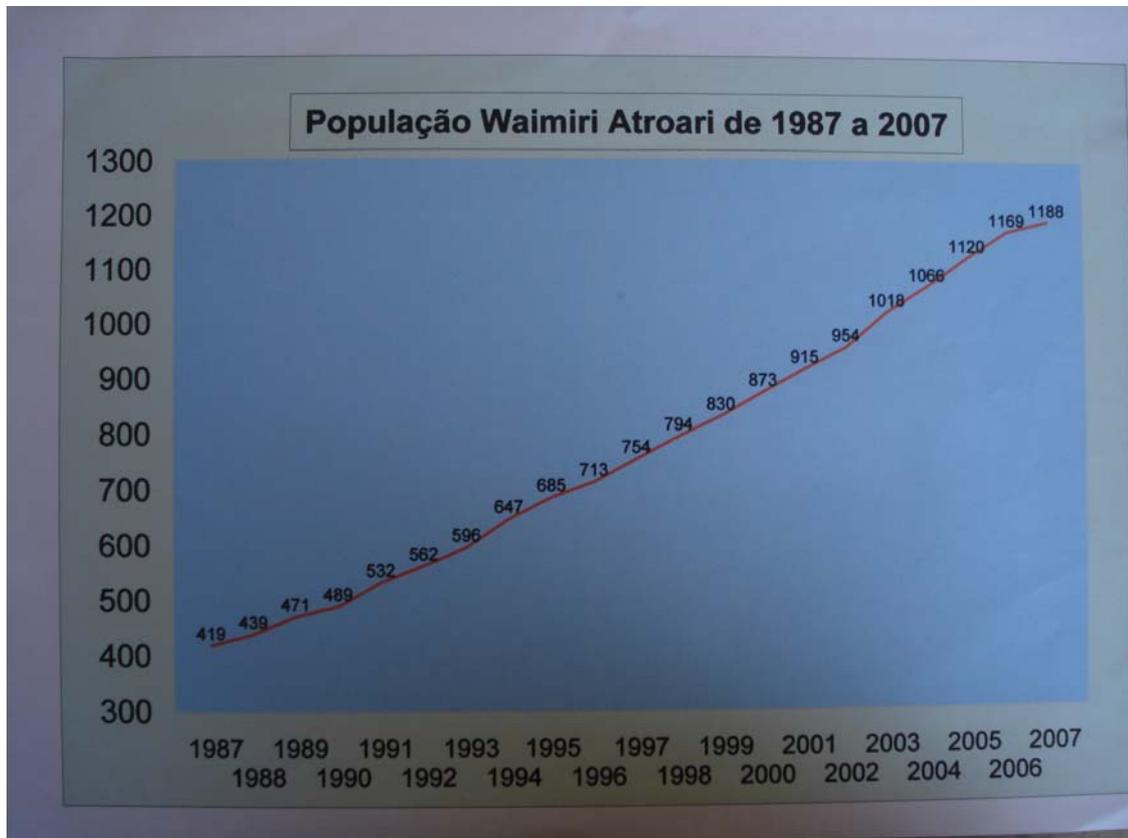


Figura 2 Programa Waimiri Atroari

1.1.3 Moradia

A habitação tradicional dos waimiri atroari é a maloca comunal. Cada uma das dezenove aldeias é formada por uma grande maloca comunitária, que é constituída por pessoas com relações de parentesco entre si.

As malocas variam de tamanho, altura e estrutura interna, mas todas têm o mesmo formato circular, avarandada, tendo em seu centro três esteios de sustentação feitos de acariquara, que podem medir, de acordo com o tamanho da maloca, até dez metros. Não há coluna central. O piso é de terra batida, as paredes são de paxiúba e a cobertura é de palha, há duas portas de acesso, uma na entrada da maloca e outra, simetricamente oposta, nos fundos. Esta dá acesso ao roçado

que fica nos fundos da maloca e atende as necessidades básicas da aldeia. Cada grupo doméstico (família) tem seu espaço definido, mesmo não havendo paredes divisórias no interior da maloca. No interior da maloca, a temperatura é amena e agradável durante o dia, mesmo quando o calor amazônico é mais intenso, e à noite faz muito frio. Para se aquecer, os waimiri atroari sempre mantêm pequenas fogueiras acesas. A fumaça é constante.



Figura 3 Aldeia Samaúma - Foto Gracilene Borges

Na língua waimiri atroari o termo *mydy* é polissêmico e tanto pode significar casa, como aldeia, pois para eles morar tem o mesmo significado que habitar, conforme descreve Do Vale (2002: 49): “Eles não moram em uma casa, mas usufruem um espaço onde a extensão da moradia/habitação está condicionada a proporcionar conforto e segurança para a comunidade”.

A maloca fica no centro de toda aldeia, tendo em seu entorno um grande terreiro, que é limpo pelas mulheres diariamente. Esta atividade pode ser feita mais de uma vez por dia, dependendo do estado em que se encontra a aldeia e tem por objetivo afastar animais

peçonhentos que representam perigo para a comunidade. As mulheres usam vassouras que elas mesmas confeccionam, utilizando o cipó como matéria prima. Há ainda na aldeia construções menores, como a escola, a cozinha coletiva, e algumas casas pequenas, que servem aos visitantes de outras aldeias.

1.1.4 A Constituição da Maloca - Descrevendo a morfologia social dos Waimiri Atroari

Unidades sociais fundadas a partir de uma relação de casamento são grupos domésticos, conforme afirma Silva (1993). Um conjunto de grupos domésticos formados por pessoas que têm uma relação de parentesco entre si, constituindo uma comunidade que vive sob o mesmo teto, é o que os waimiri atroari chamam de grupo local. Para melhor compreensão, apresentamos como exemplo a aldeia *Kisiwe*, localizada às margens do rio *Trairi*. Nesta aldeia encontramos o ancião (*txamyry*) *Sekymy* Pedrosa, que é o dono da casa. Este é pai de seis filhos, que com seus respectivos cônjuges e os filhos destes formam nove famílias ou grupos domésticos. Cada aldeia apresenta esta configuração conforme demonstra a tabela 2.

Podemos observar também na tabela 2, a divisão da população waimiri atroari por aldeia.

Cada maloca ou aldeia tem uma liderança local que deve apresentar algumas habilidades para assim ser considerada. O dono da casa é geralmente uma pessoa reconhecida pelos demais como responsável e de prestígio, não somente para o seu grupo local, mas também para outros grupos locais, é a figura central da aldeia. Este também é capaz de mobilizar um conjunto, não só de grupos domésticos, mas também de grupos locais para a construção da maloca. O termo em waimiri atroari usado para dono da casa é *mydy iapremy*, conforme descreve Silva (1993).

DISTRIBUIÇÃO POR ALDEIA E FAMÍLIA

ALDEIA	CA	MA	CR	IN	SA	PD	KS	AR	MY	IA	XE	XA	AL	PA	MK	KI	AN	WA	KA
TOTAL																			
POR	111	85	77	60	59	18	41	55	68	73	65	82	68	73	80	45	30	57	40
ALDEIA																			
TOTAL																			
POR	16	13	14	10	9	4	5	8	14	13	10	15	14	11	13	9	6	10	7
FAMÍLIA																			

Figura 4 Programa Waimiri Atroari

Para melhor compreensão da tabela, apresentamos abaixo uma lista com o nome das aldeias e suas respectivas siglas:

CA – Cacau

MA – Mamany

CR – Curiaú

IN – Iana

SA – Samaúma

PA – Pardo

KS – Kareb Syna

AR – Arine

MY – Mynawa

IA – Iawara

XE – *Xeri*

XA – *Xará*

AL – *Alalaú*

PA – *Paryry*

MK – *Maikon*

KI – *Kisiwe*

AN – *Anahkwa*

WA – *Waba*

KA - *Karatyna*

A construção da maloca é uma atividade que pode levar de três a seis meses e ela tem a durabilidade de, mais ou menos, cinco anos.

O espaço central da maloca, durante o dia, é muito mais claro que a área periférica. Silva (1993: 85) ressalta que esta diferença de distribuição de luz reflete também uma outra diferenciação, a social:

“Indivíduos (e grupos domésticos) de maior prestígio tendem a ocupar as áreas mais escuras, onde as redes nunca são recolhidas. Visitantes, indivíduos adultos de menos prestígio e ‘jovens’ (solteiros) tendem a armar suas redes mais próximas do centro, dobradas durante o dia nos períodos de festas, permitindo o fluxo quase ininterrupto das atividades neste período”.

Um conjunto de grupos locais formam um aglomerado que, conforme explicita Silva (1993), são unidades supralocais constituídas pelo adensamento de redes de relações sociais estabelecidas entre seus sujeitos constituintes. Cada aglomerado apresenta uma variante dialetal da língua waimiri atroari e está associado a um território, que é articulado de acordo com os cursos d’água e reconhecido e respeitado pelos outros aglomerados (Silva. 1993). Se um determinado grupo local ou aglomerado necessita fazer uso do território de outro aglomerado, é necessário pedir permissão dos membros de tal aglomerado. Pude observar isto quando estive na aldeia Samaúma em agosto de 2007, nesta ocasião, presenciei a visita do líder da aldeia Iana. Esta

visita tinha como objetivo solicitar a permissão do líder da aldeia Samaúma para que alguns homens da aldeia Iana pudessem pescar nas águas próximas da aldeia Samaúma.

Ainda hoje, podemos encontrar três aglomerados, conforme apresentado no mapa 2:

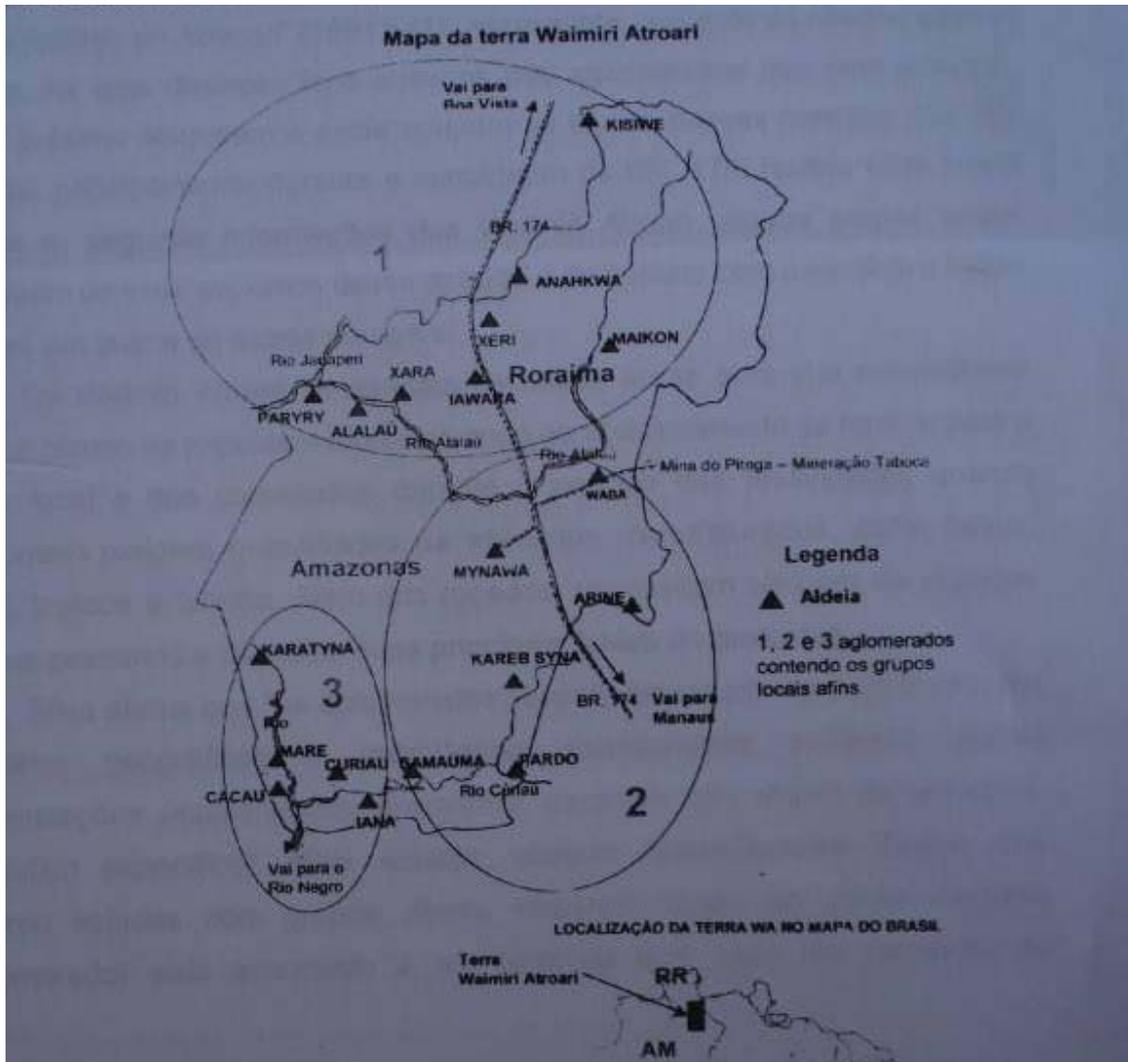


Figura 5 Do Vale (2002:18)

1.1.5 Alimentação

Com o objetivo de facilitar o acesso às outras aldeias, cada aldeia é localizada próxima aos rios ou lagos. Também nestes são encontradas uma das principais fontes de alimento dos waimiri atroari, o peixe. A pescaria geralmente é realizada à noite e é coletiva. Mas é possível também haver pescarias individuais. Embora seja uma atividade realizada principalmente pelos homens, as mulheres também podem pescar, dependendo da necessidade da família ou da aldeia.

Outra fonte de alimento é a caça. Os homens saem em grupos para grandes caçadas. Estas são coletivas e tudo o que é capturado é dividido entre todos da aldeia. Também há caçadas individuais, menos frequentes. Os homens caçam e as mulheres limpam e preparam os alimentos na cozinha coletiva.

Outra fonte de alimento é o roçado. Neste, é cultivada, principalmente a mandioca, base da alimentação dos waimiri atroari. Mas eles também cultivam abacaxi, cana de açúcar, banana, principal alimento consumido nas festas. O tamanho do roçado de cada grupo local é de acordo com o tamanho da aldeia e a capacidade de organização do grupo local ou aglomerado.

Há, além do roçado próximo à maloca, outro roçado maior que supre as necessidades do grupo local. Embora cada aldeia possua um roçado, é comum vários grupos locais se organizarem para fazer o grande roçado juntos. É possível citar como exemplo disso as três aldeias do baixo-rio Alalaú: Xará, Alalaú e *Paryry*, que estão sempre trabalhando juntas. Os roçados são de cada grupo local, mas o trabalho de limpeza, plantio e colheita são realizados, envolvendo as três aldeias. A derrubada das árvores, a limpeza do terreno e o plantio são tarefas realizadas pelos homens, mas a colheita e transporte do produto é tarefa das mulheres. Também é uma atividade das mulheres o preparo da farinha, em todos os processos.

1.1.6 Festas e Rituais

Festa, em waimiri atroari é *maryba*, mas esta palavra pode significar também, canto, dança, música, ritual... Portanto *maryba* é um termo polissêmico. As festas para os waimiri atroari têm um sentido muito especial dentro da cosmologia deste povo. Conforme afirma Do Vale (2002), são o resultado de saberes, fazeres e lugares articulados numa perspectiva ritual

ancestral de resgate do tempo histórico dos waimiri atroari. Não concordo com o termo resgate, prefiro o termo lembrar ou memorial, na medida em que não acredito no tempo resgatado ou resgatável, mas sim, como algo que pode ser trazido ao presente através dos cantos e danças ancestrais. O tempo ancestral, para os waimiri atroari não está perdido ou fora do alcance destes. O passado e o presente se encontram no *Maryba*. Isto fica claro no trabalho de Do Vale (2002: 62):

“Ana Carla Bruno, lingüista que desenvolve trabalhos sobre a língua waimiri atroari, em 1992 transcreveu uma fita cassete gravada com cantos de *Maryba* com o *eremy* Dauna. Após a transcrição tentou traduzir com *Warakaxi* esses cantos. Ele, apesar de conhecer bem a língua portuguesa, não soube o significado das palavras, das frases ali contidas. Sabia qual era o canto que estava sendo apresentado, mas não sua tradução. Perguntando aos outros *kinja* sobre a tradução dos cantos, esses são quase unânimes ao dizer: “isso é língua de antigo, *kinja* não sabe não, nem *eremy* sabe tudo”.

Conversando com alguns waimiri atroari, fiquei sabendo que a língua dos cantos das festas é como eles dizem: *tahkome*, termo usado em waimiri atroari pra dizer ‘antigo’.

A festa é também um momento de transmissão dos conhecimentos ancestrais, não somente de seus significados materiais, mas sobretudo, de seu sentido espiritual, imaterial, pois de acordo com Labiak (2007), a festa possibilita visualizar as relações com outros grupos locais ou outros aglomerados e suas relações com o cosmos. É na festa que os waimiri atroari reafirmam sua identidade, lembrando por meio dos cantos e mitos seus heróis, fortalecendo as relações políticas com seus parentes e, sobretudo, com sua visão de mundo.

O local da festa é a maloca. Toda festa acontece dentro da maloca ou em seu entorno. A maloca é o espaço onde se encontram e se manifestam todos os conhecimentos da cosmologia waimiri atroari. As concepções de mundo e as relações com os seres, naturais e sobrenaturais. A maloca é o espaço de transmissão do conhecimento ancestral. De acordo com Do Vale (2002: 48): “O lugar é sempre repleto de signos e lembranças gravadas na paisagem. Assim tem a capacidade de envolver um conjunto de referências relacionadas à memória sentimental visual das pessoas.”

A maloca é o espaço de transmissão dos conhecimentos míticos e da cultura dos waimiri atroari. Portanto, a maloca é a representação concreta da visão de mundo dos waimiri atroari, pois a construção espacial e seu uso refletem a concepção cosmológica e nela estão presentes e relacionados os elementos do céu e da terra (Do Vale, op.cit).

Cabe ao *eremy* (cantor), figura central do *maryba*, a função de transmitir os ensinamentos. Portanto, este é o fiel depositário da cultura. A ordem em que os eventos ocorrem nas festas são conduzidas pelo *eremy* (cantor), pois como afirma (Do Vale, op. cit) só eles sabem conduzir: “A dimensão ritual do espaço se materializa em termos de uma dinâmica festiva e simbólica que apenas os *eremy* sabem conduzir”.

Há cantores, *eremy wykyry* e cantoras, *eremy weri*. Para se tornar um *eremy* é exigido do aprendiz muita dedicação desde cedo, pois muitas vezes esse aprendizado começa ainda na infância. O momento do aprendizado do futuro cantor é a festa. Durante os dias de festas é exigido dos futuros cantores, que estão em formação, que permaneçam a maior parte do tempo acordados, aprendendo as letras das músicas com os cantores mais experientes. Estes ensinam não só as músicas, mas também o conhecimento de mundo dos waimiri atroari.

Durante as festas, todos os trabalhos da aldeia são interrompidos, inclusive as aulas, não somente da aldeia onde ocorre a festa, mas também nas outras aldeias, porque os moradores se deslocam para a festa. Tanto os professores como os atendentes de saúde não-índios acompanham os waimiri atroari para a outra aldeia. Como há um aumento da população da aldeia nos dias de festas, os atendentes de saúde têm um cuidado redobrado, pois o número de acidentes, principalmente com as crianças, aumenta demais.

A data da festa é planejada com bastante antecedência, pois é necessário saber a data de deslocamento dos convidados e preparar a alimentação e a bebida, que não é fermentada. A bebida tradicional do *maryba* é o mingau de banana. O calendário ritual é o *katyba*, termo que também significa convite, e é confeccionado com lascas de taboca e cipó títica. Quem faz o *katyba* é o responsável pela festa. No *mydy maryba*, é o dono da casa. No *behe maryba*, o pai do menino que será açoitado. No *iohy maryba*, o homem reconhecido como o de maior prestígio dentro do grupo doméstico daquele que morreu.

Há vários rituais. Cada qual com um propósito e um nome específico

Há o *mydy maryba*, festa de inauguração de uma nova maloca. Após a construção da maloca, numa grande festa de dois dias, os waimiri atroari pedem aos espíritos, *irikwa*, que protejam a nova casa.

O *behe maryba*, ritual de iniciação dos meninos. Esta festa tem a duração de três dias. Os meninos que serão submetidos ao açoitamento ritual no último dia da festa não podem dormir durante toda a festa. Antes do amanhecer do último dia da festa, os meninos são colocados no *apikiri* (prancha ritual) e são açoitados com um *behe* (chicote ritual) por todos os participantes da festa.

O *iohy maryba*, ritual fúnebre, tem a duração de um dia. Este pode ser realizado quando um waimiri atroari morre ou quando há na aldeia algum problema relacionado a seres sobrenaturais. Neste ritual é ateadado fogo em uma resina vegetal inflamável, formando uma cortina de fumaça, usada para afastar os mortos, protegendo o mundo dos vivos. Assim, é mantido o equilíbrio perfeito entre o mundo dos espíritos e o mundo dos vivos, portanto, a harmonia da aldeia.

Em todas as festas, todos participam inclusive as crianças. É principalmente no *maryba* que a criança waimiri atroari toma conhecimento com o modo de ver e viver o mundo de seu povo.

1.1.7 História do Contato

A história de contato dos waimiri atroari com a sociedade envolvente é marcada por conflitos, desde os tempos em que o Brasil era colônia de Portugal. Em seu trabalho de mestrado Monte (1992) relata a história do contato deste povo com a sociedade nacional de 1663 a 1962.

O Estado Português realizou várias expedições com o objetivo de explorar as riquezas da Amazônia, assegurando a posse da terra nesta região que era alvo constante de outros invasores, além dos portugueses.

Uma das formas utilizadas pela coroa portuguesa para assegurar o Território da Amazônia era a ocupação de tal território com a permanência de colonos. No entanto, havia um empecilho para que tal empreitada tivesse sucesso, havia muitos povos autóctones em toda a

região amazônica. Na literatura dos viajantes há relato de muitos povos que habitavam às margens dos rios da Amazônia. Muitos deles foram escravizados e obrigados a trabalhar para a coroa portuguesa em aldeamentos formados no entorno de uma igreja católica, esta sempre estava a serviço dos “colonizadores” e por meio da catequese impunham aos povos da região um comportamento servil. Porém, havia aqueles povos que não se submeteram e que por isso foram exterminados, exemplo disto, são os Manáos, povo que deu origem ao nome da capital do estado do Amazonas. Diz a lenda que Ajuricaba, tuxaua do povo Manáos, fora encurralado pelos invasores portugueses em frente do lugar onde hoje é a cidade de Manaus. Ao perceber que seria capturado, atirou-se as águas do Rio Negro, preferindo a morte à rendição.

Outro povo que resistiu à presença de missionários católicos e mercenários da coroa portuguesa foi o povo waimiri atroari. A respeito disso, Monte (1992: 47) declara:

“Os waimiri atroari aparecem na história como um povo que impôs resistência permanente ao processo de avanço da sociedade colonial e nacional sobre seu território. Em decorrência da recusa ao processo missionário, a violência policial foi o recurso mais utilizado pelo Estado para submetê-los. Os waimiri atroari não se intimidaram e enfrentaram as expedições armadas, revidaram os ataques e passaram de perseguidos a perseguidores de todos os que invadissem seus domínios”.

Vendo seu território constantemente invadido, os waimiri atroari atacavam povoados que se fixaram próximos a suas terras e embarcações que viajavam pelos rios próximos. Os conflitos eram constantes. Toda vez que se sentiam ameaçados com a presença de não-índios, respondiam com as flechas.

À medida que o tempo passava, esses conflitos se intensificaram e crescia o ódio que a população rural sentia pelos waimiri atroari. Acrescidos a isto, o interesse de grandes empresas de exploração dos produtos extrativistas que eram abundantes na região, e o estado brasileiro querendo garantir a soberania do território nacional, viam no autóctone, neste caso específico, os waimiri atroari, o grande inimigo, que impedia o avanço do progresso e “ocupação da Amazônia”.

Com o advento do ciclo da borracha, intensificaram-se as tentativas de ocupação do território tradicionalmente ocupado pelos waimiri atroari. Estes, porém, resistiam ante a presença do inimigo invasor.

Se no início da colonização a grande aliada do Estado era a igreja católica, já no início do século vinte, temos a imprensa local, como a maior defensora do capital privado e do Estado e suas ações contra os waimiri atroari. Monte que, como eu, é parcial, em favor dos waimiri atroari, deixa claro as más intenções da imprensa que só declarava o que os grandes comerciantes de Manaus queriam que fosse dito sobre os waimiri atroari.

A sociedade manauara e o governo do estado do Amazonas sempre viram os waimiri atroari como inimigos ferozes que se opõem ao avanço do progresso e da civilização.

Na década de sessenta do século passado, época em que o Brasil foi governado por uma junta militar, nem sempre habilitada para exercer tal função, mas como tinha as estrelinhas nos ombros e as armas nas mãos, era, assim, autorizada por si mesma, surgem os grandes projetos de desenvolvimento. O pensamento da época era ligar o Brasil todo por meio de rodovias federais. Desse modo é pensada a rodovia federal BR-174, que liga Manaus, no estado do Amazonas a Boa Vista, capital do estado de Roraima. Aliás, era este o discurso oficial que justificava a construção da estrada, embora segundo Souza (1993), as verdadeiras intenções eram a exploração mineral nas terras dos waimiri atroari. Coube ao 6º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção) a construção inicial da rodovia. É nessa época que surge, às margens da rodovia, a cidade de 'Presidente Figueiredo'. Os militares entravam em conflitos constantes com os waimiri atroari. Em 1997, o governo do estado do Amazonas concluiu o asfaltamento da rodovia em todo o estado. Ainda hoje, esta rodovia causa muitos aborrecimentos aos waimiri atroari, sobretudo do lado do estado de Roraima, que constantemente faz uso da imprensa para agredir os waimiri atroari, que segundo o tal governo não têm o direito de passar a corrente das dez da noite até às seis da manhã do dia seguinte no trecho da estrada que corta a Terra Indígena waimiri atroari. Essa medida, segundo os próprios waimiri atroari é para proteger os animais que atravessam a pista. Muitos desses animais são atropelados e o maior índice de acidentes ocorria nos horários em que hoje é fechada a rodovia. De acordo com informações do Programa Waimiri Atroari (PWA), o fechamento da rodovia nos horários acima mencionados e a fiscalização e controle feita por índios e não-índios, funcionários do PWA, vem reduzindo de forma significativa o número de mortes de animais na pista.

No final da década de setenta, o Ministério das Minas e Energias concedeu autorização à Empresa Paranapanema para pesquisar cassiterita em terrenos devolutos na Cabeceira do Rio Uatumã, no município de Novo Ayrão. O Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) foi comunicado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que se tratava de Terra Indígena, solicitando o cancelamento da autorização.

Foram indicados para estudar os limites da Reserva Indígena Waimiri Atoari dois funcionários da FUNAI, o coronel Ney da Fonseca, chefe da Divisão de Demarcação e o coronel Cláudio Pagano de Mello. Estes, após um rápido sobrevôo na área nordeste da reserva, apresentaram um relatório, dizendo que a presença de índios não foi constatada. Estes fatos ocorreram em julho de 1980.

Em 1981, a antropóloga Ângela Maria Baptista da Divisão de Identificação e Delimitação da FUNAI fez um levantamento no local e apresentou um relatório contrário ao relatório dos coronéis. Após a entrega de seu relatório Ângela Baptista foi demitida. Em outubro do mesmo ano, a FUNAI propôs a extinção da Reserva Indígena waimiri atroari, solicitando a interdição de uma área menor para atração e pacificação dos waimiri atroari. No dia 23 de novembro de 1981, o Presidente João Batista Figueiredo através do Decreto nº 86.630/81 interditou a área temporariamente para atração e pacificação dos índios, deixando de fora 525.800 ha para ocupação da empresa Paranapanema, que solicitou a construção e utilização, em caráter privado e exclusivo, de uma estrada. A construção da estrada vicinal foi autorizada pela FUNAI no contrato nº 039/82, neste a Paranapanema se comprometia a pagar indenização pelos prejuízos causados na faixa de 38 Km.

Em meados dos anos oitenta do século passado, a ELETRONORTE construiu a Usina Hidrelétrica de Balbina, localizada aproximadamente a 116 Km de Manaus. À época a ELETRONORTE divulgava na mídia amazonense que a construção desta hidrelétrica resolveria os problemas de abastecimento de energia da cidade de Manaus e municípios próximos. Hoje é sabido que Balbina não atende nem as demandas do Pólo Industrial de Manaus. Souza (1993: 314) afirma: “É o caso típico de um planejamento mal feito, pois inundou cerca de 2.430 Km² para gerar 250 mw de eletricidade, enquanto que a Hidrelétrica de Tucuruí, no sul do Pará (rio Tocantins), com uma área de 2430 km² inundada, deverá gerar 8.000 mw”.

Duas aldeias foram deslocadas, a aldeia *Takwari* e *Tapypyma*, embora somente a aldeia *Tapypyma* fora inundada. Hoje a aldeia *Takwari*, localizada próximo a estrada BR-174, se chama *Mynawa*, e a aldeia *Tapypyma* hoje é conhecida como Samaúma e está localizada às margens do rio Curiaú. Esta, porém, já deu origem a duas outras aldeias: *Kareb Syana* e Pardo, localizadas também às margens do rio Curiaú. Quando o grupo local da aldeia *Tapypyma* se deslocou para a área conhecida como área de rio, ficou acampado às margens do rio Camanaú, conforme podemos observar na foto abaixo:



Figura 6 Foto: Lino João de Oliveira Neves

1.1.8 Programa Waimiri Atroari

Com o objetivo de minimizar os efeitos negativos causados pela inundação do lago de Balbina e como forma de compensação ambiental, a ELETRONORTE em convênio com a FUNAI cria um programa de assistência e apoio aos waimiri atroari que através de ações na área

de saúde, educação, proteção ambiental e produção agrícola, além de uma indenização em dinheiro que, segundo informações do PWA está depositada numa conta bancária em nome da Associação Comunidade Waimiri Atroari (ACWA), e que resolveria os problemas causados com a inundação da aldeia *Tapypyma*.

Este convênio teria a duração de 25 anos. Seu início se deu em 1988 e a previsão de seu término é 2013.

Uma das primeiras ações do PWA foi reverter o alto índice de mortalidade, controlando as doenças endêmicas. Hoje, não há casos de sarampo, como havia no período em que o Programa waimiri atroari foi criado, e há um controle rigoroso dos casos de malária. Todos os casos de malária, doença comum no interior da Amazônia, são devidamente tratados e registrados para controle no Sub-Programa de Saúde.

Além do Sub-Programa de Saúde, há: Sub-Programas de Proteção Ambiental; Sub-Programa de Apoio a Produção; Sub-Programa de Documentação e Memória; Sub-Programa de Obras e Infra-estrutura; Sub-Programa Técnico-Administrativo e Sub-Programa de Educação.

1.1.9 Sub-Programa de Educação

O Sub-Programa de Educação (SPE) tem um coordenador não-índio, Cláudio Emídio Silva, uma sub-coordenadora, Rosane Ribeiro, e uma professora itinerante de matemática, Gracilene Borges, que trabalha o sistema monetário brasileiro, pois os waimiri atroari desconhecem o valor do dinheiro. Este trabalho é realizado simulando, em sala de aula, um mercado onde os alunos compram e vendem mercadorias e há a necessidade de os alunos calcularem o valor das mercadorias que querem adquirir. Para a realização desta tarefa, eles fazem uso das quatro operações. Há cópia de dinheiro que é confeccionada no escritório em Manaus. Dessa forma, eles aprendem a lidar com dinheiro e também têm a oportunidade de entender o sistema monetário brasileiro.

Há também dois coordenadores indígenas de educação, um na área de rio, *Twadja* Joanico e um na área de estrada, *Ewepe* Marcelo. Há em cada aldeia pelo menos dois professores

waimiri atroari. O Sub-Programa de Educação tenta manter um professor não-índio em todas as aldeias, mas isso nem sempre é possível, pois a rotatividade de funcionários é muito grande. Alguns funcionários dizem que é porque é muito difícil ficar dois meses longe da cidade. Cada funcionário fica em área dois meses e folga uma semana em Manaus.

Os professores não-índios são selecionados pela equipe do Sub-Programa de Educação, e após uma série de testes, fazem uma entrevista com o Conselheiro e idealizador do PWA, José Porfírio Fontenele de Carvalho.

Os professores não-índios não têm formação superior, esta situação não é uma especificidade da educação escolar waimiri atroari, mas comum nas escolas indígenas e rurais do estado.

Os professores waimiri atroari são escolhidos pela comunidade e estes não são remunerados, aliás, nenhum waimiri atroari é remunerado para realizar serviços à comunidade. Nem professor, nem agente de saúde, nem microscopista, nem fiscal ambiental, o trabalho que realizam é para a comunidade num sistema de cooperação e solidariedade.

Há professores e professoras waimiri atroari. Não é necessário ser homem para se tornar professor, mulheres também exercem o magistério, mas o número de homens é bem maior na sala de aula, tanto professores, como alunos.

Os professores recebem cursos de capacitação, que eram realizados duas vezes por ano e o componente curricular trabalhado nos cursos é geralmente escolhido pelos professores waimiri atroari no ano anterior ao curso, no momento da avaliação anual do Sub-Programa de Educação, onde estão presentes todos os professores e lideranças. Há dois anos que não é realizado o curso de português para os professores waimiri atroari.

1.2. A Educação Escolar

A Educação Escolar na Terra Indígena Waimiri Atroari é um acontecimento recente na história deste povo. Houve algumas experiências antes da implantação do Programa Waimiri Atroari, mais como resposta às reivindicações dos líderes que solicitavam do órgão oficial a contratação de professores que teriam como função precípua a alfabetização em língua portuguesa, do que como proposta do Estado Brasileiro. A partir do contato, os waimiri atroari, sobretudo as lideranças mais jovens, ansiavam por aprender a ler e escrever em português. Estas reivindicações se tornaram mais fortes em 1983, quando a Paranapanema construiu um prédio na aldeia *Iawara*, onde deveria funcionar a escola. Portanto, concordamos com Souza (1993: 316), quando diz que: “a escola na área indígena waimiri atroari surge a partir da interferência do contato entre os waimiri atroari e os grandes empreendimentos implantados na área do referido povo”.

Vários pesquisadores, quando estiveram nas aldeias para realizar suas pesquisas, foram procurados pelos waimiri atroari que externalizaram o desejo de que tais pesquisadores trabalhassem como professores. Entre estes, Márcio Silva, do Museu Nacional, e Stephen Baines, da Universidade de Brasília.

Em 1986, Egydio e Doroti Schwade, casal de missionários católicos, ligados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), iniciaram na aldeia *Iawara*, localizada às margens da Rodovia Federal BR- 174, um trabalho com a língua waimiri atroari, dando início a um projeto de alfabetização na língua waimiri atroari e educação escolar indígena diferenciada. Para realizar tal tarefa, este casal procurou orientação do hoje professor de antropologia da Universidade de Brasília, Stephen Baines que, com base no Código Internacional de Lingüística, havia grafado várias palavras. Os Schwade permaneceram na Área Indígena por um ano e três meses, de setembro de 1985 a dezembro de 1986.

A Missão Evangélica da Amazônia (MEVA) realizou trabalho na área Indígena waimiri atroari, de outubro de 1986 a outubro de 1988, através dos missionários Joseph e Tâmara Hill. Os trabalhos do casal Hill, conforme descreve Souza (1993: 319): “Foram traçados dentro de esquemas formais, um estudo rápido da língua onde as palavras eram escolhidas pela produtividade fonêmica independentemente da importância na língua. O método foi o da silabação com a utilização de cartilhas”.

Em 1988, um ano após a implantação do Programa waimiri atroari, os idealizadores do referido Programa solicitaram a colaboração da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. À época, havia na UFAM o Núcleo de Estudos Etnolingüísticos e Ambientais – NEL, que assumiu a interlocução com o Programa waimiri atroari, e depois de várias reuniões, marcou uma visita à Área Indígena waimiri atroari, no eixo-estrada. Esta ocorreu em janeiro de 1989. Em seguida, realizaram uma série de atividades com o objetivo de implantar um Projeto de Educação na Terra Indígena waimiri atroari. Dentre essas, podemos citar dois cursos de Introdução à Lingüística e Educação Indígena, o primeiro em Manaus, o segundo na vila de Balbina, nos anos de 1989 e 1990, respectivamente. Houve vários encontros com a equipe do PWA para discutir e planejar o projeto educacional para as escolas da Terra Indígena waimiri atroari. O Curso de Odontologia da UFAM realizou em conjunto com o Sub-Programa de Saúde um trabalho que ainda hoje é desenvolvido, mesmo sem o apoio UFAM. Como resultado desse trabalho odontológico de prevenção realizado pelo PWA, observamos que os waimiri atroari, principalmente os mais jovens, têm uma dentição perfeita.

Como resultado de vários trabalhos na educação escolar deste povo, havia na Terra Indígena Waimiri Atroari duas formas distintas de descrição do alfabeto waimiri atroari. Uma adotada pelo casal protestante Hill, e outra adotada pelo casal católico Schwade. Após a implantação do Programa waimiri atroari, o Sub-Programa de Educação realizou uma reforma ortográfica com a assessoria da professora Ruth Monserrat da UFRJ, conforme descrito por Souza (1993). Em 1995, outra reforma ortográfica foi realizada. Dessa vez, foram chamados a participar representantes de todas as aldeias, sob a coordenação do Sub-Programa de Educação (SPE), a lingüista Ana Carla dos Santos Bruno e os representantes das aldeias, que com base em materiais escritos pelos professores waimiri atroari, decidiram que mudanças ortográficas deveriam ocorrer na língua waimiri atroari. Abaixo apresentamos a ortografia corrente usada nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari segundo Bruno (2003:26):

Fonema	Símbolo Fonético
/p/	p
/t/	t
/tʃ/	tx
/k/	k

/b/	b
/d/	d
/□/	dj
/m/	m
/n/	n
/□/	nj
/s/	s
/□/	x
/h/	h
/r/	r
/w/	w
/i/	para representar a glide
/i/	i
/e/	e
/□/	y
/a/	a
/u/	u
/o/	o

As vogas longas são marcadas como VV aa, yy, ee, oo

1.2.1 Estrutura Física da Escola

A Escola na Terra Indígena Waimiri Atroari é uma construção de forma circular, ao estilo da maloca, de chão de concreto, meia parede de madeira em forma de ripas, coberta de palha branca, uma única porta de acesso à escola. As carteiras são individuais, mas dispostas umas ao lado das outras, na lateral da escola, formando um U, revelando a intersecção das carteiras, portanto, dos alunos. O espaço central é livre para o deslocamento do professor ou qualquer aluno que queira se manifestar na sala de aula.



Figura 7 Escola Kamaka - Aldeia Samaúma - Foto: Gracilene Borges

Há armários de madeira, onde são guardados os materiais de expediente. Este é mantido fechado, impedindo as crianças de mexerem com o material da escola, principalmente o giz, pois se estes encontram giz, ficam desenhando no quadro. A chave fica em poder do professor waimiri atroari, que faz o controle do material escolar. Quando há necessidade de reposição, este encaminha a solicitação ao Sub-Programa de Educação (SPE), através do professor não-índio. Há também um quadro negro com riscos quadriculados como se fossem linhas, cada quadrado para cada letra, assim, o aluno pode escrever sem errar a linha. Há giz branco e colorido, este é utilizado para trabalhar as cores do método de alfabetização.

Os exercícios impressos são feitos em papel ofício mimeografado, toda escola possui um mimeógrafo a álcool, que pode ficar na escola, sem a preocupação de ser consumido pelos waimiri atroari, pois eles têm aversão ao álcool. Todos os trabalhos são expostos na sala de aula, em forma de varal ou em painéis construídos com este objetivo. Não há escassez de material de expediente.

Durante o dia, a escola é iluminada pela luz do sol, que penetra na escola sem dificuldades. Mas a luz que ilumina a escola no período noturno é o do sistema de energia solar. Portanto, nos períodos de muita chuva, pode haver o cancelamento das aulas noturnas por falta de energia.



Figura 8 Escola Kamaka - Aldeia Samaúma - Foto: Gracilene Borges

A limpeza da escola é realizada pelos professores indígenas e não-indígenas, ou pelas mulheres da comunidade, ou então, é feita por todos, tanto as mulheres, como professores. Geralmente esta tarefa envolve a comunidade toda com exceção dos homens adultos.

É comum, quando os professores chegam à escola de manhã, as mulheres estarem na cozinha, preparando os alimentos, e os homens se arrumando para saírem para o roçado ou para caçar.

Nesse horário, as crianças estão se arrumando para ir à escola, mas é raro o professor não-indio chegar à escola e os alunos já estarem na sala de aula.

A localização da escola na aldeia é bem próxima à grande maloca, conforme podemos observar na foto abaixo:



Figura 9 Escola Kamaka - Aldeia Samaúma - Foto Gracilene Borges

1.2.2 Divisão das Turmas

As crianças estudam pela manhã, mas ao contrário do que acontece em outras áreas indígenas do estado do Amazonas, onde as salas de aula são multisseriadas, as turmas são atendidas em horário específico nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari.

Às sete horas da manhã funciona a turma de *bahinja* 3, que são crianças que estão na pré-alfabetização, cujo nível de aprendizagem requer tarefas psicomotoras. As crianças desenham, pintam, colam, cobrem algumas palavras e conhecem as vogais.

Às oito e meia, entra a turma de *bahinja 2*, que são crianças que estão na alfabetização. Já cobrem o próprio nome, conhecem o alfabeto da língua waimiri atroari (L1), e começam a reconhecer algumas palavras.

Às dez horas da manhã é o horário destinado à turma de *bahinja 1*, que são aqueles que já estão alfabetizados, e trabalham com a leitura de pequenos textos. Todas estas atividades são realizadas na língua waimiri atroari (L1).

Além das atividades com a língua waimiri atroari, eles também aprendem matemática, mas a matemática ensinada nas escolas waimiri atroari é a matemática do não-índio.

Em algumas aldeias as duas primeiras horas de atividades em sala de aula são realizadas com a turma de mulheres (*weri*), ou de mulheres e homens mais velhos (mista 2), que ainda estão em processo de alfabetização. Uns estão um pouco mais adiantados e já reconhecem as letras e juntam sílabas, começam a fazer as primeiras leituras, mas estudam no mesmo horário que aqueles que têm muitas dificuldades porque estão ainda no nível pré-alfa.

Quando a turma de adultos em nível de alfabetização estuda das sete as nove da manhã, as turmas de criança seguem a mesma ordem, mas as atividades das crianças começam duas horas mais tarde, portanto, às nove horas.

Para que uma criança mude da turma das crianças, *bahinja 1* para a turma de adultos, é necessário que o professor waimiri atroari proponha à comunidade que, depois de analisar o caso, concorda na promoção do aluno. Geralmente, a comunidade acata a proposta do professor. O professor não-índio é comunicado e encaminha ao escritório do PWA a decisão da comunidade.

À noite estudam os adultos, homens e mulheres, que já estão alfabetizados na língua waimiri atroari (L1), que além de trabalhar com textos da L1, trabalham a língua portuguesa e matemática do não-índio. A etno-matemática não é trabalhada em sala de aula, como consequência disso, as crianças estão esquecendo os números e forma de contar em waimiri atroari.

1.2.3 Língua de Uso na Aldeia

Na aldeia, a língua usada é a língua waimiri atroari, em todas as situações. A língua portuguesa é usada no cotidiano da aldeia nos momentos de interação com os não-índios, funcionários do PWA. Mas mesmo nessas ocasiões, os waimiri atroari, em meio a conversa, utilizam termos da língua waimiri atroari, dessa forma os funcionários do PWA acabam aprendendo algumas palavras em waimiri atroari, embora seja perceptível o desinteresse destes para com o aprendizado da língua, mesmo entre funcionários antigos, com mais de cinco anos trabalhando com este povo na Terra Indígena waimiri atroari. No entanto, este quadro está mudando, pois cada posto de apoio sob a orientação do SPE tem incentivado os funcionários a aprender a língua waimiri atroari. Uma das atividades realizadas é a confecção de quadros com palavras e frases em waimiri atroari. Os funcionários dos postos têm que aprender estas palavras e frases. A cada dia uma nova palavra é colocada no quadro e uma frase nova é exposta a cada semana. A confecção dos quadros é responsabilidade do professor não-índio. Na maioria das vezes, o professor não-índio conta com o auxílio do professor waimiri atroari.

1.2.4 Situação Bilíngüe na Sala de Aula

Percebemos um alto grau de monolinguismo na L1 entre os mais velhos, tanto homens, quanto mulheres, uma vez que a maioria não frequenta a escola. Dos adultos que frequentam a escola, percebemos que os homens adultos entre dezesseis e quarenta anos de idade são bilíngües. A maioria das mulheres adultas que frequentam a escola, aparentemente, são bilíngües passivas, isto é, entendem o português, mas têm dificuldade de falar em português. Há, porém, informações de que estas falam português, mas ficam constrangidas de falar em português, principalmente com não-índios, quando os homens estão por perto.

As crianças são monolíngües, mas têm contato direto com o português na sala de aula, pois todos os comandos, mesmo aqueles que envolvem a língua waimiri atroari, L1, são dados em português, quando quem está ministrando a aula é um professor não-índio. Isto ocorre porque os professores não-índios não sabem falar a língua waimiri atroari.

Ensino da Língua Waimiri Atroari (L1)

A alfabetização das crianças é feita na língua waimiri atroari (L1). O método usado é o “Sistema de alfabetização Bleecker-Scotti” que está fundamentado em cinco princípios básicos do aprendizado (Almeida-Silva, 2000:3):

1. Uma dificuldade por vez;
2. Seqüência nos conhecimentos;
3. Usar o maior número de sentidos possíveis;
4. Avaliar cada passo;
5. Recapitular continuamente.

Segundo Almeida-Silva (2000: 7,8), “estes princípios respeitam a caminhada que a criança faz rumo à conquista da língua escrita, levando a criança do lúdico à alfabetização”. O alfabeto é apresentado associando a letra a um desenho tirado da realidade da criança, ou seja, o alfabeto é iconográfico. As vogais são relacionadas a determinadas cores: *a* é azul; *e* é vermelho; *i* é laranja; *o* é marrom; *u* é lilás; *y* é verde. A sílaba é escrita com a mesma cor da vogal, assim, as crianças identificam o som da sílaba: *a.ru.ma* (abelha); *xi.ba* (peixe);

Antes da implantação deste método, havia um outro em que cada letra recebia um nome de acordo com o formato físico apresentado, por exemplo:

a= *abremyhy* > círculo

e= *maba ie* > dente da arara

i= *pireny* > em pé

o= *karyka bi* > ovo da galinha

u= *amakra ita* > boca do tucunaré

y= *xiba ieskyry* > espinha do peixe

Quando comecei o trabalho nas escolas das aldeias há aproximadamente cinco anos, ainda vi professores ensinando as crianças, usando esta denominação. Aprendi o nome das letras vendo as aulas das crianças.

Os dois métodos se assemelham no ponto em que tanto um como o outro, partem da importância de associar a letra à sua forma física. Embora segundo um dos professores waimiri atroari o antigo método falhava na medida em que a associação da forma ao nome da letra apresentava algumas incoerências, como por exemplo, na letra *a*, que significa círculo, mas não tem a forma de círculo.

Acredito que o método hoje utilizado nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari seja mais eficaz, na medida em que associa a letra a uma determinada cor e tal cor serve como base da sílaba, facilitando, assim, o reconhecimento do som da sílaba e conseqüentemente a pronúncia da sílaba.

Os professores não-índios estão divididos com relação ao método de alfabetização. Há os que dizem que o método é eficaz e há aqueles que condenam totalmente o método.

Na turma de alunos adultos já alfabetizados, o ensino da língua waimiri atroari é realizado, dependendo da postura do professor waimiri atroari e da aldeia, pois há lugares em que os alunos não querem estudar a língua waimiri atroari na sala de aula, alegando que esta eles já conhecem, pressionando o professor não-índio para que trabalhe somente a língua portuguesa e a matemática. Para o professor não-índio que está na aldeia, isto é um problema, na medida em que a orientação recebida no escritório do PWA em Manaus é que a língua waimiri atroari deve ser trabalhada na sala de aula.

Mas na maioria das aldeias, tanto a comunidade, quanto o professor waimiri atroari acham que a língua waimiri atroari tem um papel relevante na escola, não só para que estes se aperfeiçoem na escrita e leitura de sua língua, mas também para ajudar na aprendizagem do português. A maior dificuldade que todos enfrentam na sala de aula é o total despreparo e pretensão de alguns professores não-índios, que querem escrever a língua waimiri atroari com base na estrutura da língua portuguesa. Isto tem causado alguns problemas na sala de aula.

Outra dificuldade encontrada é a ausência de materiais didáticos. O único livro escrito na língua waimiri atroari para ser usado na sala de aula é muito antigo e os alunos já conhecem todas as lições.

1.2.6 O Ensino da Língua Portuguesa (L2) para os Adultos Alfabetizados em L1

O ensino da língua portuguesa nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari é direcionado somente aos adultos, na maioria das escolas, mas há aldeias em que a turma de crianças mais adiantadas também recebe aulas de português. Isto foi observado na aldeia *Iawara*. Porém, a metodologia é a mesma usada nas escolas rurais do interior do estado ou da periferia da cidade de Manaus. Este fato não é uma especificidade da educação escolar waimiri atroari, mas está presente em grande parte das escolas indígenas do estado do Amazonas.

Não há material didático específico para o ensino do português como segunda língua. Há livros de primeira a quarta série do ensino fundamental, distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, mas são sub-utilizados na sala de aula das aldeias.

Não há nenhuma atividade que exercite a fala, todas as atividades são sempre escritas. Tudo que se vai fazer é escrito no quadro para que os alunos copiem.

O que os professores não-índios fazem é trabalhar com adultos como se estes fossem crianças, fazendo exercícios de separação e junção de sílabas com palavras fora do contexto sócio-cultural do povo. Por exemplo, escrevem algumas palavras como *bala; bola; bule; babá; cachorro; carro; caderno*; em seguida solicitam aos alunos que copiem tais palavras e separem as sílabas destas.

A língua portuguesa é tratada como um conjunto de conceitos a serem aprendidos, pois há uma grande preocupação com o ensino da gramática tradicional, na medida em que os conteúdos são extraídos literalmente de manuais de língua portuguesa. O substantivo é apresentado pelo seu conceito, em seguida os alunos copiam os tipos de substantivos, e assim por diante.

Outra atividade que os professores não-índios fazem é escrever os textos no quadro e os alunos têm que copiar estes textos. Na maioria das vezes, as duas horas de aula não são suficientes para que todos copiem. E quando fazem a leitura, esta é feita de forma mecânica. Lêem em voz alta, um após outro, sem discussão do conteúdo, conforme declaração do líder da aldeia *Kareb Syna, Tamixiri Renato*:

“... Agora, existe na aula que eu vejo, o texto grande, kaminja botando pa kinja que não sabe, nem conhece a letra, ele nem sabe ler um pouco, e é atrapalhado os aluno. Quando eu vejo isso, eu fico muito triste, porque eles não tão preparado

pra ler aqueles textos e pra entender aqueles textos que eles dão. Isso é errado pra mim.”

Os conteúdos destes textos destoam da realidade sócio-cultural do povo waimiri atroari, dificultando a compreensão dos conteúdos e conceitos ministrados em sala de aula.

Não há planejamento de conteúdos a serem ministrados, nem é estabelecida uma ordem de apresentação dos conteúdos. O improvisado é a metodologia mais utilizada em sala de aula.

1.2.7 Estratégias de Aprendizagem dos Waimiri Atroari

Segundo Oxford (1989), estratégias de aprendizagem são ações específicas feitas pelos aprendizes para tornar a aprendizagem fácil, agradável, mais auto-dirigida, mais afetiva e mais transferível a novas situações. São formas que os aprendizes utilizam para ajudar na compreensão dos conteúdos que lhes são apresentados, facilitando, assim, o aprendizado em sala de aula.

Portanto, podemos dizer que o povo waimiri atroari tem estratégias próprias de aprendizagem, que são um reflexo na sala de aula do modo de viver do referido povo, que pensa e organiza sua vida de modo coletivo. Este comportamento está presente em todos os momentos da vida da aldeia, no roçado, na caçada, nas festas, e não poderia ser diferente em sala de aula.

Isto fica claro, quando após a apresentação de qualquer conteúdo na sala de aula, no momento de verificar a compreensão da turma, se de vinte alunos, dezenove entenderam, mas um não conseguiu apreender o conteúdo, eles não passam para o momento seguinte ou outro conteúdo, pois para eles é como se todos não tivessem entendido. E os dezenove se esforçam para que o conteúdo seja compreendido por todos, explicando o conteúdo, dando exemplos, criando novas frases, até que aquele aluno que estava com dificuldades compreenda o assunto.

O debate também é usado como estratégia de aprendizagem. Por meio da reflexão coletiva, todos podem dizer o que está entendendo. Este debate é feito de forma organizada, onde quem está falando não é interrompido, mesmo que outro não concorde com o que está sendo dito. Um outro aluno somente se manifesta após o anterior concluir sua fala. O respeito pelo outro está presente o tempo todo em sala de aula.

A discussão em grupo é usada não só para explicar àqueles que não estão entendendo, mas também para verificar se seu próprio aprendizado ocorre de forma correta. Eles falam sobre o que entenderam reelaborando o significado do novo conteúdo, tornando-o significativo para eles. Outra especificidade dos waimiri atroari é que, quando eles não entendem completamente o conteúdo, é comum que fiquem aborrecidos e preocupados. Uma das manifestações destas preocupações é coçar a cabeça, outra forma de percebermos quando estão aborrecidos e cansados na sala de aula é quando eles produzem um som que se assemelham a *cliks*.

Os waimiri atroari trabalham muito bem em grupo. Todos participam e a cooperação é total. Uma das formas de trabalho em grupo mais usada por eles é a dramatização. Eles conseguem adaptar qualquer conteúdo ministrado em sala de aula e transformar em peça de teatro. Na maioria das vezes, apresentam os personagens caricaturizados, o texto adaptado por eles é carregado de humor. Para os waimiri atroari, aprender é sempre uma atividade divertida. O bom humor está na sala de aula o tempo todo.

2. GÊNERO E NÚMERO NOMINAL: WAIMIRI ATROARI X PORTUGUÊS

2.1 A Língua Waimiri Atroari

A língua waimiri atroari pertence à família lingüística karibe conforme descrito por Rodrigues (1986). Falada por mais de 1200 indivíduos. Estes todos habitam na Terá Indígena Waimiri Atroari.

Há poucos trabalhos lingüísticos sobre a língua waimiri atroari. Joseph e Tâmara Hill, casal de missionários protestantes, ligados a Missão Evangélica na Amazônia (MEVA), publicaram em 1994 um trabalho que trata da fonologia da língua waimiri atroari sob o título “Phonological sketch of Waimiri Atroari (Cariban)”. Ana Carla dos Santos Bruno defendeu sua tese de doutorado sobre a língua waimiri atroari, intitulada “Waimiri Atroari Grammar: Some Phonological, Morphological and syntactic aspects”, na Universidade do Arizona, também elaborou algumas apostilas e alguns manuais lingüísticos, resultado do trabalho realizado nas aldeias onde trabalhou como professora e também dos cursos ministrados aos professores waimiri atroari e professores não-índios que trabalham na Terra Indígena, estes foram usados e o são até hoje para situar lingüisticamente os professores não-índios que são preparados para trabalhar nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari. Edilberto Fonseca, quando prestava serviço ao Programa Waiiri Atroari, elaborou um dicionário preliminar da língua waimiri atroari, mas segundo informações dos próprios waimiri atroari, tal dicionário apresenta muitos erros. Portanto, podemos dizer que a língua waimiri atroari não tem sido muito estudada e descrita e conseqüentemente, há pouca literatura sobre a referida língua. Esta é uma das línguas da família karib no Brasil, menos descrita. Além desta, há a língua do povo arara, localizado no estado do Pará e a língua do povo katxyuana ou kaxyuana, que está localizado no baixo-rio Amazonas entre os estados do Amazonas e Pará.

2.2 Flexão x Derivação

Por tratarmos da análise da estrutura morfossintática da língua waimiri atroari, em específico, as categorias gramaticais de gênero e número contrastadas com a estrutura da língua portuguesa, faz-se necessário, num primeiro momento, explicitarmos a distinção entre flexão e derivação, na medida em que estas são de grande importância para o entendimento das categorias gramaticais de que tratamos aqui.

Flexão, segundo Mattoso Câmara (2007), é o processo de fazer variar um vocábulo para nele expressar dadas categorias gramaticais. É a tradução do alemão, *curvatura* e serve para indicar que um dado vocábulo “se dobra” a novos empregos.

Na flexão, diz Mattoso Câmara, há obrigatoriedade e sistematização coerente. Esta é imposta pela própria natureza da frase, na medida em que é a natureza da frase que nos faz adotar um substantivo no plural ou um verbo na primeira pessoa do pretérito imperfeito. Os morfemas flexionais estão concatenados em paradigmas coesos e com pequena margem de variação. A respeito disso, Katamba (1993) afirma que Greenberg propôs o critério da obrigatoriedade como característica da flexão. Ele argumenta que a flexão ocorre quando, em diferentes pontos na sentença, a sintaxe impõe a escolha de um grupo de afixos. Se esta escolha não é feita de modo correto, o resultado é uma sentença agramatical.

Isto pode ser exemplificado, continua Katamba (1993): 206, no comportamento da categoria flexional do número no demonstrativo em inglês. O demonstrativo deve sempre ter a mesma categoria de número que o nome, quando este é modificado. Ele apresenta os seguintes exemplos:

- | | |
|----------------|-------------|
| (1) This book. | These book |
| (2) That book | Those books |

Se o demonstrativo, diz ele, apresenta uma marcação de número diferente da apresentada pelo nome modificado, o resultado é agramatical, conforme podemos ver nos exemplos abaixo:

- | | |
|-----------------|-------------|
| (3) These book* | This books* |
|-----------------|-------------|

(4) Those book*

That books*

Aronoff (2007) também afirma que a flexão é determinada pela sintaxe, mas a derivação não o é, pois como afirma Petter (2007), a morfologia flexional trata, principalmente, dos morfemas que indicam relações gramaticais e propiciam os mecanismos de concordância, estando mais diretamente relacionada à sintaxe. A respeito disso, Lyons (1979) diz que flexão é uma mudança na forma da palavra para exprimir sua relação com outras palavras na frase. Nas línguas do mundo, as categorias gramaticais freqüentemente manifestadas pelos morfemas flexionais nominais são: as categorias de gênero, número e caso.

A diversidade de formas, no entanto, afirma Petter (2007:74), não é aleatória, ela obedece a um sistema chamado “classe nominal”, que inclui todos os substantivos da língua numa classe de singular e noutra de plural; cada classe sendo caracterizada por um prefixo. As classes se organizam aos pares. “Podemos afirmar que o sistema de classe nominal é um sistema de concordância, em que todos os especificadores do núcleo nominal devem concordar com ele em classe. A flexão manifesta a solidariedade sintática dos morfemas inter-relacionados”.

Aronoff (op.cit) também afirma que a flexão não altera a categoria gramatical da palavra, fenômeno que ocorre na derivação, pois como afirma Sândalo (2001) a adição de um morfema derivacional altera a classe da palavra. Porém, diz ela, a morfologia flexional não altera categorias. Ela estabelece ligações entre as palavras, exemplificando com as seguintes frases:

(5) Eu falo

(6) Os macacos caíram

Em (5) temos a presença do morfema o que significa que o sujeito da oração é a primeira pessoa do singular. E em (6), o plural do artigo indica que o núcleo do sintagma nominal está no plural e o morfema m indica que o sujeito é terceira pessoa do plural. Podemos observar então, que há uma relação estreita entre morfologia flexional e sintaxe.

A morfologia flexional, diz Aronoff (op.cit), tende a ser mais produtiva que a morfologia derivacional. Sândalo (op.cit) explica que a morfologia flexional é mais produtiva porque

qualquer verbo pode ser marcado por um morfema que indica terceira pessoa de plural e qualquer artigo pode ser pluralizado.

2.3 Categoria Gramatical de Gênero

Segundo Lyons (1979), as denominações tradicionais de gênero nas línguas indo-européias; masculino feminino e neutro refletem a associação tradicional que se estabeleceu entre sexo e gênero. Isto se explica na medida em que, prossegue Lyons, os três gêneros das línguas grega e latina eram as três grandes classes nominais que a gramática reconhecia.

No entanto, esclarece Lyons (op.cit), é necessário esclarecer que o gênero como categoria gramatical é logicamente independente de qualquer associação semântica particular que se possa estabelecer entre o gênero de um substantivo e as propriedades físicas, ou outras, das pessoas ou objetos por estes denotados. O grau de correspondência entre a classificação dos substantivos num gênero gramatical e a classificação das pessoas e dos objetos por eles denotados de acordo com propriedades “naturais” relevantes varia consideravelmente de língua para língua. Portanto, segundo Lyons, há um conflito e uma diferença muito grande entre gênero gramatical e gênero natural.

A respeito disto, Payne (1997) afirma que o gênero é uma classificação gramatical, que pode ser completamente independente de uma classificação natural, pois o sistema de gênero gramatical é a classificação gramatical dos nomes.

Portanto, afirma Vendryes, (1921 cit. em Mattoso Câmara 2007), a distinção de sexo ocupa apenas um lugar relativamente pequeno entre todos aqueles meios que emprega a linguagem para expressar classificações genéricas e que conseqüentemente representa apenas uma corrente particular na imaginação lingüística e não um princípio universal, mas tão somente, uma modalidade da divisão em classes, que se encontra para os nomes nas línguas humanas. O critério classificatório é o mais variado possível e escapa a uma sistematização sintética.

Por tudo isso, diz Mattoso Câmara, o gênero nominal, à luz da lingüística geral, é uma visão caleidoscópica, em que variam consideravelmente o número das classes, as linhas diretrizes da classificação e a maior ou menor coerência com que essas linhas são obedecidas.

2.3.1 O gênero em waimiri atroari

Em waimiri atroari não há a marca de gênero gramatical, conforme afirma Bruno (2003). Para demonstrar o gênero natural, a língua waimiri atroari o faz por adposição, mais precisamente pospondo o termo *wykyry* – para indicar que o gênero natural é masculino. Conforme exemplo abaixo:

(7) Bahinja wykyry ram nenype warypa katypy ky
Criança – homem - 2part- 3-aprender - arco - fazer

‘Os meninos estão aprendendo fazer arco’

(8) Wykyry sehe txi-pia waruna wu-se (Bruno 2003)*

homem - magro- ir-IMP - paca - matar

‘O homem magro foi matar a paca’

A palavra *wykyry*, é um termo que tanto significa homem, como também significa macho.

Bahinja que também significa pequeno é a palavra usada para criança. Para determinar se o gênero natural, isto é, se a criança é homem, após o termo *bahinja* coloca-se a palavra *wykyry*, conforme demonstrado em (7). Assim como, se quisermos indicar se a criança é mulher, usamos o termo *weri*:

- (9) Bahinja weri a-mydy ta ram maiedyme ka-ha woky iakybyia*³
 Criança- mulher- poss-casa loc - 2part - não sabe - fazer-neg- banana- preparar-T/AS

‘A menina de sua casa não sabe preparar mingau de banana’

A palavra *weri* tanto serve para significar ‘mulher’, como também significa ‘fêmea’.

2.3.2 O gênero em português

Em português, conforme Mattoso Câmara (1989), assim como nas demais línguas românicas, há uma divisão em masculino e feminino em que se repartem todos os nomes sem exceção.

No entanto, diz ele, a flexão de gênero é exposta nas gramáticas de uma forma incoerente e confusa na medida em que, costuma associar o gênero gramatical com o gênero natural dos nomes (Mattoso, 2007).

Embora a distribuição, quanto aos nomes de animais, indique certa associação entre as duas classes e as noções de macho e fêmea traduzam a intenção de tratar lingüisticamente esses nomes pelo critério do sexo dos seres, não devemos tratar de forma generalizada a distribuição da categoria de gênero de todos os nomes em português, na medida em que entre os próprios nomes de animais há os que são exclusivamente masculinos ou exclusivamente femininos, referindo-se a ambos os sexos:

³Os exemplos com o sinal* foram extraídos do trabalho de Bruno (2003)

(10) A cobra estava em cima da casa

(11) A cobra matou o jacaré

(12) Nós vimos uma onça no rio.

E os nomes de coisas inanimadas também são distribuídos nas duas classes:

(13) A mesa é maior que a cadeira.

(14) O quadro caiu da parede.

(15) O caderno do aluno sumiu.

Até entre os nomes que se referem à espécie humana há nomes exclusivamente masculinos e outros exclusivamente femininos: a vítima será sempre feminino, quer se trate de homem ou mulher; assim também, o cônjuge, sempre será masculino, quer se trate de homem ou mulher. Portanto, podemos observar que há uma discrepância entre gênero e sexo.

De acordo com Mattoso Câmara (2002), o gênero que condiciona uma oposição entre forma masculina e feminina, tem como mecanismo flexional básico um morfema sufixal –a (/a/ átono final) para a marca de feminino. O masculino é uma forma geral que se caracteriza pela ausência da marca de feminino, ou seja, sem marca própria, sendo assim, podemos assinalar com o morfema zero (□).

(16) O menino quebrou o vaso

(17) A menina quebrou o vaso

(18) O gato caiu no balde de água

(19) A gatacaiu no balde de água

Portanto, diz Mattoso Câmara (2007), a flexão de gênero em português ocorre pelo acréscimo do sufixo –a (/a/ átono final) para o feminino com a supressão da vogal temática (o): lob (o) + a = loba; menin (o) + a = menina.

2.3.4 Distinção de Gênero: Waimiri Atroari X Português

Segundo Corbett (1991), há línguas em que o gênero de um nome é manifesto de uma forma clara. Temos, portanto línguas que são freqüentemente descritas como tendo um gênero evidente (overt).

Mas há, prossegue Corbett, línguas em que o gênero dos nomes não é manifesto claramente. Podemos então classificar tais línguas como tendo um gênero oculto ou secreto (covert).

Se compararmos o sistema da língua waimiri atroari com o sistema da língua portuguesa, partindo da classificação de Corbett, teremos o gênero dos nomes da língua waimiri atroari, como um gênero covert/oculto. E o gênero dos nomes da língua portuguesa como um gênero overt/evidente.

2.4. Categoria Gramatical de número

Segundo Lyons (1979), a categoria de número se manifesta mais comumente estabelecendo a distinção entre singular e plural.

No entanto, nem todas as línguas do mundo têm a categoria gramatical de número, embora a noção de “contável”, seja inerente à estrutura lexical de todas as línguas, pois o reconhecimento de que provavelmente uma categoria primária universal da linguagem, que é o nome, pressupõe a individualização e enumeração de pessoas, animais e, pelo menos, um certo número de objetos percebidos como discretos (Lyons, op. cit).

Em muitas línguas, a distinção entre singular e plural pode não se expressar, mas em algumas outras línguas, como chinês e viatinamita, tal distinção pode ser indicada por meio de um numeral ou de uma palavra que signifique “vários”, como ocorre em waimiri atroari.

Segundo Payne (1997) na maioria dos sistemas de marcação de número, o singular é não-marcado enquanto os não-singulares são marcados de algum modo, no entanto, há línguas que marcam tanto o singular quanto o plural.

Payne (op. cit) afirma que, algumas línguas somente requerem pluralidade sem marcação para certos nomes, como nomes animados. Por exemplo, no chinês mandarim, o plural dos nomes é marcado com o sufixo –men. Outros nomes não podem ser diretamente marcados no plural; neste caso, preferivelmente, o plural é expresso por quantificadores separadamente.

O número também, conforme Payne (op. cit) pode ser expresso por algum processo morfosintático usual: prefixação, sufixação, mudança no radical, reduplicação, modificação supra-segmental, supleção, etc.

2.4.1 O número em waimiri atroari

Na língua waimiri atroari o número dos nomes é não-marcado. Para indicarmos se há mais de um objeto, animal ou pessoa, pospomos ao nome o termo *wapy*, que tanto pode significar muitos (quantificador) como também pode significar muito (intensificador), pois o termo *wapy* é polissêmico. Os exemplos abaixo demonstram isto:

(20) Aa ram twaka wapy

Eu - estou - feliz - muito

‘Eu estou muito feliz’

(21) Kinja wykyry xiba wapy myrykasepia

Pessoa - homem - peixe - muitos – pescou-T

‘Os homens pescaram muitos peixes’.

(22) Kinja wapy wyty ipo-piany*

Pessoa - muitos – comida- caçar

‘As pessoas caçaram muito’.

Segundo Bruno (2003:139) o termo *wapy* tanto pode vir antes do nome, como pode vir depois do nome. A ordem em que este se apresenta na frase não altera o sentido da frase.

Bruno também afirma que uma outra forma de demonstrar a quantidade de objetos, animais ou pessoas na frase é por meio dos numerais. Os waimiri *atroari*, tradicionalmente, contam somente até três. Os números apresentados por ela são:

Awenjinji= um

Typytyna= dois

Takynynapa= três

As frases abaixo demonstram a forma de contar dos waimiri *atroari*:

(23) *Typytyna pahky kaminja napunaka**

Dois - somente homem branco - escaparam

‘Somente dois homens brancos escaparam’

(24) Weri samka kapia takynynapa.

Mulher - rede - fez - três

‘A mulher fez três redes’

Os números acima apresentados por Bruno também são os mesmos usados por Emiliano Karabana, professor da aldeia Kisiwe e pelos professores do baixo-rio Alalaú. No entanto, quando estive na aldeia Samaúma, onde estavam reunidas três aldeias, Samaúma, Pardo e Kaerb Syna, o professor da aldeia Kareb Syna, Serypana Oscar, apresentou outra forma de contar dos waimiri atroari.

Talvez os números apresentados pelo Serypana, representem a variante da língua waimiri atroari falada pelo aglomerado da área de rio. Serypana Oscar apresenta os seguintes números:

Awenjinji= um *Typytyna*= dois *Wareny*=três

Takynynapa= quatro *Wahpary*= cinco

(25) A□a hikiapia awenini kanuwa me

Eu 1-fazer-T/AS - uma - canoa-VAL

‘Eu fiz uma canoa’

- (26) A□a hikiapia typytyna kanuwa me
Eu – 1-fazer-T/ASP - duas - canoa-VAL

‘Eu fiz duas canoas’

- (27) A□a hikiapia wareny kanuwa me
Eu - fazer-T/ASP - quatro - canoa-VAL

‘Eu fiz quatro canoas’

- (28) A□a hikiapia takynynapa kanuwa me
Eu - fazer-T/ASP - quatro canoa-VAL

‘Eu fiz quatro canoas’

- (29) A’a hikipia wahpary kanuwa me
Eu - fazer-T/ASP - cinco - canoa-VAL

‘Eu fiz cinco canoas’

Podemos observar que há uma distinção entre os números apresentados por dois aglomerados diferentes, no entanto, podemos perceber que tanto nas frases apresentados por Bruno, como as frases coletadas por mim, escritas por Serypana apresentam o nome sem nenhuma alteração no interior da palavra, mesmo quando acompanhadas de um numeral que

indica que há mais de um objeto. Portanto, podemos afirmar em consonância com Bruno que não há marcação de plural para os nomes em waimiri atroari.

2.4.2 O número em português

Para Mattoso Câmara (2007), o conceito significativo de número trata da oposição de um único indivíduo e mais de um indivíduo. Portanto, a flexão do número em português cria o contraste entre forma singular e forma plural. No plural, esta se manifesta na presença de um sufixo flexional, ou desinência /z/, grafado sempre /s/, com que a última sílaba do nome passa a terminar. Assim, o singular se caracteriza pela ausência da marca de plural, ou seja, sem marca própria, assinalado por um morfema gramatical zero (□).

As frases abaixo demonstram isto:

(30) O menino brincava no rio.

(31) Os meninos brincavam no rio

(32) O cavalo corria na estrada

(33) Os cavalos corriam na estrada

Há, também, mecanismos puramente morfológicos:

Para os nomes paroxítonos terminados em /s/ há um alomorfe (□), nestes casos, a identificação do número se dá mediante a concordância com um determinante ou determinado:

(34) Flor simples (singular)

(35) Flores simples (plural)

Temos em (35), simples identificado como singular na medida em que flor (determinado) está no singular. E em (36), temos simples no plural porque flores (determinado) está grafado no plural.

2.4.3 Distinção de Número: waimiri atroari X português

Portanto, com base nos exemplos apresentados, podemos em consonância com Bruno afirmar que o número nominal em waimiri atroari é não-marcado. Se com base em Crobert (op. cit), utilizarmos para o número nominal, a classificação feita para o gênero, podemos então classificar o número nominal da língua waimiri atroari como um número *covert*, ou seja, menos evidente. E o número nominal da língua portuguesa como um número *overt*/ evidente.

3. ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

O ensino de português como segunda língua no Brasil é direcionado, geralmente, aos imigrantes e aos surdos, e tal ensino acontece nos grandes centros urbanos. Sabe-se que, hoje em dia, já existe uma tradição de ensino de português para estrangeiros e que os centros de ensino e pesquisa têm desenvolvidos pesquisas e propostas de ensino para atender às necessidades específicas deste público-alvo. Além disso, podemos encontrar um número diversificado de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros.

Embora, tenhamos em número menor, já é significativo o número de pesquisas e propostas de métodos de ensino de português para os surdos. Também vem crescendo o número de produção de material didático de ensino de português para os surdos em todo o Brasil.

No entanto, além dos estrangeiros, dos imigrantes e dos surdos, que têm necessidade de aprender a língua portuguesa, há também povos autóctones que necessitam aprender o português para poder se comunicar com a sociedade envolvente.

E embora a educação escolar indígena já seja uma realidade na maioria das aldeias deste país, lamentavelmente, não há nenhuma proposta específica de ensino de português como segunda língua para estes povos. Conseqüentemente, não há materiais didáticos para tal ensino, como já mencionado.

A situação que observamos nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari é uma amostra desta realidade nacional. Há uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, mas não uma proposta de ensino de português como L2, apesar de que estes têm o ensino de português na sala de aula. Este, para o referido povo, ocorre no contexto formal de sala de aula e é direcionado somente aos adultos.

Portanto, com a intenção de fazer reflexões teóricas, comentaremos sobre alguns conceitos relevantes para este contexto específico de ensino, bem como sobre métodos e abordagens usados no ensino de português como segunda língua.

3.1 Segunda língua e língua estrangeira

Entendemos que língua estrangeira é aquela língua não-nativa que se aprende num contexto em que ela não está presente no cotidiano. O aprendiz se encontra fora do país em que a língua é falada. Por exemplo, um brasileiro que, morando no Brasil, estuda inglês. O aprendiz, nesta situação de ensino-aprendizagem, só tem contato com a língua na sala de aula.

Por segunda língua entendemos, como explicita Cesteros (2004), que é a língua que se aprende num contexto imediato de fala. O aprendiz está exposto à língua, não somente na sala de aula, mas em todos os momentos de sua aprendizagem. Por exemplo, um espanhol que venha morar no Brasil aprenderá português como segunda língua, na medida em que estará exposto à língua portuguesa o tempo todo.

Mas, no Brasil, a língua portuguesa não é segunda língua apenas para os imigrantes. Ela também é segunda língua para muitos povos indígenas que vivem em comunidades onde se fala sua própria língua. Entre estes tantos povos indígenas que usam sua própria língua no cotidiano da aldeia, mas que fazem uso do português como segunda língua, na medida em que têm necessidade de se comunicar com a sociedade nacional, encontramos os waimiri atroari.

O povo waimiri atroari, conforme já explicitamos, faz uso da língua portuguesa em situações específicas de interação com a sociedade envolvente. Quando estão em suas aldeias, os waimiri atroari só usam o português nos momentos de interação com os funcionários do Programa Waimiri Atroari. Portanto, a língua portuguesa para eles é segunda língua e seu uso é esporádico.

3.2. Aquisição e Aprendizagem

Antes de tratarmos das várias teorias sobre os métodos e abordagens de ensino, faz-se necessário num primeiro momento estabelecermos a distinção entre aquisição e aprendizagem, na medida em que esta distinção justificará as escolhas teórico-metodológicas que faremos neste trabalho.

Segundo Krashen (1982), a aquisição é natural e se produz de maneira inconsciente, não implica nenhuma dificuldade e ocorre sem intervenção por parte do próprio aprendiz. Com esse conceito, o autor estabelece um paralelo entre os aprendizes adultos e o processo de aquisição da primeira língua de uma criança. Falamos em primeira língua e não em língua materna, pois muitas vezes a língua adquirida na primeira infância não é necessariamente a da mãe.

A aquisição é responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa: habilidades desenvolvidas subconscientemente. Isto ocorre através da familiarização com a característica fonética da língua, sua estruturação de frases, seu vocabulário, tudo decorrente de situações reais, bem como pela descoberta e assimilação de diferenças culturais e pela aceitação e adaptação à nova cultura.

A aprendizagem ocorre mediante a instrução formal na sala de aula. Representa uma atividade plenamente consciente em que há uma atitude de aprender por parte do indivíduo. Este processo é facilitado e condicionado com a participação dos seguintes elementos (Cesteros, 2004: 76):

- A presença de um professor;
- A participação efetiva do aprendiz;
- O uso de materiais didáticos;
- A organização dos pontos lingüísticos segundo prioridades e complexidades;
- A prática lingüística orientada.

A aprendizagem depende de esforço intelectual, procura produzir conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e de suas irregularidades, e preconiza a memorização de vocabulário fora de situações reais. Este conhecimento atua na função de monitoramento sobre o desempenho da pessoa, depende muito do perfil psicológico de cada um. Associados ao conceito de aprendizagem apresentamos aqui alguns conceitos básicos como o monitor, o filtro afetivo e o *input*.

Segundo Gomes e Descaberro (1996), o monitor é um recurso usado pelo aprendiz para realizar mudanças na estrutura formal dos enunciados, depois destes já terem sido ‘produzidos’ pelo sistema adquirido. Essa capacidade para produzir enunciados em outra língua tem origem na

competência adquirida e no conhecimento subconsciente e/ou aprendido e tem por finalidade ajudar o sistema adquirido a fazer correções, mudando o texto antes de falar ou de escrever, ou até mesmo depois da produção do enunciado, como uma forma de auto-correção.

Segundo Krashen (apud Gomes e Descaberro, 1996) até que o processo de aquisição de uma L2/LE termine, o adulto deve usar o monitor como uma ajuda para controlar a produção.

Quanto ao filtro afetivo, entendemos que é um bloqueio mental de natureza emocional que, se for baixo, permite ao aprendiz fazer um ótimo uso do *input* que lhe é oferecido. A respeito disto, Gomes e Descaberro (1996: 154) comentam:

“Dulay e Burt (1997 citado em Krashen, 1982^a: 32) afirmam que o filtro afetivo se relaciona com a L2/LE da seguinte maneira: o indivíduo pode ter um filtro afetivo ‘alto’ ou ‘baixo’, de acordo com fatores como a motivação, a auto-estima ou a ansiedade despertada pelo fato de estar numa sala de aula de língua. Um filtro afetivo baixo se dá quando o indivíduo está motivado, quando é seguro de si mesmo e quando se sente relaxado para adquirir a L2/LE; nesta situação está completamente aberto para deixar passar o *input* que consegue chegar e promover a aprendizagem”.

O termo *input* diz respeito às informações a que o aprendiz tem acesso. Segundo Krashen (apud Gomes e Descaberro, op. cit.), o ideal é que o nível do *input* esteja um nível mais elevado que competência lingüística do aprendiz para que ele possa compreender uma mensagem ($i + 1$). Isto ocorre com a ajuda das pistas extra-lingüísticas do contexto comunicativo.

Podemos, então, afirmar que a aquisição ocorre fora da sala de aula em situações reais em que o aprendiz interage com falantes nativos, enquanto a aprendizagem ocorre no contexto de sala de aula, onde o aprendiz é auxiliado por um professor e os conteúdos seguem uma ordem de apresentação. O aprendiz é incentivado por condições planejadas com o objetivo de efetivação da aprendizagem.

3.3 Ensino de Adultos

Na sala de aula de segunda língua existem algumas diferenças entre adultos e crianças, mesmo que, muitas das regras de ensino-aprendizagem de segunda língua, voltados para as crianças, sejam aplicadas à sala de aula de segunda língua de adultos (Brown, 2004).

Algumas das diferenças que há entre a sala de aula de segunda língua de adultos e a de crianças são apresentadas por Brown (1994), quando este afirma que adultos possuem habilidades cognitivas superiores, fazendo com que o esforço na sala de aula tenha um retorno maior para este público-alvo.

Outro aspecto no comportamento do adulto na sala de aula de segunda língua é que os adultos dão mais atenção ao material didático que pode não ser tão interessante para eles. As crianças terão mais dificuldades de dispensar tal atenção a um material didático que não desperte seu interesse.

No entanto, Brown (op. cit.) ressalta que, para os adultos, uma grande dificuldade que pode ocorrer no contexto de sala de aula de segunda língua é o nível de timidez, que pode ser maior que o que encontramos numa sala de aula de segunda língua cujo público-alvo é o infantil.

Há, ainda, outra diferença entre o comportamento do adulto e de uma criança na sala de aula de segunda língua: estes têm maior capacidade de manusear regras e conceitos abstratos, embora Brown (op. cit., p. 94) deixe bem claro que generalizações muito abstratas no ensino de segunda línguas sejam demais também para os adultos.

Portanto, é necessário que o professor, ao elaborar seu curso de segunda língua, tenha bastante cautela ao trabalhar conceitos abstratos também para o público-alvo adulto.

3.4 Abordagem, Método e Técnica

Segundo Edward Anthony (1963, citado em Richards e Rodgers, 2001), a abordagem é o nível em que as suposições e crenças sobre a língua e o ensino de línguas são especificados. A respeito disto, Salles et al. (2002) afirmam que a abordagem é axiomática, pois ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Portanto, a abordagem é o conjunto de suposições teóricas

acerca da natureza da língua, da natureza da aprendizagem de uma língua, e da aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico.

Método, segundo Richards e Rodgers (2001), é o nível no qual a teoria é posta em prática e as escolhas são feitas sobre o modo particular a ser ensinado, o conteúdo a ser ensinado, e a ordem em que o conteúdo será ensinado. Segundo Salles et al. (2002), o método é procedural, na medida em que é o conjunto de especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material lingüístico e segue uma determinada abordagem.

Técnica, conforme Richards e Rodgers (2001), é o nível em que os processos são descritos em sala de aula. Segundo Salles et al. (2002), técnica é qualquer variedade de exercícios, atividades, estratégias ou recursos usados para a realização de um objetivo imediato. Deste modo, as técnicas devem estar de acordo com o método e, conseqüentemente, em harmonia com a abordagem. A técnica é implementacional, ou seja, é o que acontece na sala de aula.

A respeito da distinção estabelecida acima, Salles et al. (2002) afirmam que a abordagem diz respeito às concepções teóricas; o método é a implementação dessas concepções no ensino; e as técnicas são os meios específicos desta implementação.

3.5 Método Audiolingual

Criado em meio à Segunda Guerra Mundial, o método audiolingual foi usado como estratégia de guerra e tinha como principal objetivo ensinar inglês para militares de países aliados. Este método teve seu apogeu nas escolas americanas nos anos cinquenta do século passado.

Segundo Cesteros (2004), o método audiolingual é baseado nos princípios do estruturalismo, principalmente em lingüistas norte-americanos como Bloomfield ou Fries que promoveram novos modos de análise lingüística das estruturas básicas das línguas à época.

Os pilares do método audiolingual se fundamentam em que as estruturas se aprendem primeiro de maneira auditiva, antes de vê-las escritas. A respeito disso Salles et al. (2002: 99)

afirmam que para o método audiolingual “a língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para a codificação e decodificação do significado”.

Como podemos perceber, neste método, a língua é vista como um sistema de estruturas. O termo estrutura, segundo Richards e Rodgers (2001: 55), refere-se às seguintes características:

A) Elementos da língua são pensados de modo estruturado numa ordem linear de existência;

B) Exemplos da língua podem ser descritos em diferentes níveis de estrutura (fonética, fonológica, morfológica, etc.);

C) Níveis lingüísticos são pensados como sistemas dentro de sistemas, isto é, como existências piramidalmente estruturadas; sistemas fonológicos conduzem a sistemas morfológicos que conduzem a um nível mais avançado como o sistema de frases, e assim por diante.

Os sistemas fonológico e gramatical constituem a organização da língua e, por implicação, as unidades de produção e compreensão. O sistema gramatical consiste de uma lista de elementos gramaticais e a ordem de suas combinações lineares nas palavras, frases e sentenças.

Quanto às quatro habilidades, este método se baseia no fato de que o adulto aprende uma língua estrangeira ou segunda língua na mesma ordem em que a criança aprende sua língua materna, a saber: ouvir, falar, ler e escrever. Portanto, para este método de ensino, a fala assume um papel de destaque. Primeiro, é necessário que o aluno aprenda a falar a língua-alvo para depois ter contacto com a habilidade escrita. Logo, o treinamento audiolingual é necessário para prover as bases para o desenvolvimento de outras habilidades da língua.

Na aplicação desse método, o professor trabalha em sala de aula oralmente uma série de frases de idêntica forma gramatical. O estudante repete as frases escutadas, manipulando os exemplos com o objetivo de criar suas próprias orações, normalmente trocando algumas palavras do modelo original.

Por exemplo, o professor ensina uma frase aos alunos e estes repetem a frase. Num segundo momento, os alunos elaboram frases seguindo o modelo, alterando alguns elementos. Esse tem sido o tipo de exercício usado nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari, conforme mostraremos a seguir.

Exemplo:

A professora escreveu no quadro a frase: *Eu gosto de caçar*. Os alunos copiaram e leram a frase. Em seguida, elaboraram frases substituindo o verbo *caçar* por outro verbo. O objetivo de tal exercício era fazer com que os alunos aprendessem a usar o verbo *gostar* na primeira pessoa do singular. Antes da realização deste exercício, era comum ouvirmos as mulheres da aldeia dizerem ‘eu gosta’.

Todos participam das atividades, no entanto, fez-se necessário dividir o conjunto de frases em dois grupos, na medida em que há tarefas realizadas exclusivamente por homens e atividades realizadas somente por mulheres na cultura do povo waimiri atuari.

Os homens elaboraram frases usando verbos como *caçar, flechar, fazer arco*, etc... As mulheres elaboraram frases usando verbos como *cozinhar, costurar, fazer farinha*, etc...

Aluno: Eu gosto de _____ (Homens: pescar/flechar...)
(Mulheres: fazer mingau/farinha/roupa, cozinhar...)

De modo semelhante aos exercícios, as estruturas gramaticais e vocabulário são apresentados aos alunos por meio de diálogos que são trabalhados através de imitações e repetições por meio de substituição (*drills*) (Castro, 2008), pois neste método o importante é fazer com que o aluno use a língua-alvo para falar. Os alunos devem aprender a responder automaticamente, sem ter tempo para pensar. O aluno repetirá as frases escutadas e manipulará os exemplos com o objetivo de criar suas próprias orações, geralmente trocando algumas palavras a partir do modelo, como vimos no exemplo acima.

O caráter mecânico de muitas das atividades do método e sua própria filosofia consideram também a fundamentação teórica nas propostas de Skinner no âmbito da psicologia, pois o condicionismo, particularmente no que se referia à aquisição da língua, preconizava que a correta formação de hábitos (neste caso, lingüísticos) ocorria pela repetição de atos ou comportamentos.

Conforme Richards e Rodgers (2001), para o método audiolingual, aprender uma língua estrangeira é basicamente um processo mecânico de formação de hábitos. Bons hábitos são formados por respostas corretas recebidas, não por interpretações errôneas. Memorizando diálogos e desempenhando exercício padrão, as chances de produção errôneas serão minimizadas. Língua é comportamento verbal, isto é, a produção automática e compreensão da fala podem ser aprendidas induzindo os estudantes a reproduzir o comportamento verbal do professor.

Portanto, o método audiolingual, segundo Richards e Rodgers, é um método de ensino de línguas baseado na estrutura da língua. O ponto inicial é que um conteúdo programático deve conter os itens-chave da fonologia, morfologia e sintaxe da língua, concordando com esta ordem de apresentação. Este modo deve ser derivado em parte de uma análise contrastiva e da diferença entre a língua nativa e a língua-alvo, e tais diferenças são pensadas como sendo a causa maior das dificuldades que os aprendizes encontrarão.

Conseqüentemente, na sala de aula, os diálogos providos de significado contextualizando estruturas-chave ilustram situações em que estruturas também podem ser usadas, do mesmo modo que os aspectos culturais da língua-alvo. Diálogos são usados por repetição e memorização. Pronúncia correta, ritmo e entonação são enfatizados. Depois do diálogo ter sido apresentado e memorizado, padrões específicos da gramática são selecionados e exercitados com base na gramática da língua-padrão.

Quanto ao material didático, no método audiolingual, os conteúdos são primeiro apresentados pelos professores. O livro-texto não é usado pelos alunos nos momentos iniciais do curso, pois nas fases iniciais do curso, os alunos são expostos primeiramente à habilidade oral da língua-alvo, dando destaque ao *input* oral da língua.

No final dos anos cinqüenta, muitas críticas foram dirigidas a este método, entre elas, a de Noam Chomsky, que afirma que a aprendizagem de uma língua não ocorre pela formação de hábitos lingüísticos, mas sim, pela criatividade do indivíduo na formulação de hipóteses para a interiorização da estrutura da língua-alvo. Segundo Chomsky, para descobrir as regras da língua-alvo, o aprendiz recorre a processos cognitivos. Os erros cometidos durante este processo de aprendizagem são corrigidos e, assim, a forma correta da língua-alvo é internalizada pelo aprendiz.

As várias críticas dirigidas ao método áudio-lingual, não somente a seus aspectos lingüísticos, mas também a seus aspectos psicológicos e pedagógicos, colocaram em xeque sua eficiência, abrindo caminho para outros métodos.

3.6 Abordagem Comunicativa

Após o método áudio-lingual, surgem nos anos sessenta, trabalhos de lingüistas que consideram os aspectos funcionais da língua. A Inglaterra é o berço dessa nova concepção da língua, que influenciou diretamente no ensino de línguas estrangeiras e países da Europa.

Lingüistas aplicados que embasaram suas atividades de ensino nesta nova concepção de língua argumentavam que o ensino de línguas deve focar sua atenção na proficiência comunicativa, não mais na forma lingüística.

Essa mudança no ensino de línguas, datada nos fins dos anos sessenta do século passado, é a origem da abordagem comunicativa (Richards e Rodgers, 2001).

Por se tratar de uma visão ampla sobre a concepção de língua, sobre a concepção de ensino de línguas, e de originar vários métodos que têm como pressuposto teórico básico o enfoque comunicativo de ensino de línguas, a literatura especializada em ensino de línguas denomina este enfoque “abordagem” e não método.

Para esta abordagem, o ensino da língua se baseia no uso comunicativo que o aprendiz deve ter da língua-alvo, não mais na forma ou estrutura que o aprendiz deve conhecer da língua-alvo, como ocorria no método apresentado anteriormente.

Assim, essa nova abordagem de ensino parte da teoria de que língua é comunicação. O objetivo do ensino de línguas seria, então, o de desenvolver o que Hymes (1972) denominou de *competência comunicativa*. Para Hymes, que se opunha à noção de competência apresentada por Chomsky, um falante necessita não somente do conhecimento do código lingüístico, mas também do conhecimento social e cultural para ser comunicativamente competente na comunidade de fala, o que abrange, na verdade, as seguintes competências ou como prefere Cestero (2004:180-183), sub-competências:

- *Competência Gramatical*: refere-se não somente às regras gramaticais, mas também ao léxico, à morfologia, à semântica, à pronúncia, à ortografia.
- *Competência Sociolingüística*: refere-se à adequação tanto da forma quanto do significado do discurso ao contexto em que se produz. Esta dependerá de fatores como os participantes, a situação em que eles se encontram, as finalidades da interação e as normas ou convenções das mesmas.

- *Competência Discursiva*: refere-se à coerência, ou seja, a relação dos distintos significados dos textos; e à coesão, ou seja, ao modo em que as orações se conectam formalmente e permitem a interpretação do texto.
- *Competência Estratégica*: refere-se às técnicas e instrumentos verbais e não-verbais que permitem sanar os problemas ou interrupções na comunicação. São úteis, principalmente, quando o interlocutor não tem suficiente competência na língua-alvo. As técnicas verbais podem ser paráfrases, utilização de sinônimos, pedidos de ajuda, etc.

A partir dos teóricos funcionalistas e da noção de competência comunicativa, podemos apontar algumas características desta visão comunicativa da língua (Richards and Rodgers, 2001: 161):

- 1) A língua é um sistema para expressar significado;
- 2) A principal função da língua é permitir interação e comunicação;
- 3) A estrutura da língua reflete os usos funcional e comunicativo;
- 4) As principais unidades da língua não são meramente estruturais e gramaticais, mas categorias de significado funcional e comunicativo, como exemplificados no discurso.

Outro teórico que contribuiu para a abordagem comunicativa do ensino de línguas foi o lingüista britânico D. Wilkins que propôs uma definição funcional da língua, que serviu como fundamento para o desenvolvimento de programas nocionais-funcionais, influenciando de forma significativa o ensino comunicativo de línguas. A organização do conteúdo programático nocional-funcional de Wilkins se opunha à idéia de que o ensino deveria dar especial atenção às estruturas lingüísticas da língua-alvo, pois, para Wilkins, o ensino centrava-se na compreensão de dois tipos de significados que ele chamou de categorias (Cesteros, 2004). São elas: as categorias nocionais (conceitos como tempo, lugar, frequência, quantidade) e as categorias funcionais (funções comunicativas como pedir permissão, expressar desejos, oferecer instruções).

A aplicação da concepção comunicativa para o ensino e a aprendizagem deve observar um conjunto de princípios. São eles: o Princípio Comunicativo; o Princípio de Tarefa e o Princípio da Relevância do Significado (Richards and Rodgers, 2001: 161).

Por Princípio Comunicativo entendemos que as atividades devem ser pensadas envolvendo situações reais de comunicação para que ocorra a aprendizagem.

O Princípio da Tarefa considera que, quando se usa a língua em tarefas significativas, ocorre aprendizagem.

De acordo com o Princípio da Relevância do Significado, atividades significativas para o aprendiz promovem a aprendizagem.

O princípio da Tarefa, conforme veremos no item 3.8, foi considerado um aspecto central, tendo se tornado um método de ensino, denominado de ensino baseado em tarefas.

3.7 Quadro contrastivo entre o ensino audiolingual e o comunicativo

Com a intenção de situar melhor o leitor, listamos abaixo o quadro contrastivo proposto por Finocchiaro e Brumfit (1983: 91-93) entre o ensino audiolingual e o ensino comunicativo:

Ensino Audiolingual	Ensino Comunicativo
Dá mais atenção à estrutura e à forma do que ao significado.	Foco no sentido, no significado.
Exige a memorização dos diálogos baseados em estruturas.	Os diálogos centralizam-se nas funções comunicativas e normalmente não são memorizados.
Os itens da língua não se encontram necessariamente contextualizados.	Contextualização é uma premissa básica.
Aprender uma língua é aprender estruturas, sons ou palavras.	Aprender uma língua é aprender a se comunicar.
Procura-se atingir o domínio ou a super-aprendizagem.	Procura-se atingir a comunicação eficaz.
Procura-se chegar a uma pronúncia	Procura-se chegar a um domínio geral da

semelhante à de um falante nativo.	pronúncia.
Evitam-se as explicações gramaticais.	Qualquer tipo de recurso que ajude o aluno é aceito – variando de acordo com a idade, interesse, etc.
As atividades comunicativas só são introduzidas após um longo processo de rígidos exercícios mecânicos e outros tipos.	Tentativas de comunicação podem ser incentivadas logo no início.
É proibido usar a língua materna do aluno.	O uso criterioso da língua materna é aceito onde for viável.
Nos níveis básicos, a tradução é proibida.	A tradução pode ser usada, desde que os alunos precisem ou sejam beneficiados por ela.
A leitura e a escrita só são introduzidas depois que a fala é dominada.	A leitura e a escrita podem ser traduzidas desde o primeiro dia.
O sistema lingüístico alvo é aprendido através do ensino explícito de suas estruturas.	O sistema lingüístico alvo é aprendido através de tentativas de comunicação.
O objetivo a ser ensinado é a competência lingüística.	O objetivo a ser ensinado é a competência comunicativa (i.e. a habilidade de usar o sistema lingüístico de modo eficaz e adequado).
Reconhecem-se as variedades da língua, mas elas não são enfatizadas.	A variação lingüística é um conceito central nos materiais e na metodologia.
A seqüência das unidades é determinada exclusivamente pela complexidade lingüística.	O seqüenciamento é determinado por considerações sobre o conteúdo, a função ou o significado que seja de interesse.
O professor controla o aluno, impedindo-o de fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria.	O professor ajuda os alunos de todas as possíveis, motivando-os a trabalhar com a língua.
“A língua é um hábito”, logo os erros devem ser evitados a qualquer custo	A língua é criada pelo indivíduo, muitas vezes através de tentativas e erros
Um dos objetivos básicos é a precisão da forma.	O objetivo básico é uma língua fluente e aceitável: a precisão não é julgada em termos

	abstratos, mas sim em contextos.
Espera-se que os alunos interajam com o sistema da língua por meio de máquinas ou materiais controlados.	Espera-se que os alunos interajam com outras pessoas, por meio de atividades orais em pares ou em grupo, ou nas redações.
Espera-se que o professor especifique a linguagem que os alunos devem usar.	O professor não tem como saber exatamente que tipo de linguagem os alunos vão usar.
A motivação intrínseca provém do interesse pela estrutura da língua.	A motivação intrínseca provém do interesse pelo que está sendo comunicado por meio da língua.

3.8 Ensino Baseado em Tarefas

Surgido a partir de meados dos anos oitenta como resultado da evolução dos métodos comunicativos, este método é apresentado por alguns de seus proponentes como sendo um desenvolvimento lógico do enfoque comunicativo de ensino de línguas (Richards e Rodgers, 2001). Porém, há aqueles que, como Javier Zanón (1999, *apud* Cesteros, 2004: 161), 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 seqüência de

unidades de carácter cumulativo e se substituí por um mecanismo holístico, através da ferramenta didática básica, que é a tarefa (Giovannini et al., 1996, apud Cesteros).

Podemos então dizer, com base em Richards e Rodgers (2001: 223), que o ensino baseado em tarefas é “um método baseado no uso de tarefas como unidade central no planejamento e execução de ensino de línguas”.

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 idéia 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. Segundo Nunan (2004: 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 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).

A tarefa é como um processo que implica o uso da língua que se está aprendendo, englobando uma série de atividades, ou sub-tarefas, 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.

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: 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?

Outra contribuição das teorias de aquisição para o método de ensino baseado em tarefas é o uso que se faz dos princípios apresentados por Krashen, como a hipótese do monitor e a hipótese do *input*. Estes conceitos já foram explicitados em 3.2.

Além destes dois conceitos, este método utiliza outro conceito com base nas teorias de aquisição de línguas. Trata-se da hipótese do *output*, ou produção, publicada por Merrill 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).

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*.

Este conceito é muito importante para o ensino baseado em tarefas, já que, para este método, uma de suas premissas é a idéia de que o processo de aprendizagem de uma língua implica no uso por parte do aprendiz da língua que está aprendendo. Isto fica claro em Richards e Rogers (2001: 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)”.

E para que os aprendizes obtenham sucesso na realização no uso da língua-alvo na sala de aula, 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.

O conteúdo programático é pensado e elaborado a partir do perfil dos aprendizes, o que tem um papel fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem deste método, na medida em que a cooperação destes é de fundamental importância para a realização das tarefas em sala de aula (Cesteros, 2004). Richards e Rodgers (2001: 235), a respeito disso, afirmam que “muitas tarefas serão realizadas em duplas ou em pequenos grupos”. Esta afirmação acentua a importância da cooperação na sala de aula de segunda língua.

Para o ensino baseado em tarefas, a concepção de língua é menos importante que a concepção de ensino, pois este é a motivação primordial deste método. A língua é vista como “um meio de fazer significado”. (Richards e Rodgers, 2001: 226).

A avaliação, neste método de ensino, não ocorre somente no final do curso, mas durante seu desenvolvimento (Cesteros, 2004: 164). Por isso, para este método todo o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua é importante.

Podemos resumir o método de ensino baseado em tarefas de acordo com Nunan (1991^a: 279, apud Brown, 1994: 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.

4. CONSIDERAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS WAIMIRI ATROARI

Para que o ensino de português como segunda língua se dê de forma significativa para os waimiri atroari, necessitamos considerar certos aspectos que acreditamos serem relevantes para que alcancemos nossos objetivos em sala de aula. Entre estes destacamos primeiramente os aspectos culturais do povo, aspectos estes que devem ser observados se intentamos realizar um bom trabalho.

Abordaremos aqui, além dos aspectos culturais que podem ser utilizados em sala de aula, a justificativa de nossa escolha pelo método de ensino de segunda língua e de como este dialoga com os aspectos culturais do povo.

Mostraremos também a importância de se selecionar temas que façam parte da realidade dos aprendizes e os contextos de usos das tarefas propostas. Refletiremos sobre os pontos gramaticais escolhidos e de como foram eleitos pelos próprios aprendizes. Por fim, exemplificaremos a aplicação de duas atividades em sala de aula.

4.1 Aspectos culturais

Cada povo tem suas especificidades, tem suas próprias formas de organizar sua vida, fruto de sua visão de mundo. Os waimiri atroari não são diferentes, portanto, para refletirmos sobre o ensino de português como segunda língua para o referido povo, antes de tudo, faz-se necessário refletirmos sobre o modo como alguns de seus aspectos culturais devem ser considerados em sala de aula, objetivando o sucesso do trabalho de português como L2 para os waimiri atroari.

4.1.1 Calendário

Uma das características que devemos observar é a forma como os waimiri atroari organizam o tempo, a maneira como elaboram seu calendário, e de como este influencia no calendário escolar. Aliás, esta é uma das características específicas dos waimiri atroari, pois eles têm toda a liberdade para interromper as aulas. Esta realidade não ocorre com outros povos dos estados do Amazonas, Pará e Roraima⁴, sobretudo os que estão vinculados às Secretarias de Ensino, pois para os órgãos governamentais a educação escolar indígena deve seguir o mesmo calendário das escolas regulares.

Uma das atividades do cotidiano da aldeia que pode alterar o calendário é o roçado. Esta atividade demanda muito tempo e envolve todos os moradores da aldeia. O trabalho é intenso e devido às condições naturais (clima, cheia/vazante dos rios, período do ano) as aulas podem ser interrompidas.

Outras atividades comuns na Terra Indígena Waimiri Atroari que podem interromper as atividades da escola são as festas. Nos períodos de festas, toda a aldeia e seus convidados não participam de nenhuma atividade, além das que fazem parte das festas.

Outro momento em que os waimiri atroari param todas as atividades é quando eles necessitam, por algum motivo urgente ou para resolver questões do dia-a-dia da aldeia, fazer reuniões com todos os moradores do grupo local, às vezes, estas reuniões são realizadas por mais de um grupo local ou até mesmo por um aglomerado. Quando isso acontece, as aulas são interrompidas. Esta prática ocorre para que os waimiri atroari reorganizem sua vida e resolvam questões que, para eles, necessitam ser discutidas com todo o povo, pois são questões que dizem respeito à organização do povo. Depois que todas as questões são discutidas e as possíveis soluções encontradas, a reunião é encerrada e as atividades da aldeia são retomadas, inclusive as atividades da escola.

Portanto, como observamos, os waimiri atroari têm um calendário específico e as atividades desenvolvidas na escola obedecem a este calendário. Qualquer trabalho que se faça na escola da Terra Indígena Waimiri Atroari deve observar esta especificidade do povo, caso contrário, haverá dificuldades de implantação.

⁴ Esta afirmação é feita com base em nossa experiência de trabalho nos três estados mencionados.

4.1.2 Estratégias Próprias de Aprendizagem

Conforme descrito em 2.1.4, há uma divisão na maloca, onde cada grupo doméstico tem seu espaço definido. Uma família, sempre que possível, estará unida para a realização das tarefas cotidianas. Será assim também na sala de aula. A organização das carteiras em formato de U ajuda-nos a observar isto. É comum irmãos sentarem próximos, e o homem também se senta próximo às suas mulheres. Desta forma, os que estão próximos poderão ajudar seus parentes que tiverem menos compreensão do assunto.

Esta forma de organização espacial da sala de aula é um reflexo do modo como os waimiri atroari vivem, pois o que podemos observar enquanto estivemos com eles é que a família, ou grupo doméstico, sempre está unido, vivendo em regime de cooperação mútua. Isto é significativo na sala de aula, pois todas as atividades sempre serão realizadas com a colaboração dos parentes que têm mais facilidade de compreensão do assunto, mesmo as que são propostas para serem realizadas individualmente. É comum vermos maridos ajudando as esposas, irmãos mais velhos ajudando irmãos menores, etc.

Isto também ocorre entre amigos muito próximos. Quando as turmas são divididas entre homens e mulheres, situação em que casais não estudam juntos, é comum que os amigos, geralmente irmãos ou cunhados, sentem próximos e se ajudem também nas atividades de sala de aula. Atividades coletivas, portanto, têm muito sentido para este povo, refletindo numa outra especificidade dos waimiri atroari que é o trabalho coletivo.

Outra característica dos waimiri atroari é a forma de organização do povo, conforme já dito anteriormente em 2.2.7. Este povo organiza sua vida de modo coletivo. Todas as atividades da aldeia são pensadas a partir do grupo local, e esta realidade se reflete na sala de aula.

Portanto, podemos afirmar que o trabalho em grupo é uma característica do modo de vida do povo waimiri atroari e este aspecto da cultura estará presente em sala de aula, na medida em que todas as vezes que tarefas em grupos são propostas, os waimiri atroari participam de forma cooperativa, tendo como resultado uma aula em que todos se integram ao trabalho, interagindo, não somente com o professor, mas principalmente com seus colegas de turma. Esta é, aliás, uma das estratégias próprias de aprendizagem dos waimiri atroari.

Por pensarem o mundo de forma coletiva, os waimiri atroari entendem que, para a aprendizagem de fato ocorrer, é necessário que todos entendam o conteúdo da aula, portanto, como já vimos em 2.2.7, a aprendizagem também é coletiva. Assim, a turma só prosseguirá em seu processo de aprendizagem em sala, depois que todos os alunos tiverem compreendido o assunto ou exercício proposto. O professor tem que observar esta especificidade do povo para planejar e executar seu trabalho em sala de aula.

Logo, este modo de organizar a sala de aula nos possibilita propor atividades que privilegiem o trabalho em grupo. Uma das atividades usadas pelos waimiri atroari é o debate, usado não somente para ajudar os que estão em dificuldades de compreensão do assunto, mas também como estratégia de verificação de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos mais “adiantados”. Falando sobre o assunto, os alunos reelaboram o conteúdo, utilizando-se de vários mecanismos, como por exemplo a analogia, pois desta forma tornam o novo assunto significativo para eles.

Outra forma de trabalho em grupo muito usada em sala de aula pelos waimiri atroari é a peça de teatro. Geralmente, eles concluem um determinado conteúdo apresentando o que entenderam sobre o assunto em forma de peça de teatro. Esta forma de trabalho proporciona aos alunos simular situações reais de interação com o não-índio, trazendo para a sala de aula o mundo externo à aldeia, estabelecendo a interculturalidade como um traço marcante da educação escolar waimiri atroari.

Todas as atividades são realizadas, levando-se sempre em conta que o tempo usado na sala de aula para determinado conteúdo é o tempo dos alunos, não importando se, para a conclusão de determinado conteúdo, vários dias são necessários até a assimilação deste pelos alunos. O importante é que todos atinjam a compreensão do conteúdo, não importando quanto tempo será necessário para a realização deste objetivo.

4.2 Metodologia escolhida: o método baseado em tarefas

Acreditamos que o ensino de português para os waimiri atroari deve ser pensado a partir das necessidades do povo, estabelecendo um diálogo com aspectos do cotidiano que se refletem

na sala de aula. Portanto, consideramos que o melhor método a ser aplicado no ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari é o método de ensino de segunda língua baseado em tarefas, e algumas das especificidades do povo apresentadas em 5.1 justificam nossa escolha por este método de ensino. A seguir faremos algumas das relações entre o método de ensino baseado em tarefas e aspectos específicos do povo waimiri atroari.

Como vimos em 2.2.7, os waimiri atroari têm suas próprias estratégias de aprendizagem, entre estas, podemos destacar a participação dos aprendizes na sala de aula. Isto ocorre, não somente durante a aula, mas também no momento em que esta é planejada. O ensino baseado em tarefas se realiza mediante a cooperação dos aprendizes, conforme exposto em 4.8. Portanto, a escolha deste método está em consonância com as estratégias próprias de aprendizagem dos waimiri atroari, pois eles participam, inclusive, nas decisões acerca dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Aliás, esta é outra característica do método de ensino de línguas baseado em tarefas que justifica nossa escolha, uma vez que para este método o conteúdo programático é pensado e elaborado a partir do perfil dos aprendizes, tornando significativo para os aprendizes o trabalho em sala de aula. Pensar um conteúdo programático sem levar em conta o perfil dos aprendizes tornaria o trabalho em sala de aula ineficaz.

Sabemos que o método de ensino baseado em tarefas propõe que muitas atividades em sala de aula podem ser desenvolvidas em grupo, dando ênfase à participação dos aprendizes. Eles devem colaborar em sala de aula para que se alcance o sucesso almejado no ensino-aprendizagem de segunda língua. Podemos, então, traçar mais uma semelhança deste método de ensino com as estratégias de aprendizagem próprias dos waimiri atroari, na medida em que já vimos anteriormente que eles trabalham muito bem em grupo, cooperando para que se atinjam os objetivos propostos na sala de aula de segunda língua.

Outro fato que justifica nossa escolha pelo método de ensino baseado em tarefas, que satisfaz plenamente às necessidades específicas dos waimiri atroari, é que as atividades propostas em sala de aula são pensadas com base no mundo real. Trabalhar sob esta perspectiva é oferecer aos alunos em sala de aula simulações de situações a que eles provavelmente estarão expostos ao lidar com a sociedade envolvente. Portanto, faz-se necessário que o professor de português como segunda língua elabore tarefas que se assemelhem às situações reais de interação dos waimiri atroari com os não-índios.

E estas tarefas que se apresentam semelhantes às situações reais de interação fazem uma ligação do ensino na sala de aula à língua viva fora da sala de aula. Para que este propósito de fato aconteça, é necessário que as atividades dêem ênfase à produção dos aprendizes, conforme visto em 4.8. Pois para o ensino baseado em tarefas é importante que os aprendizes produzam na língua-alvo, na medida em que o processo de aprendizagem de uma língua implica o uso por parte dos aprendizes da língua que está aprendendo.

Por fim, temos a avaliação que também apresenta características semelhantes entre o método de ensino baseado em tarefas e as estratégias de aprendizagem dos waimiri atroari, pois vimos que os waimiri atroari verificam sua aprendizagem durante todo o processo de ensino, usando o debate sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula como critério de avaliação. Logo, assim como os waimiri atroari, o método de ensino baseado em tarefas pensa a avaliação processual, ou seja, que ocorre durante todo o processo de ensino em sala de aula e não somente no final do curso.

Desse modo, a partir do paralelo traçado entre o método de ensino baseado em tarefas e as estratégias de aprendizagem específicas dos waimiri atroari, acreditamos ser o método baseado em tarefas o mais eficaz para o ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari.

4.3 Tarefas e Contextos de uso

Conforme já enfatizado neste trabalho, o ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari deve considerar as especificidades de sala de aula nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari, visto que são relevantes para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Uma destas especificidades está no fato de que nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari o ensino da língua portuguesa é direcionado somente aos adultos, que no cotidiano da aldeia usam exclusivamente sua língua nativa. Os adultos somente usam a língua portuguesa em situações específicas de interação com os não-índios. Logo, todas as atividades propostas em sala de aula devem ser direcionadas a este público-alvo. A esse respeito, é importante lembrar que

muitos já estão alfabetizados na L1, mas há aqueles que ainda estão em processo de alfabetização. Encontramos um grande número de mulheres que se encontra nesta situação em sala de aula.

Assim, como os waimiri atroari são, em sua maioria, monolíngües em waimiri atroari, o uso do português se dá em contextos específicos de interação, em situações de negociação com a sociedade envolvente. Estas situações de interação são, em sua maioria, situações de conflito. Portanto, para os waimiri atroari, o aprendizado da língua portuguesa não é somente uma necessidade escolar para atender uma exigência do mundo eterno à aldeia, mas sobretudo uma necessidade de defesa de seus direitos e, conseqüentemente, de sua existência. Para demonstrar esta preocupação dos waimiri atroari, usamos as palavras do líder geral do povo waimiri atroari, Mário Paruwe: “Eu quero aprender português para defender meu povo, para que não seja enganado pelo homem branco, por isso que nós queremos conhecer a língua portuguesa, para defender nosso direito de viver na Terra Waimiri Atroari.” (Mário Paruwe, Líder Geral do Povo Waimiri Atroari).

Podemos, então, observar a partir das palavras de Paruwe que os waimiri atroari aprendem o português com objetivos específicos. Estes objetivos ficam claros nos textos produzidos por eles em sala de aula, quando questionados sobre a importância da língua portuguesa para os waimiri atroari.

Apresentamos a seguir algumas respostas⁵ para a pergunta “Para que eu quero aprender português?”:

“Eu quero aprender a língua portuguesa para eu ter mais conhecimento para defender meu povo muito melhor. Eu tenho que aprender usar uma arma escrita no papel que os brancos usam contra o índio. Se eu aprender responder o processo na internet ou processar quem está processando o povo Waimiri Atroari. Assim, o meu povo ficará muito livre.”

(Marcelo Ewepe, Coordenador da Educação Waimiri Atroari).

“Eu quero aprender escrever, ler e entender o que está escrito em português para defender os direitos dos povos indígenas, utilizando as mesmas armas, o papel e a caneta.”

(Wame Atroari, aldeia Iawara).

⁵ As respostas dos homens foram apresentadas em textos escritos. As respostas das mulheres foram apresentadas na habilidade oral.

Podemos observar a partir destes textos produzidos em sala de aula que os waimiri atroari têm objetivos claros sobre suas necessidades de aprendizado da língua portuguesa.

A língua portuguesa é a língua oficial do país e todos os documentos são escritos em língua portuguesa. Assim, qualquer negociação que se faça em território brasileiro é realizada em português. É também a língua usada pelas autoridades jurídicas e políticas. Os waimiri atroari têm consciência disto e sabem que, se não dominarem o código da sociedade nacional, estarão em desvantagem diante de seus interlocutores, numa relação por si só assimétrica.

No entanto, percebemos que há outros motivos para o aprendizado da língua portuguesa, quando o público-alvo são as mulheres da aldeia. Isto fica claro nos textos abaixo:

“Preciso aprender português porque quando vou para Manaus, no hospital, tenho que falar com *kaminja*, dizer onde está doendo, o que estou sentindo”.

(Nazaré, aldeia Iawara).

“Para pedir uma informação. Por exemplo: Onde é o banheiro?”

(Antônia, aldeia Maikon).

Conforme o exposto nos textos acima, as mulheres apresentam motivos diferentes dos motivos apresentados pelos homens, o que justifica a aprendizagem e direciona a seleção de temas no ensino do português como segunda língua nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari.

Portanto, para a realização do trabalho em sala de aula, é necessário que se pensem nesta diferença de objetivos, uma vez que os homens apresentam objetivos distintos dos apresentados pelas mulheres. Estas, além de apresentarem objetivos outros que não os dos homens, ainda apresentam outra peculiaridade que é o fato de algumas não serem alfabetizadas. Mas como a necessidade de se comunicar com os não-índios é comum, talvez possamos pensar em tarefas específicas para as que se encontram nesta situação.

4.4 Temas

No que diz respeito à aplicação de uma proposta concreta específica para o ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari, será preciso, primeiramente, selecionar os temas a serem abordados em sala de aula. Trabalhar com temas que destoem da realidade dos aprendizes tornaria o trabalho em sala de aula ineficaz. Para que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa seja significativo para os waimiri atroari os temas a serem abordados em sala de aula devem ser pensados a partir das necessidades dos alunos. É isso que postula o método de ensino baseado em tarefas quando afirma que o conteúdo programático deve ser pensado a partir do perfil dos alunos.

Portanto, entendemos que os temas selecionados para serem trabalhados nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari devem ser temas significativos para eles e que façam parte de sua realidade, sobretudo, nos momentos de interação como os não-índios.

E, com base no exposto em 5.3, podemos afirmar que há temas específicos para serem trabalhados na sala de aula de mulheres e temas específicos que devem ser trabalhados somente na sala de aula dos homens.

Para as mulheres, um dos temas mais relevantes para a aula de português como segunda língua é o atendimento de saúde. Esta situação seria trabalhada simulando situações de interação, não somente com os não-índios técnicos de saúde, funcionários do Programa Waimiri Atroari (PWA), mas também com funcionários de hospitais, situados em cidades como, Presidente Figueiredo e Manaus.

Aspectos do cotidiano da aldeia também podem ser temas trabalhados em sala de aula para as mulheres, tais como: ralar mandioca, preparar comida, fazer rede, costurar, etc.

Para os homens, devemos trabalhar os seguintes temas: meio-ambiente, direito indígena e terra indígena. Estes temas se complementam, pois os waimiri atroari relacionam suas preocupações com o meio ambiente com a preservação de sua própria terra e o direito de estes permanecerem em sua terra às questões dos direitos indígenas. Portanto, podem ser trabalhados de forma conjunta na sala de aula de português como segunda língua.

Aspectos do cotidiano que dizem respeito aos homens e que devem ser temas tratados em sala são: caçar, pescar, fazer arco, fazer flecha, fazer artesanato, etc.

4.5 Pontos gramaticais

Os pontos gramaticais selecionados para este trabalho foram escolhidos pelos próprios waimiri atroari, quando estes deixaram claro suas dificuldades de compreensão do gênero gramatical da língua portuguesa.

Estas dificuldades não se manifestam somente na habilidade escrita, mas principalmente, na habilidade oral, sobretudo, na interação com funcionários do Sub-Programa de Saúde no momento de atendimento na aldeia ou posto de apoio.

É comum, ouvirmos os waimiri atroari dizerem: “O meu cabeça dói”; “O meu barriga dói”; “O cabeça do meu filha tá doendo”.

Assim, é evidente a dificuldade que eles têm em entender o gênero gramatical da língua portuguesa, e relatam que não sabem quando devem produzir a palavra no masculino ou no feminino.

Com relação ao número nominal, a escolha desta categoria gramatical se justifica na medida em que os waimiri atroari necessitam interagir com a sociedade nacional em diversas situações, principalmente, em situações comerciais. Nestas situações, os waimiri atroari precisam de conhecimentos da matemática ocidental. Neste caso, há uma necessidade específica, pois em função das tarefas, eles precisam contar, somar, etc.

Eles precisam, para que possam negociar de forma um pouco mais simétrica com o não-índio, conhecer o significado e a distinção entre singular e plural, e quando e como usar estes conceitos.

Ressaltamos mais uma vez que as dificuldades de compreensão do gênero e do número nominal da língua portuguesa, para os waimiri atroari, não é exclusividade da habilidade escrita, mas esta se dá também na habilidade oral.

Apresentamos a seguir alguns textos produzidos pelos waimiri atroari em sala de aula que ilustram o que dissemos acima:

“Também eles se comunicava pelo gesto para entender melhor”

(Ahinja Davi)

“Por isso Anakita massacrou dois posto de FUNAI que ficavam dentro da reserva”
(Ahinja Davi)

“Meu mãe conta história de meu pai. Quando você era pequena, aí teu pai morreu”
(Piaxira Armando)

“Minha mãe ensinavam casa pode ser limpo”
(Aiana Isaura)

Os waimiri atroari, relatam que nos momentos de interação com não-índios na cidade sentem-se constrangidos, pois tais não-índios ridicularizam o modo como os waimiri atroari falam o português. Isto não ocorre somente com os waimiri atroari, mas com todos os povos indígenas brasileiros que necessitam interagir com a sociedade envolvente.

4.6 Proposta de duas Tarefas

Apresentamos a seguir a proposta de duas tarefas em sala de aula de português como segunda língua para os waimiri atroari, que são aplicações de temas relevantes para os waimiri atroari. Como as tarefas serão descritas de modo sucinto, gostaríamos de esclarecer que essa descrição não corresponde a todo o trabalho a ser realizado em sala. Cada tarefa pressupõe atividades lexicais (o vocabulário usado na situação), gramaticais (explicações e exercícios sobre gênero e número), além de várias sub-tarefas. No caso das mulheres, por exemplo, haveria sub-tarefas anteriores à peça de teatro, como: perguntar o que uma pessoa está sentindo, dizer o que

está sentido (sintomas), etc. Essas sub-tarefas têm como objetivo levar a aprendiz a conseguir produzir a tarefa final com um domínio melhor da língua.

A. Tarefa 1

Público-alvo: homens adultos alfabetizados

Tema: Terra Indígena

O primeiro momento é o da escolha do tema, feita pelos próprios aprendizes.

Em seguida, eles começam a discutir o assunto, relembrando o tamanho do território por eles ocupado no passado. Os mais velhos do grupo explicam que a perda territorial ao longo da história de contato com a sociedade envolvente foi significativa. Para exemplificar o que dizem, confeccionam mapas, demonstrando um mapa do território tradicional e outro mapa do território atualmente ocupado por eles. A partir desta reflexão inicial, produzem textos sobre a história da perda territorial e dos conflitos com a sociedade nacional, especificamente, o exército brasileiro. Os textos podem ser produzidos individualmente, mas as discussões e as idéias são debatidas em grupo.

Outra atividade desenvolvida é a simulação de um jornal. Para a realização desta atividade, eles desenham câmeras filmadoras e microfones. Um dos aprendizes representa o papel de repórter e outro de cinegrafista. Vários depoimentos são colhidos, respondendo a seguinte questão:

“Qual a importância da Terra Indígena Waimiri Atroari para você?”

Por último, eles apresentam, em forma de peça de teatro, uma reunião com autoridades da sociedade envolvente, discutindo a importância da Terra Indígena Waimiri Atroari e como sua preservação é necessária para as gerações futuras. Destacam nessa atividade o respeito que os não-índios devem ter para com a terra dos waimiri atroari, não invadindo seu território.

B. Tarefa 2

Público-alvo: mulheres adultas, nem todas são alfabetizadas.

Tema: Atendimento de Saúde no Posto de Atendimento na Terra Indígena Waimiri Atroari.

Neste caso, o primeiro momento também é a escolha do tema, que também foi escolhido pelas próprias aprendizes.

Em seguida, estas se agrupam por famílias e estabelecem a ordem de apresentação.

Uma das mulheres é escolhida para fazer o papel de atendente de saúde. Geralmente, elas escolhem a mulher que tem maior domínio da língua portuguesa.

Em um momento posterior, elas treinam o que vão falar. Esta atividade é feita porque algumas mulheres têm muita dificuldade de falar em português. Portanto, recebem ajuda das outras mulheres que têm maior domínio do português. Para a realização desta atividade, elas escrevem numa folha de papel o que vão falar. Preparam seu texto, corrigindo quando necessário.

O momento seguinte é o da simulação do atendimento. A “atendente” se senta à mesa, as demais se aproximam e “dizem o que estão sentindo”. Para tornar mais verdadeira a peça de teatro, algumas mulheres podem segurar seu filho de colo, dizendo que é a criança que está doente.

Todas as mulheres da sala de aula participam. Por último, elas produzem um texto, descrevendo um atendimento de saúde. Como nem todas sabem escrever, algumas utilizam somente a habilidade oral.

Um traço marcante, tanto na turma das mulheres quanto na turma dos homens, além da cooperação, presente em todos os momentos do trabalho, é o bom humor. Todos se divertem, desde o momento do planejamento e escolha do tema até a atividade final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de ensino do português com metodologia de segunda língua, em específico o gênero e o número nominal, para os waimiri atroari no contexto de sala de aula, de acordo com o apresentado ao longo deste trabalho deve considerar alguns aspectos que entendemos serem relevantes para esta pesquisa.

O primeiro deles é a importância de observarmos aspectos culturais do povo na construção de uma proposta de ensino de segunda língua, pois entendemos que o ensino deve ser significativo para os aprendizes.

Entendemos que uma das formas de tornar este ensino significativo é respeitando suas especificidades, entre elas, a divisão de trabalho do povo e conseqüentemente, as diferenças de objetivos de aprendizagem da segunda língua. Por isso, propomos atividades específicas para homens e atividades específicas para mulheres.

Outra questão importante, apesar de que aqui neste trabalho, apresentadas de forma superficial, é a análise contrastiva da língua waimiri atroari e da língua portuguesa. Esta distinção percebida pelos próprios aprendizes nas situações de interação com a sociedade envolvente. Este fato torna o trabalho mais interessante para os waimiri troari, pois é uma demanda do próprio povo, ou seja, eles fizeram a escolha do tema.

A apresentação do método baseado em tarefas como o método de ensino de segunda língua, escolhido para o trabalho de português como segunda língua para os waimiri atroari se justifica, na medida em que, entendemos que este responde de forma dialógica às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no contexto de sala de aula para os waimiri atroari, como observamos ao longo deste trabalho.

Portanto, apresentamos este trabalho não como uma pesquisa que encerra as questões sobre o ensino da língua portuguesa no contexto de sala de aula nas escolas da Terra Indígena Waimiri Atroari, mas como um trabalho inicial que acreditamos terá continuidade. Pois a partir deste pretendemos aprofundar a questão, não somente, com a implantação do método nas escolas das aldeias, construindo várias tarefas a partir do cotidiano do povo e simulando situações reais

de interação com a sociedade envolvente, mas também, com a produção de material didático específico para o ensino de português como segunda língua para os waimiri atroari.

BIBLIOGRAFIA

- ARONOFF, Mark and FUDEMAN, Kirsten. *What is Morphology?* Blackwell Publishing. 2007
- BAINES, Stephen G. *É a FUNAI Que Sabe: A Frente de Atração Waimiri-Atroari*. Belém. MPEG/CNPq/SCT/PR, 1991.
- BRANDEN, Kris Van den. *Task-based Language Education. From Theory to Practice*. Cambridge University Press. 2006.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles. Na Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents, 1994.
- _____. *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. Prentice Hall Regents, 1994.
- BRUNO, Ana Carla dos Santos. *Waimiri Atroari Grammar: Some Phonological, Morphological and syntactic aspects*. 2003.
- _____. *Manual lingüístico para professores da área Waimiri-Atroari*. Programa Waimiri-Atroari, 1997.
- _____. *Encontro de Lingüística*. Relatório. Programa Waimiri-Atroari. Texas. Maio de 1998.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 39. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.
- _____. *Problemas de Lingüística Descritiva*. 19. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- _____. *Princípios de Lingüística Geral*. 7 ed. Editora Padrão Livraria e Editora, Rio de Janeiro, 1989.
- CECI MARIA, Ap. Honório. *Manual de Língua Portuguesa II para professores da área Waimiri-Atroari*. Programa Waimiri-Atroari. Sub-Programa Waimiri-Atroari. Manaus, 1999.
- CESTEROS, Susana Pastor. *Aprendizaje de Segundas Lenguas*. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas. Plublicaciones de la Universidad de Alicante. 2004.
- DA SILVA GOMES C. Helena Maria e DOSCABERRO, Aline Signoret. *Temas Sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. Centro de Enseñansa de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- DERBYSHIRE, D. Carib. In..DIXON, R. M. W. & AIKHENVALD, Alexandra Y. *The Amazonian Languages*.

- DO VALE, Maria Carmem Rezende. *Waimir-Atroari em Festa, é Maryba na Floresta*. Manaus. Dissertação de Mestrado em Natureza e Cultura. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Manaus. Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SALLES, Heloísa Maria Moreira de Lima. Faulstich, Enilde. Carvalho, Orlene Lúcia. Ramos, Ana Adelina. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica/ Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP*. Brasília, 2002.
- KATAMBA, Francis. *Morphology*. St. Martin's Press. New York. 1993.
- KRASHEN S. 1982. *Principles and practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LABIAK, Araci Maria. *Frutos do Céu e Frutos da Terra: Aspectos da Cosmologia Kanamri no WARAPEKON*. Editora da Universidade Federal do Amazonas, Faculdade Salesiana Dom Bosco, Manaus, 2007.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo. Ed. Nacional, 1979.
- MATTHEWS. P. H. *Morphology*. Cambridge University Press. 2 edição. 1991.
- MONTE, Paulo Pinto. *Etno-História Waimiri-Atroari 1663-1962*. Dissertação de Mestrado Antropologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- NOSSA história, A'a ikaa. Direção Wame Viana, Sanapyty Gerôncio, Sawa Aldo, Kabaha Paulo. *Produção Associação Comunidade Waimiri-Atroari*. Edição Igara Vídeo Produções. Manaus. DVD (30 min.).
- NUNAN, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. 2004.
- OXFORD, Rebeca. *Language Learning Strategies*. What every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachusetts, 1989.
- PAYNE, Thomas E. *Decribing Morphosyntax. A gide for field linguists*. Cambridge University Press, 1997.
- PETTERS, Margarida Maria Taddoni. Morfologia. In. FIORIN, José Luiz. (organizador). *Introdução à Lingüística II*. Princípios de análise. 4 edição. Ed. Contexto. São Paulo, 2007.
- PROGRAMA PARAKANÃ. ALMEIDA-SILVA, Rita de Cássia. Material Didático para Alfabetização em Língua Materna Parakanã. Tucuruí, Pará 2000.
- RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. Cambridge University Press, 2005.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas Morfológicas do Português*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras*. Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, 1986.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à Morfologia*. 5 ed. São Paulo, SP. Contexto. 2006.

SÂNDALO, M. F. Morfologia. In MUSSALIM, F.& BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística*. São Paulo, SP. Cortez, 2001.

SANTOS, Eneida Alice Gonzaga dos. Relatório de Trabalho. Prograna Waimiri-Atroari. Sub-Programa Waimiri-Atroari Manaus, 2007.

SILVA, Márcio F. da. *Romance de Primos e Primas: Uma Etnografia do Parentesco Waimiri-Atroari*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, 1993.

SOUZA, Maria Cecília Rodrigues de. *Anotações sobre a implantação da escola na área Waimiri-Atroari*. In SEKI, Lucy (org). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1993.

SPENCER, Andrew. *Morfological Theory*. Basil Blackwell Ltd. 1991.