

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES – PPGLA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS E ARTES

CARLOS ALBERTO SILVA DE OLIVEIRA

**DOMÍNIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
BILÍNGUE TICUNA/PORTUGUÊS NA ALDEIA FILADÉLFIA EM
BENJAMIN CONSTANT – ALTO SOLIMÕES - AM**

Manaus - AM
2017

CARLOS ALBERTO SILVA DE OLIVEIRA

**DOMÍNIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
BILÍNGUE TICUNA/PORTUGUÊS NA ALDEIA FILADÉLFIA EM
BENJAMIN CONSTANT – ALTO SOLIMÕES - AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Orientador: Prof. Dr. Valteir Martins

Manaus - AM
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte
Elaboração: Ana Castelo CRB11ª -314

O48d Oliveira, Carlos Alberto Silva de
Domínio ortográfico da língua portuguesa no contexto bilingue Ticuna /Português na aldeia Filadélfia em Benjamin Constant – Alto Solimões-AM. / Carlos Alberto Silva de Oliveira. – Manaus: UEA, 2017.
103fls. il.: 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Orientador: Prof. Dr. Valteir Martins

1. Língua Portuguesa - estudo e ensino 2. Ticuna - etnia I. Orientador: Prof. Dr. Valteir Martins. II. Título.

CDU 378

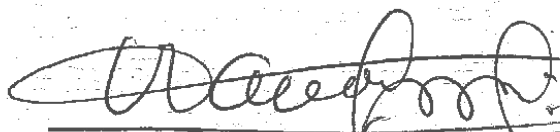
TERMO DE APROVAÇÃO

CARLOS ALBERTO SILVA DE OLIVEIRA

DOMÍNIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BILÍNGUE
TICUNA/PORTUGUÊS NA ALDEIA FILADÉLFIA EM
BENJAMIN CONSTANT – ALTO SOLIMÕES - AM

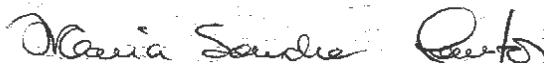
Dissertação aprovada pelo Programa Pós-
Graduação em Letras e Artes da Universidade do
Estado do Amazonas, pela Comissão Julgadora
abaixo identificada.

Manaus, 28 de junho de 2017




Prof. Dr. Valteir Martins

Universidade do Estado do Amazonas – UEA (Presidente)



Prof. Dra. Maria Sandra Campos

Universidade Federal do Amazonas – Ufam



Prof. Dra. Silvana Andrade Martins.

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Manaus - AM
2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter firme nas batalhas da vida e por me tornar um ser humano e um profissional melhor, mesmo diante de tantos percalços e em tempos de mudanças e angústias.

Ao Professor Doutor Valteir Martins, por ser mais que um orientador, e sim um irmão e amigo, pela compreensão e senso de humanidade que permitiram que eu superasse meus obstáculos pessoais e acadêmicos.

Ao corpo docente e técnico do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes-PPGLA/UEA, pelo compromisso acadêmico que me fez crescer profissionalmente.

Ao corpo docente e discente da Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megatanüicü* e ao corpo docente da Escola Municipal Indígena Ebenezer, pela contribuição essencial em todas as fases desse trabalho.

À nação Ticuna, pelo acolhimento e carinho na Aldeia Filadélfia.

A Universidade Federal do Amazonas, pela concessão do meu afastamento para qualificação.

Aos meus pais, João Bezerra (*in memoriam*) e Maria Eunice, em especial a minha mãe, pelo carinho presente, amor incondicional e doação em prol da minha formação.

Aos meus filhos, Carlos Augusto, Clarissa Thaís e Antônia Isadora, por serem a razão dos meus sonhos e da minha vida.

Aos meus irmãos, irmãs e demais familiares por acreditarem em mim, principalmente no meu potencial de realização e ouvirem minhas frustrações.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho da Universidade Federal do Amazonas e das escolas públicas de Benjamin Constant e Manaus, pelo incentivo que sempre revigorou minhas forças.

Ao meu município de Benjamin Constant, por ter tido o privilégio de ter nascido nesse lugar, acolhido meus sonhos e ter permitido a fé e a coragem necessárias para trilhar os caminhos tortuosos.

*Escrever, ler,
Cantar, pensar
Em qualquer língua
Ou em diversas línguas
Em todas as línguas
Como o abraçar da garça no limiar da tarde
Que voa ao encontro da valsa das mariposas
Na lamparina do Solimões
E a vida no interior se faz por meios das línguas
Nas águas barrentas
Numa mistura de sons, gestos e encantos*

Carlos Oliveira

RESUMO

O domínio da ortografia da Língua Portuguesa é um caminho complexo que o docente e o discente trilham em todas as fases da vida escolar e pessoal. Buscar o exercício desta competência linguística é uma das condições fundamentais para o seu crescimento intelectual e educacional. Assim, este trabalho objetivou investigar e analisar as formas de representação e apropriação da ortografia da Língua Portuguesa, com ênfase nos desvios ortográficos ou alterações ortográficas pelos discentes da etnia Ticuna do ensino médio da Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megataniücü*, localizada na Aldeia Filadélfia, no município de Benjamin Constant, na microrregião do Alto Solimões – AM. A análise foi realizada a partir de atividades escritas, ditados de palavras, frases, textos, produções de textos espontâneos e exercícios de verificação da acentuação gráfica, aplicados durante os horários regulares da escola. O trabalho de análise da ortografia dos discentes foi norteado pelos estudos de Zorzi (1998), Cagliari (1997), com grande contribuição de Soares (1995) quanto à questão da Fonologia da Língua Ticuna. Em consideração ao estudo ser realizado com populações indígenas cuja língua materna é a Ticuna, analisamos o domínio da ortografia e sua relação com os desvios ortográficos motivados pela própria complexidade do sistema ortográfico e, com aqueles, motivados pelo contato linguístico. Dentre os aspectos principais dos resultados obtidos, podemos destacar uma maior tendência pelos desvios ortográficos relacionados às representações múltiplas (31,1%), apoio na oralidade (21,9%) e desvios ocorridos por ausência, deslocamento e troca de acentos gráficos (14%), demonstrando, assim, um quadro de maior dificuldades nesses 3 (três) desvios mencionados dos 3.623 (três mil, seiscentos e vinte e três) desvios classificados. Igualmente, analisamos nos desvios motivados pelo contato linguístico: o Hibridismo Ortográfico, cujas alterações ortográficas foram marcadas pela formação de palavras com a estrutura de duas línguas (Português/Ticuna ou Português/Espanhol).

PALAVRAS-CHAVE: Ticuna; Ortografia; Língua Portuguesa

ABSTRACT

The mastery of the Portuguese Language spelling is a complex path that the teacher and the student walk in all phases of school and personal life. Seeking to exercise this linguistic competence is one of the fundamental conditions for its intellectual and educational growth. Thus, this work aimed to investigate and analyze the forms of representation and appropriation of the Portuguese Language spelling, with emphasis on spelling deviations or alterations by Ticuna students in the indigenous high school named Professor Gildo Sampaio Megatanücü, located in Philadelphia Village, in Benjamin Constant city, in the micro-region of Alto Solimões – Amazonas state. The analysis was carried out from written activities, dictations of words, phrases, texts, productions of spontaneous texts and exercises of verification on the stress rules and signs, applied during the regular hours of school. The study on the spelling of the students was guided by the studies of Zorzi (1998), Cagliari (1997), with great contribution of Soares (1995) on the issue of Ticuna Language Phonology. Concerning to the study being carried out with indigenous populations whose mother tongue is Ticuna, we analyzed the accuracy of spelling and its relation with the deviations motivated by the complexity itself of the spelling system and with those motivated by the linguistic contact. Among the main aspects of the results, we can highlight a greater tendency for spelling deviations related to multiple representations (31.1%), orality support (21.9%) and deviations due to absence, displacement and stress signs exchanges (14%), what demonstrates a greater difficulty at these 3 (three) deviations mentioned from the 3,623 (three thousand, six hundred and twenty-three) classified ones. Likewise, we analyzed the deviations motivated by the linguistic contact: the Spelling Hybridism, whose changes were marked by the formation of words with the structure of both languages (Portuguese/Ticuna or Portuguese/Spanish).

KEYWORDS: Ticuna; Spelling; Portuguese Language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mesorregião do Alto Solimões	16
Figura 2: Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio <i>Megataniücü</i>	28
Figura 3: Texto produzido por aluno do Ensino Médio	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias definidas pelos pesquisadores	31
Quadro 2: Categorias definidas para análise das amostras produzidas pelos Ticuna	36
Quadro 3: Sons consonantais na Língua Ticuna	40
Quadro 4: Comparativo fonologia/ortografia no Português/Ticuna	41
Quadro 5: Vogais da Língua Ticuna	41
Quadro 6: Amostras do Fonema /s/ representado pela letra s.	49
Quadro 7: Amostras para o Fonema /s/ representado pelas letras ss.	50
Quadro 8: Amostras para o Fonema /s/ representado pela letra c	52
Quadro 9: Amostras para o Fonema /s/ representado pela letra ç.	53
Quadro 10: Amostras para o Fonema /s/ representado pelas letras sc.	54
Quadro 11: Amostras para o Fonema /s/ representado pela letra x	56
Quadro 12: Amostras para o Fonema /s/ representado pelas letras z	57
Quadro 13: Amostras para o Fonema /z/ representado pelas letras z, x ou s	58
Quadro 14: Amostras para o Fonema /ʃ/ representado pelas letras x ou ch	59
Quadro 15: Amostras para o Fonema /ʒ/ representado pelas letras j ou g	60
Quadro 16: Amostras para o Fonema /k/ representado pelas letras q, c e k	61
Quadro 17: Amostras para o Fonema /h/ e /r/ representado pelas letras r.	62
Quadro 18: Amostras para a grafia da letra g representada pelos Fonemas /ʒ/ ou /g/	63
Quadro 19: Amostras para grafia das letras m e n nos casos de nasalidade das vogais nasais.	64
Quadro 20: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por apoio na oralidade	66
Quadro 21: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por omissão de letras	67
Quadro 22: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por junção ou separação não convencional das palavras	68
Quadro 23: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão	70
Quadro 24: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de generalização de regras	71
Quadro 25: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros	72
Quadro 26: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de acréscimo de letras	74
Quadro 27: Amostras de ocorrências de alterações de inversão de letras	76
Quadro 28: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de trocas e deslocamento do acento	78
Quadro 29: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes hibridismo espanhol/português	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de amostras coletadas - Roteiro de observação ortográfica - Parte I	45
Tabela 2: Quantitativo de amostras coletadas - Roteiro de observação ortográfica - Parte II	45
Tabela 3: Quantitativo de amostras coletadas - Roteiro de observação ortográfica - Parte III	46
Tabela 4: Quantitativo de desvios ortográficos classificados nos ditados e redações	47
Tabela 5: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra s	50
Tabela 6: Ocorrências para a grafia do Fonema /s/ representado pelas letras ss	51
Tabela 7: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra c	53
Tabela 8: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra ç	54
Tabela 9: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra sc	55
Tabela 10: Ocorrências para a grafia do Fonema /s/ representado pela letra x	56
Tabela 11: Ocorrências para Fonema /s/ representado pela letra z	57
Tabela 12: Ocorrências para Fonema /z/ representado pelas letras z, x ou s	58
Tabela 13: Ocorrências para Fonema /ʃ/ representado pelas letras x ou ch	59
Tabela 14: Ocorrências para Fonema /ʒ/ representado pelas letras j ou g	60
Tabela 15: Ocorrências para Fonema /k/ representado pelas letras q, c e k	61
Tabela 16: Ocorrências para Fonema /h/ e /r/ representado pelas letras r	62
Tabela 17: Ocorrências para grafia das letras m e n nos casos de nasalidade das vogais nasais	64
Tabela 18: Quantitativo de representações múltiplas	65
Tabela 19: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por apoio na oralidade	66
Tabela 20: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por omissão de letras	68
Tabela 21: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por junção ou separação não convencional das palavras	69
Tabela 22: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão	70
Tabela 23: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes da generalização de regras	72
Tabela 24: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros	74
Tabela 25: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes do acréscimo de letras	75
Tabela 26: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de trocas entre maiúsculas e minúsculas	77
Tabela 27: Quantitativo de ocorrências quanto aos desvios por emprego ou não e deslocamento do acento gráfico	79
Tabela 28: Quantitativo de ocorrências quanto aos desvios por deslocamento do acento gráfico	80
Tabela 29: Quantitativo de ocorrências quanto aos desvios por troca de acentos ou sinais	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS TICUNA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	15
1.1 A nação Ticuna	15
1.2 Séries escolares na Aldeia Filadélfia	17
1.3 Educação Escolar dos Ticuna em Filadélfia	17
1.4 Formação educacional dos Ticuna	21
2 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Metodologia	25
2.1.1 Coleta de dados	28
2.1.1.1 Contexto da pesquisa: Perfil sociolinguístico educacional dos discentes	29
2.2 Fundamentação teórica	31
2.2.1 Escrita alfabética: fonema/grafema	38
2.2.2 Fonologia e ortografia do Ticuna	39
2.2.3 Fonologia e ortografia do Português	41
2.3 Classificações dos desvios ortográficos	43
3 ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1 Desvios motivados pela própria complexidade do sistema ortográfico	48
3.1.1 Representações múltiplas	48
3.1.2 Apoio na oralidade	66
3.1.3 Omissão de letras	67
3.1.4 Junção ou separação não convencional das palavras	68
3.1.5 Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão	70
3.1.6 Generalização de regras	71
3.1.7 Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros	72
3.1.8 Acréscimo de letras	75
3.1.9 Letras parecidas	76
3.1.10 Inversão de letras	76
3.1.11 Trocas entre maiúsculas e minúsculas	77
3.1.12 Acentos gráficos	77
3.1.13 Outras representações	81
3.1.14 Trocas de morfemas	81
3.2 Desvios motivados pelo contato linguístico	82
3.2.1 Hibridismo ortográfico	82
3.2.2 Fonemas /l/ - /r/	84
4 SUGESTÕES DE TRABALHO EM SALA DE AULA	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
OBRAS CONSULTADAS	95
APÊNDICES	96

INTRODUÇÃO

Dominar a ortografia da própria língua é um desafio para os falantes nativos e desenvolver essa habilidade diante de uma segunda língua (L2) é um desafio maior ainda.

A partir desse pensamento, decidimos buscar explicações para contribuir com o complexo caminho da aprendizagem da ortografia de uma segunda língua. Este estudo consistiu na investigação do domínio da ortografia da Língua Portuguesa no contexto bilíngue Ticuna/Português pelos discentes do ensino médio da Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megatanüü*¹, localizada na Aldeia Filadélfia, pertencente à área geográfica do município de Benjamin Constant, na microrregião do Alto Solimões-AM.

Igualmente, a decisão em pesquisar o domínio da ortografia de uma segunda língua por populações indígenas não foi feita de forma aleatória, mas permeada por diversas manifestações, acontecimentos e experiências.

Uma experiência que colaborou com a constituição desta pesquisa foi minha participação como coordenador e professor na implantação do Ensino Médio Indígena na Aldeia Filadélfia, no município de Benjamin Constant, nos anos de 2003 a 2004. No entanto, podemos considerar como fator determinante a possibilidade de colaboração quanto às inquietações dos profissionais da educação e lideranças indígenas a respeito das dificuldades de domínio da escrita em Língua Portuguesa pelos discentes da Aldeia.

Dessa forma, a pesquisa guardou uma implicação fundamental por se tratar de uma investigação com indivíduos que utilizam a Língua Ticuna (L1) com maior frequência e a Língua Portuguesa (L2) esporadicamente.

Este trabalho, por ter caráter de pesquisa do uso da Língua Portuguesa pelo indígena, não buscou em nenhum momento confrontar o direito e a necessidade de proteção, de revitalização e de uso da cultura linguística do povo pesquisado, tampouco, priorizar a Língua Portuguesa padrão em detrimento da Língua Ticuna, mas ressaltar a aprendizagem da escrita de uma nova língua, como um direito de todos e primordial no atual contexto brasileiro em que se apresenta.

¹ Nome da nação de pertencimento do professor homenageado com a denominação da escola, cujo significado é nação Avaí, conforme informação oral do professor Celdo Marcolino Fernandes.

Portanto, a pesquisa visou, além da análise da produção escrita no domínio da ortografia, contribuir com o uso da Língua Portuguesa como forma de participar da construção do campo da cidadania, enquanto indivíduos críticos e afirmativos de direito.

Assim, consideramos, como fundamental no nosso estudo, buscar subsídios para o seguinte objetivo geral: conhecer o domínio da ortografia da Língua Portuguesa pelos discentes indígenas, a partir dos recursos que utilizam para produção da escrita no seu contexto escolar bilíngue.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos descrever as experiências da produção de escrita dos discentes, explicar os avanços e as dificuldades da produção da escrita do português, interpretar as possíveis manifestações escritas e suas influências pela língua materna, contribuir com o uso da Língua Portuguesa em outros contextos, além de colaborar com um repertório de orientações didático-pedagógicas que possa organizar o estudo da escrita do português pelo indígena.

Nesse contexto, pelo reconhecimento da indispensabilidade da análise do objeto da pesquisa, convicto de que a investigação foi necessária para a busca de caminhos que contribuam para crescimento e aprimoramento do processo da Educação Escolar Indígena na Aldeia Filadélfia, reforçamos que o presente trabalho não pode ser denominado somente dos pesquisadores envolvidos, mas também dos docentes da Aldeia Filadélfia, uma vez que nasceu do pensar e da ação reflexiva das práticas pedagógicas desses profissionais.

Contudo, para constituir sentidos sobre as informações coletadas, desenvolvemos ações de investigação que expliquem a realidade sobre a visão do aluno em relação ao funcionamento e domínio da ortografia do português, a partir dos desvios motivados pela própria complexidade do sistema ortográfico da Língua Portuguesa e pelos desvios motivados pelo contato linguístico.

Por conseguinte, resolvemos estruturar a pesquisa em 4 (quatro) capítulos. O primeiro, intitulado Os Ticuna e a Educação Escolar, explana sobre a nação Ticuna, as Séries Escolares que são ofertadas na Aldeia Filadélfia, a Educação escolar e a Formação educacional dos Ticuna.

No segundo capítulo, para expor a Metodologia, a Coleta de Dados e a Fundamentação Teórica, com abordagem para a Escrita Alfabética: fonema/grafema, a Fonologia e ortografia do Ticuna e do Português e a Classificação dos desvios ortográficos.

A organização do terceiro capítulo destinou-se à Análise dos dados, para abordar os desvios motivados pela própria complexidade do sistema ortográfico e para os desvios motivados pelo contato linguístico.

Com o objetivo de colaborar com as propostas de atividades para os professores indígenas desenvolverem em sala de aula, resolvemos definir o quarto capítulo como “Sugestões de Trabalho em sala de aula”, afim de que o docente possa melhorar sua prática pedagógica e oferecer aos discentes a possibilidades de avanços no domínio da ortografia da Língua Portuguesa.

1 OS TICUNA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.1 A nação Ticuna

Os primeiros registros bibliográficos da nação Ticuna estão presentes nas publicações de dois dos pesquisadores que participaram em momentos históricos diferentes, cujas narrativas estão detalhadas no livro *Descobrimento do Rio Amazonas*, de Cristobal de Acuña, em que a primeira referência da sociedade Ticuna indicam meados do século XVII, e nos registros feitos pelo etnólogo alemão Curt Nimeundajú, que fez sua primeira viagem ao Alto Solimões em 1929².

Quanto à organização social dos Ticuna, Bendazzoli (2011, p. 42) afirma que existem diversos estudos antropológicos publicados pelos pesquisadores Roberto Cardoso de Oliveira e João Pacheco de Oliveira, e descreve que:

Os Ticuna se organizam em metades exogâmicas, sendo uma metade constituídas de clãs ou nações com pena como mutum, arara, ou japó, e a outra metade de nações sem pena, como onça, avai ou buriti. Os filhos recebem a nação do pai e o nome próprio de cada um expressa esse pertencimento, de tal modo que se estabelece de imediato a identificação com os membros do mesmo clã, assim como os parceiros possíveis e proibidos para casamento.

A forma de organização dos Ticuna em Clãs e Nações ainda está intacta e é repassada de pai para filho, conforme informação oral do Professor Celdo Marcolino³

A nação Ticuna é considerada a sociedade indígena mais numerosa do Brasil e habita a tríplice fronteira Amazônica, principalmente na região do Alto Rio Solimões, com 36.377 pessoas no Amazonas - Brasil (Funasa, 2009), 8.000 na Colômbia (Goulard, J. P., 2011) e 6.982 no Perú (INEI, 2007). A população Ticuna no Alto Solimões sofreu uma história marcada por disputa do território com seringueiros, pescadores e madeireiros, culminando com a criação da primeira instituição de defesa dos direitos indígenas do Brasil, em 1982, denominada CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna.⁴

No Alto Solimões, os Ticuna são encontrados em todos os municípios que compõem essa mesorregião (Figura 1) formada pelos municípios Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e

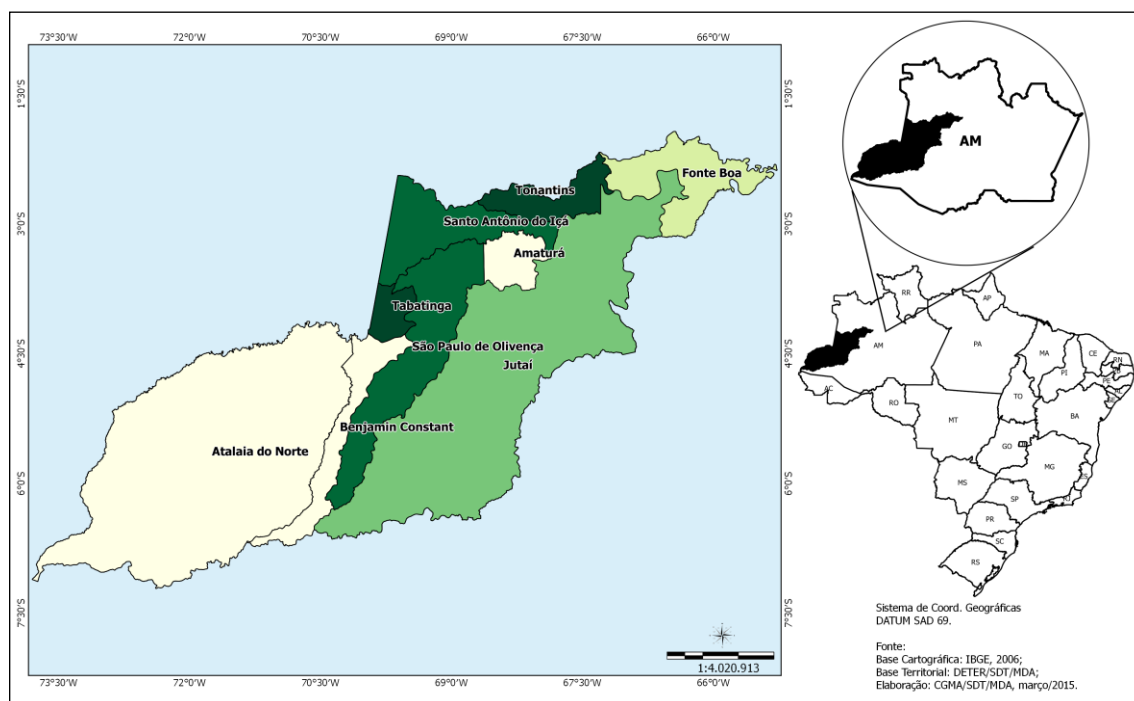
²Informações extraídas da *Home Page* do Museu Magüta. Disponível em: <http://www.museumaguta.com.br/blog/2011/10/os-ticuna/>. Acesso em: 11 ago. 2016

³ Gestor da Escola Estadual Indígena Prof. Gildo Sampaio *Megatanüciü*, com formação em Licenciatura Intercultural indígena, com ênfase em Matemática

⁴ Informações extraídas da *Home Page* do Museu Magüta. Disponível em: <http://www.museumaguta.com.br/blog/2011/10/os-ticuna/>. Acesso em: 11 ago. 2016

Tonantins. A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Ticuna chamada Filadélfia, no município de Benjamin Constant/AM, área geográfica da fronteira Brasil/Peru, distante de Manaus 1.116 km (em linha reta) e 1.621 km (via fluvial).

Figura 1: Mesorregião do Alto Solimões



Fonte: <http://sit.mda.gov.br>

Os representantes da nação Ticuna em Benjamin Constant, professores, profissionais da saúde, políticos, dentre outros segmentos, são combativos protetores da cultura da etnia Ticuna. Vale ressaltar que muitas das conquistas nas diversas áreas sociais, educacionais e políticas, ocorreram pela ação da resistência de homens e mulheres desse povo.

Historicamente, apesar dos avanços na exploração econômica nas Terras Indígenas demarcadas e das dificuldades de fiscalização, conflitos significativos entre Ticuna e não índios não foram registrados após o trágico “Massacre de Capacete”⁵, em 1988.

⁵Conflito ocorrido em 28 de março de 1988, quando 17 indígenas foram mortos e 23 feridos, por ocupantes de uma área de terras demarcadas. Conforme informações extraídas do sítio: <http://radios.ebc.com.br/jornal-da-amazonia-1a-edicao/edicao/2016-03/massacre-dos-ticuna-completa-28-anos>. Acesso em: 12.06.2017.

1.2 Séries escolares na comunidade

A Aldeia Ticuna Filadélfia possui duas instituições escolares mantidas pelo poder público, com oferta de ensino de Educação Infantil (Pré I e II), Ensino Fundamental (1º ao 5º anos – 6º ao 9º) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries)⁶.

A Escola Municipal Indígena Ebenezer possuía na sua matrícula inicial 414 (quatrocentos e catorze) discentes em 2016 e funciona nos períodos matutino e vespertino, ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental, com um quadro de 38 (trinta e oito) professores que exercem dentre as funções: a de gestor, auxiliar de biblioteca, coordenação pedagógica, etc⁷.

A Escola Estadual Indígena Prof. Gildo Sampaio *Megatanücü* registrou em sua matrícula inicial 294 (duzentos e noventa e quatro) discentes, em 2016, e funciona nos períodos matutino e vespertino, com oferta de Ensino Médio, com um quadro de 24 (vinte e quatro) docentes, dentre eles 4 (quatro) não indígenas. A escola também funciona como Polo Educacional recebendo discentes de várias comunidades e aldeias adjacentes, como: Guanabara III, Bom Intento, Bom Caminho, Porto Cordeirinho, Santa Luzia, Santo Antônio, São Luiz, São Gabriel, Comunidade Pesqueira, Novo Oriente, Lauro Sodré, São Francisco, São José, Crajarizinho e Bom Jardim⁸.

1.3 Educação Escolar dos Ticuna em Filadélfia

Na etapa de ensino em que a pesquisa concentrou-se, o ensino médio indígena foi implantado na Aldeia Filadélfia pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc) em 2003, após movimentos reivindicatórios e pressão das lideranças indígenas, mas recebeu diversas críticas por ser uma proposta de ensino médio modular de funcionamento precário em sua estrutura curricular. (Bendazzoli, 2011).

⁶ Informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, Cultura da Prefeitura de Benjamin Constant.

⁷ Id.

⁸ Id.

Por consequência, foi alterado seu currículo, após discussões e projetos encaminhados ao Ministério da Educação (MEC), tanto pela Seduc quanto pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues - OGPTB⁹. (Bendazzoli, 2011)

Atualmente, a maioria dos componentes curriculares é ministrada por docentes indígenas com formação bilíngue. Porém, decorridos 13 (treze) anos de implantação do ensino médio indígena na Aldeia Ticuna Filadélfia, uma definição de um currículo para essa modalidade de ensino não foi priorizada pelo Estado, no caso, a Seduc.

Registramos, durante a pesquisa, que a Seduc, no mês de novembro e dezembro de 2015, enviou técnicos à Aldeia Filadélfia, membros do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, para discutirem com os docentes uma proposta de matriz curricular e currículo para o ensino médio indígena. Porém, é preciso monitoramento da profundidade desse trabalho e sua continuidade.

No entanto, a lentidão dos processos da Seduc/AM na construção do currículo escolar indígena de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) na Aldeia Filadélfia, que pudesse desenvolver metodologias alternativas de aprendizagem da ortografia, por exemplo, pode ter colaborado para a constituição de dificuldades.

Dessa forma, como o olhar que o pesquisador Jaime Luiz Zorzi(1998) teve no início de suas primeiras experiências com a apropriação da escrita, assim como dos rótulos de discentes fracos por não dominarem a escrita da Língua Portuguesa em seus aspectos formais, percorremos também esse tortuoso caminho do sistema de ensino “incompreensivo e intolerante” na situação do aluno indígena.

No caso da presente pesquisa, foram estudados os Ticuna, uma sociedade que obteve os direitos reconhecidos em Filadélfia, com a oferta de um ensino médio diferenciado culturalmente e linguisticamente, mesmo que de forma precária, somente a partir do ano de 2003, passados 15 (quinze) anos da CF 1988.

Vale lembrar que, naquele ano, quando se iniciou a oferta de ensino médio na Aldeia Filadélfia, a responsabilidade era da Seduc. No entanto, não havia infraestrutura

⁹A OGPTB, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue, fundada em 1986, não possui fins lucrativos e tem sua sede na Aldeia Filadélfia – Benjamin Constant/AM

adequada, pois eram apenas 6 (seis) professores para uma demanda de mais de 200 (duzentos) discentes, além da falta de material didático, biblioteca, laboratórios, uma matriz curricular e um currículo que referenciassem aquela modalidade de ensino e oferecessem de fato educação de qualidade.

Quanto aos anos iniciais da Educação Escolar Indígena, conforme os professores da Aldeia Filadélfia responderam ao Questionário¹⁰ para o levantamento de dados educacionais, informaram que as crianças iniciam os estudos formais com a Língua Portuguesa aos 4 (quatro) anos de idade na educação infantil e, na forma oral, em seus ciclos familiares, dentre outros grupos sociais. Enquanto que aspectos da escrita ocorrem de fato apenas na escola. Essa informação permitiu compreender a situação dos desvios de ortografia relacionados ao apoio na oralidade.

Mayrink-Sabinsonapud Zorzi(1998, p. 17),

[...] tradicionalmente a escola alfabetiza tendo como pressuposto que a escrita espelha a oralidade e, por esta razão, estrutura as atividades escolares tendo como objetivo levar as crianças à descoberta de um princípio alfabético, de correspondências regulares entre sons e letras. A escrita traduz a oralidade como se fossem uma mesma língua. E talvez esteja nessa forma de conceber a escrita a grande contradição desses métodos: se a língua escrita traduz a língua oral, a única língua seria a oral. Mas todos os métodos e todas as avaliações tomam como base a língua escrita, ou melhor, a língua escrita ortograficamente correta. A língua que se ensina, a oral, não é a língua avaliada, a escrita. Nessa avaliação, a ortografia tem prevalecido sobre o funcionamento dessas línguas.

Com essa abordagem, não significa somente que o norte da pesquisa seja o de avaliar o processo de alfabetização e letramento dos discentes Ticuna, mas também uma leitura crítica quanto à postura educativa no ensino da ortografia, para aquisição de línguas orais.

A observação mencionada, anteriormente, remete a uma constatação extraída dos questionários socioeducacionais aplicados com os discentes do ensino médio, de que as dificuldades de domínio da ortografia podem ter origem no início dos anos escolares e seguem até o final do ensino básico.

¹⁰ Adaptado da proposta apresentada por Marcus Maia e Maria das Graças Dias Pereira no questionário de levantamento da situação educacional e sociolinguística de comunidades indígenas brasileiras, retirado do Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem, lançado pela UNESCO e MEC, em 2006 (O questionário original foi subdividido e direcionado ao público que integra a pesquisa: gestores, professores, discentes, pais de discentes, lideranças e representantes de instituições, guardando a pertinência das questões a cada respondente).

Da mesma forma, em levantamento realizado com 14 (catorze) professores da educação escolar indígena da Comunidade Filadélfia, eles afirmaram a problemática da aquisição da ortografia como principal problema de aprendizagem em 50% dos entrevistados.

Com o pensamento de criar políticas educacionais para a educação escolar indígena de fato diferenciada, a Organização dos Professores Ticuna Bilíngue – OGPTB está conduzindo, desde o ano de 2015, o projeto “*Ngwane: Fortalecendo a Educação Ticuna*”, que visa a elaboração e confecção de livros didáticos da Língua Ticuna para a Educação Básica da Educação Indígena do Alto Solimões.

Para a OGPTB, é um trabalho inédito, pois “servirá para nortear a educação Ticuna no cumprimento da educação diferenciada”, explicou o dirigente da OGPTB, o pedagogo Sansão Ricardo Flores, coordenador dos trabalhos do projeto na região do Alto Solimões, que os encontros com professores e lideranças indígenas, na discussão de temas, textos, conteúdos que irão compor o Livro Didático da Educação Básica da Língua Materna.

Conforme o Presidente da OGPTB, pedagogo Sansão Ricardo Flores, este projeto consta como uma das ações e programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade, que apoia a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português.

De acordo com o antropólogo Ticuna, Athus Vasques¹¹, participante da produção do material didático voltado para a Educação Escolar Indígena há mais de um ano, 06 (seis) oficinas foram realizadas nas comunidades indígenas, onde concentra maior número da população Ticuna, organizada em equipes formadas por profissionais indígenas graduados de áreas diversas, como antropologia, letras, pedagogia, dentre outras.

Segundo o antropólogo, uma das maiores dificuldades da educação na comunidade é a ausência de livros que possam trazer assuntos contextualizados, e, diante disso, o material vai trazer uma visão moderna com conteúdos e textos, mas sem perder o elemento da tradição, tão essencial para o povo Ticuna.

¹¹ Antropólogo formado pela Universidade Federal do Amazonas, no Instituto de Natureza e Cultura, município de Benjamin Constant. Atua como Assessor para assuntos educacionais indígenas da Secretaria Municipal de Educação.

Para o antropólogo, as diferenças das regras entre as duas línguas constituem grande parte das dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa e ressalta que, o discente precisa compreender primeiramente a língua materna, para depois estudar a Língua Portuguesa.

Em vista disso, podemos entender que se o ensino da Língua Portuguesa, a exemplo da ortografia, pudesse ter sido aplicado desde o início da educação escolar básica, de forma que os discentes pudessem ter compreendido seu funcionamento, possivelmente o impacto nas dificuldades de aprendizagem poderiam ter sido menores.

1.4 Formação educacional dos Ticuna

Com o objetivo de compreender o processo de qualificação dos professores, foi importante citar a OGPTB como um Centro de Referência Educacional na formação de professores indígenas.

Para compreendermos isso, traçamos uma linha do tempo com os principais registros das lutas e reivindicações que marcaram a trajetória da formação dos Ticuna, extraídos do documento “Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões” (2005), organizado pela OGPTB e da Tese da Pesquisadora Sirlene Bendazzoli, intitulada “Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM” (2011).

Linha do tempo:

A partir de 1982: Os professores Ticuna passam a discutir a precarização da educação escolar indígena. PIB apud Bendazzoli (2011, p.145);

1986: Criação da OGPTB, “Com o objetivo de desenvolver projetos e programas de educação, com destaque para a titulação de professores no nível médio e a oferta de cursos de especialização em educação indígena [...]”. Gruber e Bendazzoli apud Bendazzoli (2011, pp. 142-143);

1988: Os professores Ticuna encaminharam ao Regional Norte 1 do Conselho Indigenista Missionário um pedido para realização de Encontro Nacional de Professores Indígenas. Dias da Silva apud Bendazzoli (2011, p.145);

1989: Segundo encontro de professores, quando proposta a criação da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar). Bendazzoli (2011, p.146);

1990: III Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima quando focaram as discussões sobre os currículos e conteúdos impostos pelas secretarias de educação. Bendazzoli (2011, p. 146);

1991: [...] a luta foi pela autonomia administrativa e pedagógica”. Bendazzoli (2011, p. 147);

1992: Luta contra a adaptação de escola não índia oferecida aos discentes indígenas. Bendazzoli (2011, p. 147);

1993/1996: Realização do “Curso de Formação de Professores Ticuna a Nível de 1º Grau (Suplência) com Qualificação para 1ª a 4ª séries”, para 212 professores, autorizado pelos MEC. Bendazzoli (2011, p. 193);

1994: Movimento de professores indígenas do Amazonas e do Acre encaminham manifestação sobre as dificuldades de participação no Comitê de Educação Escolar Indígena – MEC. Bendazzoli (2011, p. 147);

1995: Movimento dos professores (Copiar) ganha força a dada reunião. Silva e Azevedo apud Bendazzoli (2011, p. 147);

1997: “[...] os Ticuna deram início e inspiraram a organização dos professores no resto do país [...]”. Dias da Silva apud Bendazzoli (2011, p. 145);

1998: Participação de Jussara Gomes Gruber, professora de arte e coordenadora do curso ministrado pela OGPTB, na elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Bendazzoli (2011, p. 153);

Década de 90 – início dos anos 2000: Participação da OGPTB em vários eventos relacionados à educação com importante colaboração, inclusive junto ao Ministério da Educação – MEC. Bendazzoli (2011, p. 143);

2000: Apenas nesse ano o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento do “Curso de Ensino Médio com Habilitação para o Magistério”, pela OGPTB. Bendazzoli (2011, p. 193);

2001/2002: Período em que 204 professores concluíram o magistério indígena. Bendazzoli (2011, p. 194);

A partir de 2002: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação começam a ser elaborados com participação de professores indígenas em formação. Bendazzoli (2011, 161);

Julho/2002: 330 professores receberam capacitação sobre direitos e legislação da educação escolar indígena, que foi inserido como conteúdos curriculares para a formação de professores em magistério indígena pela OGPTB, que até aquele momento já havia formado mais de 200 professores. Bendazzoli(2011, p. 184);

Agosto/2002: A linguista Marília Facó Soares ministrou curso de Iniciação à Linguística para 44 professores Ticuna, como forma de prepará-los para a docência da Língua Ticuna no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental. Bendazzoli (2011, p. 186);

2006: Desde esse ano, mais de 250 professores indígenas foram atendidos com a Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões. Bendazzoli (2011, p.194);

2008: Até esse ano, 481 professores foram atendidos com o curso de magistério indígena. Bendazzoli (2011, p. 194);

Ainda, quanto à formação dos professores entrevistados nas duas escolas da Aldeia Filadélfia, registramos o seguinte perfil profissional, conforme informação da Educação Escolar Indígena da Prefeitura de Benjamin Constant:

- 04 (quatro) professores cursando Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ;

- 01 (um) Mestre em Linguística;
- 30 (trinta) graduados;
- 11 (onze) especialistas;
- 01 (um) com Magistério Indígena.

Dentre os professores entrevistados, informamos alguns profissionais e suas respectivas áreas de formação:

- 1- Edgar Mariano Ferreira – Licenciatura em Matemática;
- 2- Celdo Marcolino Fernandes – Licenciatura em Matemática e Física;
- 3- Fagner Dia Ferreira – Licenciatura em Geografia;
- 4- Elizete da Silva Pinto – Magistério Indígena;
- 5- Elizete Moura Gomes – Especialista em Gestão de Currículos e Práticas Pedagógicas;
- 6- Maria Terezinha Fernandes Ataíde – Especialista em Gestão de Currículos e Práticas Pedagógicas;
- 7- Bernabé Bitencourt Serra – Licenciatura em Letras;
- 8- Elisabete da Silva Pinto – Licenciatura em Pedagogia;

- 9- Julia Ricardo Florentino – Licenciatura em Pedagogia;
- 10- Maria Neide Fernandes Pinto – Licenciatura em Pedagogia;
- 11- Melquizedec Pereira Cavalcante – Licenciatura em Pedagogia;
- 12- Liene Pereira Bastos – Licenciatura em Matemática;
- 13- Maria Alcemira Bastos – Licenciatura em Antropologia;

2 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Metodologia

A pesquisa possui análise de cunho descritivo, com abordagem quali-quantitativa. As atividades que constituiram os instrumentos de coleta de dados com os discentes foram aplicação de Roteiros de Observação Ortográfica¹² para obtenção do registro escrito da grafia de cada um.

Os Roteiros de Observação Ortográfica foram desenvolvidos por meio de exercícios produzidos pelos discentes, em forma de ditados de palavras, ditados de frases, ditado de texto, exercícios de acentuação gráfica e redações espontâneas, com a finalidade de mensurarmos o domínio ortográfico das séries escolares do ensino médio de acordo com cada palavra grafada em ambientes de produção diferenciados.

As informações coletadas por meio das entrevistas com os docentes e gestores das duas escolas da Aldeia Filadélfia obtidas por meio dos questionários de levantamento de dados educacionais, assim como os questionários sociolinguístico educacionais aplicados com os alunos constituíram valioso material de verificação do perfil dos informantes.

As atividades aplicadas no Roteiro de Observação Ortográfica - Parte I, que constituíram de ditados de palavras, de frases e de texto, foram selecionadas com o objetivo de verificar a pertinência com as dificuldades de ortografia classificadas por Zorzi (1998) e Cagliari (1997), e a utilização de livros didáticos utilizados nas escolas públicas.

Essas atividades estão assim distribuídas:

a)Parte I:

1ª Atividade: Ditado de Palavras: parceiro, enxada, arrepio, fortaleza, problema, hostil, assado, cansado, crença, proteção, descer, jornada, aquático, carrasco, prosseguir, querido, almocei, teimar, fizeram, emagreceu, justificando, fazer, cantinho, trave, então, caixote, naquele, preciso, trouxe, cartaz.

¹²Os Roteiros de Observação Ortográfica (termo utilizado pelo autor) I e II foram adaptadas em sua metodologia por meio do trabalho desenvolvido por Zorzi (1998).

2ª Atividade: Ditado de frases¹³.

1. “Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ele sério e fixo.”
2. “Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram.”
3. “Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele.”
4. “Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e delirante.”
5. “De por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada.”

ASSIS, Machado de. A Cartomante.

3ª atividade: Ditado de texto¹⁴.

História estranha.

Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem... O homem aproximou-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás.

O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos anos, como eu vou ser sentimental!

VERÍSSIMO. Luís Fernando. Comédias para ler na escola.

¹³ Frases da obra A Cartomante de Machado de Assis extraídas do livro didático Português (Volume 2, Ed. Scipione. 2005) de José de Nicola

¹⁴ Texto da obra Comédias para ler na escola de Luís Fernando Veríssimo extraído do livro-didático Linguagem Nova, 8ª série, Ed. Ática. 2006) de Faraco e Moura.

Parte II:

Os instrumentos de coleta de dados aplicados no Roteiro de Observação Ortográfica - Parte II consistiram em duas atividades de produção escrita na tipologia textual narrativo-descritivo (com três opções de temas pré-definidos) e outra na forma de narração (continuação de um texto):

4ª atividade: Desenvolva um texto narrativo, abordando um dos temas abaixo:

- a) Quem sou eu?
- b) Uma aventura inesquecível.
- c) Um grande sonho.

5ª atividade: Complete a história.

Era uma noite chuvosa, em que raios rasgavam o céu e gritos ecoavam nas ruas isoladas e escuras, quando

Parte III:

Os instrumentos de coleta de dados aplicados no Roteiro de Observação Ortográfica - Parte III consistiram na realização de exercícios de acentuação gráfica, com o objetivo de verificarmos o domínio ortográfico da acentuação gráfica nas 3 (três) posições tônicas:

1-Exercício de acentuação:

Todas as palavras abaixo recebem acento gráfico. Coloque os devidos acentos em cada palavra:

arvore, predios, maximo, Amazonia, parabens, torax, quilometro, conteudo, tucunare, onibus, saudavel, ferias, incrivel, jacare, virus, paraíso, consequencia, proprios, aniversarios, saude, sitio, andavamos, sofa, orgao, faisca, malária, ortograficas, atras, volei, tambem, conhece-los, polen, movel, balaustre, carijo, possivel, bumbodromo, bufalo, etnico, passaros, facil, biceps, regua, egoista, serios, catolica, tucuma, video, visita-los, album, exercito, chapéu, elogiavel, Piauí.

2.1.1 Coleta dos dados

O contexto da coleta de dados foi a Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megatanücü*, criada por meio do Decreto nº 28.909 de 10.08.2009, retificado por meio do meio do Decreto nº 29.841 de 12.04.2010, alterando a denominação indígena antiga (*Untachigüine*). É mantida pelo Governo do Estado do Amazonas e oferece a educação escolar indígena na modalidade de ensino regular. Ainda possui outros setores escolares vinculados ao Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica e Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica ofertados em algumas comunidades ribeirinhas.

O período de coleta foi realizado entre os dias 1º a 30/03/2016, após a obtenção dos documentos necessários, junto à Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - COCHS/CGCHS – CNPq (mérito Científico); Autorização para ingresso em Terra Indígena – Funai e Parecer consubstanciado favorável da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep.

Os discentes realizaram as atividades em horário escolar regular da Escola Estadual Indígena Gildo Sampaio *Megatanücü* (Figura 2), que possuía, durante a pesquisa, 10 (dez) turmas de ensino médio, com 294 (duzentos e noventa e quatro) discentes e 16 (dezesseis) docentes.

Figura 2: Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megatanücü*



Fonte: Arquivos da Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megatanücü*

Em vista da manutenção do sigilo da identidade dos respondentes indígenas, cada atividade foi indenticada com o seguinte código (ex.): S1T1F15PI

S1 – 1ª série

T1 – Texto 1 (sequência numérica)

F15 – Gênero feminino/15 anos

P1 – Roteiro de observação ortográfica – Parte I

O material foi coletado e extraído com a observação dos seguintes critérios:

- a) Discentes autodeclarados Ticuna;
- b) Discentes que devolveram as atividades concluídas;
- c) Discentes autodeclarados de outras etnias: Cocama, dentre outras;

2.1.2 Contexto da pesquisa: Perfil sociolinguístico educacional dos discentes

Com a finalidade de conhecermos alguns aspectos do perfil dos discentes informantes, aplicamos o questionário sociolinguístico educacional, cujas informações coletadas apresentaram os seguintes resultados, por meio de 165 (cento e sessenta e cinco) respondentes:

- As informações demonstraram que os discentes indígenas cursaram o ensino fundamental do 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano totalmente em escola pública rural indígena, correspondente a 74,55% (123) e 76,97% (127), respectivamente;

- Quanto às atividades desenvolvidas na maior parte do tempo em que ficam fora da escola, os discentes responderam com maiores índices a prática de esporte com 31,52% (52), a leitura com 24,24% (40) e o trabalho para 15,76% (26) desses discentes;

- Sobre os meios de comunicação os discentes utilizam com mais frequência para se manterem informados, responderam com maiores índices a TV, a rádio e a internet, correspondente a 44,24% (73), 24,85% (41) e 20,61% (34), respectivamente;

- Quanto ao que mais lêem, os discentes responderam livros (relacionado a livros didáticos) com 70,91% (117) e 18,79% (31) dos discentes declararam ler pouco;

- A respeito do domínio da leitura e escrita em Língua Portuguesa pelos pais dos discentes, as respostas obtidas corresponderam 49,9% (81) para sim (dominam a leitura e a escrita em Língua Portuguesa), 39,39% (65) para em parte e 11,52% (19) para não;

- Questionados sobre a importância de estudar em Língua Portuguesa, a maioria dos discentes, 76,09% (127), afirmou que é para crescer profissionalmente e pessoalmente;

- Na questão que abordou se os professores de Língua Portuguesa sempre foram indígenas durante o Ensino Fundamental, 55,15% (91) dos discentes responderam que não e 44,85% (74), sim;

- Quanto a maior dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa, verificamos que 72,12% (119) dos estudantes consideram a ortografia a maior dificuldade, superando a sintaxe e a morfologia, correspondente a 15,15% (25) e 12,73% (21), respectivamente.

2.1 Fundamentação teórica

Para observação do domínio da ortografia da Língua Portuguesa pelos discentes, foram definidas as “categorias ou tipos de alterações ortográficas”, classificadas por Cagliari (1997) e por Zorzi (1998), cuja finalidade em seus estudos era de atender a “possível classificação de grande quantidade e diversidade de erros que estavam sendo observados” Zorzi (1998, p.34). Este critério foi fundamental para a pesquisa com os Ticuna, pois foram trabalhados abrangentes grupos de alterações ortográficas.

No Quadro 1, que se segue, organizamos a classificação de ortografia adaptada das pesquisas de Zorzi (1998) e Cagliari (1997), que serviram para apoiar as explicações encontradas no *Corpus* deste estudo. Vale ressaltar que há equivalência em algumas classificações dos pesquisadores, por exemplo: Juntura intervocabular e segmentação (Cagliari) - Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras (Zorzi).

Quadro 1 - Categorias definidas pelos pesquisadores

Cagliari (1997)	Zorzi (1998)
Uso indevido de letras	Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas
Transcrição Fonética	Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade
Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão	Omissão de letras
Juntura intervocabular e segmentação	Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras
Forma morfológica diferente	Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão
Hipercorreção	Generalização de regras
Forma estranha de traçar as letras	Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros
Uso indevido de maiúsculas e	Acréscimo de letras

minúsculas	
Acentos gráficos	Letras parecidas
Sinais de pontuação	Inversão de letras
Problemas sintáticos	Outras

Assim, definimos como aporte científico a análise e a classificação de Zorzi¹⁵(1998) e os estudos de Cagliari (1997) para a classificação das “desvios ortográficos” apresentados nas amostras de escrita produzidas pelos discentes. A escolha de um dos referenciais teóricos, por meio da obra “Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico”, do pesquisador Jaime Luiz Zorzi, foi necessária para embasar, analisar, comparar e compreender as lacunas que existem em relação à aquisição da escrita da Língua Portuguesa.

Zorzi (1998, p. 30)empregou alguns dos critériospara a escolha do público investigado, compreendido em “514 (quinhentas e catorze) crianças, sendo 232 (duzentas e trinta e duas)do sexo masculino e 282 (duzentos e oitenta e duas) do feminino, residentes na cidade de São Paulo, com idade variando entre 7 e 11 anos”. Esse público foi selecionando dentre as crianças “[...] que estavam freqüentando desde a primeira até a quarta série do 1º grau, o que totalizou uma média de 103alunos por escola. Cada série foi representada por 129alunos, em média, provenientes das cinco escolas.”, em condições favoráveis, por conta das experiências escolares dos alunos, condições pedagógicas da escola e situação socioeconômica das famílias.

Nesta investigação, a temática foi a mesma pesquisada por Zorzi (1998): a apropriação do sistema ortográfico, mas em um ambiente de condições escolares diferenciado, de escola pública rural indígena em contexto de bilinguismo e até de trilinguismo.

Outro fator importante que Zorzi (Op. cit., p.30)que referenciou a pesquisa pela possibilidade de observação da apropriação do sistema ortográfico foi que,

“A escolha destas escolas teve a pretensão de evitar que problemas relativos ao desenvolvimento de uma nova linguagem, assim como possíveis desvios

¹⁵ Pesquisador - Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1976), mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). (Texto extraído parcialmente no Portal do CNPq/Plataforma Lattes. Endereço para acessar: <http://lattes.cnpq.br/1009139853780079>, em 22.12.2015).

metodológicos, pudessem ser atribuídos exclusivamente a fatores sociais, econômicos ou pedagógicos.”,

Enquanto a pesquisa com os Ticuna proporcionou um análise de aprendizagem da ortografia de uma segunda língua (L2) e suas manifestações em ambiente diferente, ou seja, em uma aldeia.

Perrenoud (2001), em sua obra *A Pedagogia na Escola das Diferenças*, destaca que é “[...] desestimulante trabalhar com a diferenciação em um sistema escolar que o recomenda sem criar condições ótimas, nem mesmo mínimas [...]”. Essa realidade é tão desestimulante tanto para o discente quanto para o professor, e, possivelmente, influenciou no desenvolvimento da educação escolar indígena, considerando a falta de construção de ambientes favoráveis à compreensão da ortografia pelos Ticuna, cujos desdobramentos podem ter trazido algum tipo de sofrimento (psicológico, físico) aos membros da comunidade escolar, que pode servir de foco para novas pesquisas.

A apropriação da ortografia pelos discentes Ticuna ainda é um processo cuja compreensão exige complexo trabalho de estudo. Neste propósito de iniciar uma análise, procuramos sustentar nosso trabalhoprincipalmente em Zorzi, Cagliariie Soares, visando a possibilidade de elucidar pontos fundamentais relacionados ao emprego da escrita.

Conforme Zorzi (1998, p.14), “Não há receitas tão simplistas que possam dar conta de fatos tão complexos como os envolvidos na aprendizagem em geral e, particularmente, da escrita.”. É necessário que possamos olhar para o caso da escrita da Língua Portuguesadessa forma. Esse é o retrato de uma realidade ainda mais complexa, devido a diversos fatores que vão além do campo escolar, mas que se fundem com o social, o histórico e o linguístico. Por isso, o estudo da aquisição da escrita pelos Ticuna para a comunidade científica, sempre foi um desafio, principalmente por tratar da aquisição da escrita de uma segunda língua, o que torna o trabalho ainda mais relevante.

Contudo, desenvolver pesquisa por meio da aprendizagem da ortografia por uma sociedade indígena não é uma tarefa simples. A pesquisa de Zorzi como norte para este estudo não tem meramente o papel de ser repetida em outra realidade socioeducacional, mas o propósito de relacionar os aspectos da aquisição do sistema da escrita por meio da compreensão da escrita da língua, na apropriação de um sistema ortográfico, que permitam avanços no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Em outra via, e em vista de uma análise peculiar, esta pesquisa se desdobra em hipóteses importantes do ponto de vista da aquisição da escrita da língua portuguesa. Assim, permite-se dizer da importância em refletir sobre a possibilidade de o Português escrito utilizado pelos Ticuna ser considerado uma variante Ticuna da Língua Portuguesa.

Em informação oral, o Professor Bernabé Bitencourt Serra¹⁶, afirma “[...] está havendo uma *Ticunalização*¹⁷ do português” e cita expressões utilizadas por falantes Ticunas na Aldeia Indígena Bom Caminho. O Professor Bernabé Serra explicou que alguns empréstimos linguísticos já acontecem na Língua Ticuna, como *professorgü* (Ticuna) para significar *professores*, com acréscimo da marca de plural na base do substantivo em Português e na escrita Ticuna *panerapara* para representar a palavra *panela*, com adaptação fonológica do *l* pelo *r*.

Nesse sentido, a colaboração do referido professor Ticuna foi significativo para a compreensão e classificação das estruturas ortográficas híbridas (Português/Ticuna) utilizadas pelos discentes indígenas do ensino médio. Estas representações significativas colaboram abrindo novos caminhos para discussões das relações de contato linguístico.

Ao longo da pesquisa, optamos pelo uso do termo *desvios ortográficos*, empregado por Zorzi (1998) para indicar as alterações ortográficas, e não o termo *erros*.

Referente à questão do erro na língua oral, afirma Bortoni-Ricardo (2004) que “[...] O erro na língua oral é, pois, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in) adequação de certas formas a certos usos. [...]”.

Quanto aos desvios na ortografia, denominado por grande parte dos professores como “erros de português”, Bagno (1999) classifica como “meras incorreções ortográficas”. Estas implicações ortográficas, muitas vezes, levam o professor a “corrigir” as redações dos discentes com o único propósito de apontar os “erros de português” ou “erros ortográficos”.

Em outra informação oral, com o intuito de explicar a situação das dificuldades de domínio da ortografia, a professora Elizete Moura¹⁸ ressaltou que muitas pessoas consideram o aluno indígena fraco, mas ele precisa ler em Língua Portuguesa, que é a segunda língua; e

¹⁶ Professor da etnia Ticuna e aluno de Mestrado em Linguística da UFRJ.

¹⁷ Expressão utilizada pelo professor Bernabé Bitencourt Serra, em informação oral.

¹⁸ Professora da etnia Cocama do quadro municipal de ensino, especialista em Língua Portuguesa, com 20 anos de atuação na área indígena Ticuna, em entrevista realizada por meio do questionário para o levantamento de dados educacionais.

pensar em Língua Ticuna para poder compreender o que foi transmitido. Por isso, muitas vezes é incompreendido pela sociedade não indígena.

Dessa forma, criam-se rótulos e estigmas em relação a essa visão simplista de muitas pessoas e de escolas quanto ao discente Ticuna. Contudo, há um esforço do indígena se contrapondo a um processo lento de que exige um conhecimento fonético e fonológico, semântico e sintático de uma segunda língua, no caso, do português.

É importante ressaltar que a trajetória da educação escolar indígena da Aldeia Ticuna Filadélfia, quanto à discussão pelos docentes sobre as dificuldades e problemas de aprendizagem da Língua Portuguesa e a relação com a língua materna, ganhou importância desde o projeto do Ensino Médio pelas lideranças, consultorias, docentes, OGPTB, MEC e Seduc.

Conforme Bendazzoli (2011, p. 261), durante a construção do projeto do ensino médio indígena,

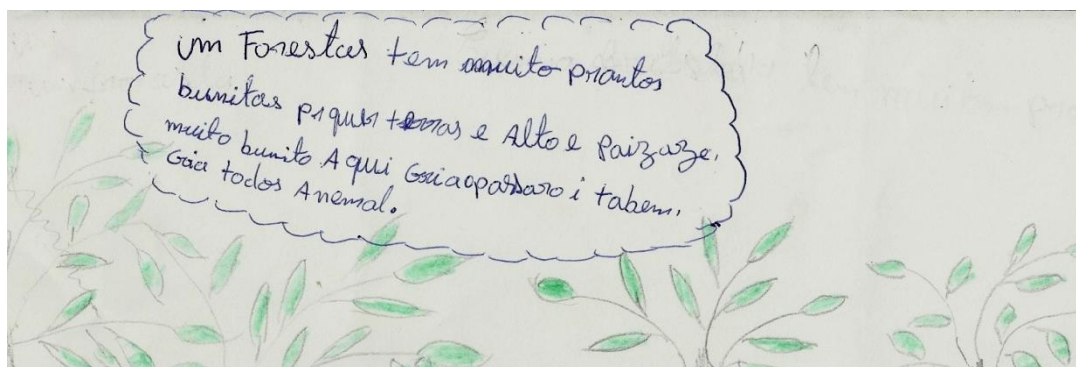
A partir dos seus conhecimentos práticos, os professores ticunas discutiram ainda, parentesco linguístico, empréstimos, semelhanças tipológicas e mesmo a questão do tom em línguas que, como o Ticuna, são tonais. Isso abriu espaço para um aprofundamento do estudo dos aspectos principais da língua Ticuna: o tom, os constituintes de uma sentença, a estrutura interna da palavra, e os pontos de afastamento em relação a uma língua tipologicamente diferente, como é o caso do português. Dessa forma, muito do que era visto nos Ticuna como grave erro na fala ou escrita da língua portuguesa passou a ter uma explicação, uma razão de ser plausível aos não-índios, favorecendo uma melhor relação entre professores e discentes indígenas e docentes não-indígenas.

Para Zorzi (2003), os problemas e dificuldades para aquisição da escrita são muitos, mas os mais comuns são:

- Conhecimento limitado das relações entre letras e sons;
- Falta de compreensão ou de domínio do sistema ortográfico;
- Dificuldades para organizar o texto espacialmente e para empregar a pontuação;
- Dificuldades na construção de narrativas que podem ser caracterizadas por ausência ou falhas de planejamento ou antecipação, por ausência de clareza e coerência, por limitações na capacidade de desenvolver ou explorar um tema, ainda, em razão de limitações de ordem gramatical;
- Desconhecimento ou domínio precário dos estilos próprios da escrita;
- Ausência de procedimentos de autocorreção ou de reescrita do texto.

Sem intenção de antecipar a análise dos dados, decidimos registrar algumas alterações ortográficas quanto ao domínio da ortografia da Língua Portuguesa formal como “prantas bunitas”, “paizage” “tabem”, na Figura 3.

Figura 3: Texto produzido por aluno do Ensino Médio



Fonte: Arquivos da Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio *Megatanüicü*

Em relação aos desvios de ortografia e aprendizagem, Ciasca e Zorzi (2009, p.) afirmam que,

Tais fatos têm merecido a atenção de muitos pesquisadores, gerando estudos comparativos sobre a complexidade ortográfica de diferentes línguas, o que pode torná-las mais ou menos transparentes e assim influenciar sua aprendizagem, facilitando-a ou dificultando-a. Têm sido apontadas escritas com ortografias profundas e escritas com ortografias mais superficiais. O aspecto fundamental das diferenças reside na complexidade silábica e ortográfica. Na leitura, as estruturas silábicas afetariam principalmente a decodificação enquanto que a profundidade ortográfica afetaria a leitura tanto de palavras reais quanto de pseudopalavras.

Essas dificuldades foram encontradas nas amostras de escrita dos Ticuna, cuja análise constituiu o *Corpus* da pesquisa.

Dessa forma, em decorrência de as categorias pesquisadas por Zorzi (1998) e Cagliari (1997) não abordarem todas as alterações ortográficas apresentadas nas produções de escrita em Língua Portuguesa pelos discentes Ticuna, resolvemos ampliar as categorias de classificação de desvios ortográficos analisadas neste estudo, conforme os itens 14, 15 e 16 no quadro a seguir, para atender o que foi específico na escrita dos discentes Ticuna:

Quadro 2: Categorias definidas para análise das amostras produzidas pelos Ticuna

Categorias para análise dos desvios ortográficos
1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas - Zorzi (1998)
2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade - Zorzi (1998)
3. Omissão de letras - Zorzi (1998)
4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras - Zorzi (1998)
5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão - Zorzi (1998)

6. Generalização de regras - Zorzi (1998)
7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros - Zorzi (1998)
8. Acréscimo de letras - Zorzi (1998)
9. Letras parecidas - Zorzi (1998)
10. Inversão de letras - Zorzi (1998)
11. Trocas entre maiúsculas e minúsculas Cagliari (1997)
12. Acentos gráficos - Cagliari (1997)
13. Outras representações - Zorzi (1998)
14. Troca de morfemas
15. Hibridismo ortográfico
16. Fonemas /l/ - /P/

a) A categoria denominada por Cagliari (1997) como “uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas”, foi adaptada, neste estudo, para “trocas entre maiúsculas e minúsculas”;

b) Acrescentamos “Acentos gráficos” para poder contemplar o registro das ausências, das trocas, dos acréscimos ou deslocamentos de acentos;

c) A categoria denominada por Zorzi (1998) como “Outras” foi adaptada, neste estudo, para “Outras representações”, para indicar palavras grafadas por apenas um respondente e que não puderam ser identificadas nas categorias anteriores;

d) Outra categoria foi classificada como Troca de Morfema para descrever a ocorrência de alteração do vocábulo, preservando-se seu radical, mas que a palavra que surge, sintaticamente, não é possível no contexto linguístico;

e) A classificação de uma nova categoria chamada Hibridismo Ortográfico para marcar casos de desvios ortográficos em palavras formadas por estrutura do Português e Ticuna ou Português e Espanhol, exemplo: conflitos de regra fonológica Ticuna/Português, como casos de alofonia verso fonema [t tʃ] Português / t tʃ / Ticuna, nas ocorrências de representações dosom [tʃ] (alofone do /t/ diante da vogal i, no português) e no /tʃ/ (fonema em Ticuna), nos grupos de vogais: *tche*, *tchi*, *tcho*, *tchu*, *tchü*.

f) Fonemas /l/ - /t/- para explicar as trocas de sons consonantais ausentes na língua alvo;

Assim, o estudo das categorias definidas por Zorzi (1998) e Cagliari (1997), além das categorias criadas a partir dos desvios encontrados na escrita dos Ticuna, para a compreensão

da apropriação do sistema ortográfico, constituíram elementos fundamentais para a análise das amostras de escrita.

Dessa forma, ressaltamos a peculiaridade do estudo, pelo fato de que a Língua Portuguesa ser uma segunda língua para os Ticuna, além do Espanhol, que formam esse trilinguismo, em decorrência da sociedade Ticunahabitar os países fronteiriços (Brasil, Peru e Colômbia), assim como os casamentos interétnicos que ocorrem nas aldeias.

2.1.1 Escrita alfabética: fonema/grafema

Como vimos, as crianças Ticuna iniciam os estudos formais com a Língua Portuguesa aos 4 (quatro) anos de idade na educação infantil e, na forma oral, em seus ciclos familiares, dentre outros grupos sociais. Enquanto que aspectos da escrita da Língua Portuguesa ocorrem de fato apenas na escola, cujas primeiras experiências formais permitem iniciar uma compreensão e internalização dos aspectos grafemas/sons na aprendizagem da língua.

Conforme Monteiro e Oliveira apud Abreu(2007, pág. 4),

grafema é um símbolo usado para representar o som ou a articulação do falar humano e é o elemento fundamental da língua escrita. Já fonema é a menor unidade sonora de uma língua, cuja função é a de diferenciar um vocábulo de outro.

Manejar a escrita de forma eficiente é objeto do ensino da ortografia, logo, é necessário que se estabeleça uma metodologia de ensino que esclareça a idéia de que um grafema pode representar tanto um único fonema quanto mais de um.

A competência de reconhecer o par grafema/som é fundamental para que o discente indígena compreenda que as palavras da língua são formadas por elementos, como sílabas, fonemas (unidade sonora) e grafemas (unidade escrita) no processo de domínio sistema de escrita alfabética.

Conforme Santos-Madril (2014, p. 4),

Durante a aquisição do sistema de escrita alfabética o indivíduo deve compreender que a escrita é uma representação da fala. Aos poucos, ele precisa perceber que as palavras são formadas por pequenas unidades de som, como as sílabas e os fonemas. A percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas é denominada consciência fonológica (CF).

Maia (2006, p. 46) define Fonologia como “ o estudo dos sistemas de fonemas das línguas, isto é, dos elementos fônicos capazes de distinguir formas em uma língua.” Assim,

podemos verificar duas unidades mínimas distintas pelo som, levando a significados diferentes no português brasileiro, por exemplo, ao tomarmos uma palavra grafada com *p* – *pato* e substituirmos a letra inicial pela letra *b*, teremos a palavra *bato*, que é uma palavra com significado diferente da primeira.

Conforme Silva (2001, p. 126), “O procedimento habitual de identificação de fonemas é buscar duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica.” Portanto, as duas letras iniciais das palavras *pato* e *bato*, representadas pelos fonemas /p/ e /b/, constituem o que a pesquisadora classifica como “par mínimo” e que “certamente quanto mais conhecemos uma língua, mais disporemos de dados para identificar pares mínimos para quaisquer segmentos desta língua.” Silva (2001).

Contudo, sabemos que no sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa não existe uma totalidade de representações regulares, ou seja, nem sempre um fonema será representado por um grafema e vice-versa.

As representações gráficas que vão além da regularidade foram consideradas por Zorzi(1998) como Representações Múltiplas, uma vez que a relação som/letra não guarda correspondência biunívoca, como ocorre no caso do fonema /s/ que pode ser grafado por diversas letras: *semana*, *circo*, *passado*, *nascer*, *chafariz*, etc.

2.1.2 Fonologia e ortografia do Ticuna

Para Rodriguesapud Soares (1995, p. 254), a língua Ticuna é classificada como tonal, considerada isolada, sem manter relação com outros troncos linguísticos. Para Soares (apud Soares, 1995, p. 201), os tons na Língua Ticuna são classificados em cinco níveis: baixo, meio-baixo, médio, meio-alto e alto.

Conforme Nailson (1995), os segmentos consonantais do alfabeto Ticuna são formados por 16 letras: b, c, d, f, g, m, n, nh, ng, qu, r, t, tch, w, y, e 6 vogais: a, e, i, o, u, ü (orais). No caso das vogais, responsáveis pelo tom, podem ainda carregar a marcação de nasalidade e laringalização.

Soares (1995, p.198), ao considerar a análise fonológica que tem por base a identificação do contraste, apresentou 16 sons consonantais do Ticuna, conforme Quadro 3 adaptado para relacionar fonemas e grafemas, a seguir:

Quadro 3: Sons consonantais na Língua Ticuna

	Glotal	Velar	Palatal	Alveolar	Labial
Oclusivas surdas	/ʔ/	/k/ /k ^w /		/t/	/p/
Sonoras		/g/		/d/	/b/
Africada surda				/tʃ/	
Sonora				/dʒ/	
Nasais		/ŋ/	/j/	/n/	/m/
Aproximante		/w/			
Tap				/ɾ/	

Fonte: Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995

Segundo as informações de Nailson (1995) e a classificação de consoantes apresentada por Soares (1995, p.198), realizamos um quadro comparativo ou de equivalência para apresentar algumas relações entre a fonologia e a ortografia do Ticuna/Português, conforme Quadro 4.

O destaque fundamental é o segmento /tʃ/. No Ticuna é um fonema, como nas palavras *tchama*, *matchi*, assim como em outras palavras formadas pelo grupo de letras *tcha*, *tchae*, *tchi*, *tcho*, *tchu*, *tchü*. E já na Língua Portuguesa, [tʃ] é um alofone de /t/, com ocorrência diante da vogal i.

Outra ocorrência importante de alofonia refere-se ao som [dʒ] como alofone de /d/ diante de [i], que no português ocorre em dia - [dʒia], conforme Silva (2001, p.147), no Ticuna a representação do mesmo som é representado pela ortografia do “y”, como na palavra “*yewae*”.

Quadro 4: Comparativo fonologia/ortografia no Português/Ticuna

Ticuna		Português		Escrita do Português/Ticuna
Fonema	Grafema	Fonema/Alofone	Grafema	
/k/	c	/k/	c	copo/carü (seringa)
/k/	qu	/k/	qu	quilo/quitawa (ele está com sede)
/tʃ/	tch	[tʃ]	t	tia/tchapé (eu durmo)
/dʒ/	y	[dʒ]	d	dia/yewae (cobra grande)
/ɲ/	nh	/ɲ/	nh	manhã/nhama(tá chegando)
/r/	r	/r/	r	caro/beru (borboleta)

Fontes: 1) Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995
2) 1ª cartilha ticuna. Manaus: Seduc, 1985.

Conforme Soares (1995, p. 200), “Se feita uma análise fonêmica, o Tikuna apresenta os seguintes fonemas vocálicos:”

Quadro 5 – Vogais da Língua Ticuna

Vogais orais			Vogais nasais		
i	ĩ	u	ĩ	ĩ̃	
e	a	o		ã	ũ

Fonte: Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995

Ainda, para Soares (1995), “Cada fonema vocálico oral possui ou não mais de um alofone ao ser realizado, em contato com uma consoante nasal, um fonema vocálico oral se realiza como vogal nasalizada”.

2.1.3 Fonologia e ortografia do Português

A investigação do domínio da ortografia da Língua Portuguesa é uma preocupação que remete ao próprio domínio língua materna pelo Ticuna, em vista dos sons produzidos, a

representação gráficas desses sons, seus fonemas, as trocas sonoras e desvios cometidos pelos discentes.

Assim, trazer o elemento fonético para auxiliar os estudos fonológicos na elaboração da pesquisa. Mesmo por terem foco de estudos distintos, nessa pesquisa, são áreas que se inter-relacionam, como no caso do quadro de consoantes e vogais que se diferenciam nas duas línguas utilizadas por falantes que só conhecem a segunda língua quase que nas suas primeiras experiências escolares.

O interesse pela realização dos sons em uma realidade de educação bilíngue Ticuna/Português, de que trata a fonética, aliado aos elementos de oposição trabalhados na fonologia, foi importante para se compreender os significados das alterações, o que construiu resultados positivos nessa pesquisa.

Cardoso (2009, p. 9) considera que:

A fonética e a fonologia estudam os sons da linguagem humana, mas cada uma dessas disciplinas faz esse estudo sob uma perspectiva diferente. Elas têm sido entendidas comumente como disciplinas interdependentes porque para se fazer qualquer estudo fonológico lança-se mão do conteúdo fonético, articulatório ou auditivo. A fonologia estuda as diferenças fônicas intencionais e distintivas.

Para compreendermos a construção das representações gráficas da Língua Portuguesa pelos Ticuna é preciso considerarmos que o primeiro contato deles com a Língua Portuguesa (padrão) ocorre essencialmente na escola, nas salas de alfabetização. Assim, é possível entender como se realizam e por que as variações ocorridas na escrita dessa segunda língua.

Cardoso (2009, p. 17) afirma ainda que,

Um dos objetivos da fonologia está ligado ao desenvolvimento de ortografias, ou seja, o emprego de um alfabeto para representar a escrita de uma língua. Muitos lingüistas pesquisam línguas desconhecidas, sem tradição de escrita e usam os princípios da fonologia para propor um sistema ortográfico dessas línguas. Além disso, os estudos fonológicos ajudam a estabelecer, na língua materna, a relação existente entre os fonemas e os símbolos gráficos que os representam.

Entendemos que compreender o uso do sistema ortográfico do português por discentes Ticuna, por meio da fonologia, no que se refere ao estudo dos fonemas, constitui papel fundamental para compreensão da ortografia, visto que, por meio dele, podemos identificar os sons que apresentam papel distinto, permitindo estabelecer as diferenças nos significados das palavras.

Além do estudo dos fonemas, outro ponto importante para o estudo da ortografia refere-se aos alofones, ou seja, variantes de um fonema. No português brasileiro, o fonema

/t/tem forma alofônica [tʃ] e ocorre somente diante do /i/, como na palavra tia [tʃia] e [t] diante de outros ambientes.

Nesse sentido, a abordagem dos “pares mínimos e/ou identificação da ausência de pares mínimos para os sons foneticamente semelhantes”, apresentados por Silva (2001), permitiu uma análise das possibilidades de apresentação desses fenômenos em palavras escritas em Língua Portuguesa, a exemplo: p/b, t/d, k/g, e outros com contraste; t/ʃ, d/dʒ, e outros com ausência de contraste fonêmico.

2.2 Classificações dos desvios ortográficos

Como mencionado, a escolha pelas alterações e classificação de Cagliari (1997) e Zorzi (1998) não foi realizada de forma aleatória, mas devido à hipótese dessas manifestações que ocorrem com discentes com primeira língua em Português estarem também ocorrendo com discentes indígenas. E, conforme os autores, na mesma direção, pesquisas realizadas buscam explicar os fenômenos decorrentes da apropriação da escrita, e até que ponto esses discentes conseguiram se apropriar do sistema ortográfico.

No caso do Ticuna, buscamos estudar as séries finais do ensino básico, com o intuito também de compreender e classificar os desvios ocorridos ainda nesses anos de estudo do Português e suas ocorrências nas três séries do ensino médio.

Zorzi (1997, p. 20) cita Cagliari (1987,1989) para afirmar alguns pontos sobre aprendizagem da escrita: “Na análise dos erros estão questões que passam pela concepção de língua, pela abordagem metodológica e, finalmente, pela própria relação com a oralidade.” Consideramos relevante esse direcionamento, visto que algumas discussões na educação escolar indígena estão relacionadas como o ensino da escrita em língua portuguesa a partir da compreensão do funcionamento da língua, os métodos escolares e a relação oral/escrita.

Quanto à escrita, Zorzi (1998) apresenta um conjunto de considerações referentes à aquisição da língua escrita, que são:

A relação entre letras e sons, ou seja, as letras representam sons: um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons, e um mesmo som pode ser escrito por várias letras.

A correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem.

As variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las.

A posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita. Isto quer dizer que a escrita é organizada de maneira que as letras mantenham relações espaciais e

temporais entre si, sucedendo-se umas às outras numa ordem determinada e seguindo o sentido da esquerda para a direita o que caracteriza a horizontalidade. Também distribui de cima para baixo no espaço gráfico, caracterizando uma organização verticalizada.

A linearidade, que corresponde ao fato de uma letra ser escrita após a outra.

A segmentação, que se define pela ocorrência de pausas ou separações. Ou seja é quebrada em função do caráter descontínuo da escrita, na medida em que tal descontinuidade marca a segmentação dos elementos da escrita. Zorzi (1998, pp. 23-24)

Conforme Zorzi (1997, p. 24), as características descritas acima “dizem respeito à natureza alfabética da escrita, marcadas pelo seu caráter convencional e arbitrário.”

Porém, é necessário que não se confunda a “convenção com simples regras de ortografia que determinam o certo e o errado.” Silva *et al.* apud Zorzi (1997, p. 24).

3 ANÁLISE DOS DADOS

O resultado do material coletado por meio da produção de escrita (Roteiro de observação ortográfica – Parte I, II e III) dos discentes indígenas (excetuando-se os autodeclarados não índios e aqueles que entregaram as atividades em branco) do ensino médio indígena constituiu 583 (quinhentos e oitenta e três) amostras (uma por aluno), enfatizando que na análise ocorreu a identificação de mais de um desvio de ortografia por amostra, conforme as Tabelas 1, 2 e 3.

Os dados foram tabulados em planilhas do aplicativo *Excel (Microsoft Office)*, em conformidade com o que os discentes escreveram em suas atividades de ditados, produções textuais e acentuação gráfica. Por conseguinte, foram registradas as formas escritas e comparadas com a forma padrão da Língua Portuguesa, assim como o registro das respectivas quantidades de alterações ortográficas por série escolar.

Tabela 1: Quantitativo de amostras coletadas

Roteiro de observação ortográfica - Parte I				
Séries	Ditado de palavras	Ditado de frases	Ditado de texto	Total
1ª série	43	42	34	119
2ª série	40	36	34	110
3ª série	38	50	25	113
Total	121	128	93	342

Fonte: Instrumentos de coletas de dados

Tabela 2: Quantitativo de amostras coletadas

Roteiro de observação ortográfica - Parte II			
Séries	Produção de texto narrativo ou descritivo	Produção de texto (completar uma narrativa)	Total
1ª série	14	14	28
2ª série	18	18	36
3ª série	13	13	26
Total	45	45	90

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Tabela 3: Quantitativo de amostras coletadas

Roteiro de observação ortográfica - Parte III	
Acentuação gráfica	
Turmas	Amostras
1ª série	64
2ª série	42
3ª série	44
Total/Discentes	150

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

A partir da análise dos desvios e alterações ortográficas identificados nos ditados (Tabela 1) e redações (Tabela 2) e de ocorrências quanto aos desvios por deslocamento ou troca de acento gráfico (Tabela 3), destacamos as seguintes considerações quanto ao domínio ortográfico dos discentes indígenas:

- a) Relevante falta de domínio e compreensão quanto à representação escrita dos fonemas da Língua Portuguesa (Representações Múltiplas);
- b) Dificuldades para representar a escrita de palavras em português, utilizando, principalmente, as formas que são reproduzidas na fala (Apoio na Oralidade);
- c) Desconhecimento dos padrões de tonicidade das palavras, nos casos de ocorrências quanto aos desvios por deslocamento do acento gráfico, principalmente para a sílaba pós-tônica e nas ocorrências quanto aos desvios por troca de acentos ou sinais, envolvendo, principalmente, a troca do acento circunflexo por agudo (Acentuação Gráfica);
- d) Tendência a grafar palavras com estruturas do sistema fonológico de duas línguas (Hibridismo Ortográfico), em uma realidade de trilinguismo: Língua Ticuna/Língua Portuguesa/Língua Espanhola;

Na tabela 4, apresentamos o quantitativo dos desvios ortográficos classificados na análise dos instrumentos de coleta de dados das três séries escolares por meio dos ditados e redações, excetuando-se as atividades do Roteiro de observação ortográfica – Parte III (pág. 27), cuja metodologia constou em acentuar palavras previamente definidas, como alternativa de compreender melhor os desvios ortográficos relacionados aos acentos gráficos. Na análise das atividades do Roteiro de observação ortográfica – Parte III foram classificados 5.393

(cinco mil, trezentos e noventa e três) desvios ortográficos de 8.100 (oito mil e cem) amostras coletadas (tabelas 28 e 29).

Tabela 4: Quantitativo de desvios ortográficos classificados nos ditados e redações

DESVIOS	QUANTIDADE	%
Representações Múltiplas	1128	31,12
Apoio da Oralidade	793	21,88
Acentuação Gráfica	506	13,96
Generalização de Regras	240	6,62
Acréscimo de Letras	224	6,18
Omissão de Letras	217	5,99
Junção/Separação	216	5,96
Trocas surdas/sonoras	106	2,92
Trocas Maiúsculas/Minúsculas	68	1,88
Troca de Morfemas	40	1,10
Outras Representações	30	0,83
Hibridismo Ortográfico	20	0,55
Inversão de Letras	18	0,50
Terminação am/ão	15	0,41
Fonemas /l/ e /r/	2	0,06
Letras Parecidas	2	0,06
Total	3623	

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

A seguir, apresentaremos a análise dos dados divididos em dois grupos: 1) Desvios motivados pela própria complexidade do sistema ortográfico e 2) Desvios motivados pelo contato lingüístico.

3.1 Desvios motivados pela própria complexidade do sistema ortográfico

3.1.1 Representações Múltiplas

Conforme Zorzi (1998, p.34), as representações múltiplas são desvios da escrita alfabética que decorrem da dificuldade de se identificar a correspondência entre sons e sua representação gráfica (letras).

Para Cagliari (1997, p. 140), as representações múltiplas são classificadas como Uso Indevido de Letras, que “se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando ortografia usa outra letra”, podendo o som /s/ ser representado por ss (posse), ç (caçula), sc (nascente) etc.

Conforme Cagliari (1997), podemos que o aluno escolhe uma letra netre duas ou mais possíveis para representar um som. Zorzi (1998) reforça o que ocorre por “não haver formas fixas ou únicas para representação gráficas de certos sons”.

Essas representações múltiplas são classificadas por Zorzi (1998) para as ocorrências desses desvios ou alterações ortográficas em referência à fonologia e ortografia da Língua Portuguesa:

1. Fonema /s/ representado pelas letras: **s** (semana, casca, ônibus), **ss**(assédio), **c** (cinema), **ç** (açude), **sc** (descida), **sç** (nasço), **xc** (excitar), **x** (expoente) e **z** (chafariz). Além dessas representações, na Língua Portuguesa, ainda há os casos do uso das letras **xs** para representar o fonema /s/, como em **exsudar**, **exsudação**, **exsicar**, mas formam um grupo de palavras raras e pouco utilizadas;

2. Fonema /z/ representado pelas letras: **z** (zinco), **s** (peso) e **x** (exame);

3. Fonema /ʃ/ representado pelas letras: **x** (enxuto) e **ch** (chato);

4. Fonema /ʒ/ representado pelas letras: **j** (jogo) e **g** (general);

5. Fonema /k/ representado pelas letras: **q** (queijo), **c** (cola) e **k** (Karen);

6. Fonemas /h/ e /r/ representado pela letra r: /h/ (rede, arco, carro) e /r/ - árido, careca);

7. Fonemas /ʒ/ e /g/ representado pela letra **g**: /ʒ/ (geladeira) e /g/ (goiaba, garrafa, gume, guerreiro e guindaste);

8. Fonemas /s/ e /k/ representado pela letra **c**: /s/ - em(cigarro) e /k/ (copa);

9. Grafia das letras **m** e **n** nos casos de nasalidade das vogais nasais.

3.1.1.1 Fonema /s/ - representando pela letra s

No Quadro 6, demonstramos que os desvios relacionados à grafia da letra s ocorrem em posição tanto intervocálica quanto consoante/vogal (remorso, cansado), com ocorrências de alterações da letra s por outra(s) letras tanto em posição inicial (seguinte), quanto em mediana (cansado) e final (trás). Foram registradas 6 (seis) possibilidades diferentes (ç, ss, x, sc, c e z) para alterar as palavras escritas.

Quadro 6: Amostras do Fonema /s/ representado pela letra s.

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
<i>/s/</i>	s	ç	<i>caçado</i> – cansado
			<i>remoços</i> – remorsos
			<i>diverção</i> – diversão
		ss	<i>cansado</i> – cansado
			<i>mostrasse</i> – mostraram-se
			<i>remossos</i> – remorsos
			<i>ssi</i> – si
			<i>ssusto</i> – susto
		x	<i>oxtio</i> – hostil
			<i>extranho</i> – estranho
			<i>expantado</i> – espantado
		sc	<i>ascenal</i> – arsenal
		c	<i>arcenal</i> – arsenal
			<i>remocioso</i> – remorsos
			<i>mostrameci</i> – mostraram-se
			<i>ceguinte</i> – seguinte
			<i>conceguir</i> – conseguir
			<i>celho</i> – sério
		z	<i>oztil</i> – hostil
			<i>traz</i> - trás

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 5, o resultado demonstrou que os discentes preferiram utilizar as grafias ç, ss e c para representarem o fonema /s/ nas palavras, com baixa tendência a empregar as demais letras possíveis. O uso destas letras ocorreu tanto em posição consoante/vogal e intervocálico, com a dificuldade mais apresentada pelos discentes da 1º e 3ª séries.

Houve casos, como as palavras *quis*, *atrás* e *trás* com fonema final /s/ representado pela letra s, foram grafadas pelo aluno como *quiz*, *atraz* e *traz*, com z final. Esta ocorrência pode reforçar a dificuldade para a escrita com palavras com z ou s final, representando nos 2 (dois) casos o fonema /s/, pelos discentes indígenas.

Tabela 5: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra s

Fonema	Grafema		Grafema utilizado					Total	
	formal	Série	ç	ss	x	sc	c		z
/s/	s								
		1ª	19	8	4	-	29	9	69
		2ª	14	6	4	1	12	5	42
		3ª	18	3	2	-	18	1	42
	Total		51	17	10	1	59	15	153

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.2 Fonema /s/ representado pelas letras ss

No Quadro 7, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras ss para representar o fonema /s/, como nas palavras: *esperasse*, *prosseguir assado*, etc. Foram registradas quatro possibilidades utilizadas pelos discentes para grafarem as palavras, cujas escritas foram marcadas pela preferência da grafia das letras c, ç, s e sc em posição intervocálica.

Quadro 7: Amostras para o Fonema /s/ representado pelas letras ss.

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/s/	ss	c	<i>esparace</i> - <i>esperasse</i>
			<i>pacear</i> - <i>passear</i>

			<i>paceio</i> - passeio
			<i>procegi</i> –prosseguir
			<i>proficional</i> – profissional
		ç	<i>açado</i> – assado
		s	<i>asado</i> – assado
			<i>asustei</i> – assustei
			<i>esparasi</i> – esperasse
			<i>interesando</i> – interessado
			<i>ouvese</i> – houvesse
			<i>pasar</i> – passar
			<i>pasava</i> – passava
			<i>pesoas</i> – pessoas
			<i>porsó</i> - posso
			<i>pudese</i> – pudesse
			<i>vasora</i> – vassoura
			sc
		<i>proscegui</i> – prosseguir	

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 6, o resultado demonstra que os discentes da 1ª e 3ª série preferiram utilizar as grafias c e s para grafarem o fonema /s/ representado pelo grafema ss.

A maior ocorrência de alterações ortográficas existiu na situação em que o fonema /s/ que deveria ser representado pelo grafema ss, foi representado apenas pelo grafema s, como nas palavras: passava/*pasava*, vassoura/*vasoura* e pessoas/*pesoas*.

Tabela 6: Ocorrências para a grafia do Fonema /s/ representado pelas letras ss

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado				Total
			c	ç	s	sc	
/s/	ss						
		1ª	19	2	41	-	62
		2ª	10	-	23	4	37
		3ª	22	2	33	2	59
Total			51	4	97	6	158

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.3 Fonema /s/ representado pela letra c

No Quadro 8, demonstramos os desvios relacionados à grafia da letra c para representar o fonema /s/ diante das vogais e e i, como nas palavras: almocei aborrecido, crendices, certa, preciso, desapareceram, etc. Foram registradas 4 (quatro) possibilidades utilizadas pelos discentes para grafarem as palavras, em que as preferências nesse caso foram pelas letras ç, s, sc e ss, tanto em posição inicial da sílaba, quanto em mediana e final.

Quadro 8: Amostras para o Fonema /s/ representado pela letra c

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/s/	c	ç	<i>almoçei</i> – almocei
			<i>subestiçioso</i> – supersticioso
		s	<i>aborresido</i> – aborrecido
			<i>almosei</i> – almocei
			<i>crendisis</i> – crendices
			<i>desapareseram</i> – desapareceram
			<i>emacreseu</i> – emagreceu
			<i>escuresia</i> – escurecia
			<i>parseiro</i> – parceiro
			<i>presiso</i> – preciso
			<i>serta</i> – certa
			<i>sima</i> – cima
			<i>surbestisioso</i> – supersticioso
			sc
		<i>presciso</i> – preciso	
		ss	<i>aumossei</i> – almocei
			<i>crendissis</i> – crendices
			<i>desaparesseram</i> – desapareceram

			<i>enmagresseu – emagreceu</i>
			<i>passeiro – parceiro</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 7, o quantitativo demonstra que os discentes preferiram utilizar as grafias *ç*, *ss* e *s* para grafarem o fonema /s/, no caso do emprego da letra *c* para representar o fonema, com baixa tendência a empregar os grafemas *sc*. Na representação do /s/ pela letra *c*, a tendência foi a utilização da letra *s*. O resultado também mostrou um domínio equilibrado entre os discentes por série escolar.

Tabela 7: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra *c*

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado				Total
			<i>ç</i>	<i>s</i>	<i>sc</i>	<i>ss</i>	
/s/	<i>c</i>	1 ^a	11	41	7	14	73
		2 ^a	13	32	5	9	59
		3 ^a	16	22	7	8	53
	Total		40	95	19	31	185

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.4 Fonema /s/ representado pelo *ç*

No Quadro 9, demonstramos os desvios relacionados à grafia do *ç* para representar o fonema /s/ principalmente diante da vogal *a*, como nas palavras: *crença*, *calçada*, *proteção*, etc. Foram registradas 2 (duas) possibilidades utilizadas pelos discentes para grafarem as palavras, em que as preferências foram pelas letras *s* e *ss*.

Quadro 9: Amostras para o Fonema /s/ representado pela letra *ç*

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/s/	<i>ç</i>	<i>s</i>	<i>crensa – crença</i>

			<i>protesão</i> – proteção
			<i>causada</i> – calçada
			<i>calsas</i> – calças
		ss	<i>gressa</i> – crença

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 8, demonstramos que os discentes preferiram utilizar as grafias *s* e *ss* para grafarem o fonema /s/, no caso do emprego da grafia do *ç* para representar o fonema /s/, com o registro da maior dificuldade nas situações em que utilizam a letra *s* nessas situações, principalmente pelos discentes da 1ª série.

Tabela 8: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra *ç*

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado		Total
			<i>s</i>	<i>ss</i>	
/s/	<i>ç</i>				
		1ª	13	1	14
		2ª	6	1	7
		3ª	7	2	9
Total			26	4	30

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.5 Fonema /s/ representado pelas letras *sc*

No Quadro 10, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras *sc* para representar o fonema /s/ principalmente diante das vogais *e* e *i*, como nas palavras: *descer*, *consciência*, *nascer*, etc. Foram registradas quatro possibilidades utilizadas pelos discentes para grafarem as palavras, em que as preferências foram pelas letras *c*, *ss*, *ç* e *s*.

Quadro 10: Amostras para o Fonema /s/ representado pelas letras *sc*.

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/s/	<i>sc</i>	c	<i>decer</i> – <i>descer</i>

			<i>conciência</i> – consciência
			<i>nace</i> - nasci
		ss	<i>desser</i> - disse
		ç	<i>derçe</i> –descer
		s	<i>deser</i> – descer

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 9, os desvios classificados para o fonema /s/ representado pelas letras *sc* demonstram que os discentes da 1ª e 3ª série são os que mais possuem dificuldade nessas situações de escrita, em que as preferências pelas alterações de grafia foram a utilização das letras *c* e *ss* para substituírem as letras *sc*.

Tabela 9: Ocorrências para o Fonema /s/ representado pela letra *sc*

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado				Total
/s/	sc		c	ss	ç	s	
		1ª	20	3	-	-	23
		2ª	8	1	2	1	12
		3ª	16	6	1	3	26
Total			44	10	3	4	61

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.6 Fonema /s/ representado pelas letras *sç*: Na Língua portuguesa, existem poucas palavras grafadas com *sç*, que formam um dígrafo consonantal, encontrado somente em conjugação de verbos, como crescer - cresço, nascer - nasço e descer - desço¹⁹. (Não foram identificadas palavras com desvios relacionados ao dígrafo *sç* para representar o fonema /s/ no decorrer da análise dos dados).

3.1.1.7 Fonema /s/ representado pelas letras *xc*: Na Língua Portuguesa, existem várias palavras com *xc*, que formam dígrafos consonantais quando precedem as vogais **i** e **e**,

¹⁹<https://www.normaculta.com.br>

como em: exceto, excesso²⁰. ((Não foram identificadas palavras com desvios relacionados ao dígrafo *xc* para representar o fonema /s/ no decorrer da análise dos dados não houve registro)

3.1.1.8 Fonema /s/ representado pela letra x

No Quadro 11, demonstramos os desvios relacionados à grafia da letra *x* para representar o fonema /s/ principalmente diante das vogais **e** e **i**. Foram registradas quatro possibilidades utilizadas pelos discentes para grafarem as palavras, em que as preferências nesse caso foram pelas letras *s*, *c*, *ss* e *ç*, como em trouxe, explodiram, etc.

Quadro 11: Amostras para o Fonema /s/ representado pela letra x

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada
			x Grafia formal
/s/	x	s	<i>trouse</i> – trouxe
			<i>esprodiaram</i> – explodiram
		c	<i>trouci</i> – trouxe
		ss	<i>trosse</i> – trouxe
		ç	<i>troce</i> – trouxe

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 10, os desvios classificados para o fonema /s/ na situação de representação pela letra *x* há predominância pela utilização da letra *s*, nas três séries escolares.

Tabela 10: Ocorrências para a grafia do Fonema /s/ representado pela letra x

Fonema	Grafema	Série	Grafema utilizado				Total
			Formal	s	c	ss	
/s/	x						
		1^a	10	7	2	1	20
		2^a	16	5	2	-	23

²⁰ Id.

	3^a	16	8	2	-	26
Total		42	20	6		69

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.9 Fonema /s/ representado pelas letras z

No Quadro 12, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras z para representar o fonema /s/ no final da palavra, com a preferência pela grafia da letra s para alterarem as palavras, como na palavra cartaz.

Quadro 12: Amostras para o Fonema /s/ representado pelas letras z

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/s/	z	s	<i>cartais</i> – cartaz
			<i>cartas</i> – cartaz
			<i>catais</i> - cartaz

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 11, os desvios classificados para o fonema /s/ representado pela letra z apresentou apenas uma alteração para esse desvio, no caso, a letra s foi utilizada para substituir o z final em um quantitativo maior pelos discentes da 3^a série.

Tabela 11: Ocorrências para Fonema /s/ representado pela letra z

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado
/s/	z		s
		1^a	24
		2^a	23
		3^a	32
Total			79

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.10 Fonema /z/ representado pelas letras z, x e s

No Quadro 13, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras *z*, *x* e *s* para representarem o fonema /z/, no contexto intervocálico, cujas alterações ocorreram nas posições inicial, mediana e final das sílabas nas palavras, como em: zinco, peso e exame.

Quadro 13: Amostras para o Fonema /z/ representado pelas letras z, x ou s

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada
			x Grafia formal
/z/	z, x ou s	s	<i>fortalesa</i> - fortaleza
			<i>fiseram</i> –fizeram
			<i>fazer</i> – fazer
		z	<i>dezapareseram</i> – desapareceram
			<i>dezejos</i> – desejos
			<i>dezastre</i> – desastre
			<i>dezapareceu</i> – desapareceu
			<i>supertitiozo</i> – supersticioso
			<i>quizer</i> – quiser
			<i>agazalho</i> - agasalho

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 12, os desvios classificados para o fonema /z/ representado pelas letras *z*, *x* ou *s* apresentaram tendência pela escrita da letra *s* pela letra *z*, sem registros de alterações pela letra *x*. As alterações foram feitas em situação intervocálica, em que, na língua portuguesa, tanto as letras *s* e *z* representam o fonema /z/.

Tabela 12: Ocorrências para Fonema /z/ representado pelas letras z, x ou s

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado			Total
/s/	z, x ou s		z	x	s	
		1ª	8	-	4	12

	2^a	6	-	1	7
	3^a	8	-	-	8
	Total	22	-	5	27

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.11 Fonema /ʃ/ representado pelas letras *x* e *ch*

No Quadro 14, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras *x* e *ch* para representarem o fonema /ʃ/ em situações de alterações dos grafemas, como em *x* (enxuto) e *ch* (chato).

Quadro 14: Amostras para o Fonema /ʃ/ representado pelas letras *x* ou *ch*

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada
			x Grafia formal
/ʃ/	x	ch	<i>enchada</i> – enxada
			<i>vechame</i> – vexame
			<i>encherga</i> – enxergar
	ch	x	<i>coxeiro</i> – cocheiro

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 13, os desvios classificados para o fonema /ʃ/ representado pelas letras *ch* e *x* apresentaram uma predominância pela escrita do *ch* para representar o fonema /s/, com uma tendência desta escrita pelos discentes da 1^a e 3^a séries.

Tabela 13: Ocorrências para Fonema /ʃ/ representado pelas letras *x* ou *ch*

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado	Total
/ʃ/	x, ch		ch (como desvio)	x (como desvio)
		1^a	77	12
2^a		54	7	61
3^a		88	4	92
Total		219	19	242

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.12 Fonema /ʒ/ representado pelas letras *j* e *g*

No Quadro 15, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras *j* e *g* para representarem o fonema /ʒ/, como em *j* (jogo) e *g* (general);

Quadro 15: Amostras para o Fonema /ʒ/ representado pelas letras *j* ou *g*

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada
			Grafia formal
/ʒ/	j	g	<i>gustificado</i> – justificando
			<i>ageitavam</i> – ajeitavam
	g	j	Não houve registro

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 14, os desvios classificados para o fonema /ʒ/ representado pelas letras *j* e *g* apresentaram apenas 2 (dois) registros, com a alteração da letra *g* pela letra *j* para representar o referido fonema.

Tabela 14: Ocorrências para Fonema /ʒ/ representado pelas letras *j* ou *g*

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado	Total	
/ʒ/	j, g		j	g	
		1 ^a	-	1	1
		2 ^a	-	1	1
		3 ^a	-	-	-
Total		-	2	2	

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.13 Fonema /k/

No Quadro 16, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras *q*, *c* e *k* conforme contexto ortográfico para representarem o fonema /k/, como em *q* (queijo), *c* (cola) e *k* (Karen).

Quadro 16: Amostras para o Fonema /k/ representado pelas letras *q*, *c* e *k*

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/k/	c	q	<i>quersa</i> – crença
			<i>quentise</i> – credices
	q	c	<i>acautico</i> – aquático
			<i>acuatico</i> – aquático
			<i>quando</i> – quando
			<i>cuarenta</i> – quarenta
		k	Não houve registro

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 15, os desvios classificados para o fonema /k/ representado pela letras *q*, *c* e *k* foram registrados nas palavras em que as alterações foram feitas com a utilização da letra *c*. Vale observar que ocorreram grafias da palavra *parque*, no caso do emprego do fonema /k/ representado pela letra *q*, grafado como *Park*, mas, na língua portuguesa, é considerado um estrangeirismo ou, recentemente, produto da globalização.

Tabela 15: Ocorrências para Fonema /k/ representado pelas letras *q*, *c* e *k*

Fonema	Grafema	Série	Grafema utilizado			Total
Formal						
/k/	q, c, k		q	c	k	
		1 ^a	-	9	-	9
		2 ^a	2	12	-	14
		3 ^a	-	9	-	9
	Total		2	27	-	32

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.14 Fonemas /h/ e /r/:

No Quadro 17, demonstramos os desvios relacionados grafia da letra *r* nos fonemas /h/ e /r/, conforme contexto gráfico: /h/ - rede, arco, carro e /r/ - árido, careca.

Quadro 17: Amostras para o Fonema /h/ e /r/ representado pelas letras *r*

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/h/	rr	r	<i>arepio</i> - arrepio
			<i>carasco</i> - carrasco
			<i>moreu</i> - morreu
			<i>aborecido</i> - aborrecido
			<i>curupto</i> - corrupto
			<i>arastado</i> - arrastado
			<i>coredor</i> - corredor
			<i>arisca</i> - arriscar
/r/	r	rr	<i>carra</i> - cara
			<i>morro</i> - moro
			<i>rrápido</i> - rápido

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 16, apresentamos o quantitativo de ocorrências para as representações do fonemas /h/ e /r/, cujas grafias constituem 47 (quarenta e sete desvios). Registramos a ocorrência da grafia da palavra *derrepente* (de repente), mas como há uma possibilidade do discente utilizar o apoio na oralidade para unir as palavras, classificamos como junção/separação não convencional.

Tabela 16: Ocorrências para Fonema /h/ e /r/ representado pelas letras *r*

Fonema	Grafema formal	Série	Grafema utilizado	Total	
	r, rr		r	rr	
		1ª	17	1	18
		2ª	12	2	14

	3^a	15	-	15
Total		44	3	47

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.15 Letra g

No Quadro 18, demonstramos os desvios relacionados à grafia da letra g nos casos de representar o fonema /ʒ/, como em geladeira, e o fonema /g/, como em goiaba, garrafa, gume, guerreiro e guindaste, cujas alterações ortográficas ocorreram apenas com a palavra *prossequir* em duas situações.

Quadro 18: Amostras para a grafia da letra g representada pelos Fonemas /ʒ/ ou /g/

Fonema	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
/ʒ/ ou /g/	gui (construção silábica)	gi	<i>procegi</i> – prossequir
			<i>prosingi</i> – prossequir

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.1.16 Letra c –Conforme a proposta de Zorzi, não houve registro para esse caso. Ex. do pesquisador Zorzi: quero – cero ou quebrado – cebrado (quando a letra c representa o som /s/ e /k/)

3.1.1.17 Letras m e n

No Quadro 19, demonstramos os desvios relacionados à grafia das letras m e n nos casos de nasalidade das vogais nasais.As trocas realizadas nesse desvio foi pela grafia do m em palavras grafadas com n.

Quadro 19 – Amostras para grafia das letras *m* e *n* nos casos de nasalidade das vogais nasais

Letras	Grafema formal	Grafema utilizado	Grafia utilizada x Grafia formal
m e n	en	em	<i>emchada</i> - enxada
			<i>emfiou</i> - enfiou
			<i>emche</i> - enchem
			<i>emfim</i> - enfim
			<i>emtão</i> - então
on	om	<i>acomchegar</i> - aconchegar	

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 17, o quantitativo de ocorrências para as representações da grafia das letras *m* e *n* nos casos de nasalidade das vogais nasais constituíram 41 (quarenta e um) desvios, com uma redução de ocorrências no decorrer das séries escolares.

Tabela 17: Ocorrências para grafia das letras *m* e *n* nos casos de nasalidade das vogais nasais

Grafema formal	Série	Grafema utilizado		Total
m, n		m	n	
	1^a	8	13	21
	2^a	9	4	13
	3^a	5	2	7
Total		22	19	41

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Os desvios classificados como Representações Múltiplas representaram o maior número de ocorrências, com 1.128 (um mil, cento e vinte e oito) alterações ortográficas, apresentando, dessa forma, as dificuldades quanto aos fonemas e suas respectivas grafias. O predomínio da maior ocorrência dos desvios que caracteriza a dificuldade no domínio da ortografia pelos discentes é na representação gráfica do fonema /s/ nas situações de escrita com *c*, *s* e *ss*. No entanto, veremos adiante que outros desvios como o fonema /ʃ/ é classificado com um número expressivo de desvios, na ocorrência de uso das letras *ch*, conforme a Tabela 18:

Tabela 18: Quantitativo de representações múltiplas

QUANTIDADE DE		
FONEMA/LETRAS	DESVIOS	%
Fonema /ʃ/- x ou ch	242	21,5
Fonema /s/ - c	185	16,4
Fonema /s/ - ss	158	14
Fonema /s/ - s	153	13,6
Fonema /s/ - z	79	7
Fonema /s/ - x	69	6,1
Fonema /s/ - sc	61	5,4
Fonema /h/ e /r/ - rr ou r	47	4,2
Letras m e n	41	3,6
Fonema /k/ - q, c ou k	32	2,8
Fonema /s/ - ç	30	2,7
Fonema /z/ - z, x ou s	27	2,4
Fonema /ʒ/ - j ou g	2	0,2
Fonema /ʒ/ - g ou j	2	0,2
Total	1128	

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.2 Apoio na oralidade

Zorzi (1998, p. 36) afirma que “o sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras”, em que algumas palavras podem ser escritas literalmente como se fala, mas em alguns casos, existem diferenças entre o que se fala e o que se escreve. Na palavra *bola*, não há diferença no que se pronuncia e no que se escreve, mas é comum se ouvir “está *chuvendo*”, e, logo em seguida, a escrita reproduzir a fala.

Silva (2001) classifica a fonética como “a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala [...]”, que numa breve comparação, podemos perceber a ausência ou diferença de sons do Ticuna em relação ao português, ou seja, a oralidade influenciando na escrita.

No quadro 20, registramos alguns desvios ortográficos cometidos pelos discentes indígenas, em decorrência do apoio na oralidade. São palavras que pertencem comumente ao

vocabulário do falante nativo da língua portuguesa e que estão ocorrendo também pelo falante bilíngue Ticuna.

Quadro 20: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por apoio na oralidade

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
sonhar	<i>sonha</i>
dormir	<i>durmi</i>
parceiro	<i>paceiro</i>
trave	<i>travi</i>
descer	<i>dece</i>
prosseguir	<i>prosegui</i>
remorsos	<i>remosos</i>
fixo	<i>ficço</i>
enfiou	<i>enfio</i>
sério	<i>seriu</i>
fixo	<i>fiquisso</i>
batalha	<i>batalia</i>
corredor	<i>corredo</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 19, registramos que os desvios de ortografia relacionados ao apoio na oralidade ocorreram com maior proporção na 1ª e 3ª série, levando em consideração a aplicação dos instrumentos (roteiros de observação ortográfica - partes I, II e III), além da mesma média de aluno por série, cujas atividades foram concluídas em sua integralidade.

Registramos ocorrências observadas no português coloquial de falantes nativos, como: apagamento do *r* em verbos e em final de sílabas (*tiver/tive*, *corredor/corredo*) e redução de ditongo (*trouxe/trosse*, *enfiou/enfio*, *olhou/olho*).

Tabela 19: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por apoio na oralidade

SÉRIE	Nª DE DESVIOS	%
1ª	281	35
2ª	204	26

3^a	308	39
Total	793	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.3 Omissão de letras

Esse tipo de desvio também pode ter uma origem ligada ao apoio na oralidade, pois alterações como a ausência da grafia do “h” inicial, cuja pronúncia não é realizada, ocorreu em 90% das palavras escritas com pelos discentes, indicando uma dificuldade para esse tipo de grafia, e pode ter explicação também pelo fato de que na língua Ticuna não há palavras com *h* inicial. A memorização da palavra recuperaria a ortografia das palavras iniciadas por *h*, uma vez que não há correspondência entre som e letra.

Quadro 21: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por omissão de letras

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
sobre	<i>sobe</i>
monstro	<i>mostro</i>
lembrança	<i>lembraça</i>
apenas	<i>apena</i>
homem	<i>omem</i>
estranha	<i>estranha</i>
cantinho	<i>cantnho</i>
hostil	<i>ostil</i>
parceiro	<i>pareiro</i>
crença	<i>crnça</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 20, registramos que os desvios de ortografia relacionados à omissão de letras, com uma tendência de redução ao longo das séries escolares. Nesse desvio, os discentes da 1^a série representaram 47% das alterações, que pode se compreender como avanço na aprendizagem da escrita dessas palavras nas séries sequenciais.

Tabela 20: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por omissão de letras

SÉRIE	N^a DE DESVIOS	%
1^a	102	47
2^a	64	29
3^a	51	24
Total	217	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.4 Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras

Esse desvio ocorreu em casos com a palavra *de repente* grafada como *derrepente/derepente* e com a palavra trouxe na forma *trou-se*.

Zorzi(1998) esclarece que a relação oral/escrita pode ocasionar insegurança quanto à segmentação das palavras, de forma a uni-las ou separá-las em sílabas diferentes do convencional. Nas escrita de *a prou-se mou-se* para representar a grafia de *aproximou-se* e *os tios* para representar *hostil*, podemos evidenciar as dificuldades da aprendizagem da ortografia, quanto à segmentação.

Quadro 22: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por junção ou separação não convencional das palavras

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
trouxe	<i>trou-se</i>
hostil	<i>os tios</i>
esperasse	<i>espera-se</i>
mostraram-se	<i>mostrarase</i>
vexame	<i>vecha-me</i>
de repente	<i>derrepente/derepente</i>
daquela	<i>da quela</i>
ajoelha-se	<i>a joelhase</i>
afasta	<i>a fasta</i>
banco	<i>ba-nco</i>
caminho	<i>cam-inho</i>

comigo	<i>com-migo</i>
assustou	<i>a-ssustou</i>
jamais	<i>já-mais</i>
por isso	<i>porisso</i>
aproximou-se	<i>a prou-se mou-se</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 21, registramos que os desvios de ortografia relacionados à junção ou separação não convencional das palavras apresentam tendência de redução ao longo das séries escolares, que pode se compreender como avanço na aprendizagem da ortografia.

Tabela 21: Amostras de ocorrências que constituem os desvios por junção ou separação não convencional das palavras

SÉRIE	N^a DE DESVIOS	%
1^a	84	39
2^a	76	35
3^a	56	26
Total	216	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.5 Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão

Esse desvio foi apresentado em casos como os dos discentes da 1^a série, que grafaram da seguinte forma: a) *fizerão* para indicar a palavra fizeram, e b) *entãm(ão)* para grafar a palavra então. O sinal til (~) também é empregado na Língua Ticuna para indicar a nasalização sobre as letras a, e, i, o, u, ü, e na Língua Portuguesa ocorre nas vogais em sílabas iniciais ou finais, como em “ímã”, “órfão”, “cãibra”, “tucumã”, para indicar a nasalização e em até alguns casos indica tonicidade.

Por um lado, podemos sustentar a dificuldade de domínio dos discentes pelo viés das múltiplas representações no sentido de que a nasalização, no português, pode ser representada dessas formas:

- a) ã – lã;
- b) an – Fanta, canto;
- c) am – samba, campo.

Por outro lado, a Língua Portuguesa explica essas representações como marcação de dois fatos:

- a) ão e am – [ãõ]: ditongo nasal
- b) ão – sílaba tônica e am – átona

Quadro 23: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
fizeram	<i>fizerão</i>
desapareceram	<i>desaparecerão</i>
então	<i>entã</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 22, registramos que há alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*, com tendência dos discentes preferirem a terminação *ão*, cujas dificuldades decorrem na indicação da grafia de terminações de algumas conjugações verbais.

Tabela 22: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão

Grafema formal	Série	Grafema utilizado		Total
		am	ão	
ão, am	1 ^a	1	4	5
	2 ^a	-	4	4
	3 ^a	-	6	6
Total		1	14	15

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.6 Generalização de regras

Esse tipo de desvio foi marcado principalmente por alterações na escrita final das palavras, nas trocas que os discentes fizeram empregando a letra “l” no final das palavras *arrepio* e *incutiu*. Percebemos que para os discentes indígenas, a vocalização do l no final de palavras causa confusão, assim como ocorre em falantes nativos da Língua Portuguesa.

Zorzi (1998) afirma que esse desvio ocorre pela compreensão de que uma palavra pronunciada por um determinado som pode ser representada por uma letra diferente, utilizando, assim, regras que se aplicam a algumas palavras de forma geral, como nas palavras oxítonas *arrepio*, que sua terminação tem o mesmo som de *cantil*, *canil*, *funil*, que também difere de *plantio*. Nas palavras *trouxe* e *naquele*, o fonema /i/ final foi grafado pela letra i final.

Quadro 24: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de generalização de regras

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
arrepio	<i>arrepil</i>
incutiu	<i>incutil</i>
trouxe	<i>trouxi</i>
naquele	<i>naqueli</i>
emagreceu	<i>emagrecel</i>
sentiu	<i>sentio</i>
morreu	<i>morrel</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 23, demonstramos que os discentes da 3ª série cometeram 38% do desvios relacionados à generalização, cujos desvios foram registrados, principalmente, nas trocas das consoantes e vogais finais das palavras. O equilíbrio que demonstra a taxa de porcentagem de desvios de cada série evidencia que não houve avanços na aprendizagem da ortografia que envolve a generalização de regras.

Tabela 23: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes da generalização de regras

SÉRIE	N^a DE DESVIOS	%
1^a	74	31
2^a	74	31
3^a	92	38
Total	240	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.7 Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros

As trocas surdas/sonoras foram classificadas com uma frequência maior para trocas entre g/k – k/g. Para a classificação, utilizamos as mesmas trocas dos segmentos classificados por Zorzi (1998): “p/b; t/d; q-c/g; f/v; ch-x/j-g; e grupo de letras que representam o som /s/ versus o grupo de letras que representam o som /z/.

Ao observarmos a tabela apresentada por Soares (1995), podemos verificar que, em Ticuna, alguns pares mínimos de fonemas consonantais surdos/sonoros existem como na Língua Portuguesa, como em: k/g; t/d; p/b, mas as fricativas /f/ e /v/, /ʃ/ e /ʒ/ não existem, apenas as formas africadas /tʃ/ e /dʒ/ existem como fonemas, com par surdo/sonoro.

O Quadro 25 apresenta amostras dos desvios encontrados nas atividades desenvolvidas nas três séries do ensino médio para a grafia de fonemas surdos e sonoros:

Quadro 25 – Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros

FONEMAS	COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
Surdas x sonoras		
p/b	arrepio	arreb io
t/d	fortaleza	ford l alesa
k/g	crença	g reença

	aquático	aguático
		arguático
		arguartico
		águaticu
	carrasco	garasco
		garrasco
	caixote	gaixote
s/z	preciso	pre <u>si</u> so
	trouxe	trou <u>s</u> e
		tro <u>sé</u>
Sonoras x surdas		
b/p	problemas	prop <u>l</u> emas
g/k	prossequir	proce <u>q</u> uir
		proser <u>q</u> uir
		prosse <u>q</u> uir
		prosse <u>q</u> ui
		prose <u>q</u> ue
	emagreceu	ema <u>cr</u> eceu
		ema <u>cr</u> eceí
d/t	justificando	jutificam <u>t</u> o
f/v	trave	tra <u>f</u> ir
		tra <u>f</u> e
z/s	preciso	prec <u>is</u> so
		press <u>iç</u> o
		pres <u>is</u> so
		fortale <u>ç</u> a
	frase	fra <u>ç</u> e

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na tabela 24, o quantitativo de amostras para alterações decorrentes de substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros indica que a 1ª série apresentou a maior dificuldade para grafar palavras em comparação com as demais séries (2ª e 3ª), com 55% dos desvios classificados.

Tabela 24 – Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros

SÉRIE	Nª DE DESVIOS	%
1ª	58	55
2ª	19	18
3ª	29	27
Total	106	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.8 Acréscimo de letras

Nos desvios relacionados ao acréscimo de letras, destacamos a grafia da letra *racrescentadano* centro das palavras e, principalmente, no final de palavras, como em *traver* (trave) e *proterção* (proteção). Na língua Ticuna, há apenas o fonema /r/ (tap) representado na palavra Ticuna *airu* (alveolar vozeada) e *caro* em Português. No entanto, não há na Língua Ticuna a vibrante alveolar que representa o som na palavra *rato* e *arrepio* em Português, cujos sons são representados na ortografia pela letra r.

No Quadro 26, apresentamos as variações com acréscimo de letras, lembrando que em cada amostra de escrita pode ocorrer mais de um desvio, no caso acréscimo de letras:

Quadro 26: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de acréscimo de letras

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
trave	<i>traver</i>
emagreceu	<i>remagreceu</i>
aquático	<i>aquártico</i>

crença	<i>creença</i>
hostil	<i>ostrinho</i>
proteção	<i>proterção</i>
fortaleza	<i>flotaleza</i>
cocheiro	<i>coucheiro</i>
batalha	<i>batalilha</i>
vaga	<i>varga</i>
abraçar	<i>abrançar</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 25, demonstramos que os discentes da 1ª e 3ª série cometeram juntos 76% dos desvios que alteraram as palavras por acréscimo de letras, podendo, nessas séries, constituir maior dificuldades na escrita.

Tabela 25: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes do acréscimo de letras

SÉRIE	Nª DE DESVIOS	%
1ª	100	44
2ª	53	24
3ª	71	32
Total	224	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.9 Letras parecidas

Na classificação das alterações ortográficas causadas por desvios de letras parecidas, registramos, na escrita dos discentes Ticuna, agrafia de palavras em que os dígrafos como *nh* e *ln* causaram dificuldades na escrita das palavras:

cantinho - cantinlho (uma palavra grafada)

olhou - olnhou (uma palavra grafada).

3.1.10 Inversão de letras

As alterações ortográficas causadas pelos desvios de inversão de letras, deslocamento de letras para um mesma sílaba ou outra sílaba diferente, na escrita Ticuna foram marcadas pelo uso da letra *r* em 18 (dezoito) desvios registrados nas três séries escolares, conforme amostras do quadro a seguir:

Quadro 27: Amostras de ocorrências de alterações de inversão de letras

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
descer	<i>derçe</i>
carrasco	<i>cararsco</i>
prosseguir	<i>prorcequi, prosergue;</i>
teimar	<i>terma</i>
almocei	<i>armocie</i>
fazer	<i>frace</i>
rápido	<i>arripo</i>
preto	<i>perto</i>
detesto	<i>desteto</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.11 Trocas entre maiúsculas e minúsculas

As alterações ortográficas classificadas como outras trocas estão representadas na pesquisa por desvios ocasionados por uso de minúsculas no início do título de uma redação e em substantivos próprios, principalmente no título do texto “História estranha” e o respectivo nome do autor Luís Fernando Veríssimo, grafados com letras minúsculas.

Cagliari (1997) denominou essa categoria como “uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas”.

Na tabela a seguir, apresentamos o quantitativo equilibrado entre as três séries escolares quanto aos desvios ocasionados pelo não uso de maiúsculas e minúsculas nas situações de emprego conforme a norma padrão:

Tabela 26: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de trocas entre maiúsculas e minúsculas

SÉRIE	N ^a DE DESVIOS	%
1 ^a	22	31
2 ^a	26	39
3 ^a	20	30
Total	68	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.12 Acentos gráficos

A verificação do domínio da acentuação gráfica pelos alunos foi imprescindível para compreendermos a ortografia produzida pelos discentes do ensino médio, uma vez que a tonicidade na Língua Portuguesa desempenha papel fundamental no significado das palavras, por exemplo: cálculo (substantivo) difere de calculo (verbo) e contrataram (verbo no pretérito perfeito) e contratarão (verbo no futuro do presente) possuem significados diferentes se alteradas o fator tônico, alterando, assim, a palavras nas suas respectivas situações. As palavras possuem significados diferentes que se distinguem pelo fator tônico.

Nesse contexto, pensar na importância do acento para a aquisição da ortografia da Língua Portuguesa é fundamental, uma vez que o emprego ou não da acentuação pode influenciar no significado, na pronúncia e na compreensão do contexto linguístico em que as palavras são empregadas.

Na Língua Portuguesa, quanto à tonicidade as palavras estão separadas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, cabe apenas uma sílaba tônica por palavra, cuja ocorrência de acentos é regida por regras da norma padrão.

Couto (1997, p. 78) afirma que:

quando se fala em acento, pensa-se logo em intensidade. No entanto, a proeminência em determinada sílaba pode ser realizada por três fenômenos fonéticos diferentes, ou seja, a intensidade, o tom e a quantidade. Em geral, a sílaba tônica é mais longa do que as átonas. Mas, a sílaba tônica pode também conter tom, frequentemente um tom mais alto [...], pode ocorrer de a sílaba tônica conter ao mesmo tempo intensidade maior, ser mais longa (quantidade) e ter tom mais alto do que as sílabas adjacentes.

A coleta e análise dos dados sobre a acentuação gráfica foi realizada com o objetivo de extraírmolos de forma consistente dados que pudessem oferecer a condição de observar o domínio ortográfico pelo discente indígena.

Para tanto realizamos vários tipos de análise, que envolveram os ditados de palavras isoladas, ditados de frases curtas (duas e três linhas), ditado de palavras, produção de redações e uma atividade com palavras previamente destacadas para o discente empregar os acentos agudo (´) e circunflexo (^).

Nesta atividade, analisamos a quantidade de ocorrências quanto ao padrão de uso do acento e suas trocas nos ditados e nas produções textuais, enquanto que, na atividade prévia, realizamos uma análise concentrada dos desvios por deslocamento de acentos para a sílaba pré-tônica, pós-tônica, distância da sílaba tônica e troca dentro da mesma sílaba tônica, além de analisarmos também as trocas realizadas envolvendo um acento por outro acento e até por um sinal, como o til(~).

No Quadro 28, apresentamos algumas amostras de alterações ortográficas ocasionadas por deslocamento e trocas de acentos e sinais nas três séries escolares:

Quadro 28 – Amostras de ocorrências de alterações decorrentes de trocas e deslocamento do acento gráfico

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
aquático	áquatico
Amazônia	Amâzonia
máximo	maximô
Piauí	Piáui
chapéu	chapeú
sério	serío
árvore	àrvore
parabéns	parabêns
vírus	virûs

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

Na Tabela 27, apresentamos o quantitativo de desvios quanto ao uso do acento, cujas análises foram feitas a partir dos ditados e das produções textuais (Roteiro de observação ortográfica – Parte I e II, pág. 24 e 25), por série escolar.

Tabela 27 – Quantitativo de ocorrências quanto aos desvios por emprego ou não e deslocamento do acento gráfico

SÉRIE	N^a DE DESVIOS	%
1^a	187	37
2^a	160	32
3^a	159	31
Total	506	100

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

A atividade constou de 54 (cinquenta e quatro palavras) para grafar o acento em cada uma delas, cujo quantitativo (nº de palavras - 54 x nº de alunos - 150) atingiu 8.100 (oito mil e cem) amostras. Na organização da análise da troca de acentos gráficos nas atividades com palavras previamente definidas (Roteiro de observação ortográfica – Parte III, pág. 27), preferimos separar os resultados encontrados na atividade que envolveu o emprego dos acentos agudo (´) e circunflexo (^) em duas Tabelas (28 e 29) para melhor compreensão.

O resultado apresentou que os cento e cinquenta discentes ao acentuarem, cada um, cinquenta e quatro palavras, produziram 3.852 (três mil, oitocentos e cinquenta e dois) desvios por deslocamento de acento, com a maior tendência pelo deslocamento de acentos para a sílaba pós-tônica com dois mil, duzentos e quatro casos, que corresponderam a 57% dos desvios, conforme Tabela 28.

Tabela 28 – Quantitativo de ocorrências quanto aos desvios por deslocamento do acento gráfico

Série	Nº discentes (x nº de palavras)	Desvios por deslocamento de acentos					Total de desvios
		Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica	Distância da sílaba tônica	Dentro da mesma sílaba		
1ª	64 (3456)	357	784	213	20	1.374	
2ª	42 (2268)	323	719	201	19	1.262	
3ª	44 (2376)	311	701	187	17	1.216	
Total	150 (8.100)	991	2204	601	56	3.852	
	%	26	57	16	1	48	

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

O resultado apresentou que os 150 (cento e cinquenta) discentes ao acentuarem, cada um, cinquenta e quatro, produziram 1.541 (um mil e quinhentos e quarenta e um) desvios por troca de acentos ou por sinais.

A maior tendência pelas trocas de acentos ou por sinais foi o caso da troca do acento circunflexo (^) pelo acento acento (´) agudo com 927 (novecentos e vinte e sete) casos, que corresponderam a 60% dos desvios, conforme tabela 29.

Tabela 29 – Quantitativo de ocorrências quanto aos desvios por troca de acentos ou sinais

Série	Nº discentes (x nº de palavras)	Trocas de acentos e sinais							Total de desvios
		´/^	^/´	`/´	´/~	~/´	^/~	~/^	
1ª	64 (3456)	122	328	10	39	40	7	12	558
2ª	42 (2268)	111	298	7	32	31	4	6	489
3ª	44 (2376)	113	301	7	30	32	3	8	494
Total	150 (8.100)	346	927	24	101	103	14	26	1541
	%	22	60	2	6	7	1	2	

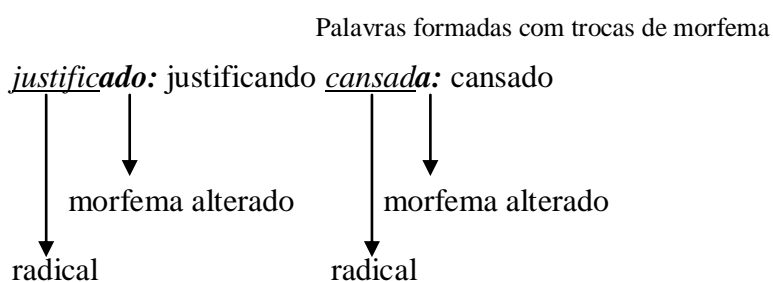
Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.1.13 Outras representações

Registramos, nessa categoria, algumas representações ortográficas que ocorreram de forma restrita a alguns respondentes, mas por serem alterações consideráveis na estrutura das palavras, permitiu dificuldades na leitura, como em: *ostrinho*, *postil* para grafar *hostil*; *aquáico*, *afatico* para grafar *aquático*; *cosoco* para grafar *carrasco*; *emoguccu* para grafar *emagreceu*; *deisxote* para grafar *caixote*; *cártese* para grafar *cartaz*. Outras formas escritas foram grafadas, mas de forma impossíveis de determinar sua estrutura, como em: *woquienei* para grafar *naquele*, *laricha* para *trouxe*, e *coveais* para *cartaz*. Esse desvio correspondeu a 30 (trinta) amostras classificadas.

3.1.14 Troca de Morfemas

As alterações ortográficas causadas por desvios envolvendo troca de morfemas foram definidas nas ocorrências em que os discentes trocaram um morfema da palavra, em que se preservou o respectivo radical, mas, essa palavra, sintaticamente, não foi possível no contexto escrito, cujo quantitativo de palavras correspondeu a 40 (quarenta) amostras analisadas, conforme o exemplo abaixo



3.2 Desvios motivados pelo contato linguístico

3.2.1 Hibridismo ortográfico

O contexto social do aluno indígena pesquisado, em sua maioria Ticuna, reproduz um complexo caminho de uso de duas e até três línguas, uma realidade de bilinguismo (ou *trilinguismo*), de uso do português, do Ticuna e muitas vezes do espanhol, e, com isso, é quase impossível a representação escrita do aluno Ticuna não sofrer uma influência dos sons dessas línguas.

A relação entre a oral e o escrito acompanhou frequentemente as análises da pesquisa, e percebemos uma influência do sistema fonético e fonológico da língua materna (L1) ou sobre a representação escrita do português, ou nos casos em que há uma L3, no caso o espanhol, influenciando a escrita do português.

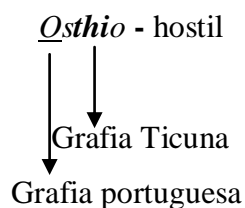
Neste sentido, consideramos que as alterações ortográficas marcadas pela formação de palavras com a estrutura de duas línguas (Português/Ticuna ou Português/Espanhol) formam palavras híbridas na escrita dos discentes indígenas.

3.2.1.1 Palavras formadas por estrutura do Ticuna/Português

Neste desvio ortográfico ou alteração da ortografia, consideramos haver conflitos de regras fonológicas Ticuna/Português, nos casos que envolvem a alofonia verso fonema: [t tʃ] Português - / t tʃ / Ticuna.

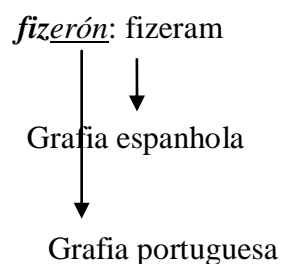
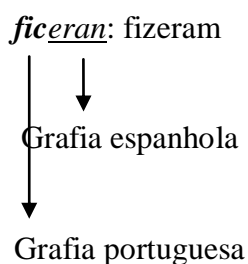
Os casos de alofonia no Ticuna/Português, nesta pesquisa, foram marcados pelo fato do som [tʃ] no Português existir como alofone do /t/ diante da vogal *i* e no Ticuna o /tʃ/ funciona como fonema e é grafado no início e centro das palavras, como em *tia* – [tʃ] no Português e no Ticuna, como na palavra *tchapé* - /tʃ/, com as demais grupos de vogais: tcha, tche, tchi, tcho, tchu, tchü.

As palavras que representaram essa alteração foi *hostil* grafada como *osthio* e *ódio* grafada como *otchio* conforme exemplo abaixo:



Neste exemplo, consideramos que sua estrutura ortográfica realizou a formação de uma nova escrita pelo Ticuna/Português – osthio, o fonema /tchi/ do Ticuna na estrutura de uma palavra da língua portuguesa grafada com o fonema /t/ diante da vogal.

3.2.1.2 Palavras formadas por estrutura da grafia do Português e Espanhol



Enquanto que, nos casos das palavras *ficeran* e *fizerón* grafados para representar a palavra fizeram (verbo fazer) no português, formando palavras híbridas pela estrutura das palavras por Português e Espanhol, da forma seguinte: a) *Ficeran* – estrutura inicial do português, mas com a estrutural final formada por parte da palavra *hicieran* – Verbo *hacer* (fazer), pretérito imperfecto/subjuntivo – *Ellas/Ellas hicieran*; b) *Fizerón* – estrutura inicial do português, mas a final formada por parte da palavra *hicieron* – Verbo *hacer* (fazer), pretérito perfecto simple ou pretérito indefinido/indicativo - *Ellos/Ellas hicieron*.

Cabe registrar que houve casos em que 5 (cinco) discentes grafaram a palavra *ombros*, em português, como *hombros*, em espanhol.

Igualmente em outro caso, um discente grafou a palavra *vola* para representar a palavra bola. Entendemos que neste caso, houve um apoio na oralidade com influência no sotaque, visto que a consoante v em espanhol é pronunciada como /b/, como na palavra *vacaciones* (férias) e em *vaca* (vaca)

No Quadro 29, apresentamos amostras de desvios decorrentes do hibridismo português e espanhol:

Quadro 29: Amostras de ocorrências de alterações decorrentes hibridismo espanhol/português

COMO SE ESCREVE	COMO SE ESCREVEU
fizeram	<i>fizeran</i>
fizeram	<i>ficeran</i>
fizeram	<i>fizerón</i>
quiseram	<i>quiceran</i>
tem	<i>tien (do espanhol tiene)</i>
caixote	<i>carjote (do espanhol cajón)</i>
desapareceram	<i>desaparecerón (forma em espanhol –desaparecieron)</i>

Fonte: Instrumentos de coleta de dados

3.2.2 Fonemas /l/ - /r/

Conforme a classificação de sons consonantais apresentados por Soares (1995), o fonema que representa o segmento consonantal l no Ticuna não existe. Fato que se pode explicar na palavra *panela* em português grafada em Ticuna como *panera*, sendo, nesse caso, também, um empréstimo linguístico. Na análise preliminar dos dados, identificamos essa manifestação na palavra *naquele* em português grafado como *naqueri*, havendo uma troca da lateral alveolar [l] pela tepe alveolar [r]. Nesse caso o desvio ortográfico foi classificado como apoio na oralidade, com uma particularidade de ocorrer por influência no sotaque. Outras palavras da língua Ticuna podem reforçar essa manifestação, como em: *cowaru* (Língua Ticuna) – *cavallo* (Língua Portuguesa) e *carabora* (Língua Ticuna)– *carambola* (Língua Portuguesa).

Silva (2001, p. 128) destaca que os “sons foneticamente semelhantes”, que “compartilham de uma ou mais propriedades fonéticas”, são chamados de “par suspeito”, no caso definido pela autora, enquadrasse nessa situação “as laterais, vibrantes e o tepe”.

Na troca ocorrida nesse tipo de desvio ortográfico, destacamos duas importantes observações para compreender essa manifestação: a) a ausência no Ticuna do som que corresponda à lateral /l/, como já descrito, e a possibilidade de troca por sons foneticamente semelhantes.

4 SUGESTÕES DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Pela observação dos dados analisados e como proposta dessa pesquisa, que é colaborar com um repertório de orientações didático-pedagógicas, a fim de que possa auxiliar o docente durante seu trabalho de ensinar a ortografia da Língua Portuguesa, iremos apresentar sugestões para o docente, a seu critério, quanto à adaptação e melhoria, utilizar na sua sala de aula com os discentes indígenas.

As atividades sugeridas são voltadas para a aprendizagem da ortografia, principalmente àquelas dificuldades de grafia de palavras na Língua Portuguesa identificadas na análise dos dados da pesquisa.

No entanto, algumas providências precisam ser tomadas na escola, a fim de que essas atividades e outras possam ser desenvolvidas, como a disponibilização de acervo bibliográfico com exemplares diversificados, espaço adequado para leitura com mesas e cadeiras suficientes, planejamento educacional que contemple o ensino da ortografia com base na fonologia das línguas estudadas, disponibilização de recursos audiovisuais como projetor multimídia, microfone e caixas de som, cuja função mínima permitirá ao docente a possibilidade de desenvolver seu trabalho didático-pedagógico.

Portanto, podemos ressaltar ainda alguns pontos importantes do estudo de Zorzi (1998, pp. 23-24), para fins de elaboração de atividades de ortografia de Língua Portuguesa pelos docentes:

Desenvolvimento de exercícios que ressaltem:

- As diferenças entre grafemas e sons na Língua Portuguesa em relação à Língua Ticuna;
- A correspondência quantitativa entre letras e sons;
- O modo de pronunciar e escrever as palavras;
- As situações de escrita que envolvem a linearidade e a segmentação.

Acrescentamos a esses pontos do autor a correlação entre fonemas e letras da Língua Portuguesa e da Língua Ticuna para a compreensão e memorização do funcionamento ortográfico das línguas.

Outras atividades podem ser utilizadas para o ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, como a memorização por meio da neurolinguística. Este estudo é

desenvolvido pelo Professor Doutor Valteir Martins e Professora Doutora Silvana Andrade Martins, da Universidade do Estado do Amazonas.

Atividades sugeridas:

1 – Exercícios envolvendo a música.

A música faz parte da cultura indígena e está presente nos rituais, nas danças, festas culturais e no simples cotidiano.

A cultura tradicional permite que vários instrumentos musicais sejam produzidos e esse conhecimento é repassado para outras gerações. Outros instrumentos com a tecnologia eletrônica já foram introduzidos nas aldeias, em festas comunitárias e religiosas, e em ambas situações a melodia e os arranjos são acompanhados por uma letra que é escrita em uma língua, no caso da aldeia estudada: Português, Ticuna ou Espanhol.

O exercício envolvendo a música que sugerimos consiste em explorar as letras das músicas projetadas por meio do projetor multimídia, usando os aplicativos *Power Point* ou *Movie Maker* (ambos gratuitos do pacote do *Windows Office*), cuja letra será exposta durante a execução da música.

O docente deverá solicitar aos discentes que acompanhem a leitura da letra que poderá ser cantada. Em seguida, o professor distribui uma cópia da letra da música para cada aluno ler e destacar quais palavras ele desconhece de seu vocabulário, cuja escrita deverá ser feita no caderno e no quadro branco.

O docente poderá anotar juntamente com a turma as palavras que não pertencem ao vocabulário regional, destacar os regionalismos, as palavras do vocabulário coloquial e da Língua Portuguesa formal, ressaltando a escrita das palavras, o emprego de letras para representar certos fonemas e a acentuação gráfica. Essa atividade objetiva incentivar os alunos pela leitura e releitura, visualização da escrita da palavra, para melhorar a pronúncia das palavras, marcação da tonicidade e diferenciação de alguns aspectos sonoros/escritos.

2 – Trocando as letras e sons

O docente coletará algumas revistas, jornais, livros diversos, cartas, expedientes públicos, leis, utilizar de vários gêneros textuais que possam permitir interesse ao discente pela escolha de textos que ainda não leu.

Em seguida, cada discente deverá escolher um texto, realizar a leitura individual e coletar 10 palavras anotadas no caderno. O docente orientará para que cada um leia suas palavras e diga o porquê da escolha. Os discentes deverão substituir ou excluir letras dessas palavras e trocar acentos, ou descrever se conheciam aquela palavra e se a forma que sabiam era diferente da que encontraram nos textos.

A critério do docente, cada aluno copiará as palavras modificadas no quadro e a leitura dessas palavras será realizada por todos, que indicarão as alterações que foram feitas.

O objetivo dessa atividade consiste em memorizar a escrita de algumas palavras e compreender que alterações quanto à ausência ou troca de letras nas palavras, assim como a troca de acentos, podem modificar a estrutura das palavras quanto à norma padrão da Língua Portuguesa.

3- Fichamento

O fichamento é um gênero textual pouco usado em algumas escolas, por conta dos espaços físicos exíguos, precariedade e ausência de bibliotecas e acervos literários como material de pesquisa.

Em vista da existência dos recursos necessários, o docente levará a turma a conhecer as obras literárias existentes e cada aluno escolherá um capítulo de livro em que desenvolverá o fichamento, cuja feitura será orientada prioritariamente pelo docente.

O fichamento poderá servir como atividade avaliativa semestral, dependendo do planejamento educacional. Ao término do trabalho, a turma realizará a leitura das fichas, com acompanhamento do docente que relatará as dificuldades encontradas na ortografia de cada aluno. O material escrito poderá servir de exposição em oficinas, competições literárias e expostas no mural escolar.

O objetivo dessa atividade é estimular os discentes não só à pesquisa, mas à leitura, à releitura, ao conhecimento e compreensão de novas palavras.

4 –Jogos de palavras

Este exercício foi extraído, integralmente, das Atividades de Apoio à Aprendizagem 2 - Análise Lingüística e Análise Literária Versão do Professor do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar/Gestar II - Formação Continuada de Professores dos anos/séries finais do ensino fundamental - Língua Portuguesa (MEC, 2009) e pode também ser trabalhado no ensino médio:

Objetivos:

Perceber o caráter lúdico da língua.

Refletir sobre aspectos fonéticos, morfológicos e semânticos da língua para entender alguns de seus mecanismos.

Desenvolver a fluência por meio de leitura de trava-línguas.

Os jogos com palavras constituem uma das maneiras mais agradáveis e curiosas de interessar o aluno pela língua. O professor deve incentivar a percepção do som, da estrutura e da grafia das palavras e a variação das combinações de letras e sílabas.

Nesta aula, os alunos vão brincar com a sonoridade, a constituição e o sentido das palavras. Se julgar conveniente, organize grupos de alunos e determine um tempo para que resolvam cada exercício.

Se perceber que há dificuldades, auxilie coletivamente fornecendo dicas para cada exercício:

1. A palavra inicia e termina com a mesma letra. É mais fácil trabalhar com palavras de duas sílabas.

Observação: Esse tipo de palavra é conhecido como *palíndromo*, assim como as frases que têm a mesma propriedade, por exemplo:

Socorram Marrocos!

Subi no ônibus.

Oto come mocotó.

2. Escrever a palavra “Aurélio” com letras maiúsculas; riscar letras de vários modos possíveis para observar as que restam e as combinações possíveis.

3. Trocar as letras em sequência cada vez mais próxima da palavra final.

4. A semelhança está no som das palavras, e a graça, na diferença de sentido que dá um resultado inesperado.

5. É mais fácil trabalhar com palavras de três ou mais sílabas.

Se julgar que o nível de dificuldade do exercício 5 é muito alto, trabalhe apenas com as palavras, dispensando a criação de frases.

5 – Reescrevendo frases

Esse exercício foi extraído, integralmente, das Atividades de Apoio à Aprendizagem 2 - Análise Lingüística e Análise Literária Versão do Professor do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar/Gestar II - Formação Continuada de Professores dos anos/séries finais do ensino fundamental - Língua Portuguesa (MEC, 2009) e pode também ser trabalhado no ensino médio:

Objetivos:

Perceber possibilidades de organização do período;

Reescrever períodos;

Além destes objetivos, consideramos também fundamental pela reescrita de palavras, observação das suas grafias, emprego da ortografia, conhecimento de palavras da mesma família etimológica que tem a mesma estrutura na grafia.

Complete as orações com os termos indicados entre parênteses, sempre da mesma família etimológica:

Exemplos de palavras da mesma família etimológica, ou seja, que são da mesma família:

Casa, casar, casamento, casamenteiro

Borracha, borracharia, emborrachar, borracheiro

Olho, olhar, olheiro, olhada, olhudo

- a) Espero a sua _____ . (substantivo da família compreender)
- b) Tenho esperança no breve _____ das cartas. (substantivo da família de retornar)

- c) Só uso detergente _____ . (adjetivo da família biodegradar)
- d) Este pântano tem areias _____. (adjetivo da família de mover)
- e) Ninguém esperava _____ da moça. (substantivo da família de chorar)
- f) Pessoas _____ despertam a peidade de alguns. (adjetivo da família de chorar)

Reescreva as respostas do exercício anterior, transformando os períodos simples em compostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que norteou o caminho da pesquisa desde o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (UEA), na relação e contato com os discentes e docentes da Aldeia Filadélfia, até a leitura e análise dos dados proporcionaram momentos de reflexão e imensurável contribuição para a Educação Escolar Indígena.

Esta pesquisa objetiva primordialmente colaborar para o crescimento cultural dos alunos indígenas na competência do domínio da Língua Portuguesa, não com o objetivo de desprestigiar a língua materna, mas sim com o pensamento voltado para a necessidade de que o estudante valorize a Língua Ticuna na sua inter-relação com outras línguas e possa compreendê-la melhor para que assim possa interagir com os diversos saberes.

No que tange as dificuldades que a educação escolar indígena ainda enfrenta com a precarização do ensino nas aldeias ribeirinhas e nos igarapés, como a falta de valorização do docente indígena pelo poder público, principalmente quanto à remuneração, formação e infraestrutura escolar, percebemos que tudo isso influencia de forma negativa em uma educação pluricultural, contextualizada e diferenciada. No entanto, muitas conquistas já foram alcançadas pelo povo Ticuna até os dias atuais.

Nessa trajetória, percebemos que é complexo para o discente aprender a ortografia de uma segunda língua, uma vez que muitos indivíduos conhecem a Língua Portuguesa somente na modalidade oral até cursar o 1º ano do Ensino Fundamental, visto que em algumas aldeias não há educação infantil. Percebemos que uma das dificuldades para os docentes Ticuna ensinarem a Língua Portuguesa é a ausência de formação continuada por meio dos poderes públicos responsáveis pela formação desses profissionais.

Portanto, ensinar e aprender a ortografia ainda pelo método som/letra para alunos que detêm um sistema fonológico diferente do da Língua Portuguesa e a dissociação do par leitura/escrita, da precariedade das metodologias que desprezam a visão e a memória, ainda são obstáculos que a educação escolar indígena precisa enfrentar.

A escola deve atentar para as diferenças das culturas linguísticas existentes na Aldeia e nos demais locais de convivência do Ticuna, para interferências linguísticas e dificuldades de aprendizagem de uma segunda língua, a fim de buscar alternativas educacionais e escolares que proporcionem o domínio da ortografia da Língua Portuguesa pelos discentes indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. L. S. V. **Problemas com a ortografia da Língua Portuguesa**. IN: IV Congresso de Letras da UERJ – São Gonçalo, RJ – outubro/2007. ISBN: 85-98924-16-4. <Disponível em: <http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 11.12.2015

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. <Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/pt-br.php>> Acesso em: 27.09.2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **A Sociolinguística na Escola**. In: Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC - Cuiabá, MT - Julho/2004. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/StellaRicardo.htm>. Acesso em: 10.12.2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem/Marcus Maia – Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006**. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=646-vol15vias04web-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28.11.2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: **Atividades de Apoio à Aprendizagem 2 - AAA2: análise lingüística e análise literária** (Versão do Professor). Brasília: MEC, 2008. 162 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CIASCA, Sylvia Maria; ZORZI, Jaime Luiz. **Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem**. *Analyzing typical orthographic mistakes related to different learning problems*. Revista CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica. São Paulo, 2009, Jul-Set; p. 406-416. *On-line* version ISSN 1982-0216. <Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462009000300007&script=sci_arttext
Acesso em: 14.11.2015.

COUTO, Hildo Honório do. **Fonologia e Fonologia do Português**. Brasília: Thesaurus, 1997.

DE NICOLA, José. **Português: Ensino Médio**. Volume 2. São Paulo: Scipione, 2005.

Disponível em: www.bomespanhol.com.br. Acesso em: 19.08.2016.

FARACO, Carlos Emílio. **Linguagem Nova: Língua Portuguesa: livro do professor/Faraco & Moura**. Ed. Reform. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização: características do sistema gráfico do português**. 7.^a ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NAILSON, Inácio. **1ª cartilha ticuna**. Colab. Silvio Cavuscens. Manaus: Seduc. 1985.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGUES. **Proposta Curricular das Escolas Ticunas**. Projeto Educação Ticuna. Benjamin Constant: OGPTB, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. Facó. *Núcleo e coda em Tikuna*. In: WETZELS, Leo. **Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. **O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica**. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E.. (Org.). *Fonoaudiologia em pediatria*. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132. <Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/drjaime2.pdf>> Acesso em: 14.11.2015.

OBRAS CONSULTADAS

BRITO, Rosa Mendonça de. **Construindo conhecimentos no processo educativo**. 1. ed. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**; trad. Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola, 2002. 176 p.

LETURIA NABAROA, Nerea. **Tikunas oTicunas: Cuatro Propuestas Ortográficas para una Lengua**. LIAMES - Línguas Indígenas Americanas, Campinas, SP, n. 11, may. 2011. ISSN 2177-7160. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/liames/article/view/1361>>. Acesso em: 23 Jun. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo, Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ngi'ã Tanaütchicünaagü: Um Manual da Escrita**. Coordenação geral Jussara Gruber. Benjamin Constant: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões (Magüta). Brasília: Ministério da Educação, 1992.108 p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. <Disponível em: <http://colheitadeaprendizagem.blogspot.com.br/2012/12/por-que-nao-ensinar-gramatica-na-escola.html>> Acesso em: 28.11.2015.

SEKI, Lucy. **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: UNICAMP, 1993.

SIMÕES, Darcília. **Fonologia em Nova Chave. Considerações Sobre a Fala e a Escrita**. 2ª ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005.

SOARES, M. Facó. **Língua/linguagem e tradução cultural: algumas considerações a partir do universo Ticuna**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, p. 51-63, jan.-abr. 2008.

SOARES, M. Facó. **Marcação de caso e atribuição de caso em tikuna**. Cad. Est. Ling., Campinas, (18): 79-114, jan/jun. 1990.

SOARES, M. Facó. **O supra-segmental em Tikuna e a teoria fonológica**. Volume I: Aspectos da sintaxe Tikuna. Volume II: Ritmo. PhD dissertation, UNICAMP. 1992.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZORZI, J.L. **Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequência de apropriação da ortografia do Português**. Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, J.L. Anuário Cefac de Fonoaudiologia. São Paulo: Revinter, 1999/2000.

APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro de observação ortográfica²¹

Parte I

Nome: _____ Série: _____

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino () outro

Etnia: () não índio () índio/etnia: _____

1ª atividade: Ditado de palavras.

1. parceiro
2. enxada
3. arrepio
4. fortaleza
5. problema
6. hostil
7. assado
8. cansado
9. crença
10. proteção
11. descer
12. jornada
13. aquático
14. carrasco
15. prosseguir
16. querido
17. almocei
18. teimar
19. fizeram
20. emagreceu
21. justificando
22. fazer
23. cantinho
24. trave
25. então
26. caixote
27. naquele
28. preciso

²¹Adaptado da pesquisa realizada por Jaime Luiz Zorzi e apresentada na obra Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico, publicado em 1998, pela Editora Artes Médicas, em Porto Alegre.

- 29. trouxe
- 30. cartaz

2ª atividade: Ditado de frases.

- 6. “Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ele sério e fixo.”
- 7. “Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram.”
- 8. “Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele.”
- 9. “Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e delirante.”
- 10. “De por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada.”

ASSIS, Machado de. A Cartomante.

3ª atividade: Ditado de texto.

História estranha.

Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem... O homem aproximou-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás.

O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos anos, como eu vou ser sentimental!

VERÍSSIMO. Luís Fernando. Comédias para ler na escola.

Apêndice 2

**Roteiro de observação ortográfica
Parte II**

Nome: _____ Série: _____
Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino () outro

Etnia: () não índio () índio/etnia: _____

4ª atividade: Desenvolva um texto narrativo, abordando um dos temas abaixo:

- d) Quem sou eu?
- e) Uma aventura inesquecível.
- f) Um grande sonho.

5ª atividade: Complete a história.

Era uma noite chuvosa, em que raios rasgavam o céu, e gritos ecoavam nas ruas isoladas e escuras, quando -----

Apêndice 3

Roteiro de observação ortográfica - Parte III

Nome: _____ Série: _____

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino () outro

Etnia: () não índio () índio/etnia: _____

1- Exercício de acentuação:

Todas as palavras abaixo recebem acento gráfico. Coloque os devidos acentos em cada palavra:

- arvore
- predios
- maximo
- Amazonia
- parabens
- torax

quilometro
conteudo
tucunare
onibus
saudavel
ferias
incrivel
jacare
virus
paraiso
consequencia
proprios
aniversarios
saude
sitio
andavamos
sofa
orgao
faisca
malaria
ortograficas
atras
volei
tambem
conhece-los
polen
movel
balaustre
carijo
possivel
bumbodromo
bufalo

etnico
passaros
facil
biceps
regua
egoista
serios
catolica
tucuma
video
visita-los
album
exercito
chapeu
elogiavel
Piaui

Apêndice 4

Questionário para o levantamento de dados educacionais²²

Prezado (a) professor (a), agradecemos por participar da nossa pesquisa. O questionário apresentado tem o objetivo de coletar informações que possam contribuir com a pesquisa sobre o discente Ticuna e o domínio ortográfico da Língua Portuguesa. Os resultados coletados subsidiaram a elaboração da Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, do mestrando Carlos Alberto Silva de Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Valteir Martins. Ao responder o questionário, sua identidade não será divulgada, apenas suas respostas. Obrigado por sua valiosa colaboração.

²² Adaptado da proposta apresentada por Marcus Maia e Maria das Graças Dias Pereira no questionário de levantamento da situação educacional e sociolinguística de comunidades indígenas brasileiras, retirado do Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem, lançado pela UNESCO e MEC, em 2006 (O questionário original foi subdividido e direcionado ao público que integra a pesquisa: gestores, professores e discentes. guardando a pertinência das questões a cada respondente).

1. Caracterização do Informante

- 1.1 Nome: _____
1.2 Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino () outro
1.3 Localidade de residência (Comunidade): _____
1.4 Etnia: () não índio () índio/etnia: _____
1.6 Localidade de residência: _____
1.7 Formação Acadêmica: _____
1.8 Atividade profissional: _____ 1.5 Tempo de profissão(anos): _____

2. Situação Sociolinguística

Línguas utilizadas na comunidade

- 2.1 Que línguas são faladas na comunidade? _____
2.2 Quando se iniciou o uso de língua(s) diferente(s) da língua original do grupo?

Aprendizagem e aquisição de línguas

- 2.3 Que língua(s) é/são aprendida(s) pela criança junto à família?

- 2.4 Que língua(s) é/são aprendida(s) pela criança na escola?

- 2.5 Com que idade e em que circunstâncias se inicia a aquisição do português?

- 2.6 Há casos de casamentos inter-étnicos na aldeia? Quantos? As crianças resultantes dessas uniões adquirem/aprendem que línguas?

- 2.7 A comunidade considera importante aprender e manter a língua do grupo?

- 2.8 Os índios costumam conversar entre si em sua língua fora da aldeia?

- 2.9 Qual a visão que a comunidade indígena tem da sociedade não índia envolvente e da língua portuguesa?

- 3.0 Quais foram as consequências do contato com os não índios, na visão da comunidade indígena?

3.1 Na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, qual a maior dificuldade para os ?
(Somente para professores de Língua Portuguesa e de 1º ao 5º ano)

() Sintaxe () Morfologia () Ortografia

3.2 Sugestões (Relacione as principais sugestões e críticas em relação à escola)

Apêndice 5

Questionário sociolinguístico-educacional - discentes

Nome: _____ Série: _____

Idade: _____ Gênero: () feminino () masculino () outro

Localidade de residência (Comunidade): _____

Localidade de nascimento: _____

Etnia: () não índio () índio/etnia: _____

1- Em que tipo de escola foi realizado seu ensino fundamental? (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano - em escola pública: rural, urbana, indígena, não indígena, escola particular)

2- Como você ocupa o seu tempo livre?

() esportes () leitura () religião () TV () internet () música () trabalho

() outra. Qual? _____

3- Qual das formas de comunicação você mais utiliza?

() internet () TV () rádio () revistas () outro. Qual? _____

4- O que você mais gosta de ler?

() revistas () livros () jornal impresso () leio pouco

() outro. Qual? _____

5- Seus pais dominam a leitura e a escrita em Língua Portuguesa?

() sim () não () em parte

6- Em sua opinião, qual a importância de estudar em Língua Portuguesa?

() Crescer profissionalmente e pessoalmente

() Exercício da cidadania

() Cumprir uma obrigação

() Outro. Qual? _____

7- Durante o Ensino Fundamental, seus professores de Língua Portuguesa sempre foram indígenas?

() sim () não – Em quais séries? _____

8- Na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, qual é sua maior dificuldade?

() Sintaxe () Morfologia () Ortografia
