



# Português brasileiro escrito em uso por indígena: um estudo descritivo e propositivo de aspectos fonético-fonológicos na Escola Municipal José Leóves Teixeira, cidade de Macapá

Valcir Dos Santos Braga<sup>1</sup>  
Antonio Almir Silva Gomes<sup>2</sup>

## Resumo

O objetivo desse artigo é compreender características da produção escrita da língua portuguesa brasileira utilizada por alunos indígenas de uma escola urbana da cidade de Macapá. O estudo foca questões fonético-fonológicas, visando propor modelos capazes de potencializar o ensino da modalidade de escrita dessa língua. Com base nas experiências profissionais dos autores, o artigo tem como ponto inicial o questionamento: quais são as características da escrita em português brasileiro utilizadas por estudantes indígenas, a fim de desenvolver práticas pedagógicas que os ajudem a melhorar suas habilidades de escrita? A partir dessa questão, o artigo constitui-se como um artigo descritivo e propositivo, e se baseia em pressupostos de autores como Antunes (2003), Cavalcante (2007), Bacich e Moran (2018), Cândido e Santos (2019), Candau (2020), Marquesi e Aguiar (2021), Silva (2021). A relevância do artigo está relacionada à identificação das características da produção escrita do Português Brasileiro, e por articular novas metodologias que devem contribuir para a compreensão da língua em sua modalidade escrita por um usuário de língua não nativa na Amazônia.

## Palavras-chave:

Português Brasileiro; Sistema Escrita; Indígena.

---

## Sobre os autores:

<sup>1</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

**E-mail:** [braga19772011@hotmail.com](mailto:braga19772011@hotmail.com) | **ORCID:** : <https://orcid.org/0000-0002-7455-7747>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e professor na Universidade Federal do Amapá.

**E-mail:** [almir@unifap.br](mailto:almir@unifap.br) | **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1505-2087>

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O Brasil é um país com grande diversidade cultural e linguística, que se reflete também na maneira como o Português Brasileiro (PB) é utilizado por diferentes comunidades. As populações indígenas, por exemplo, possuem línguas e culturas próprias que interagem rotineiramente com o PB. Assim sendo, é importante investigar, dentre outros, como o PB vem sendo utilizado em sua forma escrita por esses mesmos indivíduos, de modo que seja possível propor estratégias metodológicas e políticas públicas que possam valorizar essa pluralidade linguística, além de contribuir para a inclusão social e educacional de crianças e jovens que apresentam dificuldades na aquisição da escrita. Se pergunta no presente artigo, portanto, quais são as características da escrita em Português Brasileiro utilizada por alunos indígenas? É possível no contexto da escola não indígena considerar práticas pedagógicas que os auxiliem a aprimorar suas habilidades na modalidade escrita?

A motivação para este estudo, que tem nas perguntas mencionadas suas diretrizes, surgiu durante uma visita pedagógica à Escola Municipal José Leóves Teixeira, localizada na cidade de Macapá - AP, onde foram observados vários alunos indígenas matriculados nas 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses alunos, com idades entre 15 e 25 anos, pertencem a três populações distintas: Wajãpi (Tupi-guarani), Apalai (Karíb) e Wayana (Karíb). Os primeiros são oriundos da Terra Indígena Wajãpi, localizada no município de Pedra Branca do Amapari-AP, enquanto os demais são oriundos do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, localizado entre os estados do Pará e do Amapá.

Este artigo tem como objetivo compreender características da produção escrita do Português Brasileiro em uso pelos alunos mencionados, considerando questões fonético-fonológicas, com fins à proposição de modelos capazes de potencializar o ensino e, conseqüentemente, a aquisição e uso desta língua em sua modalidade escrita. Do ponto de vista metodológico, este estudo foi desenvolvido como pesquisa de cunho descritivo e propositivo, de caráter qualitativo. Essa metodologia é utilizada para explorar e descrever um determinado tópico de interesse, além de propor soluções para problemas relacionados ao objeto de estudo. Para tanto, conforme seção específica, foram empregados métodos como ficha de coleta de informações e observação de caderno dos alunos para seleção e análise dos dados sobre a escrita em Português Brasileiro.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, abordamos alguns estudos sobre o uso do Português Brasileiro (PB) por indígenas no contexto do Ensino Superior e da Educação Básica. Na segunda seção, apresentamos um breve panorama histórico das populações indígenas Wajãpi, Apalai e Wayana. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos. Na quarta seção, analisamos os dados fonético-fonológicos

obtidos. Na quinta seção, são elencadas possíveis proposições capazes de contribuir com práticas pedagógicas do ensino de PB, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita. Por fim, na última seção, são discutidas as considerações finais sobre o estudo em questão.

## **USO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB) POR INDÍGENAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR E DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta seção aborda o uso do Português Brasileiro por indígenas, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, destacando a importância de compreender e valorizar a diversidade linguística presente nas escolas não indígenas. No Ensino Superior, estudantes indígenas necessitam escrever em PB, pois muitas vezes essa é a única língua de instrução no campo acadêmico. Com base nessa perspectiva, a pesquisa intitulada "Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica", de Denize de Souza Carneiro, Paula de Mattos Colares e Crislaine Castro de Sousa (2021), aborda questões linguísticas relacionadas à língua indígena, gramática do PB e desempenho dos estudantes em vários cursos de graduação na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), situada em Santarém-PA. A pesquisa também destaca a presença de falantes de diversas línguas indígenas, incluindo Hixkaryána, Katuéna, Munduruku, Nheengatu, Sateré-Mawé, Tyrió, Wai Wai e Xeréw, totalizando oito línguas no mesmo polo universitário.

De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, os alunos indígenas demonstraram habilidades satisfatórias na escrita em PB, permitindo que eles resolvessem atividades e se comunicassem em situações básicas. No entanto, para estudos mais complexos, eles precisavam de apoio de familiares e colegas com maior proficiência no português. Além disso, os problemas de baixo desempenho, reprovação e evasão não eram apenas atribuíveis à falta de conhecimentos linguísticos avançados em PB, mas também a outros fatores, como condições financeiras, deficiências no ensino básico, altos custos de transporte e acomodação, e métodos de ensino que não levavam em consideração as dificuldades dos alunos. Ressalta-se que os gêneros acadêmicos são naturalmente mais complexos, tanto na fala quanto na escrita, o que resulta em desafios no uso do PB, não se restringindo apenas aos alunos indígenas, mas também afetando os alunos não indígenas (CARNEIRO, COLARES, SOUSA, 2021).

É essencial considerar as variações do Português Brasileiro desenvolvidas pelas populações indígenas ao longo do tempo. Essas variações, segundo os autores, revelam traços identitários específicos de cada povo e refletem os contatos com outras línguas indígenas. As identidades indígenas são constantemente reconstruídas através dessas variações linguísticas. Ao utilizar o PB, esses povos moldam a língua de acordo com suas necessidades de comunicação, ampliando as possibilidades do idioma. Exemplos dessas variações

incluem o Português Sateré-Mawé, Português Kamayurá, Português Wai Wai, Português Munduruku, entre outros falados em diferentes regiões do Brasil (CARNEIRO, COLARES, SOUSA, 2021).

Com base nessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Gomes (2012), que realizou pesquisas com professores indígenas em formação acadêmica no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no município de Oiapoque, Estado do Amapá-AP. As análises realizadas pelo autor revelaram algumas características da escrita em PB no que diz respeito à fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e aspecto textual. O autor, ao considerar a análise das produções escritas em PB pelos acadêmicos indígenas, identificou que uma das características mais frequentes no aspecto de fonética/fonologia é a ausência de morfemas gramaticais, especialmente na presença das consoantes fricativas desvozeadas: a glotal /h/ e a alveolar /s/. Essas marcas são frequentemente encontradas nos finais de palavras específicas que compõem as sentenças, conforme as amostras analisadas:

- (1a) ... ele precisa **esta** certo ...
- (1b) ...Com isso ele deve orientar e **valoriza** cada vez mais o saber de cada criança...
- (2a) ... o que seus antepassados utilizaram para **cura** o seu **pacientes** ...
- (2b) ... tornando-as **critica**, questionadoras, formadoras de suas próprias opiniões. (GOMES, 2012, p. 3, grifo do autor).

Além disso, o estudo demonstrou que as características encontradas nas produções escritas refletem também nos textos digitais. Há, ainda, uma ênfase na influência da forma como esses usuários adquiriram a língua portuguesa, visto que as características identificadas são igualmente recorrentes entre os usuários cujo português é sua primeira língua.

Estudos como os mencionados reiteram o fato de que nas distintas regiões do Brasil há variações relacionadas ao uso, ao domínio e aos objetivos da língua portuguesa entre as diferentes populações indígenas. Conforme destacado por Gomes (2018), do ponto de vista psicolinguístico, não é possível pensar em proficiências semelhantes entre esses povos, considerando as suas características de contato e "domínio" do português brasileiro. Essa compreensão é essencial para estabelecer uma conexão entre o que é aprendido e o direito de aprender com base no uso do PB.

No processo de aprendizado escolar do PB pelas populações indígenas, geralmente são abordados tópicos gramaticais e estruturalistas, sem levar em consideração a influência da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica das línguas indígenas. Isso desperta a reflexão sobre as práticas docentes no ensino do PB para os professores indígenas, mostrando que a importância e o sucesso da aprendizagem da escrita em PB pelo aluno indígena não dependem apenas do conhecimento considerado relevante pelos professores não indígenas, mas também da funcionalidade do PB no contexto social desses povos, em um

ambiente intercultural. Em todos os casos, a aprendizagem e o ensino do PB são importantes para as populações indígenas do Brasil, devendo, contudo, serem consideradas, por todos os envolvidos, as motivações socioeconômicas, históricas, intencionais, interacionais.

Embora o domínio da escrita em português seja imprescindível para alunos indígenas que frequentam o Ensino Superior, é preciso lembrar que tal aprendizado não pode substituir a valorização e o respeito pelas línguas indígenas. É fundamental, portanto, buscar maneiras de promover o ensino bilíngue ou multilíngue e incentivar a valorização das línguas indígenas tanto no ambiente acadêmico quanto em toda a sociedade brasileira.

Quanto ao uso do PB na Educação Básica, por exemplo, Lima (2011), ao realizar uma análise em produções escritas de alunos indígenas no Ensino Fundamental e Médio, observou a influência da língua Kaingang na escrita do PB utilizada pela população indígena Kaingang no Rio Grande do Sul. Essa língua, pertencente à família Jê do tronco Macro-Jê, é considerada uma das línguas indígenas com um grande número de falantes em território brasileiro. Segundo a autora, estima-se que no Rio Grande do Sul haja mais de 11 mil indígenas, e cerca de 30 mil em todo o Sul do país, incluindo Santa Catarina, Paraná e parte do estado de São Paulo. Embora o povo Kaingang domine a oralidade e a escrita do PB há mais de um século, em algumas comunidades, esse domínio é mais recente, não ultrapassando 50 anos.

De acordo com os estudos de Lima (2011), é observado que na língua Kaingang não há concordância sintática, tanto em sintagmas nominais quanto em sintagmas verbais, além da ausência de concordância em gênero e número. Essa conclusão é semelhante à concepção defendida pelo professor Wilmar D'Angelis, pesquisador da língua Kaingang, que também chegou à mesma conclusão em suas pesquisas sobre essa língua. A falta de concordância na língua Kaingang tem impacto na escrita em PB pelos alunos, o que pode ser observado nas produções dos alunos do Ensino Médio:

- a- [...] antigamente **a criança crescem** assim sem documento porque não existia documentos pelos chefes [...].
- b- Como **foi dado os nomes** quando **nasce as crianças** antigamente [...].
- c- O Pej são o nome de Garen, Gavóg e outros. **Eles busca remédios** com espírito mau para não olhar para as crianças e também **passa** na língua da viúva ou viúvo, até **sete dia** de dieta, após isso a mulher e o homem podem comer com a sua família [...]. (LIMA, 2011, p. 30, negritos e sublinhados da autora).

No contexto da Educação Básica, observa-se um aumento significativo das reflexões acerca da produção de textos em língua portuguesa por indivíduos indígenas, especialmente no que se refere ao seu emprego no ambiente escolar. Essas demandas têm instigado debates e questionamentos que apontam para a necessidade de novas metodologias e epistemologias no ensino do Português Brasileiro (PB), uma vez que as identidades são construídas por meio das

interações sociais entre as línguas. Nessa perspectiva, as instituições de ensino não devem se apropriar do conhecimento centralizado em um pensamento eurocêntrico, mas, pelo contrário, é essencial refletir sobre o uso do PB pelas populações indígenas na construção do currículo e em outros planejamentos educacionais. Além disso, faz-se necessário promover debates acerca das particularidades do português em uso pelas populações indígenas.

A utilização do Português Brasileiro (PB) por indivíduos indígenas em instituições de ensino não indígenas, tanto no âmbito da Educação Básica quanto do Ensino Superior, constitui um tema de elevada relevância e complexidade. A presença desses indivíduos em tais instituições acarreta desafios significativos no que se refere à dimensão linguística e cultural. Nesse contexto, torna-se imprescindível promover uma discussão aprofundada sobre a adoção do PB como língua de instrução, considerando que muitos desses estudantes são frequentemente bilíngues, tendo o PB como segunda língua. As divergências linguísticas entre as línguas indígenas e o PB podem constituir obstáculos à comunicação efetiva e ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é imperativo que as instituições educacionais estejam preparadas para enfrentar essas diferenças e adotem estratégias pedagógicas inclusivas e práticas equitativas, tendo como um dos eixos norteadores discussões acerca do português padrão; sua existência, característica, função, lugar, uso.

## **PANORAMA HISTÓRICO SOBRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS WAJĀPI, APALI E WAYNA**

Segundo Gallois e Grupioni (2003), os povos indígenas residentes na região que abrange o Amapá até o norte do Pará compartilham uma história que remonta a pelo menos três séculos de relações comerciais, políticas, matrimoniais e rituais. Essas relações se estendem além das fronteiras nacionais, abrangendo a Guiana Francesa e o Suriname. Essa ampla rede de relações regionais enriquece a história desses povos, ao contrário do que muitas vezes é divulgado pelos livros didáticos sobre a história indígena no Brasil. Na região específica do Amapá e norte do Pará, séculos de experiências de contato entre os grupos indígenas resultaram em diversos processos, que se alternam entre separação, fusão, substituição e aquisição de novos elementos culturais e linguísticos. Esses processos, aliados às diferentes experiências de contato vividas pelos grupos indígenas com não-indígenas e agências que chegaram até eles, têm registros que datam do século XVII (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

No estado do Amapá, a população Wajãpi possui registros históricos desde o século XVII, na região do baixo Rio Xingu, conhecida como Guaiapi. A identificação Wajãpi é comum a todas as subdivisões dessa população nos estados do Pará, Amapá e Guiana Francesa, referente à sua língua. Os Wajãpi migraram para as terras amapaenses no século XVIII, ocupando um território que se estende desde o Rio Jari ao Rio Araguari, com mediações ao sul no alto Iratapuru e ao norte nos

rios Oiapoque e Camopi - este último em território francês (GALLOIS; GRUPIONI, 2003; SILVA, 2021).

Em 1973, a construção da BR 210, Rodovia Perimetral Norte, marcou o primeiro contato institucional do Estado com os Wajãpi, através da Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Nesse período, de acordo com uma pesquisa do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena-IEPÉ de 2019, estimava-se que havia aproximadamente 1.454 indígenas, distribuídos em 95 aldeias. Essa população tem como língua materna (L1) o Wajãpi, uma língua da família Tupi-Guarani. No estado do Amapá, suas terras foram oficialmente reconhecidas em 24 de maio de 1996 e possuem uma área de 607.017 hectares, abrangendo os municípios de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari, sendo denominada Terra Indígena Wajãpi (TIW) (GALLOIS; GRUPIONI, 2003; IEPÉ, 2019; GOMES; FERREIRA, 2020; SILVA, 2021).

A população Apalai é originária da margem sul do rio Amazonas e migraram para a região dos baixos rios Curuá, Maicuru, Jari e Paru D'Leste. A partir dessa área, eles seguiram até sua localização atual, no médio e alto curso do rio Paru D'Leste. Esse povo é composto por diferentes famílias que se reconhecem como descendentes de várias populações distintas, incluindo os antigos Apalai mencionados na literatura dos viajantes, assim como os Maxipuriyana, Kaikuxiyana, Aramixiyana, Kumakai, Pakirai, Makapai, Ahpamano, Umuruana e outros. Os indivíduos utilizam esses nomes para distinguir as famílias umas das outras em situações cotidianas. Contudo, ao se referirem a si mesmas em contextos externos, elas se identificam de maneira genérica como Apalai (GALLOIS; GRUPIONI, 2003; IEPÉ, 2019; SILVA, 2021).

Os Wayana são um povo que tem sido registrado em diversas fontes históricas sob vários nomes, incluindo Ojana, Ajana, Aiana, Ouyana, Uajana, Upurui, Oepoeroei, Roucouyen, Oreocoyana, Orkokoyana, Urucuiana, Urukuyana e Alucuyana. Esses registros históricos também indicam que os Wayana atuais descendem de uma coleção de grupos de fala Karib que historicamente habitaram a região que hoje é compreendida por partes da fronteira Brasil/Suriname/Guiana Francesa. Alguns dos grupos históricos relacionados incluem Kukui, Opagwana, Upului, Pupuriyana, Akarapai e outros. Os viajantes franceses que passaram pela região no passado usavam o termo "Roucouyen" ou "Rocoyen", derivado da palavra "rocou", que significa "urucu". Posteriormente, os viajantes brasileiros criaram as variações "Uruguiana" e "Urukuiiana", que são adaptações de "Roucouyen". No decorrer do século XX, o grupo adotou a autodenominação atual, "Wayana", que segundo alguns pesquisadores significa "meu povo" ou "minha gente" (GALLOIS; GRUPIONI, 2003; IEPÉ, 2019; SILVA, 2021).

De modo geral, as populações Apalai e Wayana habitam a faixa leste do Parque Indígena de Tumucumaque-PA há mais de um século e têm estabelecido estreitas relações de convivência durante esse período. Ambos os grupos são falantes de línguas Karib, e frequentemente se casam entre si e coabitam nas

mesmas comunidades, é comum se referir a eles como um único grupo (GALLOIS; GRUPIONI, 2003; IEPÉ, 2019; SILVA, 2021). Especificamente, os Apalai e Wayana participantes deste estudo residem na Aldeia Bona, no município de Almeirim, localizada na Terra Indígena Parque do Tumucumaque. Essa Terra Indígena foi oficialmente delimitada em 04 de novembro de 1997 e reconhecida legalmente através do Decreto nº 213. Ela abrange uma área de 3.071.067 hectares e estende-se pelos municípios de Oriximiná, Óbidos, Almeirim, Alenquer e Monte Alegre, fazendo limite com a Terra Indígena Paru D'Este.

Em síntese, ao explorar o panorama histórico das populações indígenas Wajãpi, Apalai e Wayana, podemos observar as ricas trajetórias desses povos ao longo dos anos. Suas origens, migrações e relações culturais destacam-se como elementos fundamentais para entender suas identidades e modos de vida. Além disso, a presença de missões religiosas, a chegada de instituições governamentais e o reconhecimento oficial de suas terras têm moldado suas realidades contemporâneas. Apesar das transformações e desafios enfrentados, essas comunidades indígenas continuam a preservar suas tradições, línguas e vínculos ancestrais, contribuindo para a diversidade cultural e inspirando a valorização e proteção dos direitos indígenas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010), dos 16 municípios do estado do Amapá, em 10 há presença de indígenas residentes na zona urbana, por exemplo, Macapá com 718 indígenas; Oiapoque, 432; Laranjal do Jari, com 75; Santana, 47; Mazagão, 36; Porto Grande, 16; Calçoene, 14; Ferreira Gomes, 6; Cutias, 4 e Pracuúba, com 4 indígenas. Ao considerar a presença dessas populações no contexto escolar dos referidos municípios, a presente pesquisa, conforme mencionamos, envolve-se no contexto de alunos indígenas inseridos no sistema educacional não indígena de uma escola na cidade de Macapá-AP.

Ressaltamos que a presença de distintas populações indígenas na cidade de Macapá é motivada por uma série de fatores, como o acesso a serviços de saúde, educação e a busca por melhores oportunidades de trabalho, entre outros. Essa realidade se comprova nos espaços de Ensino Superior e na Educação Básica, nas diferentes etapas e modalidades de ensino oferecidas na capital amapaense.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O local de pesquisa foi a Escola Municipal José Leóves Teixeira, situada no Bairro Renascer II, na cidade de Macapá. No ano letivo de 2022, a escola atendeu 13 alunos indígenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Anos Finais do Ensino Fundamental. Dentre esses alunos, 3 estavam na 3ª Etapa e 10 na 4ª Etapa. Cinco alunos da população Wajãpi do município de Pedra Branca do Amapari-AP residem na capital amapaense há três anos, enquanto cinco alunos Apalai e três

Wayana da Aldeia Bona, Terra Indígena Parque do Tumucumaque-PA, residem em Macapá apenas há um ano.

Este estudo foi uma pesquisa de cunho descritivo e propositivo, com caráter qualitativo. Nesse contexto, os cadernos dos alunos foram os principais objetos de coleta de dados para identificar as características da escrita em português brasileiro em uso, seguindo as seguintes etapas: O primeiro contato com a escola ocorreu em setembro de 2022, onde foi realizada uma conversa com a Gestão para apresentar a essência da pesquisa, seus objetivos, métodos e participantes. Em um segundo momento, além da direção, a coordenação pedagógica também foi envolvida na apresentação da proposta de pesquisa. Durante essa ocasião, ressaltou-se a relevância da pesquisa para a própria escola, uma vez que se tratava de uma pesquisa propositiva. A conversa com a direção e a coordenação resultou na assinatura do Termo de Autorização de Pesquisa (TAP).

Posteriormente, após a autorização para a realização da pesquisa, os alunos foram envolvidos em sala de aula para serem informados sobre o objetivo da pesquisa. Nessa ocasião, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No termo, os participantes foram solicitados a conceder permissão para acessar seus respectivos cadernos, que são fundamentais para a construção do estudo e busca de respostas para as questões da pesquisa, especialmente as produções escritas em Português Brasileiro. Com os termos devidamente assinados, estabeleceu-se uma agenda com os alunos e a equipe pedagógica para o final de setembro de 2022, a fim de coletar os cadernos e realizar o processo de digitalização. Além disso, a coleta de dados foi expandida para incluir a secretaria da escola, visando acessar informações complementares registradas nas fichas de matrícula. Essas informações incluíam quantidades de alunos, comunidades de origem, línguas maternas e tempo de estudo na escola pesquisada.

A análise dos dados foi realizada por meio de leituras minuciosas dos cadernos dos alunos, visando categorizar informações relacionadas a aspectos fonético-fonológicos. Essa abordagem possibilitou a organização de uma amostra representativa das características da escrita em Português Brasileiro (PB) e a aplicação de uma análise qualitativa para interpretar os dados coletados. Durante essa análise, identificaram-se padrões recorrentes na escrita dos alunos com o objetivo de compreender o objeto da pesquisa, assim como também aspectos culturais. Além da análise descritiva, procurou-se realizar também uma análise propositiva. Com base nas observações feitas nos cadernos, identificaram-se possíveis dificuldades ou desafios enfrentados pelos alunos indígenas na escrita em PB.

## **PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB) ESCRITO POR INDÍGENAS NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LEÓVES TEIXEIRA, CIDADE DE MACAPÁ – AP: ASPÉCTOS FONÉTICO-**

## FONOLÓGICOS

Nesta seção, realizamos uma análise das características fonético-fonológicas relacionadas à representação dos sons na ortografia, com base nos dados coletados. Para isso, destacam-se características relevantes, como a substituição vocálica, substituição consonantal, hipersegmentação e hipossegmentação. Com o objetivo de embasar nossa análise, recorreremos a autores como Massini-Cagliari e Cagliari (2012), Mori (2012) e Souza e Santos (2021), os quais enfatizam a relação da fonética com os próprios sons, sua organização, produção e os aspectos físicos envolvidos em sua articulação. Por outro lado, a fonologia aborda a função e a organização desses sons em um sistema linguístico. Além disso, para ampliar ainda mais nossa fundamentação teórica, utilizamos o esquema de classificação das vogais e consoantes do Português Brasileiro (PB) desenvolvido por Silva (2003).

### SUBSTITUIÇÃO VOCÁLICA

Verifica-se que os alunos frequentemente substituíram vogais na escrita do PB como segunda língua, resultando na troca de vogais na mesma palavra. Tais substituições constituem-se casos seja de abaixamento, seja de alçamento, conforme demonstram os dados a seguir:

- (1a) "Para **errigar** plantanças", (irrigar).
- (1b) "[...] **defersos** empaclos ambientais", (diversos; impactos).
- (1c) "Eu... não moro **monicipio**, eu moro na aldeia", (município).
- (2a) "[...] o trafego de embarcações e intenso entre os **países** europeus [...]", (países).

Nos exemplos (1a-b), as palavras irrigar e diversos, escritas com a vogal fechada anterior [i], são realizadas com [e]. Em (1c), a vogal fechada posterior arredondada [u] município foi substituída pela meio-fechada posterior arredondada [o]; em ambos os exemplos, verifica-se caso de abaixamento vocálico. No exemplo (2a), a vogal meio-fechada anterior [e] é substituída pela vogal fechada anterior [i], ocorrendo alçamento vocálico. Em todos os casos, identifica-se alteração fonética na escrita, indicando possíveis implicações na aquisição da escrita em PB, ou mesmo tão somente um reflexo de interação entre oralidade e escrita, comumente atestado entre diferentes usuários do PB.

### SUBSTITUIÇÃO CONSONANTAL

Consideramos substituição consonantal na escrita do PB o fenômeno em que uma consoante é substituída por outra na escrita, como exemplificado abaixo:

- (3a) "[...] **defersos empaclos** ambientais", (diversos; impactos).
- (3b) "Terno **laixo** e plano", (baixo).

(3c) “[...] o frio e intenso, e ate **inpossibilita** a navegação marítima”,  
(impossibilita).

No exemplo (3a), foram identificados dois casos de substituição de consoantes. No primeiro caso, a consoante fricativa labiodental [v] da palavra *diversos* foi substituída pela fricativa labiodental [f] *defersos*. Já no segundo caso, a oclusiva alveolar [t] da palavra *impactos* foi substituída pela consoante lateral dental [l], gerando a forma grafada *empaclos*. No exemplo (3b), a consoante lateral dental [l] foi utilizada em oposição à oclusiva bilabial [b] da palavra *baixo*, resultando em *laixo*. Já em (3c), ocorreu a inversão da nasal bilabial [m] pela consoante nasal dental [n] na palavra *impossibilita*, que foi escrita como *inpossibilita*.

## HIPERSEGMENTAÇÃO

Nesta seção, apresentamos dados com segmentação não convencional, característicos de hipersegmentação. De modo geral, esse fenômeno ocorre quando os alunos escrevem uma palavra e dividem algumas sílabas, ou todas elas, conforme os dados a seguir:

(4a) “o governo federal e cheado Pelo **Presin te** da RePublica”, (presidente).

(4b) “[...] ela **a Presenta** diferentes formas com altitudes varidas”, (apresenta).

(4c) “Permite **trans porte** de mercadorias”, (transporte).

Em (4a), a palavra *presidente* apresentou o fenômeno da hipersegmentação, onde a sílaba *te* foi separada do restante da palavra. Já na frase (4b), a sílaba *a* foi decomposta da palavra *apresenta*. Em (4c), *transporte* sofreu segmentação na sílaba *trans*.

É importante destacar que aprender uma nova língua pode ser um processo complexo. No caso particular dos alunos indígenas matriculados na 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é necessário considerar que eles estão em fase de familiarização com o sistema fonético do Português Brasileiro (PB). Por conseguinte, é comum observar o fenômeno da hipersegmentação, especialmente devido a algumas particularidades linguísticas presentes em sua língua materna, tais como estruturas silábicas distintas do português. Salienta-se, todavia, que as formas e usos identificados, assim como em outras seções de dados, têm pouca ou nenhuma repercussão sobre a informação em si, a qual mantém sua integridade semântica. Ressalta-se que as variações linguísticas observadas não comprometem a compreensão do conteúdo. Dessa forma, tais variações não representam uma barreira significativa para a comunicação e a transmissão das informações.

## HIPOSEGMENTAÇÃO

A hipossegmentação, que é o oposto da hipersegmentação, ocorre quando o indivíduo une duas ou mais palavras na escrita, como demonstrado nos exemplos apresentados em (5a-c):

(5a) "Quando **agente** trabalha ganha muito dinheiro", (a gente).

(5b) "as partes de em rio e camlo **PescassedoPorum** ri desde o **naseaneiatra** foz consluui seu cusse", (percorrido por um; nascente da...)

(5c) "Que a terra **vaificar**...", (vai ficar).

Em (5a), o aluno escreveu *agente* em vez de *a gente*, unindo as palavras *a* e *gente*. Vale ressaltar que, em PB, *a gente* é uma expressão utilizada para se referir a um grupo de pessoas, como sinônimo de nós ou as pessoas. Já a palavra *agente* se refere a um agente, ou seja, alguém que realiza alguma ação ou que representa uma agência ou instituição. Em (5b), identifica-se *pescassedoporum* como um único termo, unindo as palavras para expressar *percorrido por um*. Já a palavra *naseaneiatra* foi utilizada como equivalente a *nascente da*. Em (5c), a palavra *vaificar* foi escrita referindo-se à *vai ficar*, com as palavras separadas.

Nos exemplos apresentados, a forma da escrita pode estar relacionada com a oralidade, como mencionamos anteriormente. Em situações informais de comunicação oral, é frequente que ocorram adaptações linguísticas resultando em formas abreviadas, contrações ou alterações fonéticas. Essas variações podem ser influenciadas pelo contexto social, cultural e educacional do falante, bem como pelo próprio sistema linguísticos, que determina as possibilidades da própria língua, contribuindo claramente para uma distinção entre língua, oralidade e escrita.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

Diante das características da escrita evidenciadas nas amostras apresentadas na seção anterior, torna-se imprescindível a adoção de novos métodos e abordagens que possam contribuir para o ensino e a aprendizagem dessa habilidade, dentre eles, a perspectiva intercultural, o ensino interdisciplinar, a utilização de gêneros textuais e a adoção de metodologias ativas, estando todos permeados pela compreensão de não se trata de incapacidade de aprendizagem por parte do aluno, mas de interações possíveis e recorrentes entre língua, escrita e oralidade.

Em um contexto que envolva formação docente, políticas públicas, escola como um todo, docentes e discentes, destaca-se a relevância da abordagem intercultural, com ênfase nas seguintes estratégias metodológicas: estudar as culturas presentes na sala de aula e na comunidade local, identificando as

semelhanças e diferenças entre elas; utilizar materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural, incluindo textos, imagens, músicas e filmes de diferentes culturas; promover atividades que incentivem o diálogo intercultural, como debates, apresentações e produção textual que envolvam a troca de ideias entre alunos de diferentes culturas; estimular a reflexão crítica sobre as várias formas de preconceito e discriminação cultural, desenvolvendo a capacidade dos alunos de reconhecer e combater atitudes de exclusão; incentivar os alunos a aprender sobre outras culturas e línguas, ampliando seu repertório intercultural e valorizando a diversidade; e desenvolver atividades que promovam a empatia e o entendimento entre culturas, como a apresentação de trabalhos sobre a história, a religião, a culinária e outras tradições culturais (CANDAU, 2020). Desse ponto de vista, o PB em sua modalidade escrita torna-se aliado da expressão e da interação;

O ensino da escrita em língua portuguesa, numa concepção socialmente inovadora, deve superar as limitações das antigas práticas de aprendizado da linguagem escrita. Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem tanto da língua materna (L1) quanto da segunda língua (L2) envolve ações pedagógicas e estratégias associadas à interdisciplinaridade, evitando a fragmentação do conhecimento. A abordagem interdisciplinar no ensino do português brasileiro (PB) abre um leque de possibilidades para estabelecer afinidades entre os léxicos linguísticos de ambas as línguas, fortalecendo assim a aprendizagem de maneira significativa e dinâmica. Desse modo, o conhecimento é construído na inter-relação com outros aspectos linguísticos, de forma contextualizada. Além disso, o ensino valoriza as contribuições de outras áreas do conhecimento. A retroalimentação entre as disciplinas desperta a consciência em relação aos valores linguísticos e promove o senso crítico para questionar a realidade. Nesse sentido, o ensino de PB tende a desenvolver competências nos alunos que não podem ser alcançadas por meio de práticas pedagógicas isoladas (CÂNDIDO; SANTOS, 2019).

No processo de aquisição da escrita, é fundamental dedicar momentos à produção textual, abrangendo a diversidade de gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, tais como recados, avisos, conversas, fofocas, piadas, bilhetes, telefonemas, listas de compras, diários, letreiros de cinema, outdoors, cardápios, entre outros (CAVALCANTE, 2007). Além disso, sugere-se a produção de listas (de materiais, de livros, etc.), pequenas informações direcionadas aos pais e à comunidade escolar, convites, avisos, cartas, pequenas narrativas, conclusões de debates e informações sobre a cidade e o bairro, conforme apontado por Antunes (2003). Esses gêneros textuais desempenham um papel significativo no contexto extraescolar e devem ser explorados no ensino da escrita, permitindo aos alunos desenvolver habilidades e competências nessa área.

A escola desempenha um papel de extrema importância em sua função social ao oferecer diversas ações educativas que auxiliam os alunos a alcançar os

objetivos estabelecidos em relação à produção escrita e ao domínio da ortografia. Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições das metodologias ativas. No ensino da produção escrita, essa abordagem aponta para possibilidades de renovar as aulas, promovendo aprendizagem e experiências significativas com o intuito de desenvolver plenamente o aluno, bem como aprimorar a prática pedagógica do ensino do português brasileiro.

Dentre os vários métodos ativos que podem contribuir para a aquisição da escrita, destacam-se: oficinas de produção textual, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, produção de textos em grupo, projetos interdisciplinares, jogos educativos, utilização de recursos audiovisuais, mapeamento de histórias de vida e sequência didática. Essas metodologias, especificadas nos próximos parágrafos, são fundamentadas nos estudos de Bacich e Moran (2018) e Marquesi e Aguiar (2021).

As oficinas de produção textual são uma metodologia que busca desenvolver a habilidade de escrita por meio de atividades práticas e lúdicas. Nesse contexto, é possível utilizar diferentes gêneros textuais, como notícias, resenhas, artigos, poemas, contos, entre outros, que sejam relevantes para os alunos. Através dessas atividades, cria-se a oportunidade de explorar diversos tipos de textos e aprimorar a escrita. Além disso, é possível utilizar recursos visuais e auditivos, como vídeos, áudios, imagens e fotografias. As oficinas proporcionam momentos em que os alunos podem praticar a escrita em língua portuguesa de forma livre e criativa, desenvolvendo habilidades como a elaboração de ideias e a organização de textos, ao mesmo tempo em que ganham confiança em sua capacidade de se comunicar por escrito.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) permite que o desenvolvimento das habilidades e competências na escrita em PB ocorra por meio da resolução de problemas, pesquisa, trabalho em equipe e comunicação em situações reais. Durante o projeto, os alunos realizam atividades em grupos e em diferentes etapas. Essa metodologia coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo o engajamento de todos nas ações, estimula o trabalho em equipe, desenvolve habilidades práticas, incentiva a criatividade e a inovação.

A sala de aula invertida, ao combinar recursos online com atividades práticas em sala de aula, contribui para a aquisição da escrita. Para isso, o professor identifica os objetivos de aprendizagem desejados para os alunos, como escrever frases simples ou aprender a redigir textos mais complexos. São desenvolvidos materiais de ensino, que podem incluir vídeos instrutivos, atividades práticas, exercícios de gramática e outros recursos online.

A produção de textos é uma estratégia excelente para o ensino da escrita. Essa metodologia possibilita que os alunos compartilhem experiências e conhecimentos, além de promover a construção coletiva do saber. Para isso, inicialmente, seleciona-se um tema ou problema a ser trabalhado e desenvolvido. Os alunos são divididos em grupos e orientados a discutir o tema por meio de

leituras, pesquisas e debates em sala de aula. Em seguida, todos são convidados a produzir um texto coletivo, utilizando as ideias discutidas e as informações coletadas. Ao término, os grupos apresentam seus textos em sala de aula, compartilhando suas reflexões e opiniões acerca do tema abordado.

Projetos interdisciplinares são metodologias que envolvem a integração de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma abordagem mais contextualizada no ensino da escrita. Para aplicar essa metodologia, é possível iniciar identificando um problema ou tema relevante para os alunos, que envolva a escrita. Por exemplo, pode-se propor um projeto de criação de um jornal ou revista comunitária, no qual os alunos sejam responsáveis por redigir e revisar os textos, criar o layout e publicar o material. Durante o projeto, os alunos devem trabalhar de forma integrada, envolvendo diferentes componentes curriculares, enquanto os professores atuam como facilitadores, disponibilizando recursos e ferramentas necessárias para a realização do projeto. Ao final, avalia-se tanto o processo quanto o produto, levando em consideração o progresso dos alunos na escrita, a qualidade dos textos produzidos e o impacto do material na comunidade.

Jogos educativos são métodos lúdicos e divertidos que facilitam o ensino da escrita. Essa metodologia proporciona aos alunos uma aprendizagem mais descontraída e interativa, aumentando sua integração e motivação. Além disso, estimula o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Para isso, é possível começar selecionando jogos educativos adequados ao contexto dos alunos, que envolvam a escrita, tais como jogos de palavras, jogos de formação de frases, jogos de ortografia, entre outros. Esses jogos podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em atividades extracurriculares, como parte de um programa de reforço escolar, por exemplo.

A utilização de recursos audiovisuais é uma metodologia que permite o acesso a diferentes formas de expressão e utiliza a oralidade como forma de produção textual. Para implementar esse método de ensino, pode-se começar identificando as necessidades específicas dos alunos, entendendo suas dificuldades e interesses em relação ao aprendizado da escrita. A partir daí, pode-se desenvolver um plano de aula que envolva atividades práticas e contextualizadas, usando recursos audiovisuais, como vídeos, imagens e áudios, para auxiliar no processo de aprendizagem. Esses recursos devem ser adequados ao contexto, à cultura, aos valores e às experiências de vida dos alunos. Por exemplo, é possível usar vídeos que mostrem a escrita em português em contextos relevantes, como na vida urbana, no mercado, em lojas e nos transportes públicos. Além disso, é interessante envolver os alunos em atividades práticas que permitam que eles experimentem a escrita de forma significativa, como escrever cartas, fazer anotações, criar pequenos textos e ler textos simples.

O mapeamento de histórias de vida é uma metodologia que visa promover a aprendizagem por meio da identificação, registro e análise das histórias de vida dos próprios alunos. Esse método divide-se em três etapas:

1. Identificação e registro: os alunos são convidados a identificar histórias de vida em suas próprias comunidades e famílias. Nesta etapa, realizam entrevistas com os membros da comunidade e seus familiares. A partir dessas informações, os alunos registram as histórias de vida em um formato que possa ser compartilhado com a turma;

2. Análise e reflexão: os alunos analisam as histórias de vida coletadas e refletem sobre as informações obtidas, identificando elementos comuns e diferenças entre as histórias. Relacionam essas informações com seus próprios valores e experiências;

3. Produção e compartilhamento: na última etapa, os alunos produzem textos e outros materiais que apresentem as histórias de vida coletadas e analisadas. Podem criar textos, fotos, vídeos, cartazes e outros materiais que possam ser compartilhados com a comunidade escolar e outros públicos.

Dessa forma, o mapeamento de histórias de vida permite uma abordagem enriquecedora, ao valorizar as vivências dos alunos e promover a reflexão, a escrita e o compartilhamento de experiências significativas.

A Sequência didática é uma metodologia que consiste em um conjunto de atividades sequenciais com o objetivo específico de promover a aprendizagem. Essas atividades podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos em relação à aquisição da escrita, levando em consideração suas habilidades, interesses e conhecimentos prévios. Dessa forma, a sequência didática contribui para a organização do processo de aprendizagem, proporcionando a prática de diferentes habilidades, flexibilidade e outros aspectos relevantes.

No amplo campo das metodologias ativas, encontram-se aquelas que envolvem o uso de tecnologias digitais e outras que podem ser desenvolvidas sem depender de suportes tecnológicos. Esses métodos de ensino ajudam a desenvolver habilidades linguísticas, uma vez que os alunos interagem ativamente com os conteúdos. Desse modo, cabe à escola definir, em seu currículo e projeto político-pedagógico, as prioridades de acordo com as dificuldades de aprendizagem e tecnológicas da instituição e dos alunos. No bojo das decisões, a diversidade de ações de ensinar e de aprender PB em sua modalidade escrita deve estar assentada em suas múltiplas faces, potencializando seus processos, mas também permitindo ao aluno perceber e agir no sentido de pertencimento global para o qual a modalidade escrita (do PB) contribui com sua melhor interação social. Trata-se de perspectiva humana e humanizadora no ensino de PB, que reconhece no aluno indígena que escreve PB (como língua não materna) suas subjetividades, que demandam, para além da interculturalidade, atenção a aspectos pragmáticos. O processo de ensinar e, conseqüentemente de aprender, nesse caso, é permeado por questões de interculturalidade e de pragmática (GOMES, 2018; GOMES, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise dos dados coletados nos cadernos dos alunos indígenas da Escola Municipal José Leóves Teixeira, na cidade de Macapá, podemos inferir considerações relevantes. Nas amostras, observaram-se características na escrita relacionadas à substituição vocálica, substituição consonantal, hipersegmentação e hipossegmentação. Além disso, foram evidenciadas dificuldades dos alunos em relação às questões fonético-fonológicas da escrita em Português Brasileiro. Essas complexidades podem ser atribuídas, em parte, à influência das línguas maternas faladas pelos alunos indígenas, as quais possuem sistemas fonéticos e fonológicos distintos do PB. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de reflexões e mudanças na prática de ensino do PB, a fim de melhor atender às demandas específicas desses alunos e potencializar a aquisição da escrita.

Nesse sentido, propõe-se a implementação de modelos pedagógicos que considerem as características fonético-fonológicas das línguas maternas indígenas e estabeleçam pontes entre esses sistemas e o PB. É necessário adotar uma abordagem intercultural, que valorize a diversidade linguística presente na sala de aula, permitindo que os alunos se expressem de acordo com suas próprias experiências e visões de mundo. Além disso, a promoção da interdisciplinaridade ajuda a integrar conhecimentos da linguística, fonética e fonologia, aprofundando a compreensão das particularidades fonético-fonológicas do PB e fornecendo aos alunos ferramentas sólidas para a aquisição da escrita. A adoção de metodologias ativas também se faz necessária, envolvendo a participação ativa dos alunos em atividades práticas que propiciem um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de escrita sólidas e significativas. Destaca-se a importância de promover uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas adotadas no ensino do PB, buscando-se sempre aperfeiçoar e adaptar essas práticas às necessidades específicas dos alunos.

Este estudo está aberto a novas incursões sobre a temática, uma vez que retrata as características e desafios do uso do Português Brasileiro (PB) escrito por alunos indígenas em contexto urbano da cidade de Macapá. Espera-se que este trabalho contribua para discussões locais, regionais e nacionais acerca do PB e suas diversas formas de uso pelas populações indígenas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & interação*. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3, 2003.
- BACICH, L; MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. B; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.
- CANDAU, V. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. *Revista Espaço do Currículo*, v. v.13, 2020, p. 678-686.

CÂNDIDO, G.V; SANTOS, W. N. Aulas de linguística e língua portuguesa no contexto da licenciatura intercultural da UFG/GO. In: GOMES, A. A. S (org.). *Ensino de línguas e educação escolar indígena*. 1ª ed. Macapá: UNIFAP, v. 1, 2019, p. 48-64.

CAVALCANTE, M. C. B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: *Fala e a escrita*. MARCUSCHI, L. A; DIONISIO, A. P. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123-144.

GALLOIS, D. T; GRUPIONI, D. *Povos indígenas do Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?* Iepé, 2003.

GOMES, A. A. S; FERREIRA, I. V. B. Panorama dos estudos linguísticos no Tumucumaque. *LIAMES*, Campinas, SP, v. 20, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2010. *Gráficos e Tabelas*. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso: 17 dez. 2021.

IEPÉ, Instituto de Pesquisa e Formação Indígena-IEPÉ, 2019. *Terras Indígenas*. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/areas-de-atuacao/terras-indigenas/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MARQUESI, S. C; AGUIAR, A. P. S. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. *Linha D'Água*, v. 34, n. 1, 2021, p. 137-158.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol.1, 9 ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-155.

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol.1, 9 ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2012, p. 157-220.

SILVA, G. Kheuól. do Uaçá (Amapá): Aspectos históricos, gramática e educação. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, v. 14, n. 2, mai/ago, 2021.

SILVA, T. C. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003, 273p.

SOUZA, P. C; SANTOS, R. S. Fonética. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 5 ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021, p. 9-33.

# Brazilian portuguese written in use by indigenous people: a descriptive and propositional study of phonetic-phonological aspects at the Municipal School José Leóves Teixeira, city of Macapá

**Valcir Dos Santos Braga<sup>1</sup>**  
**Antonio Almir Silva Gomes<sup>2</sup>**

## **Abstract**

The aim of this paper is to understand characteristics of the written production of Brazilian Portuguese language used by indigenous students in an urban school in the city of Macapá. The study focuses on phonetic-phonological issues, aiming to propose models capable of enhancing the teaching of the writing modality of that language. Based on the professional experiences of the authors, the paper has as the initial point the question what are the characteristics of writing in Brazilian Portuguese used by indigenous students, in order to develop pedagogical practices that help them to improve their writing skills? Based on this question, the paper constitutes itself as a descriptive and propositional paper, and it is based on assumption by the authors such as Antunes (2003), Cavalcante (2007), Bacich and Moran (2018), Cândido and Santos (2019), Candau (2020), Marquesi and Aguiar (2021), Silva (2021). The relevance of the paper relates to the identifying the characteristics of the written production of Brazilian Portuguese, and for articulating new methodologies that must contributes to the comprehension of the language in its written modality by a non-native language user in the Amazon.

## **Keywords:**

Brazilian Portuguese; Written system; Indigenous

---