

APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ESCRITO POR INDÍGENAS JAMINAWA: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS

Shelton Lima de Souza¹
Rosenilda Nunes Padilha²

RESUMO

O presente trabalho é um dos resultados da análise de textos escritos em português por índios bilíngues da etnia Jaminawa, falantes da língua Jaminawa (Pano) como L1, que estudam em uma escola pública não-indígena, situada no município de Sena Madureira-AC. O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar a produção escrita dos aprendizes Jaminawa, identificando, em seus textos, as interferências da variedade oral do português falado pelos indígenas e da língua nativa, além das hipóteses e estratégias que os aprendizes desenvolveram para produzir textos escritos em português. Para a análise do material de pesquisa, seguiu-se a seguinte proposta metodológica: levantamento dos índios Jaminawa que estudavam na escola e que tivessem conhecimento de português escrito; em uma sala de aula da escola, foi lida aos índios uma história própria do folclore indígena local e pedido que escrevessem, à sua maneira, a história ouvida. Produziram-se 30 textos escritos. Após a análise do material, foram identificadas as seguintes características na produção escrita dos participantes da pesquisa: desconhecimento da estrutura lógica do texto escrito; desconhecimento das regras de grafia do português; dificuldade em diferenciar traços de sons distintivos e outras características fonológicas; interferência do português oral na variedade escrita da língua portuguesa e interferências estruturais da língua Jaminawa no português escrito pelos índios. Concluiu-se, da análise do material, que as inadequações de escrita apresentadas pelos índios refletem a capacidade que os aprendizes Jaminawa têm em criar estratégias para sanar as suas dificuldades em entender as regularidades e idiosincrasias do português escrito e que se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas nos âmbitos municipal, estadual e federal que viabilizem ações perante classes de alunos que não têm o português como L1. Uma dessas ações seria dar subsídio teórico-metodológico de ensino de português como L2 aos professores para atuarem satisfatoriamente junto a esse público.

PALAVRAS-CHAVE

Jaminawa. Português. Aprendizagem. Escrita. L2.

INTRODUÇÃO

Por diferentes perspectivas teóricas, podemos analisar a linguagem humana. Pode-se observar a linguagem tendo em vista somente as suas características puramente estruturais ou a inter-relação entre ela e os outros componentes do meio ambiente (GNERRE, 1978). Nessa perspectiva, dentre os diferentes olhares possíveis destinados a analisar aspectos linguísticos, estão aqueles responsáveis pela descrição e análise de aspectos puramente estruturais das línguas, objetivando mostrar como as línguas se organizam internamente, interpretando, dessa forma, a função de seus componentes. Assim, entende-se que a escrita é uma das formas de organização simbólica e convencional criada pelo homem para representar estruturas linguísticas, facilitando, ao longo do processo de evolução humana, o acúmulo de conhecimento. Dessa forma, além dos seres humanos passarem por um processo de aquisição

¹ Doutorando em Linguística (UFRJ) e Professor do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (UFAC).

² Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR, 2013).

da fala de sua língua materna (L1), precisam, já há bastante tempo, aprender um sistema de escrita, cuja importância tornou-se imensurável ao longo dos anos.

Embora o homem, fundamentalmente, tenha uma comunicação primária permeada pela língua em sua variedade falada, há uma forte exigência social para que as populações aprendam um sistema de escrita. Segundo Kato (1987, p. 07), a escola é a instituição responsável por “introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação”.

Mesmo sendo uma exigência social, nem todas as populações são habilitadas para agir socialmente, tendo a escrita como um instrumento. Alguns problemas,³ oriundos da não instrumentalização da escrita, são comuns entre as populações que falam línguas minoritárias.

No Brasil, atualmente, existem por volta de 180 línguas indígenas brasileiras (RODRIGUES, 1994) que, por causa da interferência do português, apresentam uma forte tendência ao desaparecimento (BRAGGIO, 2003). Tendo em vista essa problemática, alguns projetos científicos – atendendo à demanda das próprias etnias indígenas – objetivam fazer uma documentação, a partir da descrição e análise dessas línguas, para promover uma (re)vitalização da língua materna desses indígenas nos ambientes sociais nos quais eles transitam. O resultado dessas pesquisas procura, dentre outras coisas, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dessas línguas, ajudando no desenvolvimento de um sistema de escrita. Geralmente, como se tratam de línguas já faladas por seus usuários,⁴ os índios necessitam de um sistema de escrita que atenda às suas necessidades linguísticas junto à sociedade não-índia.

Alguns países, como o Brasil, têm dificuldade em instrumentalizar toda a sua população com os recursos da escrita, devido, entre outras coisas, a problemas de ordem sociohistórica. Em se tratando particularmente do Brasil, existem duas situações que precisam ser problematizadas: (i) há um número crescente de crianças brasileiras, cuja L1 é o português, que saem dos primeiros anos do ensino fundamental sem saber ler e escrever

³ Dentre esses problemas, está a impossibilidade de ler e escrever textos importantes para o desenvolvimento do processo de demarcação de alguma terra indígena correspondente ao grupo indígena em questão. Neste trabalho, por exemplo, ao se fazer referência aos Jaminawa, torna-se importante considerar que esses indígenas estão presentes ou transitam em diversas terras indígenas ainda não demarcadas pela FUNAI e pela União.

⁴ Há índios que já não falam mais a língua dos seus antepassados. São índios monolíngues em português. No Acre, por exemplo, encontra-se os índios Poyanawa que não falam a sua língua materna. Atualmente, em seu território, há um programa de (re)vitalização da língua Poyanawa. Para mais detalhes sobre a língua e o povo Poyanawa, cf. Paula (1992) e Walker (2012).

satisfatoriamente. Ou seja, tem-se uma preocupação governamental em levar e manter as crianças brasileiras nas escolas, no entanto, as estatísticas mostram que elas saem do ensino fundamental sem ter um bom nível de leitura e escrita (BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005); (ii) adultos e crianças que vivem em território brasileiro, mas não têm o português como L1 – caso dos índios brasileiros – reivindicam, atualmente, a possibilidade de serem alfabetizadas na sua língua materna e no português (língua majoritária). Nesse caso, há uma demanda social para se estabelecer no Brasil escolas bilíngues que atendam às necessidades de populações que não adquirem ou não adquiriram o português como L1 e que, portanto, têm o direito constitucional de se alfabetizarem – aprender um sistema de escrita na sua língua materna, haja vista que a maioria fala a língua de seus antepassados como L1 (SOUZA, 2014 – no prelo; PADILHA, 2013). Vemos que há um conjunto de reivindicações, de variados grupos sociais, por escolas que consigam desenvolver ações frente às diferentes necessidades existentes, podendo se destacar: a promoção de indivíduos que saibam ler e escrever nos diversos espaços que os exigem e o desenvolvimento de escolas indígenas bilíngues. Neste trabalho, não há uma discussão dos pontos (i) e (ii), explicitados anteriormente, de maneira isolada e sim inter-relacionada, pois, em se tratando dos índios Jaminawa, faz-se necessário uma reflexão sobre o papel da leitura e da escrita da Língua materna (L1) e da Segunda Língua (L2) – entre os índios Jaminawa. Entendemos, também, que muitas dessas reivindicações necessitam, para serem desenvolvidas, de uma série de ações governamentais, via políticas públicas. No entanto, a proposta desse capítulo não é discutir, diretamente, políticas públicas ou ações governamentais que estão sendo feitas ou pensadas na tentativa de uma diminuição dos problemas educacionais brasileiros, mas sim discutir, tendo como perspectiva uma conjectura puramente linguística, como se constrói o texto escrito em português de alunos Jaminawa que estudam na Escola de Ensino Fundamental Messias Rodrigues de Souza no município de Sena Madureira – AC. Esta escola está situada na zona urbana do município tendo, entre seus alunos, indígenas Jaminawa que vivem na cidade. Essa discussão, a nosso ver, se faz extremamente necessária, sobretudo, do ponto de vista da aprendizagem de língua ou línguas, como também da formação de docentes de português, pois sabemos que há uma carência, nas escolas públicas brasileiras, de profissionais habilitados a receber alunos que tenham adquirido como L1 uma língua dita minoritária, principalmente se essa for indígena.

OS ÍNDIOS JAMINAWA: CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGUÍSTICAS E SOCIOHISTÓRICAS

Segundo Sáez (2006), o povo Jaminawa habita várias regiões da Amazônia brasileira e das Amazônias peruana e boliviana. Particularmente no Brasil, somam aproximadamente 1.800 pessoas. Para Sáez (2006) e Padilha (2013), todos os Jaminawa são falantes bilíngues Jaminawa-português, apresentando, dependendo da região/aldeia/seringal que vivam, diversos graus de bilinguismo.⁵

No lado brasileiro, os Jaminawa têm duas terras demarcadas, as Terras Indígenas Mamoadate (localizada no município de Sena Madureira – AC, próxima ao Rio Iaco) e Cabeceira do Rio Acre (localizada no município de Assis Brasil – AC). Essa última é dividida com a etnia Manchineri – pertencente à família linguística Aruak (RODRIGUES, 2002). Além desses territórios, alguns Jaminawa vivem em outras regiões da Amazônia acreana como nos seringais: Kayapucá,⁶ São Paulino, Caeté, Extrema e Seringal do Guajará. As cinco áreas citadas são reivindicadas pelo povo para a demarcação, já com alguns estudos antropológicos em andamento (PADILHA, 2013). Uma parte considerável dos Jaminawa oriundos desses ambientes encontram-se nas regiões urbanas de Sena Madureira, Assis Brasil e Rio Branco (capital do estado do Acre), onde apresentam diversas dificuldades em se adaptar à sociedade não-índia. Essa migração dos Jaminawa pode ser explicada, dentre outros motivos, por questões históricas que levaram, por conseguinte, ao desenvolvimento de várias contendas internas entre eles. Assim, hodiernamente, os Jaminawa têm como característica cultural o constante deslocamento para vários territórios dentro do Acre, chegando ao Amazonas – caso da Terra Indígena Kayapucá. As ondas migratórias apresentadas pelos Jaminawa e a formação de novos territórios ocupados por esses grupos promovem processos de variação da língua Jaminawa. Tais diferenças linguísticas, provavelmente, já devem existir devido à formação sociocultural desses grupos.⁷

Conforme informações dadas pelo cacique José Correia da Silva Tunumãao Jornal Página 20 em 6 de fevereiro de 2006, o termo Jaminawa ou Yaminawá (grafia oriunda do espanhol) – *gente do machado* – começou a ser usado em 1975 por funcionários da FUNAI

⁵ Souza (2014), em sua pesquisa de doutorado, está fazendo um estudo da língua Jaminawa, focando aspectos fonético-fonológicos, gramaticais e sociolinguísticos. Um dos objetivos da pesquisa é analisar as diversas nuances de bilinguismo detectadas nas aldeias pesquisadas.

⁶ Usamos a mesma grafia utilizadas pelos indígenas.

⁷ As diferenças linguísticas, entre os diferentes grupos Jaminawa, estão sendo analisadas por Souza (2014).

para nomear um conjunto de etnias indígenas que habitavam a cabeceira do Rio Acre, do Alto Purus e do Alto Iaco, tanto do lado brasileiro quanto dos lados boliviano e peruano.

Todas essas etnias, até então diferentes culturalmente, mas que apresentavam certas similaridades linguísticas, passaram a ser classificadas por povo Jaminawa e falantes da língua Jaminawa.

Padilha (2013) frisa que os Jaminawa eram um povo de tradição oral até o início do século passado, quando ocorreram os primeiros contatos mais permanentes com as frentes de expansão extrativistas. Desde então, incorporados à economia da borracha, como mão de obra barata dos seringais, eles vão entrando num mundo da escrita, sem, contudo dominarem seu uso. Os Jaminawa, inseridos nesse ambiente histórico de denominação e inserção em uma sociedade dominante usuária, por extensão, de uma língua dominante, reivindicam a aprendizagem do português escrito, pois entendem a importância de se ter domínio dessa variedade linguística em um território em que precisam se defrontar com situações de conflito intermitentes.

Os Jaminawa, auxiliares dessa pesquisa, estão na zona urbana da cidade de Sena Madureira-AC, mais precisamente em um ambiente hostil chamado pelos moradores de Beco do Adriano – às margens do rio Iaco – e estudam na escola já mencionada.

ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E O USO DA ESCRITA

Para alunos, sejam indígenas ou não, aprender a escrita de uma língua não é uma tarefa fácil. Esse processo de aprendizagem exige do indivíduo o desenvolvimento de elementos que perpassam características cognitivas, biológicas e sociais. Juntamente a essas características, desde o início do processo de aprendizagem da escrita, os alunos têm de saber diferenciar o que pertence ao sistema da fala e o que pertence ao sistema da escrita. Isso, a princípio, parece óbvio, mas para o aprendiz, principalmente para aqueles que estão nos primeiros anos de alfabetização, não é fácil perceber a real função da escrita. Por isso, a interferência na escrita de características da fala, sistema adquirido primeiro, é comum.

Kato (1987, p. 20) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, pensa-se a fala e a escrita como sistemas invariantes, quando não são, pois, no interior de cada sistema, há um conjunto de variação. Nesse sentido, a variação, no interior dos dois sistemas, é causada por fatores de diversas ordens: social e psicológica, grau de letramento, estágios de desenvolvimento linguístico, gênero, registro e modalidade.

A autora explica que a variedade escrita de uma língua não pode ser definida como um conjunto de propriedades invariantes; ou seja, a diferença entre escrita e fala se manifesta em condições diferentes de produção, a saber: dependência contextual; o grau de planejamento; a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita. Há diferentes situações que vão determinar as características mais específicas de cada variedade: a dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia; o grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal).

Ainda, nessa direção das diferenças entre os sistemas de escrita e de fala, Kato (1987, p. 31) afirma que essas diferenças têm relação com as condições de uso da linguagem e faz as seguintes generalizações:

- a) A escrita é menos dependente do contexto situacional;
- b) A escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso;
- c) A escrita é mais sujeita a convenções prescritivas;
- d) A escrita é um produto permanente.

Nessa perspectiva, Kato (1987, p. 41) chama a atenção para o fato de que a escrita alfabética surgiu como uma tentativa de fazer uma representação total dos sons da fala humana. Esse objetivo não foi alcançado, já que não existe uma isomorfia perfeita entre símbolo e som. Além disso, a escrita apresenta similaridades e diferenças formais com a fala. As diferenças são causadas por condições de produção e as similaridades se desenvolvem pelo fato de ambos os sistemas terem origem na gramática que codificam os mesmos mecanismos retóricos. As duas modalidades, também, apresentam variações internas ocasionadas por condições históricas e, contemporaneamente, por diferenças sociais, principalmente funcionais.

Kato faz uma relação entre todas essas constatações dos parágrafos anteriores e o que ela chama de “pedagogia das línguas”. Segundo a autora, poucas dessas diferenças entre fala e escrita, sendo diferenças formais ou funcionais, são levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem de língua. Além disso, podemos refletir, principalmente, sobre o trabalho pedagógico de professores que ensinam português escrito a indivíduos que não têm o português falado como língua primeira. Não raramente, esses professores se utilizam de propostas teórico-metodológicas que dão base ao ensino de português como L1. O professor

de língua portuguesa, sobretudo, aquele que leciona em regiões multilinguísticas, tem dois problemas em suas mãos: pensar o processo de ensino-aprendizagem de português a falantes de português como língua materna (seja lá qual for a variedade falada); e pensar o processo de ensino-aprendizagem de português a não-falantes de português como língua materna. Entendemos que esses dois problemas não podem ficar de fora do planejamento de ensino de línguas em escolas brasileiras que tem o multilinguismo como realidade, principalmente se entendermos que essas escolas no Brasil têm (ou pelo menos deveriam ter) uma preocupação mais técnico-humanista no tocante ao ensino de línguas.

Assim, tendo o ensino de português escrito como L2 em vista e os dois problemas apontados no parágrafo anterior, este trabalho apresenta, como elemento de reflexão, a análise de alguns textos em português produzidos por estudantes que tenham adquirido a língua Jaminawa como L1. No tocante à análise da estrutura, no âmbito fonológico e morfosintático da língua Jaminawa, utilizaremos, respectivamente, algumas conclusões presentes nos trabalhos de Souza (2012)⁸ e de Fast e Loos (2002).

OS DADOS ANALISADOS

A partir de um acordo feito entre os pesquisadores e a Escola de Ensino Fundamental Messias Rodrigues de Souza, foi solicitado a estudantes indígenas Jaminawa que escrevessem um texto sobre a lenda do Mapinguari, contada anteriormente pelos pesquisadores. Os indígenas escolhidos para este trabalho tinham de ter um conhecimento, mesmo que preliminar, da modalidade escrita do português. Escolhemos a história do Mapinguari, porque ela é uma lenda muito conhecida no Acre, principalmente entre os indígenas do estado. Muitos dos textos produzidos pelos indígenas foram acompanhados por desenhos. Segundo Marina Jaminawa, uma das principais lideranças Jaminawa, é comum entre os indígenas de sua etnia, ao contar uma história, fazer um desenho no chão para ilustrar o relato.

Os estudantes indígenas produziram cerca de trinta textos, sendo sete selecionados para a análise que resultou neste trabalho. Abaixo, segue-se uma reprodução desses textos:⁹

⁸ Trabalho apresentado no VI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Ocidental realizado na Universidade Federal do Acre – UFAC em novembro de 2012.

⁹ A escrita dos alunos foi reproduzida integralmente sem modificações. Numeramos as linhas dos textos para facilitar a identificação dos trechos analisados.

Texto 1

O mapiguari

1. omapiguari come a mulheaqueli homem
2. brá muito preguesosa ele deixo
3. amulheamulhe estava grávida
4. quando ela correu ela não podia maes
5. corre quando ela parou ela viram datolado
6. veu uma mapiguari muito peludo
7. e tem um olho no meio datesta
8. é altão e ele tem jeto de homem tem braço tem pele

Texto 2

1. ERA UMA VEZI
2. EU IAMINHEMAI
3. E MEU PAI U MEL PAI
4. FOI CASA NAMA
5. U MEL PAI O VIU UGRITO
6. E CHEGA MAS PETO
7. É AQUELI FEDO
8. ÉQUILI ESTRESO
9. U BISHO ERA GRATI
10. E CABELUDO
11. TIA UIBIGO MAS DE U PAMO.
12. E O MEUPEI
13. A TIROU ME MO NO EN BIGO
14. É ELICAIU
15. ESTA ITOS E DU MAPIGUARI.

Texto 3

1. mapinguaré e parece com homem ele tem olho no meio
2. eletabem e cabiludo e peludo ele tem dente grande
3. ele tem inspinho ele mora no perto do garape
4. eleproteje os animas
5. Era uma vez um homem pai ao
6. garapé pra pega os bodo dentro do
7. buraquinho ele vi o mapingaré
8. comeu o homen e amigo estava preocupado
9. e um homem pai procura o amigo
10. edepentealhou o mapinguar
11. o homem pegou o flexa e homen
12. e matou o mapingare.

Texto 4

1. O MAMAPINEUARI E UM BIX
2. FEIO E VIVE NA MATA PARA
3. MATA E COMEI BIXO O
4. O LHO DELI NA BARIG
5. E MORA NO MATO

Texto 5

Mapinguari

1. omapinguari e um bicho que tem
2. um olho no meio da testa
3. dizem onde quebra as cabeça
4. e chupa o tutano das pessoas
5. dizem que ele tem uma olho no meio da testa
6. uma boca no meio do inbigo

7. ele mora na floresta ele protege as caças

Texto 6

O mapiguari

1. O mapiguari é um bicho que
2. Tem um olho no meio datesta ele
3. Vivem na froresta e dizer que
4. tem grito orriveo ele tem pés pa
5. traís ele proteger ele
6. ele dizer e todo peludo

Texto 7

O MAPIGURI

1. O mapiguri e um binho que
2. Te tem um olho no testa
3. ele tem muito pelo
4. i tem muito mosquito
5. quando ele acha uma pessoa
6. corre atrás dele ante
7. pega a pessoa quando ele
8. pega uma pessoa ele come o
9. eletei um ibigue grade
10. oo de came gente etc...

A partir da análise dos textos, identificamos algumas inadequações de escrita relacionadas ao/à: (i) desconhecimento da estrutura lógica do texto escrito; (ii) desconhecimento das regras ortográficas do português; (iii) dificuldade em diferenciar traços de sons distintos e outras características fonológicas (iv) interferência do português oral na

variedade escrita da língua; (v) interferências estruturais da língua Jaminawa no português escrito.

Nas seções seguintes, fizemos uma reflexão sobre as cinco inadequações identificadas nos textos dos alunos.

DESCONHECIMENTO DA ESTRUTURA LÓGICA DO TEXTO ESCRITO

O padrão organizacional de um texto escrito em português é da esquerda para direita. Os alunos Jaminawa entenderam, em parte, essa ordem linear. Mas, no que se refere a construir uma história em uma estrutura que faça sentido, os aprendizes demonstraram dificuldade em construir um texto com coesão e coerência. Para alunos que tenham pouco conhecimento de como se organiza um texto escrito, sobretudo alunos oriundos de culturas orais, não é fácil entender essa lógica de organização no tocante ao uso de parágrafos, termos de linhas (quando o espaço de escrita é delimitado) etc. Além disso, os textos refletem um total desconhecimento dos alunos quanto ao uso dos sinais de pontuação.

Os textos de 1 a 7 mostram que os alunos têm pouca capacidade em entender como se organiza a escrita em um determinado espaço, pois, considerando que todos os textos foram desenvolvidos em contexto escolar, a base para escrita foram folhas de caderno: uma base com um espaço bem delimitado e marcado.

Concordamos com Lemle (2001) que esse tipo de organização textual é importante de ser ensinada por termos diversos ambientes de escrita que exigem uma organização diferenciada. Segundo a autora, “essa compreensão decorre de uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou fotografia” (LEMLE, 2001).

Nesse ínterim, apresentar aos alunos diversas bases para a escrita como a própria folha em branco (ou contendo linhas como as folhas de caderno), os ambientes virtuais (e-mail, redes sociais, blogs etc.), formulários a serem preenchidos etc, facilita a aprendizagem do aluno quanto a entender que, dependendo do espaço em que se escreve, a organização do texto poderá se modificar.

DESCONHECIMENTO DAS REGRAS GRÁFICAS DO PORTUGUÊS

Lemle (2001) explica que há uma relação sistemática entre fala e escrita no processo de aprendizagem das regras gráficas do português. A autora, a partir de dados do português

carioca oral¹⁰, mostrou que existem as seguintes relações entre fone/letra no sistema gráfico do português: relação de uma para um – cada letra com seu som, cada som com sua letra; relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição – cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição; e reduções de concorrência – mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Abaixo, seguem-se, de uma forma mais detalhada, as relações entre fone/letra no sistema gráfico do português desenvolvidas por Lemle:

- (i) relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com sua letra: p – [p] / b – [b] / t – [t] / d – [d] / f – [f] / v – [v] / a – [a];
- (ii) relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição – cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição como demonstra o quadro 1:

Quadro 1 – Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição

¹⁰ É importante considerar que o fone consonantal palatal surdo [ʃ] e o fone consonantal palatal sonoro [ʒ] são exemplos de fones da variedade carioca do português descritos por Lemle (2001) e são, respectivamente, o resultado da palatalização do fone fricativo alveolar surdo [s] e do fone fricativo alveolar sonoro [z] em determinadas posições silábicas. A distribuição dos fones palatais [ʃ] e [ʒ], na variedade carioca do português, encontra-se no quadro 1 deste trabalho. Na variedade acreana do português, sobretudo a falada em Rio Branco (capital do estado), o fone [ʃ] ocorre antes de vogal (ex. [ʃalʋ] ‘chale’) e antes do fone consonantal oclusivo alveolar surdo [t] (ex. [ʊhEftY] ‘resto’ / [ʊdojʃʊte]pus] ‘dois tempos’); antes de outras consoantes surdas e em final total de palavra, o fone [s] não se palataliza (ex. [ʊkaskʃ] ‘casca’ / [pasʊpa×Y] ‘paspalho’ / [ʊasʊkʃtas] ‘as costas’). O fone [ʒ] ocorre antes de vogal (ex. [ʒʃʊ)nElʃ] ‘janela’); ocorre antes do fone oclusivo alveolar sonoro [d] (ex. [aʒdPubaw] ‘Asdrubal, nome de pessoa’; e ocorre antes do fone nasal alveolar [n] (ex. [aʒʊnejPʃ] ‘asneira’ / [ʊbuhYʒʊnagwʃ] ‘burros n’água’); antes de outras consoantes sonoras, o fone [z] não se palataliza (ex. [ʊdojzʊlapis] ‘dois lápis’ / [ʊazmuʊ×EPʋs]. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o ensino de português tem de ser produzido a partir da variedade oral do português falado pelos aprendizes da língua. As descrições – nos níveis fonético-fonológicos e morfossintáticos – das diversas variedades do português podem subsidiar a prática dos professores, levando-os, por conseguinte, a entender como seus alunos falam.

Letra	Fone	Posição	Exemplos
s	[s]	Início de palavra	sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[ʃ]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[ʒ]	Diante de consoante sonora	Raço, duas gotas
m	[m]	Antes de vogal/Depois de vogal, diante de p e b	mala, lme, campo, sombra
n	[n]	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana, ganso, tango, conto
l	[l]	Antes de vogal	bola, loa
	[ʎ]	Final de sílaba com vogal antecedente	calma, sal
	[e] ou [ɛ]	Sílaba tônica	dedo, pedra
	[ɪ]	Sílaba átona	padra, morte
	[o] ou [ɔ]	Sílaba tônica	bolo, cova
	[u]	Sílaba átona	bolo, amigo

Fonte: Lemle (2001)

- (iii) Reduções de concorrência – mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. Podemos ver essa relação nas tabelas 2 e 3:

Quadro 2 – Mais de uma letra para o mesmo som

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss çç sç	russo paçoca cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss cç sc	posseiro, assento roceiro, acento ascendente
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa Alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	ss cç	persegue percebe

Fonte: Lemle (2001)

Quadro 3 – Mais de uma letra para o mesmo som (continuação)

[ʃ]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Tais atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle (2001)

Vemos que os alunos, no processo de aprendizagem da escrita, não têm muita dificuldade em escrever palavras, cujas letras apresentam uma correspondência biunívoca com seus respectivos fones. Também, dependendo da forma como o professor apresente as características gráficas do quadro 1, logo os alunos aprenderão que, dependendo do contexto de uso, determinada letra será usada. O que provavelmente não aconteceu com um dos nossos auxiliares de pesquisa que fez a variação *meu ~ mel* na linha 3 do texto 2. Esse aprendiz ainda não compreendeu essa relação, provavelmente por ser subsidiado por um ensino de português que não leva em conta a relação sistemática presente entre som/letra mostrada no quadro 1.

No que se refere às relações mostradas nos quadros 2 e 3, o nível de dificuldade de aprendizagem pelo aprendiz aumenta, porque não se pode prever quando determinada letra será usada, já que para cada som, tem-se mais de uma letra em uma mesma posição – por exemplo, o fone [z] pode ser representado na escrita pelas letras s, z, x como em **mesa, certeza e exato**; ou seja, o mesmo fone para três letras diferentes em um mesmo contexto de produção. E agora, como saber qual letra deverá ser usada nessas palavras? É uma questão importante a ser considerada pelo professor, pois se trata de um problema que tem de ser resolvido. Nos exemplos (1) a (4), os alunos Jaminawa apresentam inadequações de escrita oriundas das relações de letras em concorrência, cuja posição é comum.

(1) *proteje* “*protege*” – T3L4¹¹

(2) *flexa* “*flecha*” – T3L11

(3) *BIX* “*bicho*” – T3L1

(4) *Binho* “*bicho*” – T7L1

Nesse caso, o aprendiz se subsidiará da memória. Se ele for submetido a uma prática pedagógica que preconize a escrita e a leitura – sem repetições maçantes –, ao longo do tempo, as palavras que possuem letras em concorrência, logo serão memorizadas.

Além disso, o professor que possui em sala de aula alunos que não têm o português como língua materna, precisará compreender quais fones são conhecidos pelo aprendiz para, a partir disso, verificar se existem fones correspondentes em língua portuguesa; e se as ocorrências desses fones nas línguas se assemelham. Isso é um princípio básico do ensino de língua como L2. Portanto, esses mesmos alunos teriam de ser subsidiados por uma prática pedagógica de ensino de L2 e não de L1, o que é feito na escola pesquisada.

¹¹ Leia-se Texto 3, Linha 4

No tocante aos alunos Jaminawa, a sua língua materna apresenta as seguintes consoantes e vogais:

Quadro 4 – Fones Consonânticos da Língua Jaminawa

		Bilabial	Alveolar	Pós- alveolar	Palatal	Velar	Uvular	<u>Glotal</u>
Oclusiva	Surda	<u>p</u>	<u>t</u> ^h		<u>c</u>	k	<u>q</u>	ʔ
	Sonora	<u>b</u>	<u>d</u>					
Nasal		<u>m</u>	<u>n</u>		<u>ɲ</u>	<u>ŋ</u>	N	
Fricativa	Surda				<u>f</u>			<u>h</u>
	Sonora	<u>β</u>						
<u>Africada</u>			<u>ts</u>	<u>tʃ</u>				
Vibrante			r					
Glide		<u>w</u>			<u>j</u>			

Fonte: Souza (2012)

Quadro 5 – Fones vocálicos orais e nasais da Língua Jaminawa

	Anterior	Central	Posterior
Alto	i i: i [Ⓡ]	ɨ ɨ: ɨ [Ⓡ]	ɤ u u: u [Ⓡ]
Média	e e: e [Ⓡ]		oo: o [Ⓡ]
Baixo		ɘ [Ⓡ] a a:	

Fonte: Souza (2012)

Podemos ver que existem fones consonânticos do Jaminawa que se assemelham aos fones do português¹², a saber: os fones oclusivos [p, b, t, d, k, g, h], os nasais [m, n, ŋ, ɲ], os fricativos [ʃ, h], o africado [tʃ], o vibrante [r] e os glides [w, j]. Os fones consonânticos da língua Jaminawa, tais como o fone fricativo bilabial sonoro [β], o fone africado alveolar [ts], o fone oclusivo palatal [c], o fone oclusivo uvular [q] e o fone nasal uvular [N] não são detectados em português. Quanto às vogais do Jaminawa, as que são detectadas também em português são as altas [i, ɨ], [u, ɤ], as médias [e, ɛ]/[o, ɔ] e as baixas [ɘ], a]. As vogais altas alongadas [i:, u:], as vogais médias alongadas [e:, o:] e a vogal baixa alongada [a:] ocorrem em sílaba tônica, como em português, e em outras posições que precisam ser constatadas. A vogal alta central oral [ɨ], a vogal alta central oral alongada [ɨ:], a vogal altacentral nasal [ɨ̃] e a vogal alta posterior não-arredonda [ɤ] não são detectadas em português. São necessários estudos fonológicos segmentais da língua Jaminawa para se verificar as diversas ocorrências dos fones existentes na língua Jaminawa. Isto feito, pode-se comparar a distribuição dos fones da língua indígena com a distribuição dos fones em português para se constatar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Essa prática contrastiva, como aponta Bortoni-Ricardo (2005), ajuda o professor a compreender as interferências do Jaminawa e da variedade do português oral no texto do aluno indígena e as possíveis hipóteses que os aprendizes estão considerando quando começam a refletir a escrita de um texto em português.

É necessário também analisar se os alunos têm algum conhecimento do sistema gráfico proposto para o Jaminawa.¹³ Esse sistema, se caso já for conhecido pelo aluno, apresentará

¹²Souza (2012) fez uma análise articulatória dos segmentos.

¹³ A variedade do Jaminawa falada na Peru tem uma grafia proposta por Norma Faust e Eugne E. Loos do Instituto Linguístico de Verão. Segundo Loos, Faust começou a conviver com os Jaminawa peruanos a partir de 1975. Mais tarde, Faust e Loos publicaram a Gramática del Idioma Yaminahua. Essa proposta influenciou a grafia do Jaminawa falado na Bolívia e, por conseguinte, a grafia do Jaminawa falado no Brasil. Obviamente,

outras regularidades e idiosincrasias diferentes da grafia do português que podem interferir no processo de aprendizagem da modalidade escrita do português.

Vejamos os exemplos abaixo:

(5) jeto “jeito” – T1L8

(6) PETO “perto” – T2L6

(7) ibigue “umbigo” – T7L9

(8) BISHO “bicho” – T2L9

As ocorrências dos exemplos 5 a 8 podem ser um indício de que esses alunos estejam refletindo sobre a escrita – como também podem ter um conhecimento qualquer sobre um sistema gráfico diferente do português –, colocando letras que conheçam no lugar daquelas que desconheçam ou facultando o uso delas. Os estudantes indígenas mostram ter pouco conhecimento da variedade escrita do português, fazendo um uso irregular das letras conhecidas.

Especificamente no exemplo (8), há o uso do dígrafo **sh** que é a representação gráfica do fone [ʃ] em Jaminawa, de acordo com a proposta gráfica desenvolvida para a modalidade escrita dessa língua (FAUST e LOOS, 2002). O uso desta representação gráfica indica que o aprendiz tem um certo conhecimento de propostas de grafemas para o Jaminawa escrito.

2.1. Dificuldade em diferenciar traços de sons distintivos e outras características fonológicas

Os aprendizes demonstraram, em algumas palavras, dificuldade em diferenciar pares de letras que representavam pares de fones com traços fonéticos distintivos p [p] – b [b]/d [d] – t [t], como podemos ver nos exemplos (9) e (10):

por essas localidades apresentarem variedades do Jaminawa que se distinguem em alguns aspectos, essas grafias, também, variam em alguns níveis. É provável que algum aluno Jaminawa, morador da cidade de Sena Madureira, tenha tido contato com essa proposta gráfica.

- (9) bra “pra” – T1L2
- (10) grati “grande” – T2L9

Além disso, os exemplos (11) a (18) mostram uma dificuldade do aprendiz em delimitar as fronteiras entre palavras funcionais e lexicais, ora fazendo a junção entre elas:

- (11) datolado “do outro lado” – T2L1
- (12) datesta “da testa” – T1L7
- (13) amulhe “a mulher” – T1L3
- (14) IAMINHEMAI “e minha mãe” – T2L2
- (15) UGRITO “um grito” – T2L5
- (16) MEUPEI “meu pai” – T2L12
- (17) ELICAIU “ele caiu” – T2L14
- (18) ÉQUILI “é que ele” – T2L8

Ora separando-as, nos exemplos (19) a (24), entendendo que se trata de duas palavras distintas:

- (19) A TIROU “atirou” – T2L13
- (20) ME MO “mesmo” – T2L13
- (21) EN BIGO “umbigo” – T2L13
- (22) O LHO “olho” – T4L4
- (23) O VIU “ouviu” – T2L5
- (24) dizem “dizem” – T5L3

2.2. Interferência da variedade local de fala

Elisão da consoante fricativa em final absoluto de palavra:

- (25) mulhe [mu'ʎɛ] “mulher” – T1L1
- (26) corre [co'he] “correr” – T1L5
- (27) FEDO [fe'do] “fedor” – T2L7

Uso de rotacismo:

(28) floresta [fro'restɐ] “floresta” – T6L3

Alçamento das vogais médias [e] e [o] em sílaba átona:

(29) aquela [a'kelt] ”aquele” – T1L1

(30) DU MAPIGUARI[dumapigwa'ri] “do” – T2L15

(31) Cabiludo [kabi'ludo] – T3L2

(32) DELI ['deli] “dele” – T4L4

(33) inspinho [ĩs'pĩɲo] “espinho” – T3L3

(34) i tem [i'têj] “e tem” – T7L4

Nos exemplos (35) e (36), respectivamente, há preenchimento da coda em sílabas pesadas e epêntese da vogal [i] transformando uma sílaba CCVC em CCV.VC:

(35) VEZI ['vezi] “vez” – T2L1

(36) traís [tra'is] “traz” – T6L5

Desnasalização de vogais:

(37) tei [tej] “tem” – T7L9

(38) ibigue [i'bige] “umbigo” – T7L9

No exemplo (39), há o uso de um item lexical próprio da região dos aprendizes, além de marcas de concordância não-padrão nos exemplos (40) e (41). Em (42) e (43), tem-se dois casos de hipercorreção:

(39) inbigo [ĩ'bigo] “umbigo” – T5L6

(40) osbodo “os bodós” – T3L6

(41) as cabeça “as cabeças” – T5L3

(42) orriveo “horível” – T6L4

(43) maes “mais” – T1L4

INTERFERÊNCIAS GRAMATICAIS DA LÍNGUA JAMINAWA NO PORTUGUÊS ESCRITO

Amado (2012, p. 393) considera importante que, ao se ensinar o português como L2 segunda língua em contexto indígena, deve-se levar em consideração a estrutura do português já conhecido pelos falantes indígenas, pois, tipologicamente, o português apresenta muitas características linguísticas diferentes de línguas indígenas brasileiras.

Essa constatação da autora é extremamente importante no que condiz a um trabalho pedagógico com alunos indígenas que estão aprendendo português escrito como L2. Compreender os níveis de aprendizagem de português que o aprendiz tem, facilita o trabalho do professor no sentido de dar-lhe subsídio de onde deve agir. Além do mais, o professor precisa estar atento às transferências da L1 dos aprendizes na aprendizagem da L2.

Nos exemplos (44) a (50), podemos ver algumas inadequações de uso de formas verbais cometidas pelos aprendizes:

- (44) **veu** uma mapiguari muito peludo “**viu** um mapinguari muito peludo” – T1L6
- (45) **elevi** o mapingaré “ele **viu** o mapinguari” – T3L7
- (46) **elaviram**datolado “ela **viu** do outro lado” – T1L5
- (47) **eledizer** e todo peludo “ele **diz** que é todo peludo” – T6L6
- (48) **elevivem** na floresta e **dizer** que tem grito orriveo
“**elevive** na floresta e **dizem** que tem grito horrível” – T6L2 e 3¹⁴
- (49) **eleproteger** ele “ele **protege** ele” – T6L5
- (50) O MAMAPINEUARI E UM BIXO
FEIO E VIVE NA MATA PARA
MATA E **COMEI** BIXO O
“O mapinguari é um bicho feio e vive na mata e **come** bicho” – T4L1, 2 e 3

Detecta-se, nos exemplos acima, uma variedade de usos de flexões verbais, mostrando-nos que alguns alunos Jaminawa desconhecem as flexões que compõem o paradigma verbal do português escrito. Nos exemplos (44) “**veu** uma mapiguari”, (45) “**ele vi** o mapingaré”, (46) “**ela viram**”, (48) “**ele vivem**” e (50) “mata e **comeibixo** o”, o aprendiz não sabe qual morfema flexional inserir no radical do verbo e, por conseguinte, analisa qual terminação

¹⁴ Leiam-se linhas 2 e 3.

verbal usar. Em (47) “dizer” e (49) “proteger”, não se faz uso de nenhum morfema flexional, deixando o verbo no infinitivo.

Essa dificuldade em flexionar os verbos de acordo com as pessoas que os exigem é um indício de que o aluno está refletindo sobre a escrita, levando em consideração o conhecimento que tem de sua L1.

Nos exemplos (51) a (54) da língua Jaminawa, observamos que a noção aspecto-temporal é dada pelo morfema sufixal **-a**, agregado ao radical do verbo. Além disso, na língua Jaminawa, não há afixos presos marcadores de pessoa no verbo. Em português, os morfemas modo-temporais/número-pessoais se modificam a depender dos elementos do discurso relacionados ao verbo, como se pode ver nas traduções dos exemplos do Jaminawa abaixo:

(51) [ʔẽ maneʔ'api:ʔ'a]

a-n	mania	pi-a	(SOUZA, 2012)
1SG-NOM.	banana	comer-PRF/PAS ¹⁵	

‘**eu** comi banana’

(52) [ʔmĩ maneʔ'api:ʔ'a]

bi-n	mania	pi-a	(SOUZA, 2012)
2SG-NOM	banana	comer-PRF/PAS	

‘**você** comeu banana’

(53) [ʔnõmaneʔ'api:ʔ'a]

du-n	mania	pi-a	(SOUZA, 2012)
1PL-NOM	banana	comer-PRF/PAS	

‘**nós** comemos bananas’

¹⁵s – singular/p – plural/nom. – nominativo/perf. - perfectivo

(54) ['mẽ maneʔ'api:ʔ'a]

ba-n mania pi-a (SOUZA, 2012)

2PL-NOM banana comer-PRF/PAS

‘**vocês comeram** banana’

Vemos nos exemplos acima que o Jaminawa marca o aspecto perfectivo com o morfema **-a** e não tem afixos indicadores de pessoa no verbo. O português, no entanto, para cada um dos pronomes livres eu, você/ele, nós, vocês/eles agrega uma informação morfológica ao radical do verbo: **eu comi;você/ele comeu;nós comemos;vocês/eles comeram**. Assim, os aprendizes Jaminawa, ao se depararem com essas particularidades dos verbos em português, necessitam de um ensino que compreenda as suas singularidades linguísticas. Os textos escritos dos Jaminawamostam que os indígenas estão a todo momento refletindo o uso das formas verbais em português, tendo como base a sua L1. Portanto, é necessário que o docente compare as estruturas linguísticas conhecidas dos alunos com as estruturas linguísticas desconhecidas dos aprendizes. A comparação de dois sistemas linguísticos, levando a uma análise contrastiva de dois paradigma linguísticos, seja verbal ou de outra natureza, pode subsidiar a produção de material pedagógico para o ensino da língua alvo – neste caso, o ensino de português escrito a indígenas Jaminawa.

Os exemplos (55) e (56) nos mostram que os alunos Jaminawa ainda estão processando as regras de marcação de gênero em português:

(55) oflexa “a flecha” T3L11

(56) no testa “na testa” T7L2

Em Jaminawa, não há determinantes, como os artigos do português. Além disso, a língua Jaminawa não faz marcação de gênero no nome. Nos exemplos (55) e (56), detectamos que os indígenas Jaminawa têm dificuldade em usar os determinantes do português

relacionado ao gênero do nome. Mesmo assim, entendemos que os indígenas assimilaram a regra do português no tocante à obrigatoriedade do uso de determinantes nesses exemplos, para tanto, estão refletindo sobre qual determinante usar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, os textos dos alunos Jaminawa mostram diversas características da produção escrita de aprendizes que não têm o português como língua materna.

As inadequações de escrita refletem a capacidade que os aprendizes Jaminawa têm em criar estratégias para sanar as suas dificuldades perante as regularidades e idiossincrasias que se fazem presente no sistema de escrita da língua portuguesa.

Embora esse trabalho não tenha como pretensão analisar os níveis de conhecimento de escrita dos participantes da pesquisa, pudemos perceber que os textos têm um conjunto variável de “estágios” de escrita. Algumas das inadequações de escrita cometidas pelos aprendizes indígenas apresentam semelhanças quanto à produção escrita de alunos alfabetizando não-indígenas (SOUSA e SOUZA, 2014).

De qualquer maneira, os textos dos alunos Jaminawa apresentam singularidades que precisam ser analisadas pelos seus professores, uma vez que a língua Jaminawa ou a variedade oral do português são as línguas-base desses estudantes para o desenvolvimento de sua escrita.

Assim, se as práticas de ensino, nos níveis de alfabetização ou de estágios mais avançados de escrita, não estão sendo eficazes entre os não-índios, onde professores possuem pouco conhecimento teórico-metodológico sobre a estrutura da modalidade da língua que ensinam, quando se envolve alunos índios que não têm o português como L1, a situação é mais alarmante. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas nos âmbitos municipal, estadual e federal que viabilizem ações perante classes de alunos que não têm o português como L1, dando subsídio teórico-metodológico de ensino de português como L2 a professores, para que suas práticas de ensino se tornem mais produtivas, levando, por conseguinte, alunos índios a ter um conhecimento satisfatório de português escrito.

THE LEARNING OF WRITTEN PORTUGUESE BY JAMINAWA NATIVES: DIFFICULTIES AND ENABLING STRATEGIES

ABSTRACT

The current paper presents one of the results of the analysis of written texts in Portuguese by bilingual native of Jaminawaethnicity (Pano) as L1, who study in a public non-native school, located at the municipality of SenaMadureira-AC. The aim of this research was to describe and analyze the written production of Jaminawa learners, identifying, in their texts, the interferences of the oral variety of the spoken Portuguese by the natives and their native language, besides the hypothesis and strategies developed by the learners to produce written texts in Portuguese. In order to analyze the research material, this methodological procedure was followed: it was collected the number of Jaminawa natives, who studied at the school and who knew written Portuguese; in one of the classrooms, it was read a story of the local native folklore and it was asked them to write, on their own way, the story they have just heard. Thirty (30) texts were produced. After the material analysis, it could be identified the following aspects in the participants' written production: the logic structure of the written text was unknown; spelling rules were unknown; difficulties in differentiating specific distinctive sounds and other phonologic aspects; interference of the oral Portuguese in the written variety of Portuguese Language and structural interferences of Jaminawa Language in the written Portuguese by the natives. It can be concluded from the material analysis that the writing inadequacies presented by the native reflect the ability that the Jaminawa learners have to create strategies to solve their difficulties in comprehending the regularity and idiosyncrasies of the written Portuguese. It can also be concluded that it is urgently necessary the development of public policies in the municipal, state and federal realms, which could provide actions to the students who do not have Portuguese as L1. One of these actions could be providing theoretical and methodological subsidies of teaching Portuguese as L2 to teachers who could act satisfactorily with this public.

KEYWORDS

Jaminawa. Portuguese. Learning. Writing. L2.

REFERÊNCIAS

- AMADO, R. S. **Português Segunda Língua**: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. *Papia* V. 22, p. 385-398, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemu na Escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRAGGIO, S. L. B. **O papel da pesquisa sociolinguística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolinguísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu**. *Revista Liames – Línguas indígenas americanas* 3. Campinas: Unicamp, p. 113-133, 2003.
- FAUST, N. e LOOS, E. E. **Gramática del Idioma Yaminahua**. Serie Linguística Peruana n. 51. Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 2002.
- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5ª Ed. São Paulo. Ática, 1995.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.
- PADILHA, R. N. **Entre o português e o Jaminawa**: o bilinguismo e o ensino da língua oficial. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Rondônia – campus Guajará-Mirim, 2013.
- PAULA, A. S. **Poyanáwa, a língua dos índios da aldeia Barão**: aspectos fonológicos e morfológicos. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Pernambuco, 1992.
- RODRIGUES, A. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SÁEZ, O. S. **O nome e o tempo dos Yaminawa**. Tese de doutorado: Universidade de São Paulo – USP, 1995.

- SÁEZ, O. S. **O nome e o tempo dos Yaminawa**: etnografia e história dos Yaminawa do rio Acre. São Paulo, Editora UNESP: I SA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.
- SOUZA, S. L. **A língua Jaminawa do Acre**: características fonético-fonológicas. Comunicação Individual. VI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Ocidental. UFAC, 2012.
- SOUZA, A. C. e SOUZA, S. L. **Os textos de crianças no início da escolarização e a influência da oralidade na produção escrita de alunos alfabetizando**. Veredas Amazônicas. Vol. 1, nº. 1, 2014.
- SOUZA, A. C. e SOUZA, S. L. O ensino de L1 e L2 em comunidades indígenas: alguns apontamentos sobre programas de educação bilíngue intercultural. In.: ALBUQUERQUE, G. R. e ANTONACCI, M. A. **Desde as Amazônias**: Colóquios. Vol. 2. Rio Branco: NEPAN Editora, 2014.
- WALKER, M. R. **A Identidade Puyanawa e a Escola Indígena**. Tese de doutorado: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

Data de recebimento: 30/08/2016

Data de aceite: 09/12/2016