

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA- INC  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA E  
LITERATURA PORTUGUESA E LÍNGUA E LITERATURA  
ESPAÑHOLA**

**ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA**

**OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA PARA ALUNOS TICUNAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**BENJAMIN CONSTANT – AM  
2025**

**ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA**

**OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA PARA ALUNOS TICUNAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, do Instituto de Natureza e Cultura – INC, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Andreza Marcião dos Santos

BENJAMIN CONSTANT – AM

2025

**ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA**

**OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA PARA ALUNOS TICUNAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, do Instituto de Natureza e Cultura – INC, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/12/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Marcião dos Santos - UFAM  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilvânia Plácido Braule - UFAM  
Avaliadora

---

Prof. Dr. Jorge Luís de Freitas Lima - UFAM  
Avaliador

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- C837a Costa, Eliaquim Carvalho da  
Os artigos definidos e indefinidos: uma proposta de sequência didática para alunos Ticunas do 1º ano do Ensino Médio / Eliaquim Carvalho da Costa. - 2025.  
88 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Andreza Marcião dos Santos.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant, Curso de Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola, Benjamin Constant, 2025.
1. artigos definidos e indefinidos. 2. língua portuguesa. 3. língua ticuna. 4. sequência didática. 5. ensino intercultural. I. Santos, Andreza Marcião dos. II. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant. Curso de Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola. III. Título
-

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, segundo ao meu pai e minha mãe, pelo amor, apoio e exemplo de vida que me inspiraram em cada passo desta jornada, expresso todo meu amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de força e inspiração em cada etapa desta jornada.

À minha família, em especial à minha mãe, Angelina Sebastião Carvalho, e ao meu pai, Elias Inácio da Costa, cujo amor e dedicação foram fundamentais para a minha trajetória.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela convivência e estímulo constantes, e aos meus avós maternos, cuja sabedoria e exemplos deixaram um legado importante em minha vida.

Um agradecimento muito especial ao meu filho Endrick Pedro da Costa, cuja presença ilumina meus dias e motiva meus passos.

Agradeço à Universidade Federal do Amazonas - UFAM, por meio do Instituto de Natureza e Cultura – INC, *Campus* de Benjamin Constant - AM, pela oportunidade, estrutura e ambiente propícios ao desenvolvimento acadêmico e científico.

Sou grato aos professores Dr. Adelson Florêncio de Barros, Ma. Lesly Diana Pimentel Young, Dr.<sup>a</sup> Marcilene da Silva Nascimento Cavalcante, Me. Max de Souza Pinheiro e Dr. Solano da Silva Guerreiro, cujos ensinamentos ampliaram meus horizontes e contribuíram diretamente para a qualidade deste trabalho.

Manifesto reconhecimento particularmente à minha orientadora, Dra. Andreza Marcião dos Santos, pela paciência, valiosos conselhos e incessantes apoio durante todo o processo de elaboração desta monografia.

Agradeço aos meus amigos, com destaque para Matusalém Xavier Gomes e Stephane Cruz, pela amizade sincera e companhia agradável nos momentos difíceis, bem como a todos que de forma direta e indireta colaboraram, incentivaram e estiveram presentes ao longo dessa caminhada. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, expresso minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, cuja concretização reflete não apenas um esforço individual, mas o apoio e incentivo de muitas pessoas e instituições.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC) apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino dos artigos definidos e indefinidos da língua portuguesa em diálogo com a língua ticuna, com o objetivo de favorecer a compreensão e o uso dessa classe gramatical por estudantes indígenas do 1º ano do Ensino Médio. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com 28 alunos da Escola Estadual Indígena da etnia Ticuna, localizada na comunidade indígena Nova Itália, no município de Amaturá-AM. A metodologia envolveu a elaboração e aplicação de uma sequência didática composta por seis etapas, além da avaliação da proposta pelos próprios estudantes. Esse estudo fundamenta-se em princípios teóricos da linguística, da gramática normativa e da abordagem de sequência didática no ensino de língua portuguesa. Os resultados indicam que a sequência didática contribuiu significativamente para a superação das dificuldades relacionadas ao uso dos artigos definidos e indefinidos. Na primeira produção textual do gênero lenda, observaram-se omissões de artigos, inadequações de concordâncias e falta de definição de gênero. Contudo, após o desenvolvimento das atividades, verificou-se que, na segunda produção (reescrita), os estudantes passaram a empregar os artigos de forma mais adequada, reduzindo omissões, melhorando a concordância e demonstrando maior compreensão da função gramatical desses elementos. A avaliação realizada pelos alunos também revelou que a proposta despertou interesse, motivação e desejo por atividades semelhantes. Conclui-se que o trabalho com a gramática por meio de sequência didática contextualizada favorece a compreensão e o uso dos artigos definidos e indefinidos, contribuindo para a melhora da escrita e da comunicação dos estudantes indígenas. Como contribuição, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas interculturais que considerem a língua materna dos alunos ticunas, podendo orientar futuras intervenções voltadas ao ensino de aspectos gramaticais em contexto bilíngues.

**Palavras-chave:** artigos definidos e indefinidos; língua portuguesa; língua ticuna; sequência didática; ensino intercultural.

## RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión del Curso II (TCC) presenta una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de los artículos definidos e indefinidos de la lengua portuguesa en diálogo con la lengua ticuna, con el objetivo de favorecer la comprensión y el uso de esta clase gramatical por parte de los estudiantes indígenas del primer año de la Educación Secundaria. La investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo con 28 alumnos de la Escuela Estatal Indígena de la etnia Ticuna, ubicada en la comunidad indígena Nova Itália, en el municipio de Amaturá-AM. La metodología incluyó la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica compuesta por seis etapas, además de la evaluación de la propuesta por los propios estudiantes. El estudio se sustenta en fundamentos teóricos de la lingüística, de la gramática normativa y del enfoque de secuencia didáctica en la enseñanza de lenguas. Los resultados señalan que la secuencia didáctica contribuyó de manera significativa a superar las dificultades relacionadas con el uso de los artículos definidos e indefinidos. En la primera producción textual del género leyenda se observaron omisiones de artículos, inadecuaciones de concordancia y falta de definición de género. No obstante, después del desarrollo de las actividades, se verificó que, en la segunda producción (reescritura), los estudiantes empezaron a ampliar los artículos de manera más adecuada, reduciendo omisiones, mejorando la concordancia y demostrando mayor comprensión de la función gramatical de estos elementos. La evaluación realizada por los alumnos también evidenció que la propuesta despertó interés, motivación y el deseo de participar en actividades similares. Se concluye que el trabajo con la gramática por medio de una secuencia didáctica contextualizada favorece la comprensión y el uso de los artículos definidos e indefinidos, contribuyendo a la mejora de la escritura y de la comunicación de los estudiantes indígenas. Como aporte, este estudio refuerza la importancia de prácticas pedagógicas interculturales que tomen en cuenta la lengua materna de los estudiantes ticuna, pudiendo orientar futuras intervenciones dirigidas a la enseñanza de aspectos gramaticales en contextos bilíngües.

**Palabras clave:** artículos definidos e indefinidos; lengua portuguesa; lengua ticuna; secuencia didáctica; enseñanza intercultural.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização da cidade .....	31
Figura 2: Localização da comunidade .....	31
Figura 3: Fachada da Escola Estadual Indígena .....	31
Figura 4: Escola fotografada a distância .....	32
Figura 5: Produção inicial .....	34
Figura 6: Produção final .....	36
Figura 7: Apresentação do gênero textual lenda .....	37
Figura 8: Socialização dos alunos no pátio da escola.....	37
Figura 9: Fim da socialização .....	38

## LISTA DE TABELA

Tabela 1: Classificação das respostas dos alunos sobre a sequência didática aplicada.....	61
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AM** - Amazonas

**ART** – Artigo

**ADV** – Advérbio

**COMPL** – Complemento

**DÊIT** – Dêítico

**DEF** - Definido

**INDEF** - Indefinido

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LP** – Língua Portuguesa

**LT** – Língua Ticuna

**L1** - Primeira língua

**L2** - Segunda língua

**LM** – Língua materna

**MARCA DE TOP** – Marca de Tópico

**TOP** - Tópico

**POSS** - Possessivo

**PRON** - Pronome

**PASS** – Passado

**PART** - Partícula

**3PS** – 3ª Pessoa do Singular

**3PP** – 3ª Pessoa do Plural

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>18</b>
2.1 ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA VISÃO SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	18
2.2 A IMPORTÂNCIA DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS NO ENSINO DA GRAMÁTICA PARA ALUNOS DA ETNIA TICUNA .....	20
2.3 PESQUISAS SOBRE ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS NA LP E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	22
2.4 A VARIAÇÃO ENTRE A LP E A LT NO USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS .....	26
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>29</b>
3.1 TIPOS DE PESQUISA.....	29
3.2 LOCAL DE PESQUISA .....	30
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
3.4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	33
3.5 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	38
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>40</b>
4.1 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	40
4.2 A PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	41
<b>4.2.1 Omissão dos artigos definidos e indefinidos.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2.2 Relação de concordância.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2.3 Definição de gênero gramatical .....</b>	<b>47</b>
4.3 A SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	49
4.4 COMPARAÇÃO DAS DUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	55
4.5 RELATO DO PESQUISADOR APÓS A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	58
4.6 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PELOS ALUNOS .....	60
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICE B – MEMORIAL ACADÊMICO.....</b>	<b>78</b>

<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS (TCLE).....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa (LP) desempenha um papel importante na formação identitária cultural e social dos discentes Ticunas, uma das etnias indígenas com maior percentual populacional do Estado do Amazonas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Para esses alunos, o ensino da LP não se limita apenas à aquisição de habilidades linguísticas, mas também se constitui como um meio de inclusão social e acesso a diversas oportunidades acadêmicas e profissionais.

No entanto, a transição entre a Língua Materna (LM) ticuna e o português apresenta desafios significativos, especialmente no uso adequado de elementos gramaticais, como os artigos definidos e indefinidos. Diante desse contexto, o presente estudo visou desenvolver uma proposta de sequência didática na LM e na segunda língua que favorecesse a compreensão e o uso adequado desses elementos gramaticais da LP em diálogo com a Língua Ticuna (LT), para a compreensão e funcionamento linguístico dos artigos em dois sistemas linguísticos distintos.

A partir disso, foi possível identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e foi feita a elaboração de uma estratégia pedagógica de ensino da classe gramatical artigo definido e indefinido em um ambiente bilíngue por meio da sequência didática contextualizada. Cabe ressaltar que os indígenas da etnia Ticuna possuem uma rica tradição cultural e uma língua própria, preservadas ao longo das décadas. Nesse contexto, a sequência didática adaptada pretende unir aspectos da gramática tradicional relacionando a gramática da LT à atividades práticas e interativas, estimulando reflexão crítica no uso consciente da LP e da LM.

Essa proposta sequencial baseia-se em exemplos do cotidiano dos estudantes e em atividades que estimulem a produção textual e a oralidade, favorecendo a assimilação dos conteúdos gramaticais. Com isso, busca-se enriquecer o aprendizado da LP e LT para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos ticunas, contribuindo, assim, ao desenvolvimento de metodologias que atendam às suas necessidades específicas.

Sendo assim, este trabalho, tem como objetivo geral desenvolver uma proposta de sequência didática para o ensino dos artigos definidos e indefinidos da LP em diálogo com a Língua Ticuna (LT) para a compreensão do uso dessa classe gramatical por partes dos estudantes indígenas do 1º ano do Ensino Médio. De forma mais direcionada, buscam-se com os objetivos específicos: (a) identificar os artigos definidos e indefinidos em textos orais e

escritos, compreendendo suas funções na construção de significados; (b) estimular a produção textual dos estudantes tanto na LP quanto na LT por meio de atividades práticas que integrem o uso dos artigos em contextos culturais; e (c) promover reflexões sobre o uso dos artigos definidos e indefinidos, incentivando os alunos a relacionarem suas experiências linguísticas pessoais e coletivas com o aprendizado da LP e LT.

Dessa forma, é relevante que os alunos Ticunas aprendam acerca dos artigos definidos e indefinidos da LP e LT, pois para ajudar na compreensão do uso e por muitas vezes passarem dificuldades na construção de sentido dos textos, na escrita formal, na comunicação, no acesso ao ensino superior, entre outros. Transformando assim, o ensino em um processo complexo. No entanto, essa complexidade adicional não é negativa, pelo contrário, ela torna o ensino mais significativo para estudantes Ticunas.

A compreensão e o uso adequado dos artigos definidos e indefinidos são fundamentais para a construção de frases claras na LP. No entanto, alguns estudantes indígenas, especificamente os da etnia Ticuna, enfrentam dificuldades em reconhecer a função desses artigos, especialmente em um contexto bilíngue e multicultural. Por exemplo, os alunos Ticunas ao falarem as palavras na LP, fazem a troca de gênero dos substantivos ao utilizá-los com os artigos. Ou seja, invertem o gênero das palavras (do masculino para o feminino ou do feminino para o masculino), como em: “A dólar” em vez de “O dólar”, “O saudade” em vez de “A saudade”, “A pastel” em vez de “O pastel”. E isto é, um processo natural quando as línguas estão em contatos.

Diante da problemática apresentada, evidencia-se a necessidade de refletir sobre as barreiras que podem existir no processo de ensino e aprendizagem, como a interferência da língua materna, a falta de conexão com o conteúdo gramatical e a importância de estratégias pedagógicas que respeitem e integrem a cultura local. Busca-se, assim, compreender como se pode criar um ambiente de aprendizagem que não apenas ensine regras gramaticais, mas que também valorize a identidade cultural dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

Assim, a pesquisa tomará como base as seguintes questões norteadoras: i) Como os alunos ticunas podem superar as dificuldades na utilização dos artigos definidos e indefinidos, levando em conta suas experiências culturais e linguística? ii) De que maneira uma sequência didática adaptada pode facilitar a compreensão e aplicação dos artigos na construção de significados em textos que refletem suas realidades?

Perante o exposto, observa-se que as dificuldades dos estudantes ticunas no uso dos artigos definidos e indefinidos em português decorrem não apenas da gramática normativa,

mas, sobretudo, da ausência de propostas educativas que considerem os fatores linguísticos e culturais de sua LM. Assim, é urgente repensar as estratégias de ensino que valorizem o bilinguismo e a interculturalidade como fundamentos de uma educação inclusiva.

Nesta lógica, o estudo se justifica pela necessidade de colaborar com o desenvolvimento das práticas pedagógicas que atendam às especificidades culturais e linguísticas dos estudantes ticunas, uma vez que o ensino desenvolvido na escola indígena do Ensino Fundamental e Médio, não atende as especificidades de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade. Ao focar no ensino de artigos definidos e indefinidos, busca-se compreender as dificuldades enfrentadas por esses alunos, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e centrada com os costumes e conhecimentos tradicionais que os estudantes detêm e construíram ao longo desse processo formativo na escola e nos espaços não-escolares.

Tratar desta temática é fundamental, visto que a gramática normativa impacta diretamente na comunicação nos ambientes sociais e acadêmicos dos alunos. Em outras palavras, a compreensão adequada dos artigos definidos e indefinidos é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, pois inclui a adaptação do conteúdo à realidade cultural dos estudantes, ao uso de exemplos práticos e relevantes para a vivência dos estudantes e à promoção de um aprendizado colaborativo entre professores e alunos.

Sob essa ótica, espera-se que os educandos tenham acesso a um ensino mais direcionado à valorização e à incorporação de elementos da cultura indígena na sala de aula, contribuindo assim para uma educação mais democrática que considere todas as formas de saberes. Entre as principais contribuições desta pesquisa, destacam-se: i) a formação de conhecimento sobre a metodologia inclusivas no ensino da língua portuguesa; ii) reflexões que incentivam a valorização da cultura local e o respeito à diversidade; iii) compreensão de uso dos artigos definidos e indefinidos.

Ademais, tem-se a elaboração de uma sequência didática que integra aspectos culturais dos discentes à gramática da LP. Isso não apenas facilita a aprendizagem dos conteúdos gramaticais, como encoraja a valorização da identidade cultural ticuna, criando um ambiente educacional mais inclusivo. Entende-se que ao abordar os artigos de forma contextual pode haver um entendimento mais aprofundado da língua portuguesa em relação ao cotidiano dos estudantes.

Essa percepção parte da própria experiência pessoal, como aluno da etnia Ticuna. Por isso, destaca-se que, ao término deste trabalho, encontra-se anexado o memorial acadêmico (Apêndice B), no qual descrevo minha trajetória de formação, experiências e reflexões

vivenciadas ao longo do Curso de Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, servindo como registro pessoal e reflexivo que complementa e enriquece a compreensão deste trabalho.

Para uma melhor organização da estrutura textual, fez-se a divisão em cinco seções principais: i) Introdução: apresentam-se o tema, o problema, os objetivos e a justificativa da pesquisa; ii) Referencial teórico: reúne contribuições de diferentes autores que fundamentam a discussão sobre o ensino da língua portuguesa e os desafios enfrentados pelos alunos Ticuna, iii) Metodologia: descreve os procedimentos utilizados para a elaboração da sequência didática; iv) Análise e discussão dos dados: o desenvolvimento traz a análise e a apresentação da sequência didática voltada ao uso dos artigos definidos e indefinidos; v) Considerações finais: onde são sintetizados os principais resultados do estudo e indicadas possíveis contribuições para futuras pesquisas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão apresentados os conceitos, estudos e autores que abordam a temática do ensino da LP tradicional e em contextos bilíngues e interculturais.

### 2.1 ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA VISÃO SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Ao iniciar a explanação sobre os artigos definidos e indefinidos, aborda-se um breve conceito acerca da gramática. A gramática “[...] é a ciência das palavras e suas relações, ou a arte de usar as palavras com acerto na expressão do pensamento” (Bezerra, 2015, p. 39). Por isso, compreendê-la é fundamental para desenvolver propostas metodológicas de ensino e aprendizagem na escrita e oralidade, visto que será possível trabalhar as regras gramaticais no ambiente escolar.

Diante disso, Antunes (2003, p. 44) salienta que “a gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente”. Nessa linha de raciocínio, a autora ainda argumenta que “as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas” (Antunes, 2003). Com esse entendimento os alunos Ticunas, ao escreverem e falarem, perceberão que mesmo a língua portuguesa sendo uma Segunda Língua (L2) poderão compreender a importância de se conhecer alguns aspectos da gramática tradicional.

Falar sobre a gramática tradicional muitas vezes leva à ideia de que se trata de um conteúdo difícil de lidar, pelo contrário, não é. Aprender sobre essa tal questão estimula a comunicação para falar e escrever, pois, como afirma Marcushi (2006, p. 57) “[...]a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa”. Para que essa atuação seja ampliada, o conteúdo deve ser trabalhado de forma planejada, de modo a despertar no aluno o interesse pelo estudo da gramática.

Sob essa perspectiva, o ensino da gramática deve ser entendido como um instrumento de inclusão, e não de exclusão, pois “a escola precisa criar condições para que o aluno utilize a linguagem de modo adequado às diferentes situações comunicativas, ampliando sua competência discursiva” (Brasil, 1998, p. 72). Desse modo, o estudo dos artigos definidos e indefinidos contribui para a formação de sujeitos bilíngues críticos e conscientes de seu papel linguístico e social, conforme preveem os princípios dos PCNs.

Segundo Antunes (2003, p. 48), “o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa”. Contudo, a gramática tradicional é um conjunto de regras e normas que regem a estrutura e o uso de línguas, ampliando o conhecimento dos estudantes na comunicação, na formação das frases e palavras por meio das classes gramaticais, como, por exemplo, os substantivos, os verbos e artigos.

Nesse sentido, destaca-se a classe gramatical artigo, especificamente os artigos definidos e indefinidos. O artigo é a palavra que acompanha os substantivos, servindo para determinar ou especificar a referência desses substantivos. Bezerra (2015, p. 241) afirma que “é a classe de palavras variável que, anteposta ao substantivo, determina-o ou indetermina-o”. Aqui se verifica o conceito de artigo e, a partir desse conceito, percebe-se que esse gênero gramatical faz parte do nosso cotidiano quando nos comunicamos com outrem.

Segundo Bezerra (2015, p. 241), “Na língua portuguesa os artigos podem ser “definidos e indefinidos”, que auxiliam na compreensão do gênero da palavra. Enquanto, Bechara (2009, p. 130) aponta que “[...] chamam-se artigo definidos ou simplesmente artigo **o, a, os, as** que se antepõem a substantivos, reduzindo valor semântico demonstrativo e com função precípua de adjunto desses substantivos”. Eles são utilizados para se referir a algo específico, conhecido ou já citado anteriormente.

Já o artigo indefinido, conforme Bechara (2009, p. 130, grifos do autor) é:

[...] a tradição gramatical tem se aproximado este verdadeiro artigo de **um, uns, uma, umas**, chamados *artigos indefinidos*, que se assemelham **a o, a, os, as** pelas meras circunstâncias de também funcionarem como adjunto de substantivo, mas que do autêntico artigo diferem pela origem, tonicidade, comportamento no discurso, valor semântico e papéis gramaticais.

Compreender os artigos definidos e indefinidos fará com que os alunos da LT desenvolvam a habilidade linguística para uma boa comunicação oral e também amplie a sua competência escrita ao produzir textos. Segundo a gramática normativa, o uso dos artigos definidos e indefinidos na língua portuguesa não se limita a uma função gramatical básica, mas contribui para a construção de sentidos específicos, a depender de sua posição e de seu contexto de uso. Dessa forma, empregar o artigo definido, amplamente recorrente no idioma, possibilita a construção de significados coesos e coerentes, considerando-se tanto os elementos linguísticos formais quanto os fatores contextuais que integram a situação comunicativa (Bechara, 2009).

Estudar sobre essa questão é fundamental para que os alunos ticunas aprendam a função e o uso dos artigos, já que eles convivem com pessoas que falam o português como sua Primeira Língua (L1). Salienta-se, que os artigos se dividem em definidos e indefinidos, apresentando diferenças na colocação antes do substantivo em uma frase, o que indica, ao mesmo tempo, o gênero e o número dos substantivos.

Neste ínterim, Cegalla (2010, p. 157, grifos do autor) apresenta que:

[...] os artigos definidos se antepõem a substantivos que designam seres definidos: Viajei com **o** médico (um médico referido, conhecido, determinado). Os artigos indefinidos se antepõem a substantivos que designam seres indefinidos, indeterminados: Viajei com **um** médico (um médico não referido, desconhecido, indeterminado). Os artigos podem unir-se às preposições a, de, em, e por, formando combinações e contrações antes de substantivos.

Alguns exemplos que acompanham os substantivos no masculino são: ir **ao** colégio (preposição ‘a’ + artigo masculino ‘o’); precisar **do** carro (preposição ‘de’ + artigo masculino ‘o’); correr **pelos** campos (preposição ‘por’ + artigo masculino ‘os’). No feminino, têm-se: ir **à** escola (preposição ‘a’ + artigo feminino ‘a’); sair **da** sala (preposição ‘de’ + artigo feminino ‘a’), lutar **pela** paz (preposição ‘por’ + artigo feminino ‘a’) (Cegalla, 2010).

Consoante Cunha e Cintra (2017, p. 225) abordam:

[...] por outras palavras: o artigo definido é, essencialmente, um sinal de notoriedade, de conhecimento prévio, por parte dos interlocutores, do ser ou do objeto mencionado: o artigo indefinido, ao contrário, é por excelência um sinal da falta de notoriedade, de desconhecimento individualizado, por parte de um dos interlocutores (o ouvinte), do ser ou do objeto em causa.

Portanto, ensinar os artigos definidos e indefinidos é essencial para que os estudantes da etnia Ticuna tenham uma clareza na comunicação e no processo de construção de frases, de modo a auxiliá-los na compreensão de um conhecimento linguístico mais abrangente e integrado. Além disso, esse processo pode contribuir para a capacidade de os alunos se expressarem oralmente em diversas situações.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS NO ENSINO DA GRAMÁTICA NORMATIVA PARA ALUNOS DA ETNIA TICUNA

Nos dias de hoje, abordar os artigos definidos e indefinidos no meio escolar é necessário para que os alunos ticunas, em específico, possam compreender que a gramática é fácil de aprender. No processo de ensino, os professores trabalham a gramática de forma

tradicional, mas isso não significa que ela não seja adequada, mas a aplicação dos conteúdos gramaticais precisa ser interativa para que os alunos tenham interesses nos conteúdos ministrados.

Para o artigo definido, o gramático Cunha (2014, p. 194) aborda que “o emprego do artigo definido na língua dos nossos dias é, em geral, designativo. Ou seja, para apresentá-lo isolado dos outros indivíduos ou objetos da espécie”. Na sala de aula, os alunos ticunas precisam conhecer essa classe gramatical, pois o artigo definido anteposto ao substantivo especifica um ser ou um objeto. Por isso, mesmo que eles tenham a língua portuguesa como L2, é fundamental orientá-los quanto ao uso, de modo a desenvolver a construção de sentido na produção escrita e oral.

Além disso, o emprego do artigo indefinido “serve principalmente para a apresentação de um ser ou de um objeto ainda não conhecido do ouvinte ou do leitor” (Cunha, 2014, p. 194). Isto é, diferente do definido, o artigo indefinido não especifica um ser ou um objeto, apenas torna, desconhecido. Com essa distinção, os alunos ticunas podem perceber o quanto a gramática é essencial no seu cotidiano.

No caso da compreensão e construção textual, os artigos são essenciais para a coesão do texto. Segundo Callou (2000, p. 83, grifos do autor),

Os dados permitem demonstrar que o português admite o uso obrigatório do artigo, como na expressão “cair *da* cama” que se opõe a “cair *de* cama”, bem como um uso variável, sem mudança de sentido, mesmo em expressões lexicalizadas: “colocar na prática” ao lado de “colocar *em* prática”; “abrir mão”, com manutenção do caráter genérico das construções[...]

Por esse viés, é importante considerar os artigos definidos e indefinidos no ensino e aprendizagem dos estudantes ticunas. Tal afirmação parte de uma observação empírica, uma vez que, com medo de errar, colocam na mente que não sabem falar a língua portuguesa adequadamente, levando-os a apresentarem dificuldades no português. Na verdade, alguns ticunas sabem falar sim, porém, dentro da sala de aula não são abordados os métodos para que os estudantes possam se interessar pela gramática da LP.

Nesse sentido, os artigos são fundamentais para os discentes ticunas no meio escolar, pois, conforme Callou (2000, p. 84, grifo do autor) “o artigo definido é usado para introduzir o tema, aparece diante de expressões definidas, porém, genéricas, embora referentes genéricos sejam normalmente expressos por um artigo indefinido (**um** jovem) ou por um substantivo no plural, sem artigo”. Essas definições e funcionalidades devem ser compreendidas pelos

estudantes, de modo que, ao redigir um texto ou falar, tenham a consciência de uso dos artigos para promover uma comunicação eficiente.

Ressalta-se ainda que os artigos definidos (identificável) e indefinidos (não identificável) antecedem os substantivos especificando e não especificando um ser ou um objeto. De acordo com Lopes e Martins (2017, p.13), “o artigo definido é usado quando há informação disponível (no contexto ou no conhecimento do mundo partilhado) que permita ao leitor identificar o referente, noutras palavras: é apresentado como conhecido pelo leitor algo que não o é de facto”.

Enquanto o artigo indefinido “[...]em casos desviantes por omissão de artigo indefinido, trata-se de um referente específico, mas não conhecido ou não identificável pelo interlocutor (Lopes; Martins, 2017, p.13)”. A partir dessas definições, pode-se perceber o quanto a gramática da língua é importante para o ensino e aprendizagem dos estudantes ticunas.

A relação entre o ensino dos artigos e a identidade cultural Ticuna está no fato de que aprender uma estrutura existente e ao mesmo tempo inexistente em sua LM exige um diálogo intercultural respeitoso. Quando a escola considera as especificidades do Ticuna, o ensino deixa de ser apenas gramatical e se torna informativo, fortalecendo a autoestima linguística, a preservação da identidade étnica, a competência bilíngue, o combate ao preconceito e o acesso às oportunidades educacionais.

Contudo, os estudantes, conhecendo as posições adequadas dos artigos, perceberão que a fala e a escrita terão mais coesão e coerência, pois, como ainda não dominam esse uso, ao falarem e escreverem, se perdem. Por causa disso, trocam as posições adequadas dos artigos definidos e indefinidos. Assim, ao mergulharem nos contextos gramaticais, especificamente nos artigos definidos e indefinidos, eles terão mais compreensão da especificidade dessa classe gramatical no processo de comunicação. Ou seja, saberão identificar a estrutura gramatical e as formas de uso, contribuindo para o aprimoramento do vocabulário e a aprendizagem da língua portuguesa. É não esquecer também que a escrita e a leitura dos estudantes ticunas poderão ser mais eficazes e precisa na vida cotidiana e profissional.

### 2.3 PESQUISAS SOBRE ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS NA LT E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As pesquisas sobre o tema “artigos definidos e indefinidos na LT” não se encontram em estudos recentes. Empiricamente, os artigos definidos e indefinidos existem na língua ticuna, mas não são muito utilizados. É raro aparecer nas falas e conversas, pois os artigos ficam escondidos e secretamente acompanham um substantivo. Não é como no português que se identificam os artigos definidos (a, o, as, os) e os artigos indefinidos (um, uma, uns, umas), ambos acompanhando os gêneros masculinos e femininos, singular e plural. Na língua Ticuna o artigo é apenas o (*rü*) que equivale aos artigos definidos singular e plural, com aparições raras. Por outro lado, têm-se o (*a*) e o (*i*) que são denominadas partículas<sup>1</sup>, mas podem funcionar como artigos, definindo o masculino e feminino, como, por exemplo, em: *Nangema ni'ĩ i waira* – Tem aqui o açaí; *Nuã nange i cuetchinũ* – Traz aqui a peneira; *Nuã nange a ngawe* – Traz aqui a cuia; *Tchanawae wüi i na'paũ* – Quero uma tigela; *Nuã nange a wotürá* – Traz aqui o aturá. E os artigos indefinidos wüi, wüie, wüiegü que na LP é um, uma, uns, umas, são usados geralmente para indicar um objeto ou algo, por exemplo: *Tchanawae i wüi* – Eu quero um ou uma; *Yea wüi i napaũ* – Está ali um prato<sup>2</sup>.

Por essa razão, existe essa complexidade de uso dos artigos nas falas dos ticunas. Não somente isso, há também a dificuldade de desenvolver o português que está relacionada ao fato de o ticuna ser a LM, utilizada em grande parte das interações cotidianas, enquanto o português é adquirido como L2, principalmente no ambiente escolar. Essa condição bilíngue faz com que a aprendizagem do português envolva não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais e cognitivos, exigindo do estudante um processo de adaptação constante entre dois sistemas linguísticos distintos. Assim, o ensino da LP para alunos ticunas deve considerar essas especificidades, valorizando a língua e a cultura materna, e o uso adequado das estruturas gramaticais do português ao mesmo tempo.

Sendo assim, para que os alunos ticunas ampliem suas competências e habilidades, uma sequência didática pode ajudá-los na reflexão sobre a função e o uso dos artigos definidos e indefinidos. Essa abordagem pedagógica busca criar um ambiente de aprendizado coeso, onde cada etapa da sequência contribui para a construção do conhecimento. Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004. p. 96), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou

---

<sup>1</sup> Partículas, na língua ticuna, desempenham um papel essencial na construção de sentido dentro do enunciado, sendo empregadas conforme as necessidades comunicativas e variando de acordo com o contexto da fala.

<sup>2</sup> Informação verbal. Conversa com o Professor Damião Carvalho Neto, Mestre em Linguística e Língua Indígenas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

escrito”. De forma geral, é um suporte pedagógico que ajuda os alunos a desenvolverem certas dificuldades, como, por exemplo, ao escreverem e falarem na LP.

Mediante isso, mesmo com aglomerados de informações sobre um assunto, o estudante pode ter a possibilidade de compreender o processo de ensino desenvolvido para fins específicos de aprendizagem em sala de aula. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97) ainda ressaltam que “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos à prática de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Com essa abordagem de ensino, os alunos são postos a conhecer novas ideias para desenvolver as falas, já que, na maioria das vezes, a LP é difícil para os estudantes ticunas, por fazerem uso da sua LM.

Segundo Cristovão e Stutz (2011, p. 21),

A proposta de sequência didática permite ao professor uma organização do ensino mais coerente com os objetivos de letramento e com os pressupostos dos estudos sobre os gêneros do discurso. Ela possibilita a vivência de práticas de linguagem reais e contextualizadas, respeitando os modos como os textos circulam socialmente e favorecendo o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e análise textual dos alunos.

Desenvolver essa prática na sala de aula é importante para o professor e para o aluno, visto a fazer um recorte de um conteúdo específico e utilizar gêneros textuais para a ampliação da competência linguística e textual. Cristovão (2001, p. 52) resalta que “a sequência didática organiza as práticas de linguagem em torno de gênero, proporcionando maior sistematização ao processo de ensino-aprendizagem”.

Assim, a autora reforça que o ensino com base em sequência didática dá coesão às práticas de linguagem, afastando-se de aulas que muitas vezes não são adequadas ou com objetivos que se desvinculam da realidade do aluno. Isto é, aulas sem sentidos e sem conexão com a prática de uso da língua do aluno. Com isso, os alunos apenas memorizam o conteúdo em vez de compreender realmente o que estão estudando. Enfatiza-se ainda que: “trabalhar com sequências didáticas exige planejamento e compreensão da função social dos gêneros envolvidos” (Cristovão, 2001, p. 60). Ou seja, é refletir sobre o contexto social de uso dos gêneros textuais e abordá-los em sala de aula, para garantir que os conteúdos específicos sejam fixados por meio deles.

Consoante a concepção de Rojo (2000, p. 36), “as sequências didáticas são estratégias que visam o desenvolvimento de capacidade de linguagem por meio da prática com gêneros reais”. Isso significa que o uso de gêneros reais aproxima o ensino da vivência do aluno,

tornando assim, o aprendizado mais relevante e prático ao ensinar os gêneros, as gramáticas, as línguas e as culturas aos estudantes ticunas.

Para que essa abordagem tenha mais engajamento, é necessário compreender a comunicação diária dos alunos na sala de aula, pois, “o uso da sequência didática deve considerar a situação comunicativa, o interlocutor, o propósito e o suporte de circulação do gênero” (Marcuschi, 2008, p. 159). Considerando esses fatos, a sequência didática tem que possibilitar situações e propostas de ensino com gêneros textuais diversos que se aproximem da realidade do aluno.

Marcuschi (2008, p. 162) argumenta que “a sequência didática permite trabalhar o gênero como prática discursiva situada, favorecendo a aprendizagem significativa”. Nessa perspectiva, o ensino por meio da sequência didática tem que ser estruturado a partir de práticas reais de linguagem, contribuindo para que os alunos compreendam que a língua não é apenas um conjunto de regras, porém um instrumento de interação social. Conforme o autor (2008, p. 155), “a linguagem deve ser ensinada como prática social, inserida em gêneros que circulam em contextos reais e com finalidades comunicativas definidas”. Entende-se que, ao trabalhar com essa abordagem, é preciso incluir o que os alunos já praticam no seu cotidiano, isto é, partir da realidade concreta para facilitar a compreensão da LP.

Cabe ressaltar que a sequência didática tem seus pontos positivos e negativos para o ensino e aprendizagem. Entre os pontos positivos, destaca-se o fato de a sequência didática proporcionar um ensino com significado, integrando leitura, escrita oralidade e análise linguística. Tal integração favorece o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Além disso, por trabalhar com gêneros textuais, a sequência promove o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Um ponto negativo pode surgir quando a sequência não é devidamente adaptada para a realidade da turma. Se o professor utilizar um modelo que não é específico, sem considerar os conhecimentos que têm, os interesses e o contexto sociocultural dos alunos, haverá o risco de a proposta se tornar descontextualizada e pouco eficaz para desenvolver conteúdo específicos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Sendo assim, para que a sequência didática seja coesa e coerente para aplicar, o professor precisa ter a clareza dos objetivos em cada etapa da sequência. Além disso, deve estar atento às dificuldades dos alunos, a fim de mudar ou fazer alterações na proposta durante o desenvolvimento do trabalho, garantindo, assim, o processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado.

## 2.4 A VARIAÇÃO ENTRE A LP E A LT NO USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

A variação linguística entre a LP e a LT representa um desafio significativo no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao uso dos artigos definidos e indefinidos. A LT, por possuir uma estrutura gramatical própria e distinta da portuguesa, não utiliza artigos da mesma forma que o português, o que ocasiona interferências e dificuldades na fala e na escrita dos alunos indígenas. Essa diferença evidencia a importância de compreender as especificidades linguísticas e culturais envolvidas nesse processo, buscando práticas pedagógicas que respeitem o bilinguismo e a identidade dos estudantes ticunas.

Segundo Bagno (2007, p. 45), “as variações linguísticas são manifestações legítimas da diversidade cultural e social, e não devem ser vistas como erros, mas como expressões de identidades e contextos específicos”. Essa visão ajuda a compreender que a forma como os alunos ticunas utilizam os artigos não se trata de “erro”, mas de uma variação natural resultante do contato entre duas línguas com sistemas distintos. Contudo, a realidade apresentada diverge dessa percepção, visto que, na maioria das vezes, isso é caracterizado como um “erro”, ocasionando nos estudantes ticunas um “encolhimento”, pois ficam com medo de se comunicar com os não-indígenas.

Para Travaglia (2009, p. 62), “a gramática deve ser entendida como um conjunto de possibilidades da língua, e não como um sistema fixo e imutável”. Assim, é fundamental que o ensino da LP para alunos indígenas considere as especificidades do uso linguísticos do grupo, de modo que o aprendizado se construa a partir do diálogo entre as duas línguas, e não pela substituição da língua materna. É fazer com que se tenha essa interculturalidade no ambiente escolar, proporcionando aos estudantes indígenas a compreensão das duas línguas complexas.

A escola tem a sua maior relevância no processo de ensino e aprendizagem na compreensão da LP e LT, isto é, nas escolas indígenas. De acordo com Bartoni-Ricardo (2014, p. 31), “a escola tem o papel de mediar o contato entre as variedades linguísticas, promovendo a valorização da língua de origem dos estudantes e o desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa”. Essa mediação é essencial para evitar que o ensino da LP seja um processo de imposição cultural, e sim uma oportunidade de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, respeitando suas origens.

A variação entre o português e a LT deve ser compreendida dentro de um contexto sociolinguístico e intercultural. Por essa razão, é essencial que o ensino da LP reconheça essa diversidade e busque metodologias que integrem o conhecimento cultural e linguístico dos estudantes indígenas, promovendo uma aprendizagem significativa. Predominantemente, a LT apresenta características orais e nasalizadas em sua estrutura fonética e essa particularidade reflete o fato de que a LM ticuna ainda não possui uma gramática completamente sistematizada, o que tem dificultado o estabelecimento de uma estrutura formal que descreva de modo abrangente o seu funcionamento linguístico.

De acordo com estudos realizados pelo professor e mestre em Linguística Damião Carvalho Neto, conhecido, na língua ticuna, pelo nome *Atchigüciü*, existe um material em fase inicial de publicação que trata especificamente da gramática da LT. Embora, esse material ainda não tenha sido oficialmente publicado, ele constitui uma importante referência para o presente estudo, por abordar de forma detalhada as classes gramaticais dessa língua, incluindo os substantivos, verbos, pronomes, advérbios e, de modo especial, os artigos definidos e indefinidos.

Assim como ocorre na LP, a LT também passou e continua passando por transformações ao longo do tempo. Essas mudanças linguísticas acarretam variações tanto na forma quanto no uso de determinadas palavras e expressões. Segundo Bagno (2007, p. 23), “toda língua viva está em constante processo de transformação, refletindo as mudanças sociais, culturais e cognitivas de seus falantes”. Dessa forma, é natural que a língua ticuna apresente adaptações em sua estrutura, uma vez que também é resultado das práticas comunicativas de seus falantes ao longo das gerações.

Corroborando essa ideia, para Bartoni-Ricardo (2005, p. 57), “as variedades linguísticas expressam a identidade e a história de um grupo social, sendo inadequado medir uma língua pela estrutura de outra”. Nesse sentido, compreender as especificidades da LT é reconhecer a legitimidade de sua estrutura e o direito de seus falantes à preservação e valorização de sua LM.

Por essa razão, observa-se que os alunos ticunas frequentemente enfrentam dificuldades na aprendizagem da LP, especialmente no uso dos artigos definidos e indefinidos, devido às diferenças estruturais entre as duas línguas. Como destaca Freire (1996, p. 44), “ensinar exige compreender que a educação é um ato de diálogo, de reconhecimento e de respeito ao outro”. Assim, o ensino da LP aos estudantes ticunas deve ser mediado pelo reconhecimento de sua língua materna como parte essencial de sua identidade linguística e cultural.

Vale ressaltar que, para esses estudantes, o português funciona como L2, enquanto a LT é a primeira língua. Segundo Maher (1996, p. 92), “a educação bilíngue nas comunidades indígenas deve promover o equilíbrio entre as línguas envolvidas, garantindo o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos alunos”. Apesar das dificuldades iniciais, os estudantes ticunas demonstram grande capacidade de desenvolver tanto a oralidade quanto a escrita na LP, desde que o ensino considere suas particularidades linguísticas.

Infelizmente, muitos alunos indígenas ainda enfrentam preconceito linguístico em ambientes acadêmicos e sociais, devido à falta de domínio da norma culta do português. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que tal dificuldade não reflete incapacidade, mas sim um processo natural de transição entre línguas com estruturas distintas. Como afirma Bagno (1999, p. 15), “não existe língua errada; o que existe é o preconceito contra as formas de falar que não pertencem aos grupos dominantes”.

Portanto, compreender o funcionamento dos artigos definidos e indefinidos na LP é essencial para que os alunos ticunas possam ampliar suas habilidades linguísticas e alcançar sucesso escolar e acadêmico. A aprendizagem desses elementos contribui para que eles possam redigir textos coerentes, realizar redações, participar de vestibulares e, futuramente, integrar o ensino superior com maior segurança linguística.

Dessa forma, reafirma-se a importância de valorizar e fortalecer o ensino dos artigos definidos e indefinidos como parte do processo de alfabetização e letramento bilíngue do povo ticuna. O domínio desses elementos gramaticais pode favorecer não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o reconhecimento da identidade cultural e o combate ao preconceito linguístico dentro e fora da escola. Por isso é muito relevante destacar que a interculturalidade e o ensino da língua em contexto indígena, pois nos ajuda a entender o que trabalhar na área indígena.

A interculturalidade é um conceito que ultrapassa a simples convivências entre culturas, ela pressupõe o diálogo significa valorizar as línguas e saberes tradicionais, articulando-os com o ensino da língua portuguesa, de modo que ambas coexistam e se fortaleçam mutuamente. Segundo Travaglia (2002, p. 45), “ensinar língua é ensinar o uso da língua em diferentes situações de interação, levando em conta os contextos socioculturais dos falantes”. Essa perspectiva reforça a importância de o professor considerar as formas de expressão e comunicação da comunidade ticuna, integrando-as ao ensino da LP para desenvolver práticas pedagógicas que tenham significado real para os alunos.

Para tanto, é um processo de troca e aprendizagem recíproca, no qual o conhecimento da cultura ocidental e da cultura indígena se encontram em pé de igualdade, pois “a

aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua deve envolver também a compreensão de valores, crenças e práticas sociais que constituem as identidades culturais dos aprendizes” (Cristóvão, 2008, p. 67). Nesse sentido, o ensino da LP aos alunos ticunas precisa reconhecer que eles trazem identidades múltiplas e uma visão própria, que deve ser respeitada e incorporada no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, trabalhar a variação linguística da LT e sua relação com a língua portuguesa representa um caminho para uma educação mais justa e significativa. E assim, a interculturalidade torna-se um eixo estruturante da prática pedagógica, uma vez que permite o aluno a aprender a LP sem abrir mão de sua identidade cultural, promovendo, portanto, um ensino que une saberes, culturas e modos de viver por meio da língua.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 TIPOS DE PESQUISA**

Este estudo envolveu a pesquisa qualitativa de investigação, conduzida por meio da pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa é centrada na compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados, as experiências e os contextos em que estão inseridos. De acordo com Minayo (2001, p. 21),

a pesquisa qualitativa trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa propõe interpretar e refletir sobre diferentes perspectivas de uma realidade, nesse caso, as práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas em comunidades indígenas. Por essa razão, foi utilizada para o entendimento dos processos de significação construídos a partir da vivência dos estudantes Ticunas em sala de aula, ao longo da aplicação da sequência didática.

Segundo Paiva; Oliveira; Hillesheim (2021, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com uma visão que não engloba números e comparações estatísticas, e sim engloba o entendimento, a compreensão e a observação nas relações entre as pessoas na sociedade [...]”. Além disso, ela valoriza a compreensão profunda das relações sociais, priorizando os significados, experiências e contextos vividos. Em vez de números ou estatísticas, busca

interpretar práticas e interações humanas, permitindo uma análise sensível e contextualizada da realidade em que vivem.

Na parte da pesquisa-ação, entende-se que é uma abordagem metodológica que une pesquisa científica e intervenção prática no contexto estudado.

Na pesquisa-ação participativa, considera-se que o sujeito da investigação tem capacidade de ação e poder transformador. Para ela, a importância do conhecimento é a condição de ele poder orientar e transformar o grupo, a comunidade ou a organização, melhorando a qualidade de vida de seus integrantes. Ela possui a capacidade de ação e poder transformador, resultante da reflexão e investigação contínua sobre a realidade. No processo de mudança, são importantes a participação e a comunicação entre os integrantes da investigação, na pesquisa-ação participativa, deve possuir capacidade de ação e transformação (Marconi; Lakatos, 1999, p. 81).

Nesse sentido, a pesquisa-ação é caracterizada pela participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, com o objetivo de transformar a realidade. Assim, será desenvolvida por meio da sequência didática, com o intuito de auxiliar os alunos ticunas na prática de aprendizagem dos artigos definidos e indefinidos. Marconi e Lakatos (1999, p. 81) ainda argumentam que:

A ação não significa um simples atuar, mas uma reflexão e investigação sobre a realidade, visando não só conhecê-la, mas também transformá-la. Na mudança, torna-se importante a participação e comunicação e retroalimentação entre os participantes do processo de pesquisa, em que a planificação, as decisões e a execução devem ser partilhadas por toda a equipe: o grupo e os pesquisadores (Marconi; Lakatos, 1999, p. 81).

Com isso, busca-se promover uma prática pedagógica significativa e envolvimento direto do pesquisador com o ambiente investigado, valorizando a cultura indígena. Ademais, que respeite as especificidades socioculturais dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências linguísticas no uso da língua portuguesa.

Logo, a pesquisa qualitativa, quando articulada à pesquisa-ação, constitui um caminho metodológico importante para a produção de conhecimento comprometido com a realidade social. Essa combinação permite não apenas compreender os fenômenos na sua complexidade, mas também promover mudanças significativas no contexto investigado, ao integrar pesquisa e intervenção de forma ética, reflexiva e colaborativa.

### 3.2 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola indígena da etnia Ticuna, localizada na comunidade indígena Nova Itália, pertencente ao município de Amaturá-AM, conforme mostram as figuras a seguir.

**Figura 1:** Localização da cidade



Fonte: Google (2025).

**Figura 2:** Localização da comunidade



Fonte: Google (2025).

**Figura 3:** Fachada da Escola Estadual Indígena



Fonte: Rodrigues (2022).

**Figura 4:** Escola fotografada a distância



**Fonte:** Rodrigues (2022).

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio (EM) da Escola Estadual Indígena. A escolha desse público fundamenta-se na compreensão de que, ao longo da trajetória escolar, especialmente até o final do EM, torna-se essencial que os estudantes adquiram domínio progressivo da gramática normativa da língua portuguesa, uma vez que essa competência é decisiva para o desempenho em avaliações internas, redações, exames seletivos e demais práticas de letramento exigidas pela escolarização formal.

É importante destacar que os alunos participantes são falantes nativos da LM, sua primeira língua de comunicação. Diferentemente de estudantes que crescem em ambiente bilíngues, esses jovens não são bilíngues no sentido tradicional, eles são falantes plenos da LM e utilizam o português apenas em contextos escolares e institucionais. Assim, constituem um grupo linguístico cuja identidade cultural e histórica está profundamente enraizada na LT, que organiza não apenas sua comunicação, mas também sua visão de mundo, seus modos de convivência e suas práticas socioculturais.

Nesse sentido, trabalhar com estudantes Ticunas requer uma abordagem pedagógica sensível, que valorize sua identidade linguística, reconheça a legitimidade e complexidade da LM e, ao mesmo tempo, promova condições equitativas para o desenvolvimento das competências necessárias à língua portuguesa. É justamente nessa perspectiva que se insere esta pesquisa, ao propor atividades que dialogam com as especificidades linguísticas dos alunos Ticunas e que favorecem uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

### 3.4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática (Apêndice A) foi aplicada nos dias 19, 23 e 26 de setembro de 2025, bem como em 03, 10, 14 e 15 de outubro de 2025, envolvendo 28 alunos presentes de um total de 32 estudantes matriculados na turma. Essa proposta teve como finalidade promover o ensino dos artigos definidos e indefinidos da LP, articulando-o à valorização da cultura indígena por meio do trabalho com gênero textual lenda.

O desenvolvimento da proposta ocorreu em seis etapas, que abarcaram desde a apresentação do projeto até a socialização das produções finais elaboradas pelos estudantes. No total, foram ministradas seis (6) aulas, cada uma com duração de 40 minutos<sup>3</sup>, nas quais buscou-se integrar reflexão linguística, práticas de leitura e atividades de produção textual, de modo a favorecer uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Antes da aplicação da primeira etapa, no dia 19 de setembro, foi apresentado o projeto para os alunos na sala de aula para a turma do 1º ano do EM, que, naquele momento, contava com 25 alunos presentes, além do professor responsável. Após a apresentação, foram entregues aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos pais ou responsáveis legais (Apêndice C), assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D) para assinatura dos próprios alunos, assegurando o sigilo e a privacidade da participação no estudo.

Realizou-se no dia 23 de setembro, a primeira etapa. Nesta, foi aplicada a primeira aula do projeto à turma, sendo apresentados os conceitos e as funcionalidades dos artigos definidos e indefinidos da LP e LT, por meio de slides projetado na televisão da sala de aula. Estavam presentes 25 alunos, que demonstram atenção durante toda a explicação. Observou-se, contudo, que alguns estudantes apresentaram dificuldade em se expressar oralmente quando eram questionados sobre a compreensão do conteúdo. Em razão do receio de errar ou de se expor, muitos deles se mostravam retraídos, o que evidenciou certo desafio relacionado à participação oral. Ainda assim, a aplicação foi considerada bem-sucedida, pois os alunos manifestaram que compreenderam a explicação e demonstraram interesse pelo tema.

A segunda etapa da aplicação do projeto, foi realizada no dia 26 de setembro, com 28 alunos na sala de aula. *A priori*, ministrou-se a segunda aula, na qual foram abordados o

---

<sup>3</sup> Serão apresentadas somente as imagens da 2ª etapa, 5ª etapa e 6ª etapa. Tal delimitação justifica-se pelo fato de que, durante a implementação das atividades, estive integralmente dedicado ao desenvolvimento dos conteúdos e à mediação pedagógica. Em função desse envolvimento, não me atentei à realização dos registros fotográficos das demais etapas, razão pelo qual somente essas três fases dispõem de documentação visual.

conceito e as características das lendas, especificamente a lenda do “*Mo’e e as Origens dos Peixes*”, pertencente à tradição dos povos Ticunas. Inicialmente, os alunos realizaram a leitura do texto e demonstraram interesse pela narrativa. Constatou-se, também, que eles apresentaram boa capacidade de leitura, embora ainda tenham certa dificuldade na pontuação durante a oralização.

A aula transcorreu de forma satisfatória, contemplando diversas explicações acerca da lenda, do conceito de lenda e das particularidades da narrativa estudada. Destacou-se a importância de conhecer e valorizar as lendas dos povos Ticuna, tanto por sua relevância cultural quanto pela possibilidade de integrá-las ao trabalho com os artigos definidos e indefinidos.

**Figura 5:** Produção inicial



**Fonte:** Costa (2025).

Após a leitura e a discussão sobre o texto, os alunos foram convidados a produzir um pequeno texto, no qual deveriam recontar a lenda estudada ou escrever sobre outra lenda de sua escolha, exercitando a produção autoral (Figura 5). Posteriormente, receberam orientações específicas sobre a produção textual. Isto é, para fazer comparação com a segunda produção. Dessa forma, concluiu-se a segunda etapa da sequência didática.

A terceira etapa, foi realizada no dia 03 de outubro, com 28 alunos presentes na sala de aula. No primeiro momento, promoveu-se uma roda de conversa com os alunos, na qual se discutiu a importância dos artigos definidos e indefinidos para a comunicação oral e escrita. Em seguida, foram aplicadas algumas perguntas que buscavam verificar a percepção dos

estudantes acerca do uso dessas classes gramaticais. As respostas revelaram que eles reconhecem a relevância do tema, afirmando que, muitas vezes, utilizam artigos inadequados ou os posicionam de forma incorreta em seus textos. Logo, consideraram que o estudo sistematizado dos artigos poderia contribuir significativamente para o aprimoramento de sua escrita na LP.

Para finalizar, foram apresentadas no quadro explicações sobre o uso e a colocação dos artigos, tanto na LT quanto na LP, possibilitando uma abordagem comparativa. A atividade foi conduzida de modo a favorecer a compreensão dos estudantes sobre a lenda trabalhada, destacando sua importância na cultura Ticuna. Dessa forma, essa articulação entre conteúdo linguístico e elementos culturais buscou promover maior engajamento e favorecer a aprendizagem da LP, respeitando e valorizando a interculturalidade presente no contexto escolar.

A quarta etapa, foi realizada no dia 10 de outubro, com 28 alunos presentes em sala de aula. Inicialmente, com base na produção escrita desenvolvida na etapa 2, cada aluno apresentou, diante da turma, o texto que havia produzido, realizando a leitura em voz alta. Essa atividade possibilitou a observação coletiva das dificuldades relacionadas ao uso e à colocação dos artigos definidos e indefinidos, permitindo que os estudantes compreendessem as causas desses desafios.

Em seguida, durante a discussão, explicou-se que tais dificuldades estão diretamente relacionadas ao fato de que a língua portuguesa constitui a L2 desses alunos, enquanto a LT é a sua LM. Desta maneira, a interferência linguística é natural tanto na fala quanto na escrita, o que pode levar à ocorrência de desvios gramaticais, incluindo o uso inadequados dos artigos. Destacou-se, ainda, a importância de reconhecer essas especificidades linguísticas para evitar que os próprios alunos desenvolvam sentimentos de inadequação ou preconceito em relação ao processo de aprendizagem.

Logo, a análise das produções textuais serviu como instrumento para promover a reflexão sobre a influência da LM na aquisição da LP e para reforçar a necessidade de um ensino sensível às particularidades culturais e linguísticas dos estudantes ticunas.

A quinta etapa, avaliação final, foi realizada no dia 14 de outubro, com 28 alunos presentes na aula. Durante essa fase, os alunos trabalharam com a reescrita da primeira produção textual, isto é, com objetivo de possibilitar uma comparação entre a produção inicial e a produção final (Figura 6). O novo texto apresentou os elementos essenciais da narrativa:

personagens, espaço, tempo e desafios relacionados ao povo Ticuna, além de considerar de forma consciente o uso dos artigos definidos indefinidos.

**Figura 6:** Produção final



**Fonte:** Costa (2025).

Após a elaboração da reescrita, todos os alunos entregaram suas produções. Paralelamente, foram elaborados cartazes contendo tanto o texto da lenda produzida por cada aluno quanto ilustrações relacionadas à narrativa selecionada, com intuito de representar, de forma visual e complementar, o resultado final de suas reescritas. Em seguida, fez-se uma discussão coletiva com intuito de reforçar, mais uma vez, a importância do emprego adequado dos artigos definidos e indefinidos, destacando como esses elementos são fundamentais para a clareza e a organização da escrita (não somente esses elementos, pois há variedades de elementos gramaticais), bem como para a comunicação cotidiana dos estudantes.

Por fim, a sexta etapa ocorreu no dia 15 de outubro, contando com a presença de 28 alunos. Essa fase correspondeu ao momento de socialização da sequência didática. Inicialmente, os estudantes entregaram suas produções textuais e, em seguida, apresentaram os cartazes produzidos na aula anterior. Esses cartazes continham textos no gênero lenda, elaborados pelos próprios alunos, que criaram narrativas autorais relacionados ao contexto cultural Ticuna (Figura 7).

**Figura 7:** Apresentação das lendas

Fonte: Costa (2025).

O objetivo central dessa última etapa foi promover a partilha dos conhecimentos construídos ao longo do processo, possibilitando aos professores observar os resultados obtidos e o desempenho dos estudantes no uso dos artigos definidos e indefinidos tanto na LP quanto na LT. Para isso, os alunos reuniram-se no pátio da escola e apresentaram seus cartazes, compartilhando oralmente as lendas produzidas (Figura 8). Esse momento de socialização permitiu que cada estudante expusesse seu trabalho, fortalecendo a autoestima, o protagonismo e o reconhecimento de suas identidades linguísticas e culturais.

**Figura 8:** Socialização dos alunos no pátio da escola

Fonte: Costa (2025).

**Figura 9:** Fim da socialização



Fonte: Costa (2025).

Essa etapa final foi marcada por grande envolvimento e satisfação, tanto por parte dos alunos quanto do professor (Figura 9). A aplicação do projeto mostrou-se significativa, sobretudo por ser uma proposta voltada especificamente aos estudantes do 1º ano do EM, visando auxiliá-los na compreensão e no uso adequado dos artigos definidos e indefinidos. Observou-se que muitos deles ainda apresentam dificuldades em falar e no emprego dos artigos, o que se explica pelo fato de utilizarem a LM como parâmetro para a escrita em LP. Essa realidade de distintos sistemas linguísticos ocasiona, por exemplo, problemas de concordância e colocação dos artigos. Esse fenômeno é natural em contexto bilíngues e reforça a importância de propostas metodológicas de ensino adaptadas para os povos indígenas, especificamente, os Ticunas.

### 3.5 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Foi elaborado um questionário final para os alunos avaliarem a proposta da sequência didática. Após a conclusão da aplicação do projeto, houve o retorno à escola no dia 15 de outubro de 2025, com as seguintes perguntas: 1) A aplicação da sequência didática sobre os artigos definidos e indefinidos foi satisfatório para você? 2) O que você mais gostou de

aprender nesta sequência didática? 3) Aprender sobre os artigos definidos e indefinidos nesta sequência foi importante para você? Explique o motivo. 4) Na sua opinião, a sequência didática foi bem elaborada? Conseguiu compreender os artigos? Justifique sua resposta. 5) Você teve alguma dificuldade para aprender sobre os artigos definidos e indefinidos durante a sequência didática? Explique. 6) A sequência de aulas ajudou você a aprender melhor esse conteúdo? 7) Os exemplos utilizados nas aulas ajudaram na compreensão do conteúdo? 8) Você acredita que agora consegue usar corretamente “o”, “a”, “um” e “uma”? 9) Você gostaria de aprender outros conteúdos com esse mesmo tipo de sequência didática? 10) Você gostaria de deixar uma sugestão para a melhoria da sequência didática proposta? Se sim, qual? Para compreensão mais ampla dessa avaliação, retomar-se-á essa discussão na subseção 4.6 (Tabela 1).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise das produções textuais dos alunos ticunas do 1º ano do Ensino Médio (EM), este capítulo foi organizado em subseções específicas. De forma geral, a subseção 4.1 aborda as primeiras percepções sobre o ensino dos artigos definidos e indefinidos para os alunos ticuna por meio da sequência didática. Em seguida, a subseção 4.2 discute a primeira produção textual. Enquanto a subseção 4.3 traz a segunda produção e as melhorias observadas. Na sequência, a subseção 4.4 estabelece a comparação entre as duas produções, a inicial e a final. Por fim, a subseção 4.5 apresenta a avaliação da sequência didática realizada pelos alunos.

### 4.1 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta subseção, apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática desenvolvida ao longo da pesquisa. Assim, busca-se analisar as produções e os avanços dos alunos, identificando as contribuições e os desafios observados durante o processo de aprendizagem dos artigos definidos e indefinidos.

Este processo interpretativo da sequência didática permitiu identificar avanços, dificuldades e significados atribuídos pelos estudantes às práticas de linguagem vivenciadas durante o projeto. A proposta foi construída com base em princípios interculturais e sociolinguísticos, buscando respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos alunos, bem como promover um ensino significativo da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2).

Os alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, têm o Ticuna como Língua Materna (LM) e estão em processo de aprendizagem da LP. Nesse contexto, observou-se a necessidade de estratégias pedagógicas que considerassem as particularidades linguísticas dos estudantes, especialmente no que se refere ao uso dos artigos definidos e indefinidos, cuja presença e função não são equivalentes na LT.

Por essa razão, o foco desta análise recai sobre as produções e interações dos alunos durante a aplicação da sequência didática, buscando identificar as principais dificuldades, avanços e compreensões construídas ao longo do processo. Logo, a análise pretende mostrar de que maneira uma sequência didática adaptada contribuiu para facilitar a compreensão e

aplicação dos artigos na construção de significados em textos que refletem suas realidades. Além disso, procura ainda discutir como os alunos ticunas podem superar as dificuldades na utilização dos artigos definidos e indefinidos, levando em conta suas experiências culturais e linguística.

#### 4.2 A PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

Para esta pesquisa, foram coletadas 28 produções textuais dos alunos, mas optou-se por apresentar apenas 10 dessas produções. Isso se justifica pelo fato de que elas representam, do conjunto total, os mesmos fenômenos gramaticais relacionados aos artigos, especialmente em relação à omissão, concordância e marcação de gênero. Além disso, dentre o total das produções, dois alunos demonstraram desempenho superior na escrita, apresentando uso adequado dos artigos definidos e indefinidos, da concordância e da marcação de gênero, apresentando apenas pequenas falhas relacionadas à pontuação.

Nesse contexto, as produções apresentadas mostram um percurso claro: a primeira produção revela um estágio inicial de interlíngua marcado por omissões, trocas e problemas de pontuação; a segunda produção (reescrita) mostra apropriação crescente de marcas de referência, sobretudo artigos, e melhor organização frásica. Esses avanços indicam que a sequência didática trouxe progressão cognitiva e metalinguística, mas também expõem pontos que demanda atenção pedagógica contínua, ou seja, frequência de faltas, timidez, e diferenças entre línguas em contato. Diante disso, visa-se compreender o que mudou, o porquê dessa mudança e o que esses resultados significam para a prática de ensino dos artigos na língua portuguesa e na língua ticuna.

Aqui, destacam-se os trechos da primeira produção textual dos alunos Ticunas, apontando, quando houver, a definição de gênero, omissão de artigos e relação de concordância.

##### **Exemplo 1** – Trecho do aluno A

“[...] na dia seguinte, eles vais para o funda do água [...]”

a) Definição do gênero:

- “na dia” – deveria ser *no dia* (artigo definido masculino O + contração EM + O).
- “do água”- deveria ser *da água* (artigo feminino).
- “funda do água” – invés de *fundo da água*, mantendo gênero feminino para “água”.

### Exemplo 2 – Trecho do aluno B

“...ele come para banana cachorro atrás dele do macaco...”

a) Omissão do artigo:

- “∅ banana”
- “∅ cachorro”
- “∅ macaco” – invés de *do macaco* (artigo presente após correção).

b) Uso do artigo:

- Como houve a omissão do artigo nessa produção inicial, é necessário refletir com o aluno a função do artigo, isto é, se o artigo utilizado será o definido, que indica algo específico e já conhecido por eles. Ou se será o indefinido, direcionado para algo não específico ou genérico, ou para falar de um entre vários. Além disso, deve -se considerar ainda se é para fazer a concordância em gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural) com o nome (substantivo) a que se refere.

### Exemplo 3 – Trecho do aluno C

“Era uma vez uma jovem guerreiro valente...”

a) Relação de concordância nominal:

- Discordância entre gênero: “uma jovem guerreiro”.
- “guerreiro” exige artigo indefinido masculino – “um jovem guerreiro”. Ou “uma jovem guerreira”, que estabelece a concordância com o gênero feminino.

b) Definição de gênero:

- Equívoco de gênero: “uma jovem guerreiro” (misto de feminino e masculino).

**Exemplo 4** – Trecho do aluno D

“Era uma vez uma peixe foi pra outro rio”

a) Relação de concordância nominal:

- “uma peixe” – em vez de *um peixe*, concordando com o gênero masculino.

b) Definição de gênero:

- Equívoco de gênero por desconhecimento da classificação morfológica da palavra “peixe”, isto é, substantivo masculino.

**Exemplo 5** – Trecho do aluno E

“Gaivota era um ave bem pequena que vivem na praia...”

a) Omissão de artigo:

- Pelo viés da gramatical tradicional, o início da frase deveria ser com o artigo, como em “A gaivota” em vez de “Ø gaivota”. No entanto, deve-se pensar com o aluno que a omissão deste artigo pode favorecer uma escolha narrativa, visto o estudo das lendas. O não emprego do artigo pode significar que o substantivo “Gaivota” pode não se referir a uma ave, mas se transformar em um nome próprio, ou seja, o nome de um personagem da história. Assim, a omissão do artigo pode levantar questões acerca da estilística e também da característica de um gênero textual.

b) Relação de concordância nominal:

- “um ave” – discordância de gênero, invés de ser *uma ave*.

c) Definição de gênero:

- Troca de artigo masculino por feminino: “ave” é substantivo feminino.

**Exemplo 6** – Trecho do aluno F

“...por que o jabuti não andando rápido...”

a) Uso do artigo:

- O artigo “o”, nesta frase, está colocado adequadamente.

b) Definição de gênero:

- Foi colocado adequadamente, “o jabuti” (palavra masculina).

### **Exemplo 7** – Trecho do aluno G

“...na praia quando um dia alguns pessoas estão indo na praia deles...”

a) Uso do artigo:

- O artigo está sendo usado corretamente, mas vem acompanhado da preposição “em”. Nesse caso, ocorre a contração da preposição “em” com o artigo definido feminino singular “a”, resultando na junção “na”, como apresentado no exemplo “na praia”.

### **Exemplo 8** – Trecho do aluno H

“Um fonte tempestade se arniou...”

a) Uso do artigo:

- Artigo presente, mas tendo equívoco: “um fonte”.

b) Relação de concordância nominal:

- “um fonte” em vez de *uma fonte*

c) Definição de gênero:

- “fonte” é feminino – requer o artigo indefinido singular *uma*.

### **Exemplo 9** – Trecho do aluno I

“...ela nunca foi pra sitio porque a senhora esta com febre...”

a) Omissão do artigo:

“pra  $\emptyset$  sitio”. Como houve a omissão do artigo, deve-se discutir com o aluno o sentido atribuído a esta construção. Ou seja, o exemplo pode dar a ideia de que “sitio” está sendo usado de forma genérica, não aponta um sentido específico como, por exemplo, “o sítio da vovó”, mas a qualquer sítio. Então, torna-se uma categoria de lugar mais genérica. Enquanto o uso da expressão “para o sítio” poderia significar um lugar específico, pertencente a alguém conhecido.

### **Exemplo 10** – Trecho do aluno J

“O camaleão, quando já esta bem velhu, saber noma arvores...”

a) Uso do artigo:

Apresenta, no início da frase, o uso correto do artigo definido em “O camaleão”.

b) Omissão do artigo:

- “noma  $\emptyset$  arvore”. Como houve a omissão do artigo, é necessário pensar se o artigo a ser utilizado será o definido ou indefinido, singular ou plural.

Os dez exemplos produzidos pelos alunos Ticunas evidenciam de forma clara três fenômenos principais: 1) omissão dos artigos definidos e indefinidos; 2) relação de concordância nominal; e 3) inadequações nas marcações de gênero e número gramatical. Esses três aspectos estão diretamente relacionados à transferência linguística da LT para o português, uma vez que ambas as línguas possuem estruturas morfossintáticas muito diferentes.

As dificuldades apresentadas pelos alunos ticunas no uso dos artigos definidos e indefinidos em português decorrem, principalmente, da interferência da LM. Conforme mencionado no referencial teórico (seção 2.3), o professor Neto (2012) elaborou uma tabela de classificação dos artigos na LT. Nessa tabela, ele propôs equivalências entre os artigos do português e as formas encontradas no Ticuna.

No caso dos artigos definidos, que em português correspondem a “o”, “os”, “a”, “as”, o pesquisador identificou que a LT utiliza a forma “rü” em todas as classificações (singular/plural masculino e singular/plural feminino). Já para os artigos indefinidos, “um”, “uns”, “uma”, “umas”, a tabela apresenta as formas “wüü”, “wüüegü”, “wüie”, “wüiegiü”,

repetidamente em diferentes combinações, indicando possíveis correspondências para gênero e número<sup>4</sup>.

Todavia, as observações mais recentes realizadas nas falas dos alunos ticunas mostram que os artigos descritos pelo pesquisador em 2012 aparecem de forma muito rara. Em vez disso, surgem outros elementos, como o “i” e o “a”, que, em certos contextos, podem funcionar como artigos, mas que, na maioria das vezes, atuam como partículas, desempenhando funções próximas a complementos ou marcadores discursivos, o que torna seu enquadramento como artigos ainda incerto (ver seção 2.3).

Dessa forma, a tabela proposta pelo pesquisador evidencia uma tentativa inicial de sistematização, porém não se aproxima exatamente da estrutura da língua portuguesa. A classificação dos artigos na LT ainda é um campo de construção, carecendo de investigações mais aprofundadas e atualizadas, especialmente porque o uso real pelos falantes não corresponde plenamente ao que foi descrito no estudo de 2012.

A seguir, vamos elucidar o uso dos artigos definidos e indefinidos nas produções textuais dos alunos da etnia Ticuna

#### **4.2.1 Omissão dos artigos definidos e indefinidos**

A análise dos exemplos revela que a omissão de artigos (a, o, as, os, um, uma, uns, umas) apresenta-se como um fenômeno recorrente nas produções dos alunos. Tal ocorrência é totalmente compreensível do ponto de vista linguístico, pois, mesmo que a LT possua artigos em sua estrutura gramatical, eles não são muito utilizados na fala e na escrita. De modo geral, não aparecem na comunicação oral e escrita dos Ticunas, por isso não há equivalência direta dos artigos definidos e indefinidos do português. Por existir essa diferença, os alunos tendem a transferir o padrão sintático de sua LM, omitindo a classe gramatical que ele não utiliza na sua língua de origem.

Segundo Bonifácio (2019, p. 165),

a língua Ticuna[...]é uma língua que, sendo pro-drop, necessita de uma investigação com respeito às categorias funcionais[...]ocorre omissão do sujeito (abstratamente

---

<sup>4</sup> É importante destacar que essa proposta de classificação representa apenas uma primeira tentativa de descrição dos artigos na LP. Além disso, trata-se de uma versão inicial, produzida em 2012, e que não passou por revisão, publicação ou validação posterior. A própria LT, assim como qualquer língua viva, passa por mudanças e desenvolvimentos contínuos, o que implica que novos estudos podem apontar outras possibilidades de uso ou categorias gramaticais ainda não descritas à época.

representado por pro) em orações finitas declarativas ou interrogativas (Bonifácio, 2019, p. 165).

Dessa forma, é mostrado que a LT permite omissões “pro-drop”, o que pode dar margem para analistas não a interpretem como a “falta de artigo”, mas sim como parte da estrutura gramatical natural da língua (Bonifácio, 2019). Simplesmente funciona de forma muito diferente, ou seja, cada um tem a sua estrutura gramatical própria.

Isso explica estrutura dos exemplos dados anteriormente, como em: “Ø banana” (Ex.: 2) e “pra Ø sitio” (Ex.: 9). Essas dificuldades “podem estar associados a uma tendência de uso de determinadas estruturas na segunda língua por conta da estrutura da primeira língua” (Bonifácio, 2019, p. 219). Dessa forma, o fenômeno demonstra que os alunos ainda não dominam a função referencial e especificadora dos artigos no português. Não é um “erro” individual, mas sim consequência da distância tipológica entre o ticuna e o português.

#### **4.2.2 Relação de concordância**

O segundo ponto recorrente é a falta de concordância, especificamente a nominal, como nos exemplos: “na dia” e “o funda do água” (Ex.: 1); “uma jovem guerreiro” (Ex.: 2); “um ave” (Ex.: 5). Esses casos mostram que os estudantes Ticunas estão em processo de aquisição da morfologia flexional do português, especialmente no que diz respeito às marcas de: número (singular/plural) e gênero (masculino/feminino). Assim, os dados revelam a variação e os usos não alinhados à norma do português padrão. Entre os fenômenos observados também estão a combinação de formas verbais incongruentes com os traços dos sujeitos e a tendência a usar formas não-marcadas para número e gênero na realização da concordância (Bonifácio, 2019).

Na LT, a marcação de número e gênero não funcionam da mesma forma que no português. Em vários contextos, essas categorias não são marcadas por flexão, mas expressas por outros recursos linguísticos (como morfemas independentes, classificadores ou simplesmente pelo contexto). Por isso, ao escrever em português, o estudante tende a não aplicar as regras de concordância exigidas pela LP. Assim, a dificuldade observada evidencia que os alunos ainda não consolidaram plenamente a compreensão de que, no português, os elementos da frase precisam apresentar harmonia morfológica entre si.

#### **4.2.3 Definição de gênero gramatical**

O terceiro ponto é a troca de gênero gramatical, como no exemplo: “uma peixe” em vez de “um peixe” (Ex.: 4). Esse tipo de ocorrência é consequência direta do fato de que a LT não marca gênero gramatical. Bonifácio (2019, p. 215) afirma que, “esse fato pode contribuir para que a marcação de gênero em português não tenha significado para os Tikunas. A tendência pode ser universal, mas a motivação tem a ver com o fato de os sistemas linguísticos serem diferentes”. Em Ticuna, não existem categorias correspondentes ao masculino e feminino como existem no português. Por isso, o aluno tende a escolher aleatoriamente, ou com base na sonoridade a forma do artigo (“um/uma”), sem necessariamente relacioná-lo ao gênero da palavra, o que acaba interferindo na relação de concordância.

Além disso, para que seja possível compreender o gênero gramatical, é necessário trabalhar com outras classes gramaticais como os artigos, os substantivos, os adjetivos e os pronomes. Mas, considerando os substantivos, a maioria deles já têm um gênero fixo, a saber “escola” (feminino) e “colégio” (masculino). Contudo, os alunos ticunas podem não compreender esta lógica funcional, cabendo-lhes o exercício de memorização de palavras, pois saber que a palavra “peixe” é do gênero masculino se dá por um conhecimento internalizado, pertencente a um falante nativo da língua portuguesa. Por isso, o processo se torna ainda mais complexo para um estudante cuja língua materna não distingue gênero.

A classificação dos substantivos na língua ticuna se realiza, em muitos casos, por meio de partículas que aparecem em determinados contextos enunciativos. Como já mencionado, trata-se de uma língua altamente variável, na qual diferentes recursos podem ser utilizados conforme a situação comunicativa: partículas específicas, elementos que funcionam como artigos e, em certos contextos, a forma dêitica, entre outros mecanismos. Essa multiplicidade de estratégias contribui para a complexidade da língua, exigindo mais ampla de seus processos morfossintáticos.

No que diz respeito ao gênero, é possível afirmar que existe uma categoria neutra na língua ticuna. Entretanto, importa destacar que o chamado “neutro” não corresponde ao gênero neutro das línguas indo-europeias e não é uma propriedade fixa do substantivo. Ao contrário, trata-se de uma classe atribuída conforme a necessidade comunicativa, não sendo marcada por sufixos ou prefixos obrigatórios, nem definindo o substantivo por essência.

Dessa forma, o neutro não divide os substantivos em masculino, feminino ou neutro de maneira rígida. Ele opera, antes, como um recurso de concordância e organização discursiva,

permitindo ao falante indicar nuances pragmáticas e facilitar a compreensão do enunciado. Assim, diferentemente das línguas indo-europeias, a língua ticuna não estabelece uma classificação fixa de gênero para cada substantivo, mas utiliza essas marcas de forma dinâmica, conforme as demandas da comunicação.

No que se refere ao uso dos artigos definidos indefinidos, observa-se que alguns estudantes, especialmente os alunos identificados como F, G e J, apresentaram emprego adequado dessas categorias gramaticais em suas produções. Esses alunos demonstraram reconhecer a relação entre o artigo e o gênero do substantivo, identificando com precisão quando se tratava de uma forma masculina e feminina. Destaca-se, ainda, que o aluno J revelou variações pertinentes no uso dos artigos, evidenciando o processo de compreensão do funcionamento dessas estruturas dentro do enunciado. Esses alunos não são bilíngues no sentido tradicional, eles entendem a língua portuguesa, porém, têm esse medo de errar de se expressar oralmente. Mas, assim como todos os alunos falantes da LP, a maioria não se dedica e se interessa pelos estudos e a minoria sim são mais avançados por muitas vezes se dedicar mais aos estudos na aprendizagem da L2.

Esses resultados indicam que os estudantes ticunas possuem, sim, a capacidade de produzir textos coesos e coerentes, revelando avanço na compreensão do vínculo entre o artigo e o substantivo. Embora, na primeira produção textual alguns alunos ainda apresentassem interferências decorrentes da LM, outros já demonstravam domínio significativo dessa relação gramatical. Assim, os dados desta primeira etapa evidenciaram tanto os desafios quanto os progressos no processo de aquisição dos artigos definidos e indefinidos por parte dos estudantes ticunas, mostrando que muitos deles já conseguem utilizar essas formas na construção de seus textos.

#### 4.3 A SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL

A segunda produção textual dos alunos ticunas, realizada após a primeira escrita e após as intervenções pedagógicas, revelam avanços significativos na estruturação das frases, no uso dos artigos, na concordância e na marcação de gênero, aspectos que, na primeira produção, haviam apresentado maior fragilidades devido à interferência natural da LT.

No entanto, também se apresenta a tradução português-ticuna para ampliar a compreensão do uso dos artigos definidos e indefinidos. Fazendo a comparação entre as duas

línguas que permite identificar, de forma mais precisa, as razões pelas quais os alunos apresentam dificuldades na utilização dessa classe gramatical do português. Observa-se que tais dificuldades decorrerem de interferências da LM, uma vez que, na LT, os artigos definidos e indefinidos não são amplamente empregados. Esses elementos são poucos frequentes e, portanto, raramente aparecem na escrita e na fala dos falantes da LT, como já explicitado no decorrer do texto.

Sendo assim, a análise mostra que, mesmo tendo o Ticuna como LM e o português como L2, os estudantes conseguiram mobilizar o que aprenderam nas aulas, aplicando regras gramaticais que não existem em sua língua de origem. Isso demonstra não apenas progresso linguístico, mas também capacidade de reflexão e autonomia, contrariando a ideia equivocada de que alunos indígenas não conseguem desenvolver escrita formal em português. Pelo contrário, a reescrita comprova que, quando recebem apoio adequado, eles avançam com clareza, coerência e domínio estrutural.

Produção textual (reescrita) dos alunos Ticunas com tradução português-ticuna:

- a) “No dia seguinte, eles foram para o fundo da água”. (Aluno A)

**Tradução português-ticuna:** *Tó nguneũgu nūmagü rü de 'a arü aiepewa na ã*

**Classificação:**

*Tó nguneũgu* – (“Tó” – outro) (“nguneũ” – dia (tempo) + “gu” – marca de TOP)

*Nūmagü* – (“nūma” – 3PS Ele + “gü” – 3PP (s) = Eles)

*rü de 'a* – da água (“rü”- TOP) (“de 'a” - água)

*arü* – (marca de TOP. POSS.)

*aiepewa* – (“aiepe” - debaixo/fundo + marca de TOP. Indica Lugar)

*na ã* – (“na”marca de tópico COMPL. + “ã” verbo ir) = foram

- b) “Ele comeu a banana e, logo, o cachorro correu atrás do macaco”. (Aluno B)

**Tradução português-ticuna:** *Nūmarü po 'i na ngo 'guwena rü maĩcuwe na nge ' a airu.*

**Classificação:**

*Numarü* – Ele (“nūma” PRON + (rü) dêítico)

*Po 'i* – Banana

*Na* (“na” - marca de TOP. COMPL.) *ngo 'guwena* – (“ngo” – come verbo comer + “guwena” tempo PASS + ADV de tempo)

*rü maicuwe* – do macaco (“*rü*” - TOP – “*maicu*” - macaco) (*we*) – atrás (advérbio de lugar)

*Na nge’* – correu (“*na*” partícula + “*nge*” verbo correr)

*a airu* – o cachorro (“*a*” artigo definido + “*airu*” - cachorro).

- c) “Era uma vez um jovem guerreiro valente”. (Aluno C)

**Tradução português-ticuna:** *Wüi ga nguneügu, wüi ga ngetüücü a poracü.*

**Classificação:**

*Wüi ga nguneügu* – (para se referir ao tempo PASS – Era uma vez)

*wüi* – um (artigo indefinido masculino “*wüi*”)

*ga* – (partícula que se referi ao Tempo. PASS.)

*ngetüücü* – jovem/rapaz (substantivo)

*a poracü* – forte/valente (“*a*” partícula + “*poracü*” adjetivo)

- d) “Era uma vez, um peixe foi para outro rio”. (Aluno D)

**Tradução português-ticuna:** *Wüi ga nguneügu, wüi ga tchoni rü tó natüwa naü.*

**Classificação:**

*Wüi ga nguneügu* – (para se referi ao tempo PASS – Era uma vez)

*wüi ga* – (“*wüi*” – (um) ART. IND. Masc.) (“*ga*” – marca de TOP. PASS)

*tchoni rü* – (Peixe - “*tchoni*” Subs.) (“*rü*” - dêítico)

*tó natüwa naü* – (“*tó*” – outro) (“*natüwa*” - rio/lago + “*wa*” – marca de TOP).

- e) “A gaiivota era uma ave bem pequena que vivia na praia”. (Aluno E)

**Tradução português-ticuna:** *Rü to’õ wüi ga weri iraütchicüni’ĩ rü praiagu maücü ni’ĩ.*

**Classificação:**

*Rü to’õ* – (“*rü*” – Artigo Def.) (“*to’õ*” - gaiivota)

*wüi ga* – (“*wüi*” – (um) Artigo Indef. Masc.) (“*ga*” – marca de TOP. PASS.)

*weri iraütchicüni’ĩ* – (“*weri*” - Pássaro/ave) (“*iraütchi*” – muito pequeno + “*cüni’ĩ*” – se refere a (ele))

*rü praiagu* – (“*rü*” - TOP) (praia - sem tradução <sup>5</sup>+ “*gu*” - indica Lugar – equivalente (na praia))

*maïcü ni ’ĩ* – (“*maĩ*” – vida + “*cü ni ’ĩ*” – se refere a (ele) = ele vive).

- f) “...porque o jabuti não andava rápido...” (Aluno F)

**Tradução português-ticuna:** *Erü a ngobü rü tama naporá ga ãwá.*

**Classificação:**

*Erü* – porque (conjunção causal ou explicativa)

*a ngobü* – (“*a*” – Artigo Def./PART) (“*ngobü*” - jabuti)

*rü tama* – (“*rü*” - TOP) (“*tama*” – não (negação))

*napaaãē ga* – (“*na*” – marca de TOP COMPL. + “*paaãē*” – rápido + “*ga*” – TOP que se refere PASS.)

*ãwá* – (“*ũ*” – andar + “*wá*” – marca de TOP indica Lugar).

- g) “algumas pessoas estavam indo para a praia, onde colocavam seus ovos”<sup>6</sup>. (Aluno G)

**Tradução português-ticuna:** *Nümaũgü i duuũgü rü yema naĩ i praiawa, nhēta i na nutcharaũwá.*

**Classificação:**

*Nümaũgü* – (“*nümaũ*” – algum/alguma; “*gü*” – plural (s) = alguns/algumas)

*i duuũgü rü* – (“*i*” – artigo definido) (“*duuũ*” – pessoa + “*gü*” – plural (s)) (“*rü*” - TOP)

*yema naĩ* – (“*yema*” – Tempo PASS. indica Lugar) (“*na*” – 3PP marca de TOP + “*ĩ*” – verbo IR)

*i praiawa* – (“*i*” – Artigo definido Masc.) (praia – sem tradução (rodapé 5)) + “*wá*” – marca de TOP indica Lugar tempo PASS – equivalente = naquele lugar)

*nheta i na* – (“*nheta*” – se refere ao Lugar - onde) (“*i*” – PART.) (“*na*” – marca de TOP COMPL.)

<sup>5</sup> A palavra “praia” não possui uma tradução específica na língua ticuna. Nesse caso, os falantes utilizam o termo do português, adaptando-o ao sistema tonal característico do Ticuna.

<sup>6</sup> No trecho produzido pelo Aluno G, ele relata que as gaivotas, durante o o período da seca, vão à praia para colocar seus ovos. Essa informação aparece no momento em que o aluno descreve que algumas aves estavam indo para a praia, onde depositavam seus ovos.

*nutcharaũĩwá* – (“*nutcharaũĩ*” – botar/colocar ovo + “*wá*” – marca de TOP indica Lugar).

- h) “Uma forte tempestade se armou”. (Aluno H)

**Tradução português-ticuna:** *Wüi buanecü ya poracü rü ni üũtchi.*

**Classificação:**

*Wüi* – (Artigo Indef. Masc.)

*buanecü* – vento/tempestade

*ya poracü* – (“*ya*” – marca de TOP indica ação) (“*pora*” – força + “*cü*” marca de TOP que se refere a PRO. Ele )

*rü ni üũtchi* – (“*rü*” - TOP) (“*ni*” – marca de TOP COMPL.) (“*üũtchi*” – veio à tona).

- i) “...ela nunca tinha ido para o sítio, pois a senhora estava com febre”. (Aluno I)

**Tradução português-ticuna:** *Nhimarü taguma nanewa i ã, erü i aüne.*

**Classificação:**

*Nhimarü* – (“*nhima*” – 3PS (Ela) + “*rü*” – dêitico)

*taguma* – nunca/jamais

*nanewa* – (“*nane*” – roça + “*wa*” – marca de TOP que se refere ao Lugar)

*i ã* – (“*i*” – PART. Que se refere a PRON. (ela)) (“*ã*” – do verbo IR)

*erü* – porque (conjunção causal ou explicativa)

*ya noẽ rü i aüne* – (“*ya*” - PART)(“*no'ẽ* - senhora/vovó)(“*i*” – PART. que se refere a PRON. (ela)) (“*aüne*” - febre).

- j) “O camaleão, quando já estava bem velho, subiu numa árvore”. (Aluno J)

**Tradução português-ticuna:** *Rü tchenema nheguma marü na yaüitchigu wüi naigu na ñagü.*

**Classificação:**

*Rü tchenema* – (“*rü*” – Art. Def.) (“*tchenema*” - camaleão)

*nheguma marü* – quando já

*na yaüitchigu* – (“*na*” – marca de TOP COMPL.) (“*yaüitchi*” - adulto/velho + “*gu*” – marca de TOP que se refere PRON. (ele))

*wüi naĩgu* – (“*wüi*” – Artig. Indef. Masc) (“*naĩ*” - árvore/pau + “*gu*” – marca de TOP que se refere PRON. (ele))

*na ñnagü* – (“*na*” – marca de TOP COMPL.) (“*ñnagü*” – subiu do Verb. SUBIR)

A classificação apresentada na tradução português-ticuna não tem como finalidade descrever os aspectos gramaticais da LP, mas, sobretudo, evidenciar ao leitor que, nas estruturas traduzidas para a LT, o emprego de artigos definidos e indefinidos é pouco recorrente. Essa constatação é fundamental para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes ticunas no uso dos artigos quando produzem textos ou quando se comunicam oralmente em LP.

Desse modo, não se pretende apresentar uma análise abrangente da gramática do português, porém destacar a diferença estrutural entre o sistema de artigos do português e o da LT. Nesta última, a presença de artigos é rara tanto na oralidade quanto na escrita, o que contribui significativamente para as dificuldades, inseguranças e possíveis equívocos produzidos pelos estudantes no uso dos artigos. Assim, essa ausência sistemática na LM influencia diretamente o processo de aquisição e desempenho linguístico dos alunos, repercutindo em sua produção textual e comunicativa.

A tradução português-ticuna caracteriza-se como uma tradução interlinguística e direta, que exige adaptações morfossintáticas devido às diferenças tipológicas entre as línguas. Nesse processo, há frequentemente mudanças de categoria gramatical, ajustes na ordem dos constituintes e substituição de elementos inexistentes em Ticuna, como os artigos definidos e indefinidos do português. Trata-se, portanto, de uma tradução que considera o contexto semântico-gramatical e adequação dos sistemas de funcionamento das línguas ticuna e portuguesa, a partir da questão gramatical e intercultural.

Ressalta-se que, a partir da segunda produção textual, os alunos ticunas conseguem compreender e aplicar os artigos definidos e indefinidos presentes na língua portuguesa, mesmo com a interferência natural de sua LM. A reescrita das lendas demonstra: maior domínio dos artigos, melhor organização sintática, correção de gênero e concordância, maior clareza e coesão e sensível melhoria na fluidez narrativa.

Portanto, isso confirma que, quando valorizados, respeitados e orientados de forma adequada, os estudantes indígenas, especificamente os Ticunas, respondem positivamente e demonstram habilidades linguísticas significativas. A reescrita não apenas aperfeiçoou as

frases, mas revelou um progresso real na competência linguística dos alunos, reforçando a importância da sequência didática aplicada.

#### 4.4 COMPARAÇÃO DAS DUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A comparação entre a primeira e a segunda produção revela um avanço significativo na escrita dos alunos Ticunas. Quando comparadas lado a lado, torna-se evidente que a segunda produção apresenta mais domínio dos aspectos gramaticais trabalhados na sequência didática, especialmente no que se refere ao uso dos artigos definidos e indefinidos, à concordância e à marcação de gênero gramatical.

Na primeira escrita, os alunos apresentaram forte tendências à omissão dos artigos, tanto definidos quanto indefinidos como vemos na seção 4.2. Ressalta-se que esse fenômeno é explicado pela influência da LT, que não utiliza muito os artigos. Assim, os estudantes realizaram uma transferência natural de sua L1 (língua materna) para a L2 (língua portuguesa), resultando em frases como:

- “na dia seguinte” –
- “era uma vez uma peixe”
- “ele come para banana cachorro atrás dele”
- “gaivota era um ave”

Após as aulas explicativas da sequência didática, os estudantes passaram a utilizar os artigos adequadamente, reconhecendo sua função de determinar ou indeterminar o substantivo. Assim, as frases reescritas apresentam:

- “No dia seguinte...”
- “Era uma vez, um peixe...”
- “A gaivota era uma ave...”
- “Ele comeu a banana... o cachorro correu...”

Esse uso adequado revela que os alunos passaram a compreender a função dos artigos dentro da estrutura frasal e textual. Houve, portanto, um avanço concreto e visível, principalmente quanto à relação de concordância nominal. Na primeira produção, isso decorreu não apenas por causa da interferência da LT, mas também da ausência de domínio das flexões de gênero e número na LP.

Na reescrita, vê-se observa-se melhora expressiva. Os alunos aplicaram adequadamente as marcas flexionais:

- “uma ave pequena”
- “o fundo da água”
- “um jovem guerreiro”

Isso demonstra que os estudantes começaram a compreender a importância da concordância para a inteligibilidade e a fluidez do texto. Assim, também ocorreu na questão da definição de gênero gramatical.

A troca de gênero gramatical foi recorrente, pois na LT não há marcação de gênero. Exemplos:

- “uma peixe”
- “uma jovem guerreiro”

Essa dificuldade é típica de aprendizes cuja L1 não possui gênero gramatical, havendo confusão entre o e gênero gramatical da LP.

Na reescrita, há uma evolução marcante:

- “um peixe”
- “uma jovem guerreiro”
- “a gaivota era uma ave”

Esses ajustes mostram que os alunos compreenderam melhor a categoria gramatical de gênero no português. Dessa forma, foi adequado ao gênero textual lenda.

Por falar na adequação ao gênero textual lenda, na primeira escrita, embora os alunos tivessem criado suas próprias lendas, ainda faltava domínio de características do gênero, como: introdução clara, elementos mitológicos ou fantásticos bem organizados e a coerência interna da narrativa. Onde havia presença de elementos, mas ainda de forma desorganizada.

Na segunda produção dos estudantes ticunas nota-se, o uso adequado da fórmula típica do gênero (“Era uma vez...”), maior descrição dos personagens, melhor explicação dos eventos e narrativas mais fluida e compreensível. Portanto, isso mostra que os alunos também internalizaram elementos estruturais do gênero lenda.

Comparando as duas produções, fica evidente que, os alunos conseguiram aplicar os conteúdos trabalhados na sequência didática, demonstrando a capacidade de transferir conhecimento teórico para a prática textual e, dessa forma, revelaram que apesar dos desafios linguísticos entre o ticuna e o português, têm plena capacidade de escrever com clareza, coerência e domínio gramatical, quando recebem orientações adequadas. Assim, a reescrita não foi apenas um exercício mecânico, ela demonstrou amadurecimento linguístico e consciência dos elementos estruturantes da LP.

Para concluir essa comparação, a diferença entre a primeira e a segunda produção textual é expressiva. A segunda versão demonstra a maior precisão gramatical, domínio crescente dos artigos, avanços na concordância nominal e a compreensão do gênero textual lenda. Com a organização textual mais clara, houve uma maior autonomia linguística por parte dos alunos, contribuindo para a superação parcial dos efeitos de interferência da LT.

Isso confirma o que Callou, Portela, Avelar e Serra (2000, p. 88) afirmaram. “A variação linguística é parte do processo de aquisição e adaptação de estruturas gramaticais, sobretudo em contextos de bilinguismo e contato de línguas”. Em contextos de bilinguismo, como ocorre com os falantes Ticuna, essa variação é ainda mais significativa, pois o contato entre duas línguas distintas, uma de base indígena e outra de tradição ocidental, produz interferências linguísticas que refletem a transição entre diferentes sistemas de pensamento e expressão. Assim, compreender tais variações é essencial para valorizar as práticas linguísticas dos alunos e para orientar o ensino de forma mais inclusiva e contextualizada.

Além disso, as produções evidenciam que os alunos dominam o conteúdo narrativo e simbólico da cultura Ticuna, mas ainda transpõem estruturas de sua LM para o português. Essa dificuldade reflete o processo de interferência linguística natural entre a LT e a LP, uma vez que, na LM dos alunos, a categoria dos artigos não se manifesta da mesma forma. Conforme Cunha e Cintra (2017, p. 102). “os artigos definidos são palavras que determinam os substantivos, particularizando-os ou generalizando-os; sua ausência ou troca altera o valor semântico do enunciado”. Dessa maneira, saber usar adequadamente os artigos é fundamental para a coerência do texto, porém, os estudantes ticunas tem a capacidade de falar e escrever bem, só que sentem dificuldades por terem medo e vergonha de falar ou escrever inadequado na LP. Muitas vezes, ao falarem a segunda língua e cometerem desvios, os não-indígenas acham graça e, por causa disso, se retraem e se isolam.

Essa constatação também dialoga com Callou, Portela, Avelar e Serra (2000, p. 89), que afirmam que “a variação no uso dos artigos revela tanto a diversidade linguística quanto o processo de aquisição de normas gramaticais em contextos multilíngues”. Portanto, a análise inicial dos textos mostrou que os alunos estavam em um estágio de adaptação, oscilando entre o sistema da LM e o da LP. Dessa forma, falar ou escrever bem na língua portuguesa nunca foi fácil, mas para os alunos Ticuna é mais difícil ainda, pois a LP tem a sua própria estrutura gramatical, enquanto a LT ainda não tem uma estrutura pronta. Por isso, há a dificuldade de um estudante ticuna se desenvolver rápido linguisticamente na LP.

#### 4.5 RELATO DO PESQUISADOR APÓS A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após a aplicação das aulas expositivas e das atividades práticas entre 03 e 14 de outubro de 2025, verificou-se uma melhora significativa na segunda produção textual. Os alunos passaram a empregar com mais precisão os artigos definidos e indefinidos, demonstrando compreensão de suas funções na construção de sentido. Essa evolução confirma o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 73) apontaram, isto é, “a sequência didática constitui um dispositivo pedagógico que organiza o ensino por etapas, permitindo ao aluno progredir gradualmente no domínio de um gênero textual e de seus elementos linguísticos”. Trabalhar com essa ferramenta pedagógica é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, não somente a LP, mas também, as outras disciplinas. Esse tipo de atividade ajuda o aluno a compreender ainda mais os conteúdos, fazendo com que eles mantenham as ideias organizadas ao longo da aplicação das aulas.

Para tanto, foi bastante significativa a aplicação desse conteúdo junto aos alunos ticunas, porque na primeira produção textual, observou-se certa dificuldade na escrita e na elaboração das lendas, evidenciada por omissões de artigos e incoerências textuais. No entanto, na segunda produção, os estudantes demonstraram um avanço significativo, pois passaram a compreender melhor o uso dos artigos definidos e indefinidos. Trabalhar essa temática mostrou-se extremamente gratificante, pois contribuiu para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes ticunas, possibilitando que reconhecessem sua própria capacidade de se expressar com clareza e coerência em LP, sem desvincular de sua LM. Segundo Bonifácio (2022, p. 2),

se levarmos em consideração o preconceito local que sofrem os indígenas ticunas por conta de o seu falar português ser acompanhado por influências melódicas,

fonéticas e estruturais nativas e, em se considerando que esse preconceito é ratificado nacionalmente, estereotipado como traço da identidade étnica indígena [...].

É por esse e outros motivos que muitos alunos ticunas sentem medo de falar ou se comunicar na LP, se “fechando” por medo de errar em dialogar com o falante da LP. A LT apresenta um elevado grau de complexidade estrutural, o que faz com que, ao utilizarem a LP, muitos falantes sofram interferências decorrentes de sua LM. Essas interferências, por vezes, resultam em episódios de preconceito linguístico, sobretudo quando a fala dos estudantes é julgada a partir de parâmetros exclusivamente da norma padrão do português. Conforme explica Soares (2008, p. 52), “fonologicamente, possui o Ticuna um sistema tonal complexo – em que as manifestações fonéticas não apresentam, de maneira transparente e direta, todas as motivações dos processos que as originam”. Esse traço distintivo repercute diretamente na pronúncia do português por falantes ticunas, uma vez que o sistema tonal permanece presente na fala mesmo quando utilizam a segunda língua.

É fundamental compreender, entretanto, que tais características não configuram “erro”, mas sim reflexos naturais do contato entre línguas tipologicamente distintas. A LT é a LM desses estudantes, e o português constitui a L2. Sendo assim, o que muitas vezes é interpretado como “erro” ou inadequação corresponde, na verdade, às interferências linguísticas próprias de um processo bilíngue, e não dever ser confundido com incapacidade ou falta de domínio. Essa compreensão é essencial para combater práticas e percepções de preconceito linguístico.

Durante a análise das produções, também foi possível notar que muitos alunos passaram a integrar referências culturais ticuna em suas lendas, combinando o uso dos artigos com aspectos simbólicos de sua cultura. Isso reforça o que Cristovão (2011, p. 57) defende: “o ensino de língua deve favorecer a interação entre os saberes escolares e os saberes socioculturais dos alunos, promovendo um diálogo entre as identidades linguísticas”. Foi o que se observou, ao relacionar as lendas com suas tradições culturais, os estudantes se sentiram mais confiantes para expressar-se em português, superando gradativamente o medo de errar.

O avanço observado, portanto, não se restringe apenas ao aspecto gramatical, mas representa um crescimento comunicativo e intercultural, em consonância com Travaglia (2009, p. 118), que afirma que “o ensino de gramática precisa ser visto como instrumento para o desenvolvimento das capacidades de uso da língua, e não como mera memorização de

regras”. Quando o aprendizado gramatical é direcionado para o desenvolvimento da competência comunicativa, o aluno passa a entender as estruturas da língua em contextos reais de uso, reconhecendo sua função na construção de sentidos e na interação social. Assim, o ensino da gramática torna-se um instrumento que estimula a reflexão sobre a linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e capazes de adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas.

A análise comparativa das produções textuais revela que a interferências da LT no uso dos artigos foi um desafio inicial, mas pôde ser gradualmente superado por meio de um ensino contextualizado e intercultural. Travaglia (2009, p. 118) defende que “a gramática deve ser vista como um instrumento que favorece o uso consciente da língua, e não como um fim em si mesma”. Essa visão se concretizou quando os alunos passaram a compreender o papel dos artigos na construção do sentido textual.

Nesse sentido, o trabalho com os artigos definidos e indefinidos deve ir além da simples memorização de regras gramaticais, buscando desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer o valor semântico e discursivo desses elementos dentro dos textos. Quando o ensino é contextualizado, o estudante desenvolve não apenas o conhecimento das normas gramaticais, mas também, a capacidade de refletir sobre a língua como instrumento de comunicação e expressão cultural. Essa abordagem torna a aprendizagem mais significativa, pois conecta o conteúdo gramatical à realidade e às experiências linguísticas do aluno.

De modo semelhante, Marcuschi (2008, p. 81) lembra que o ensino bilíngue não deve eliminar a língua materna, mas “promover pontes entre as línguas em contato, transformando a diversidade linguística em potencial pedagógico”. Ao considerar o contexto bilíngue dos alunos ticunas, essa abordagem assume ainda maior relevância, visto que a reflexão sobre os artigos definidos e indefinidos, dentro de uma sequência didática adaptada à realidade linguística e cultural desses estudantes, favorece a compreensão das diferenças estruturas entre o português e a LT, fortalecendo o aprendizado do português como L2.

#### 4.6 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PELOS ALUNOS

Após a aplicação da sequência didática sobre os artigos definidos e indefinidos, foi realizado uma avaliação com os alunos ticunas do 1º ano do EM no dia 15 de outubro de 2025, a fim de compreender suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Essa etapa teve como objetivo analisar como os estudantes avaliaram o trabalho desenvolvido, verificando se o método utilizado contribuiu para a compreensão dos conteúdos propostos e para o aprimoramento do uso da LP em situações reais de comunicação. Assim, essa organização partiu das 10 perguntas elaboradas (seção 3.5) e que consta na seção de metodologia (seção 3).

**Tabela 1:** Classificação das respostas dos alunos sobre a sequência didática aplicada

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>RESPOSTA DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	<b>PERCENTUAL (%)</b>	<b>INTERPRETAÇÃO QUALITATIVA</b>
<b>SATISFAÇÃO GERAL COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (QUESTÃO 1 E 2)</b>	Consideraram a proposta satisfatória e proveitosa para a aprendizagem	27	84,3%	A maioria dos alunos demonstrou satisfação com as aulas e reconheceu que a sequência favoreceu a compreensão do conteúdo
	Consideraram regular ou com pequenas dificuldades.	10	31,2%	Alguns alunos relataram dificuldades pontuais, principalmente na diferenciação entre artigos definidos e indefinidos.
	Não gostaram ou não se identificaram com a metodologia	1	3,1%	Um número reduzido de alunos mostrou pouco interesse, sugerindo ajustes metodológicos futuros
<b>IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO SOBRE OS ARTIGOS (QUESTÃO 3)</b>	Consideraram o conteúdo importante para o uso correto da língua	28	87,5%	Os alunos reconheceram a utilidade prática do tema para a escrita e comunicação cotidiana

	Consideraram pouco relevante	1	3,1%	Parte dos alunos ainda não percebeu a aplicação dos artigos no cotidiano
<b>CLAREZA E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (QUESTÃO 4)</b>	Acharam a sequência bem elaborada e de fácil compreensão	27	84,3%	Os alunos valorizaram a explicação gradual e os exemplos utilizados nas aulas.
	Apontaram algumas etapas confusas	2	6,2%	Recomendam maior clareza em algumas explicações
<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS (QUESTÃO 5 E 6)</b>	Relataram não ter dificuldades significativas.	20	71,4%	A sequência foi considerada acessível, com atividades bem contextualizadas
	Relataram algumas dificuldades no uso dos artigos indefinidos	25	78,1%	As dificuldades foram pontuais e ligadas ao reconhecimento das funções gramaticais
<b>APLICAÇÃO PRÁTICA DO APRENDIZADO (QUESTÃO 7 E 8)</b>	Sentem-se capazes de usar corretamente “o”, “a”, “um”, “uma”	26	81,2%	Mostra avanço no domínio dos artigos definidos e indefinidos
	Ainda têm dúvidas quanto ao uso em contextos variados	3	9,3%	Indica a necessidade de reforço em produções textuais futuras
<b>MOTIVAÇÃO E INTERESSE PELA METODOLOGIA (QUESTÃO 9)</b>	Gostaram de aprender por meio da sequência didática	28	87,5%	Os alunos consideraram a metodologia dinâmica e diferente do ensino tradicional
	Demonstraram pouco interesse ou preferência por outro método	3	9,3%	Sinaliza a importância de diversificar as estratégias de ensino

<b>SUGESTÕES E MELHORIAS (QUESTÃO 10)</b>	Sugeriram continuar com o mesmo tipo de sequência didática em outros conteúdos	27	84,3%	Indica aceitação positiva do método e interesse na continuidade
	Sugeriram incluir mais atividades práticas e textos indígenas	23	71,8%	Mostra o desejo de maior aproximação com a cultura e a realidade dos alunos

**Fonte:** Costa (2025).

Com base nas respostas, observa-se que a maioria dos alunos (aproximadamente 85% a 90%) avaliou positivamente a sequência didática aplicada. As respostas qualitativas demonstraram que o método contribuiu para uma aprendizagem significativa e contextualizada, favorecendo a compreensão prática dos artigos definidos e indefinidos. Destaca-se que alguns alunos apontaram pequenas dificuldades e sugeriram melhorias, especialmente quanto à inclusão de exemplos mais próximos da realidade cultural ticuna, o que reforça a importância de uma abordagem intercultural e contextualizada no ensino da LP.

A sequência didática também favoreceu o diálogo entre culturas, pois, ao escrever suas próprias lendas, os alunos valorizaram suas raízes e perceberam que o português pode ser um meio de expressão da identidade Ticuna. Cristovão (2001, p. 44) reforça que “a aprendizagem de língua se torna mais significativa quando o ensino respeita as práticas culturais e discursivas dos aprendizes”. Ao considerar as vivências linguísticas e culturais dos alunos, o ensino dos artigos deixa de ser um exercício de simples memorização e passa a ser um processo de compreensão e uso funcional desses elementos dentro de situações reais de comunicação.

Por exemplo, em comunidades bilíngues e multilíngues, como as de estudantes indígenas Ticuna, o emprego dos artigos pode apresentar particularidades que refletem modos próprios de expressão e categorização do mundo. Assim, a sequência didática deve respeitar e integrar essas diferenças, promovendo um diálogo entre o conhecimento gramatical e as formas culturais de uso da língua.

A avaliação realizada pelos alunos evidencia que a sequência didática adaptada ao contexto cultural Ticuna promoveu um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A partir das produções iniciais e finais, observou-se um amadurecimento linguístico que pode

ser explicado pelo caráter interativo e contextualizado das aulas. Conforme Cristovão (2001, p. 43), “a sequência didática é uma forma de organização do ensino que coloca o aluno no centro do processo, estimulando-o a refletir sobre o uso da língua em práticas sociais reais”.

Por isso, adotar essa abordagem pode ser uma forma de transformar o ensino da gramática, no caso dos artigos definidos e indefinidos, em um ensino com significado, pois o aluno passa a compreender como esses elementos funcionam em textos autênticos, na construção de sentidos e na interação comunicativa. Isso se faz pela própria construção conceitual da palavra “sequência”, ou seja, “ato ou efeito de seguir, continuação; seguimento” (Terra, 2014, p. 961), visto que permite o estudante a avançar gradualmente, observando, analisando e aplicando o conhecimento linguístico em contextos diversos, o que torna o aprendizado mais consistente e integrado às suas experiências socioculturais. Dessa forma, o papel da sequência didática é justamente mediar essa aprendizagem de forma contextualizada, reflexiva e significativa, tendo o aluno como centro do processo educativo.

É importante destacar também que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 62) afirmam que o trabalho com gêneros textuais “possibilita ao aluno desenvolver competências linguísticas e discursivas a partir de situações concretas de comunicação”. Nesse sentido, trabalhar com gêneros textuais contribui para que o estudante perceba a gramática como instrumento de construção de sentidos, e não como um conjunto de regras descontextualizadas. Por exemplo, ao estudar os artigos definidos e indefinidos dentro de um gênero narrativo ou descritivo, o aluno compreende como esses elementos gramaticais participam da organização do texto, introduzindo, especificando ou retomando informações, o que é essencial para a clareza e a progressão temática.

A sequência didática, ao valorizar a cultura local e as experiências dos alunos Ticuna, aproximou a aprendizagem da realidade sociocultural deles, confirmando o que Travaglia (2009, p. 126) chama de “ensino de gramática funcional voltado ao sentido e à prática comunicativa”. Desse modo, ao propor etapas que envolvem leitura, análise e produção de textos, cria situações concretas em que os alunos podem observar o funcionamento da gramática em contexto. Nesse ambiente, a gramática não é ensinada como um conjunto de regras a serem decoradas, mas como instrumento de produção de sentidos (Travaglia, 2009). Assim, o estudante compreende como determinados recursos linguísticos, como o emprego dos artigos que contribuem para construir significados e garantir a coesão e a clareza textual.

Para finalizar, a timidez e o medo de errar ao falar português também foram evidentes durante as primeiras aulas. Acerca disso, Bardin (2011, p. 63) lembra que “os significados emergem nas entrelinhas do discurso, e o silêncio, por vezes, é tão revelador quanto a fala”. Logo, esse aspecto reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e interculturais que “reconheçam a diversidade linguística como ponto de partida e não como obstáculo” (Marcuschi, 2008, p. 81). Reconhecer essa pluralidade é um passo essencial para construir um ensino de língua que respeite as identidades dos alunos e promova a verdadeira competência comunicativa, aquela que nasce do encontro entre culturas e da valorização da diferença.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados apontados neste trabalho fazem parte de uma pesquisa que propôs uma sequência didática que compreendesse o ensino de artigos definidos e indefinidos para estudantes indígenas da língua ticuna. Com base no desenvolvimento da sequência didática, foi possível analisar as atividades e produções textuais, que contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento do uso dos artigos definidos e indefinidos pelos alunos ticunas.

Nesse contexto de ensino, os estudantes demonstraram maior consciência linguística e passaram a empregar os artigos de maneira mais adequada em seus textos, além de apresentarem um avanço expressivo na escrita e na leitura. Os textos finais evidenciam melhoras na estrutura linguística, na coesão e na coerência textual, bem como um fortalecimento da identidade cultural dos alunos, que conseguiram integrar elementos da língua portuguesa à narrativa de suas tradições.

A pesquisa confirma que o ensino contextualizado e intercultural é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas em comunidades indígenas. Nesse sentido, o presente estudo alcançou o objetivo geral de desenvolver uma proposta de sequência didática capaz de promover o diálogo entre a LP e LT, fortalecendo a aprendizagem, a autoestima e o reconhecimento da identidade cultural dos alunos. Mas, esse processo pode ser tornar ainda mais rico quando a escola reconhecer o valor das línguas indígenas como parte da formação cidadã e cultural dos estudantes.

Desse modo, as experiências analisadas demonstraram que o ensino de gramática, quando pautado na função comunicativa da língua e inserido em um contexto de significação social e cultural, proporciona avanços não apenas nas competências linguísticas, mas também

no desenvolvimento crítico e reflexivo dos aprendizes. Os resultados evidenciam que a língua portuguesa pode ser ensinada em diálogo com as línguas indígenas, criando pontes de aprendizagem que favorecem o respeito à diversidade e a valorização das identidades culturais.

Além disso, a proposta de sequência didática aqui desenvolvida reafirma o papel do professor como mediador intercultural, capaz de reconhecer o aluno como sujeito de linguagem e cultura. Tal postura possibilita uma educação linguística mais inclusiva, que considera o contexto sociocultural dos aprendizes e os motiva a perceber a língua como instrumento de expressão, cidadania e transformação social.

Portanto, a pesquisa conclui que o ensino de língua portuguesa, quando planejada a partir de uma proposta de sequência didática contextualizada, pode contribuir de maneira efetiva para a formação integral dos estudantes indígenas, fortalecendo tanto as competências comunicativas quanto a consciência identitária e cultural. Entretanto, o professor, quando utilizar esta proposta com estudantes indígenas, deve estar atento às diferenças existentes entre as línguas para que não seja ensinada uma em detrimento da outra. É importante que o diálogo entre as línguas, longe de representar um conflito, torne-se um espaço de convivência, aprendizagem e valorização da pluralidade linguística, reafirmando o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente intercultural, humanizada e transformadora para os estudantes indígenas, em especial, os Ticunas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **O português do Brasil urbano: textos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. 70. Lisboa: Edições 70, 2011. (p. 44 a 89)

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BEZERRA, R. **Nova Gramática da Língua Portuguesa para Concursos**. 7.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forence; São Paulo: Método, 2015.

BONIFÁCIO, L. P. dos S. **Contato linguístico Tikuna-Português no Alto Solimões-Amazonas: um estudo sobre a variedade de português falada por professores Tikuna**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019. 268 f.

\_\_\_\_\_. **Português tikuna e a variação no âmbito morfossintático: um estudo a partir da fala de professores tikuna**. *International Journal of Development Research*, v. 12, n. 02. p. 53726-53731, fev. 2022.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CALLOU, D. ; PORTELA, K. ; AVELAR, J. ; SERRA, C. (orgs). **Dinâmica do específico e do genérico: artigo definido e construções existenciais**. Faculdade de Letras/UFRJ: Veredas, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 81 a 88, 2000.

\_\_\_\_\_. **A variação do português no Brasil: uso do artigo definido diante de antropônimos**. Série Conferências, Rio de Janeiro, v. 9, n. 10, jun. 2000.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010. (Com a nova ortografia da língua portuguesa)

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, B. T. **Sequência didática: uma proposta de trabalho didático com gêneros textuais**. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Sequência didática: ensino, linguagem e cultura. Londrina: UEL, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e ensino**: contribuições para a formação do professor. Londrina: UEL, 2001.

\_\_\_\_\_. Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.(p. 127-144) (org.)

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7º. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, C. **Gramática essencial** [recurso eletrônico]. 1. ed. 2. Impressão Janeiro: Lexikon, 2014. (Organização Cilene da Cunha Pereira)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento para o ensino de gêneros orais e escritos. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, A. C. M; MARTINS, C. **Para o ensino dos usos dos artigos em PLE**: por onde começar? CELGA-ILTEC: Portuguese Language Journal, 2017. (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidades. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. de A; LAKATO, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999. (Edição do Kindle) (Português Edition) (p. 81).

MAHER, T. **Educação indígena e bilinguismo**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PAIVA, A. B. de; OLIVEIRA, G. S. de; HILLESHEIM, M. C. P. **Análise de conteúdo**: uma técnica de pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, M. F. **Língua/linguagem e tradução cultural**: algumas considerações a partir do universo Ticuna. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 3, n. 1, p. 51-63, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TERRA, Ernani. **Dicionário da Língua Portuguesa**. [s.l.]: Bicho Esperto, 2014.

## APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<p><b>Escola:</b> Escola Estadual Manuel Joaquim Saldanha Tchaiareecü</p> <p><b>Professor:</b> Eliaquim Carvalho da Costa</p> <p><b>Turma:</b> 1º ano do Ensino Médio</p>
<p><b>Tempo de duração:</b> 6 aulas de 40 minutos cada</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Artigos definidos e indefinidos (conceitos e funcionalidades);</li> <li>➤ Apresentação da Lenda e conceito;</li> <li>➤ Roda de conversa, exemplos de frases e Produção Textual;</li> <li>➤ Análises das produções textuais, apresentação do texto sobre as lendas e discussão;</li> <li>➤ Avaliação;</li> <li>➤ Desfecho final da sequência didática.</li> </ul>
<p><b>Materiais didáticos:</b> Papel A4, cartolina, pincéis e apagador, quadro-branco.</p>
<p><b>Avaliação:</b> Os alunos serão avaliados conforme a participação e as atividades realizadas em sala de aula.</p>

<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Identificar os artigos definidos e indefinidos em textos orais e escritos, compreendendo suas funções e na construção de significados;</p> <p>Estimular a produção textual dos estudantes por meio de atividades práticas que integrem o uso dos artigos em contextos culturais;</p> <p>Promover reflexões sobre o uso dos artigos definidos e indefinidos, incentivando os discentes a relacionarem suas experiências linguísticas pessoais e coletivas com o aprendizado da língua portuguesa.</p>
<p><b>Referências</b></p> <p>CUNHA, C; CINTRA, L. <b>Nova gramática do português contemporâneo</b>. 7º. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.</p> <p>OGPTB. <b>TICUNA O livro dos peixes</b>. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 2017. (Orgs.) (158. p)</p> <p><a href="https://www.colegioequipejf.com.br/site/uploads/arquivos_conteudo_aluno/3321/1597567321aBh8KMDP.pdf">https://www.colegioequipejf.com.br/site/uploads/arquivos_conteudo_aluno/3321/1597567321aBh8KMDP.pdf</a></p> <p>NETO, D. C. <b>Gramática língua ticuna</b>: Popera i ticunagaũ nawa icua'ũ. Amaturá/Amazonas, 2012. (Inédito)</p>

## 1ª ETAPA - Apresentação

**Conteúdos:** Conceitos e funcionalidades dos artigos definidos e indefinidos.

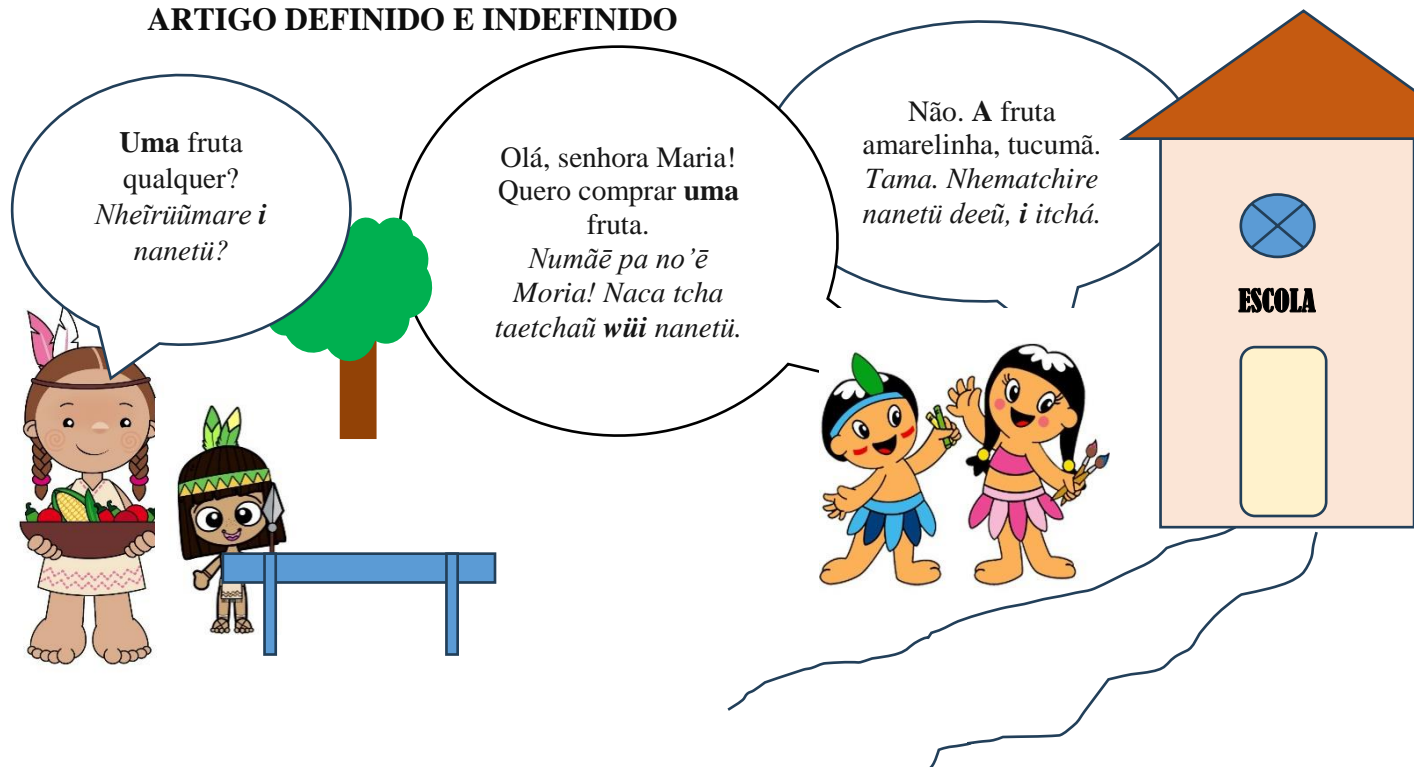
**Recursos didáticos:** Papel A4, pincéis, apagador, quadro-branco, slide, televisão.

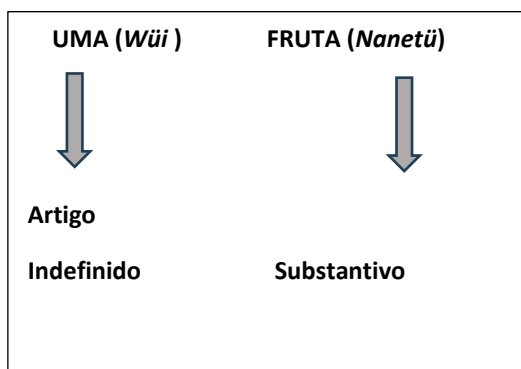
No primeiro momento, serão abordadas algumas perguntas iniciais a respeito dos artigos definidos e indefinidos para os alunos Ticunas do 1º ano do Ensino Médio, sendo elas:

1. Já estudaram sobre os artigos?
2. Você sabe o que são os artigos na língua portuguesa?
3. O que vocês entendem sobre os artigos definidos e indefinidos da língua portuguesa?
4. Alguma vez você já se perdeu ao falar na língua portuguesa? Por quê?

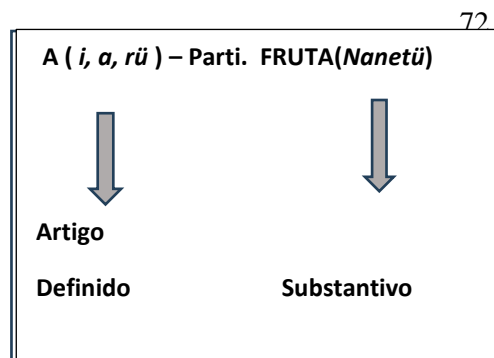
No segundo momento, serão apresentados nos slides os conceitos e funcionalidades dos artigos para que os estudantes possam compreender o que eles irão estudar ao longo da aplicação da sequência didática. Por exemplo:

### ARTIGO DEFINIDO E INDEFINIDO





O artigo indefinido “uma” tem a função de **generalizar** ou **não especificar** exatamente qual fruta está sendo referida.



O artigo definido “a” refere-se a uma fruta **específica, conhecida** ou já **mencionada**.

### WE'GU NANUÛ I ATCHIGUGÛ – Classificação dos artigos

ATCHIGUGÛ	YATÛÛ		NHEÛ	
	WÛIEWA	MUWA	WÛIEWA	MUWA
AICUMA NGOÛ	<b>RÛ</b>	<b>RÛ</b>	<b>RÛ</b>	<b>RÛ</b>
TAMA AICUMA NGOÛ	<b>WÛI</b>	<b>WÛIEGÛ</b>	<b>WÛIE</b>	<b>WÛIEGÛ</b>

**Fonte:** Neto, 2012.

\*Os artigos em geral são aqueles que antepõe o substantivo do gênero masculino e feminino, singular ou plural.

Os **artigos definidos** são O, A, OS, AS, especificando um ser ou um objeto.

Os **artigos indefinidos** são UM, UMA, UNS, UMAS e fazem com que um ser ou objeto sejam desconhecidos, ou seja, não é específico.

\*CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7°. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

Exemplos	Artigo definido	Gênero	Número
<b>O livro</b> <b>RÛ POPERA</b>	“O”	Masculino	Singular
<b>A igreja</b> <b>RÛ YUMUËPATA</b>	“A”	Feminino	Singular

<b>Os caciques</b> <i>RÛ CATCHIKIGÛ</i>	“Os”	Masculino	Plural
<b>As flores</b> <i>RÛ PUTÛRAGÛ</i>	“As”	Feminino	Plural

<b>Artigo definido</b> <b>Gênero: feminino e masculino</b> <b>Número: Singular e Plural</b>	<b>Artigo indefinido</b> <b>Gênero: feminino e masculino</b> <b>Número: Singular e Plural</b>
<b>O</b> livro <b>A</b> igreja <b>Os</b> caciques <b>As</b> flores	<b>Um</b> vaso / <i>WÛI NAPAÛ</i> <b>Uns</b> cachorros / <i>WÛIEGÛ YA AIRU</i> <b>Uma</b> mesa / <i>WÛIE YA MËTCHA</i> <b>Umas</b> meias / <i>WÛIEGÛ YA MEYAPARA</i>

## 2ª ETAPA – Produção Inicial

**Conteúdos:** Conceito de Lenda, características e apresentação de uma lenda.

**Recursos didáticos:** Papel A4, cartolina, pinceis, apagador, quadro-branco.

Será apresentado o gênero textual lenda, o conceito e as características, ou melhor, a lenda do *MOË E A ORIGEM DOS PEIXES*, onde será abordada na língua portuguesa e na língua ticuna. Dessa forma, será possível mostrar o uso do artigo definido e indefinido em ambas as línguas, por meio da comparação. Em seguida, será solicitado um pequeno texto sobre os que os alunos compreenderam da lenda. Com isso, finaliza-se a primeira etapa da sequência didática.

### Conceito sobre Lenda

**Lendas** são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Para isso há uma mistura de

fatos reais e imaginários. Misturam a história e a fantasia. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo.

Do latim *legenda* (aquilo que deve ser lido), as lendas inicialmente contavam histórias de santos, mas ao longo do tempo o conceito se transformou em histórias que falam sobre a tradição de um povo e que fazem parte de sua cultura.

Muitos povos criam histórias para explicar acontecimentos que não compreendem ou desconhecem. Trata-se das lendas, um tipo de narrativa que explica, de forma imaginária, fenômenos naturais como a chuva, o vento, as estrelas, entre outros. Elas podem ainda ser criadas para narrar histórias de seres fantásticos. As lendas refletem a maneira de pensar e a cultura de geração a geração.

Os **indígenas brasileiros** criaram inúmeras lendas. Para esses povos, a natureza é uma entidade sagrada, e elementos como fogo, a água, entre outros, possuem alma, como os seres humanos.

Cada nação indígena tem sua maneira de pensar e entender o mundo, e isso é refletido as lendas que criam.

#### **Características de uma Lenda:**

- Utiliza-se da fantasia ou ficção, misturando-as com a realidade dos fatos.
- Faz parte da tradição oral, e vem sendo contada através dos tempos.
- Usa fatos reais e históricos para dar suporte às histórias, mas junto com eles envolvem a imaginação para “aumentar um ponto” na realidade.
- Faz parte da realidade cultural de todos os povos.
- Assim como os mitos, fornecem explicações aos fatos que não são explicáveis pela ciência ou pela lógica. Essas explicações, porém, são mais facilmente aceitas, pois apesar de serem frutos da imaginação não são necessariamente sobrenaturais ou fantásticas.
- Sofre alterações ao longo do tempo, por serem repassadas oralmente e receberem a impressão e interpretação daqueles que a propagam.

**Fonte:** <https://www.colegioequipejf.com.br>

Fragmento do Livro “TICUNA: O livro dos peixes”

#### *MO'Ē* e a origem dos peixes

Antigamente existia no *Eware* um homem que gostava muito de caçar. Ele se chamava *Mo'ē*.

Um dia *Mo'ē* foi caçar e encontrou no meio do caminho o buraco de um sapo. Todas as vezes que ele passava pelo mesmo caminho, o sapo aparecia e tornava a entrar no buraco. Era o sapo *barü*, uma espécie que se come.

Certa manhã, *Mo'e* resolveu parar para ver o sapo, mas ele se escondeu de novo. O homem ficou com raiva e mijou dentro do buraco. No dia seguinte, fez a mesma coisa: assim que o sapo entrou, ele mijou no buraco. Dias depois, *Mo'e* passou pelo mesmo lugar e viu na sua frente uma mulher jovem. Ela estava grávida. Logo ele então resolveu levá-la para ser sua mulher. Tempos depois, a roça deles já estava

madura e o filho nasceu. A mulher deixava o seu filho em casa todas as vezes que saía para a roça e quem cuidava dele era o rato *ũca*, um rato de peito branco que vive na mata. Um dia ela foi capinar e as cunhadas ouviram o barulho de dentes estalando. Quando a mulher chegou da roça, disse para elas:

- Agora vou comer minha comida! “Nhe, nhe, nhe!” – os dentes estalaram de novo.

À noite, uma de suas cunhadas foi olhar o que a mulher tinha comido. Viu o tucupi cheio de besouros, da espécie que nós chamamos *ēwü*. A cunhada tirou os besouros e colocou pimenta dentro do tucupi. No dia seguinte, quando a mulher-sapo chegou em casa já estava escuro. Assim, quando ela comeu o tucupi, não enxergou e mastigou a pimenta. Abriu a boca e saiu gritando: “bu, bu, bu!” Correu logo para o porto, transformada em sapo, e se jogou na água. O filho dela, no outro dia, estava com fome e com sede. Então o rato *ũca*, cantou:

*Bawi, bawiii iũ. Cuca narü doü ya cune, cune.*

A mãe do menino respondeu cantando:

*Õrũ yiacü pa ã. Ngema ga tchangemagu natücügü ngetchinü ngema tchoũ wogüyana ngu' tomarü waĩ, tcharayana ngu.*

Mais tarde, o rato levou o menino até o porto para dar banho. Mas o menino escapou e foi atrás de sua mãe. Nunca mais os dois apareceram.

...

Fonte: OGPTB, 2017.

### 3ª ETAPA – Módulo 1

**Conteúdos:** Roda de conversa, exemplos de frases e Produção Textual

**Recursos didáticos:** Papel A4, cartolina, pinceis, apagador, quadro-branco.

No primeiro momento, será realizada uma roda de conversa, em que o assunto abordado será a importância dos artigos definidos e indefinidos na comunicação oral e escrita. Para isso, serão realizadas as seguintes perguntas:

1. Por que vocês acham que é difícil estudar a gramática da língua portuguesa?  
*Taciuca niĩ na pecanagutchaũ na naca pengueũ i gramática tagücüãga?*
2. Por que é importante estudar os artigos definidos e indefinidos?  
*Taciuca ni'ĩ nameũ na naca i nguũ ya atchigugü?*
3. Vocês conseguem identificar as diferenças de uso dos artigos definidos e indefinidos entre a língua portuguesa e a língua ticuna?

*Penanguüü na nũũ pe unetaũ ya atchigugü ya taguciãgügawa rü tikunagügawa?*

(Todas as perguntas e respostas serão elaboradas em língua portuguesa e língua Ticuna.)

Em seguida, os exemplos serão apresentados no quadro para explicar os artigos definidos e indefinidos em frases. Isso será desenvolvido para que os alunos compreendam os usos dos artigos definidos e indefinidos, uma vez que será importante para a produção textual.

**Exemplos de frases: artigo definido e indefinido (LP e LT)**

Vi **uma** garota sair do matagal.

*Tüũ tcha dau wüie ya pa'e na itaũũ 'ũ naĩnecüwa.*

**As** crianças da aldeia são divertidas.

*Rü ta iãwawaegü ya buãtagü aldeiwawa mãẽẽ.*

**A** televisão quebrou mais uma vez.

*Rü na tchie wenaarü ya dawenüruũ.*

**O** menino é fofinho demais.

*Name'tchaacü ütchi a bucü.*

**Uns** pregos estavam ali.

*Nũmaũ i itapoa rü ngewaama nangemagü.*

**Os** bodós assados são deliciosos.

*Na tchiitchi nha owaru arü nagüũ.*

**Um** sapato ficou molhado.

*Wüi tchapatu rü ni wai.*

**Um**as aves pousaram no teto da casa.

*Rü ipataetügu narü wa'gü nũmaũ i werigü.*

Após a explicação dos artigos, os alunos produzirão um pequeno texto sobre as lendas que ouviram ao longo da vivência na comunidade. Para facilitar este processo, serão dadas algumas instruções, como: 1) Escreva uma lenda que você já ouviu falar em sua comunidade ou família, ou crie uma lenda envolvendo a origem de algum elemento importante da cultura Ticuna, 2) use artigos definidos e indefinidos (destacando-os no texto) e 3) crie um desenho do personagem principal da lenda.

## 4ª ETAPA – Módulo 2

**Conteúdos:** Análises das produções textuais. Apresentação do texto sobre as lendas e discussão.

**Recursos didáticos:** Pinceis, apagador, quadro-branco.

Com base na produção escrita desenvolvida na etapa anterior, cada aluno apresentará o seu texto e fará a leitura em voz alta. Aqui, serão feitas as análises das produções textuais para refletir sobre os usos de artigos definidos e indefinidos nos textos. Em seguida, será feita uma explicação sobre as produções realizadas pelos alunos.

## 5ª ETAPA – Avaliação final

**Conteúdos:** Apresentação do texto sobre as lendas e discussão.

**Recursos didáticos:** Pinceis, apagador, quadro-branco.

A avaliação será a reescrita do texto sobre as lendas com elementos: personagens, espaço, tempo e desafio referentes ao povo Ticuna, considerando o uso dos artigos definidos e indefinidos. Isso será uma forma de comparar a primeira produção, antes de conhecerem o emprego dos artigos na língua portuguesa e língua Ticuna, com a produção final, após a aplicação das etapas da sequência didática. No último momento, com os textos produzidos, os alunos farão cartazes ilustrativos sobre a lenda.

## 6ª ETAPA – Socialização da sequência didática

**Conteúdos:** Apresentação das lendas criada pelos estudantes Ticuna.

**Recursos didáticos:** Quadro-branco, pinceis, apagador.

No primeiro momento, os alunos realizarão a entrega de suas produções textuais e, posteriormente, apresentarão cartazes e textos elaborados fora da sala de aula, com base na lenda previamente trabalhada. Essa etapa tem como principal objetivo promover a partilha dos conhecimentos construídos ao longo do processo, bem como possibilitar que os professores tenham acesso aos resultados do projeto e ao desempenho dos estudantes quanto ao uso dos artigos definidos e indefinidos nas línguas portuguesa e ticuna.

## APÊNDICE B – MEMORIAL ACADÊMICO

### APRESENTAÇÃO

Este memorial tem como objetivo descrever a minha jornada desde a educação básica até o ingresso no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas. Serão abordadas as experiências vivenciadas no contexto de uma universidade federal, as quais contribuirão significativamente para minha formação e futuro exercício profissional como educador na área de Letras, com dupla licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Dessa forma, busco relatar, de maneira descritiva e clara, minha trajetória educacional até a chegada ao meu curso de graduação.

#### 1. BIOGRAFIA DO DISCENTE

Me chamo Eliaquim Carvalho da Costa, nasci no dia 21 de fevereiro de 1998 e tenho 27 anos. Sou natural do município de Amaturá, no estado do Amazonas, e resido na zona rural, em uma comunidade indígena chamada de Bom Pastor, terra indígena *Vui-uata-in*, Nova Itália. Pertencço à etnia Ticuna. Meu nome na língua Ticuna é *Cueũcũ*, que significa “onça que se esconde para pegar a sua presa”.

Sou filho de Angelina Sebastião Carvalho e Elias Inácio da Costa, neto de avós maternos Maria Divina Sebastião e Manuel Carvalho Adão e avós paternos Odete e Idécio Felipe da Costa. Tenho três irmãos, comigo, somos quatro, contando também com a minha meia-irmã, Aline Sebastião Carvalho, por parte de mãe. Sou o filho mais velho por parte de pai. Meu irmão do meio se chama Elon Carvalho da Costa, e o caçula Eric Carvalho da Costa. Tenho dois sobrinhos e um filho, que considero um presente de Deus em minha vida. Meus sobrinhos se chamam Alexia Bernaldino Carvalho e Winglison Carvalho Gomes. Meu filho se chama Endrick Pedro da Costa. Todos eles são dádivas preciosas na minha vida.

#### 2. EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE CULMIRAM NA SUA ESCOLHA PELO CURSO DE LETRAS

Moro na zona rural desde a minha infância, e a minha história começa com a gravidez da minha mãe, que me teve quando tinha 28 anos. Ela sempre dizia que quase morreu ao me dar à luz, pois nasci com 3,600kg, na comunidade Indígena Bom Pastor. Quando completei dois meses, meus pais se mudaram para o município de Amaturá, pois meu pai estudava lá, e não se adaptava a ficar na comunidade. Com dois anos de idade, eles voltaram para a comunidade, e me contaram que, naquela época, por conviver com as pessoas que falavam a segunda língua, que é língua portuguesa, eu respondia aos meus avós e tios em português. Porém, com o tempo, fui voltando a falar a minha língua materna, que é o Ticuna.

Falando sobre o meu primeiro contato com a leitura e a escrita, ele ocorreu dentro de casa, onde minha mãe me ensinava a ler e escrever. Desde pequeno, já gostava de pegar quaisquer livros para ler, como gibis, histórias em quadrinhos, contos de fadas e fábulas. Aos 4 anos, lembro que chorava para estudar junto com os coleguinhas da escola, porém, naquela época, minha faixa etária não permitia que eu estudasse ainda. Assim, minha mãe pediu permissão para que eu pudesse ficar em uma sala como ouvinte na Escola Municipal Indígena *Me'tare* (Jabuti pequeno). Recordo-me de que, por não ser um aluno matriculado, eu chorava e voltava para casa, já que não me entregavam o material escolar. Porém, minha mãe me consolava e explicava o motivo disso.

Daquele momento em diante, fui crescendo e aprendendo cada vez mais a ler e escrever. Com apenas 5 anos de idade, já estava na 1ª série, onde comecei a desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. A partir de então, sempre gostei muito de ler e escrever; creio que ali comecei a me apaixonar pela disciplina de Língua Portuguesa. Da 1ª série até chegar ao 9º ano do Ensino Fundamental, desenvolvi muitas habilidades, especialmente o gosto por dois idiomas: o português e o espanhol. Quando alcancei o 1º ano do ensino médio, estudei na minha cidade, na Escola Estadual Amaturá. Sou muito grato a essa instituição por me proporcionar experiências valiosas, das quais não tinha ideia de quanto poderia me desenvolver linguisticamente. Continuei estudando nessa escola até concluir o 3º ano do Ensino Médio. Iniciando naquele ano, senti vontade de estudar mais; o que me encantava era estudar a língua portuguesa e a língua espanhola. Meus pais sempre me apoiaram a seguir a área da educação, pois percebiam que eu tinha talento para ser professor. Sou muito grato a eles por tudo.

Posteriormente, falarei sobre minha trajetória e ingresso na universidade.

### **3. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE A FORMAÇÃO ACADÊMICA/ CURSO DE GRADUAÇÃO**

Para ingressar na Universidade Federal Amazonas (UFAM), fiz o vestibular PSI (Processo Seletivo do Interior). Começou da seguinte forma: fiquei por dois anos sem me envolver nas provas para ingressar em uma universidade, porém participei de alguns cursos que duravam uma semana, um mês ou dois meses. Mas, tinha um amigo meu que me perguntou por que eu não estava me inscrevendo para o PSI da UFAM em Benjamin Constant, isto é, no ano de 2019. Logo pensei: será que vou fazer? Pois, já tinha feito uma vez o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), só que não consegui entrar no Instituto de Natureza e Cultura – UFAM, por motivo de documentação. Voltando acerca do PSI, de repente pensei, por que não tentar? E me inscrevi para cursar o curso de Letras. Na primeira vez não queria esse curso, porém percebi que era dupla licenciatura Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, e “meti a cara”. Isso foi no mês de junho de 2019, a prova tinha duas etapas tendo questões objetivas e redação. Foi tranquilo a prova, mas também não foi fácil. E quando soube que foi aprovado pulei de alegria, fiquei emocionado e desabei. A partir desse momento começou a minha trajetória acadêmica no Instituto de Natureza e Cultura, Universidade Federal do Amazonas no dia 19 de agosto de 2019.

Chegando no INC, fiquei muito feliz ao estar no local, já que sonhava muito em entrar em uma universidade pública. Não conhecia absolutamente ninguém, mas ao longo dos anos me aproximei de alguns colegas e assim foi progredindo.

No primeiro e segundo período eu era muito tímido não falava com ninguém, pois tive muita dificuldade em falar na língua portuguesa. Porém, tinha um colega que sempre me chamava para estudarmos juntos as disciplinas do curso, e assim foi me desenvolvendo como pessoa que acreditava conseguir falar a segunda língua, que no caso, o português.

No terceiro período, comecei a me expressar, a desenvolver linguisticamente, não apenas por causa do meu amigo, mas também com ajuda dos professores doutores que me encorajavam para não ter medo de falar mesmo errando. Pois errando que se aprende como muitos professores me falavam. Aprendi muitas coisas ao longo do período, de como fazer o projeto, os artigos, resumos entre outros. Foi maravilhoso para mim, compreender tudo que me foram proporcionados.

Assim, vivenciei também as apresentações na frente da turma, seminários e rodas de conversas, no qual me fizeram alcançar o meu objetivo que era falar na língua portuguesa na frente da turma.

No quarto e quinto período, fiz práticas curriculares que me ajudaram também a ter essa capacidade de falar e não ter vergonha. Passando os períodos, fiz estágios

supervisionados observação e corregências em duas escolas estaduais de Benjamin Constant, a Escola Estadual Raimundo Cunha, onde realizei o estágio na turma do 7º ano do Ensino Fundamental e na Escola Estadual Imaculada Conceição na turma do 2º ano do Ensino Médio, ambos falantes de língua portuguesa. O estágio de língua espanhola, foi realizado na Escola Municipal Indígena de Bom Caminho e na Escola Estadual Indígena Gildo Sampaio na comunidade de Filadélfia, as duas escolas indígenas, aprendi muitas coisas nessa escola como estagiário. As experiências foram únicas com os demais professores atuantes na área de língua portuguesa e espanhola.

Com isso, foi adquirindo os conhecimentos e vivenciando de como trabalhar em uma sala de aula com os alunos. Não foi fácil a caminhada, porém, graças a Deus conclui todos os estágios conforme planejado.

Logo, as vivências e experiências adquirida foram relevantes para a minha vida pessoal e acadêmica durante essa jornada na universidade. Com isso, percebi que sim, quero seguir essa carreira de ser um educador na área da educação e poder contribuir no ensino e aprendizagem dos alunos Ticunas ao trabalhar com a língua portuguesa e língua espanhola. E, pôr em prática tudo que me foi repassado ao longo da minha trajetória na UFAM.

### **3.1 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO**

Ao vivenciar certas experiências na parte do ensino, foi encorajador. Já que sempre acontecia seminários, apresentações e palestras, isto me ajudou a ter essa força de vontade e a capacidade de estar ali apresentando os trabalhos com alguns colegas. Tive disciplinas que foram marcantes para mim, era a metodologia de língua espanhola e língua portuguesa, e as literaturas tanto do português e espanhol. Essas disciplinas fizeram-me entender de como trabalhar em um ambiente escolar com métodos que contribuem no ensino e aprendizagem dos alunos na sala de aula. Quase esquecendo, teve uma que foi muito divertido e prazerosa de fazer que foi a disciplina Conversação em língua espanhola, nem era uma disciplina, mas uma optativa, e eu gostava muito de fazê-la, pois me ajudou bastante na parte da comunicação e desenvolver habilidade linguística na língua espanhola.

As práticas curriculares, como já havia dito são que me fizeram enxergar de como desenvolver projetos para aplicar nas escolas, elaborar planos de aula e de como fazer o artigo para a publicação. O início foi prática curricular 1, onde tudo começou, de como fazer um projeto. Depois disso, vieram outras práticas que me ensinaram e desenvolveram o ensino e aprendizagem para que um dia ter a capacidade de ajudar os alunos. Mas a mais marcante foi

a Prática Curricular 3, com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcilene da Silva Cavalcante. Onde ela trabalhava com métodos que ajudava a compreender sobre as metodologias e trabalhos em equipes. Enfim, essas práticas foram o máximo, porque se realizou conforme o planejado, os alunos gostavam dos projetos aplicados. E essa experiência nunca irei esquecer de como fazer leitura, dinâmicas e brincadeiras relacionados ao tema proposto para o projeto.

Do mesmo modo, os estágios foram muito relevantes para a minha vida pessoal e acadêmica, pôde conhecer diretores, professores, servidores e alunos. O estágio observação, permitiu vivenciar experiências no meio escolar em sala de aula. Observando as realidades que os professores passam com os alunos. Foi uma experiência e tanto. Nessas observações me preparava, pois sabia que nos próximos períodos iria fazer as corregências com os alunos observados.

O estágio corregência permitiu-me proporcionar no meu crescimento como acadêmico, dando oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos estudando as teorias e metodologias. Assim, aplicar juntamente com os estudantes. Nas aulas, abordava sobre a gramática da língua portuguesa, os estudantes gostavam, já que fazia a aula dinamizada. Ao longo dos meses foi ouvindo os alunos, me chamavam de professor e isso não tem preço, ficava feliz quando ouvia. Pois ser chamado de professor é uma dádiva para mim. Naquele tempo trabalhei com duas turmas, uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio, nas escolas estaduais e municipais. Assim, como as vivências nos programas institucionais e nos projetos as vivências escolares me fizeram crescer profissionalmente, como pessoa e acadêmico.

Falando no programa, o único que participei foi o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) dando início no ano de 2022. Falar sobre essa questão, me emociona, pois foram dois anos de convivências com os estudantes, professores e supervisores na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Graziela Corrêa de Oliveira, onde realizamos projetos nos quais foram desenvolvidas e aplicadas com sucesso antes de terminar o programa com meus companheiros que faziam parte. De qualquer forma os projetos aplicados contribuíram para a minha formação acadêmica e dos alunos no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, o espanhol.

Por conseguinte, no final do programa realizamos o último trabalho que era apresentação dos banners juntamente com outros colegas que fizeram parte do PIBID, o nosso tema do projeto era sobre os contos. O programa, me ajudou bastante, a não ter medo, a não desistir, a enfrentar os obstáculos entre outros. Com tudo isso, digo que superei todas as coisas que foram negativas na vida. Pois o programa me proporcionava positividade para a

minha vida pessoal e profissional.

Em consequência, espero a cada dia crescer intelectualmente na parte da educação e poder contribuir com os alunos futuramente quando trabalhar como educador na área da educação, sou muito grato a UFAM/INC-BC por proporcionar momentos únicos e maravilhosos.

### **3.2 EXPERIÊNCIAS COM PESQUISA**

No que concerne a pesquisa, durante a minha trajetória nos períodos no INC, não tive experiências com as pesquisas científicas. Desta maneira, não poderei explicar sobre essa questão.

### **3.3 EXPERIÊNCIAS COM EXTENSÃO**

Em relação Extensão, participei da Semana de Letras, que foram três dias reunidos no auditório para a palestras e roda de conversa. E pela parte da tarde a realização das oficinas na qual tive experiências de como interpretar um texto literário com os alunos na sala de aula.

Cooperei também com os eventos culturais onde fizemos apresentações representando as etnias Ticunas, as danças e contos na língua materna.

Atuei também, participando pela primeira vez do VI Jogos Universitários, onde me diverti bastante com meus colegas e com outros cursos, ficamos no 3º lugar no vôlei. Outros cursos se empenharam e ganharam o primeiro lugar. Mas também, teve brigas do curso de ADM e Antropologia, que foram para a final e o ADM ganharam e uma professora tinha surtado com a perda foi muito engraçado.

Assim, essas vivências também de alguma forma me fizeram crescer como pessoa e profissional que sou hoje.

## **4. CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O curso de dupla Licenciatura em Letras foi fundamental para a minha formação como pessoa e docente. Como já havia mencionado, tive dificuldades nas áreas da oralidade e da escrita, mas ao longo da minha jornada, desenvolvi habilidades que desconhecia em mim. Uma coisa que sempre lembro são as normas de ABNT, que me ensinaram como fazer referências e outros aspectos importantes, já que, para elaborar um trabalho, é necessário entender pelo menos o básico. Até hoje, compreendi tudo isso, me fez acreditar na minha capacidade e me ajudou a perder o medo de falar na língua portuguesa. Além disso, o curso

me proporcionou domínio sobre a língua portuguesa, permitindo-me entender melhor a gramática, ortografia, semântica e sintaxe. A literatura também enriqueceu meu conhecimento cultural e linguístico. Na parte da didática e metodologias de ensino, aprendi a usar estratégias eficazes em sala de aula, entre outras.

Portanto, ao longo do curso, tive pessoas ao meu lado me apoiando para seguir em frente e não desistir: professores competentes e disciplinas que me fizeram enxergar uma visão mais ampla para alcançar meus objetivos, não apenas na língua portuguesa, mas também na língua espanhola como língua estrangeira. Assim, essas são algumas das contribuições significativas que o curso de Letras me proporcionou para a minha formação profissional.

## **5. PERSPECTIVAS/ EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Minhas perspectivas são de continuar a estudar para atuar na área da educação, a fim de adquirir mais conhecimentos e ajudar os alunos a alcançarem seus objetivos. Espero, daqui para frente, ser um educador melhor para a minha comunidade e contribuir para melhorar a educação indígena, especificamente da etnia Ticuna. Pretendo exercer a profissão, uma vez que há poucos professores de língua portuguesa e espanhola que são Ticunas. Para desenvolver mais habilidades, desejo me qualificar ainda mais, especializando-me na área da educação, especialmente na gramática da língua portuguesa e espanhola, para adquirir mais experiências.

Diante ao exposto, pretendo viajar para estudar fora da minha zona de conforto, com o objetivo de ter uma visão ampla. Quando voltar para minha comunidade, almejo desenvolver projetos voltados ao ensino e à aprendizagem dos estudantes Ticunas que moram no município de Amaturá, próximo ao igarapé Acuruí. Portanto, quero seguir essa carreira e me qualificar na área.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O curso de Letras é muito importante para a vida acadêmica e profissional, e isso é inegável. Desde o desenvolvimento de habilidades linguísticas até a compreensão da literatura e da cultura, esse curso oferece uma base sólida que se reflete em diversas áreas do conhecimento. Assim, proporciona ao discente vivenciar experiências ótimas e desafiadoras, já que muitas vezes necessitamos viver a realidade para entender como a educação básica funciona no ambiente escolar. Estudar teorias e metodologias não é tarefa fácil, mas é

prazeroso no bom sentido da vida.

Nesse momento, deixo aqui os meus agradecimentos, pois o curso me proporcionou muitas coisas boas para o meu coração e minha mente, ajudando-me profissionalmente a crescer nesta jornada acadêmica que na UFAM-BC. Fica também o meu agradecimento, primeiramente, a Deus; em segundo lugar, às pessoas que me ajudaram direta e indiretamente; aos professores, sem os quais eu não estaria aqui fazendo este memorial; e à minha família, que sempre me apoiou para chegar até aqui. Obrigado!

### **APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS**

O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS TICUNAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, cujo pesquisador responsável é ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA, sob a orientação da professora Dra. Andreza Marcião dos Santos.

O objetivo do projeto é desenvolver uma proposta de sequência didática para o ensino dos artigos definidos e indefinidos da língua portuguesa em diálogo com a língua ticuna, a fim de compreender o uso por partes dos estudantes indígenas do 1º ano do Ensino Médio. O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado porque é estudante do Ensino Médio, o que o torna uma pessoa importante para ajudar a entender como os adolescentes dessa faixa etária se comunicam e compreendem a gramática da língua portuguesa oferecida aos seus filhos no Ensino Médio. A participação dele (a) vai contribuir para que possamos conhecer melhor o uso da gramática da língua portuguesa e na língua ticuna em sala de aula.

O (A) S.r. (a) tem de plena liberdade de recusar a participação do seu (sua) filho (a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe nesta instituição de ensino onde está matriculado (a).

Caso aceite, a participação do seu (sua) filho (a) consiste em responder a um questionário no final da aplicação da sequência didática com perguntas sobre a aprendizagem da gramática da língua portuguesa em sala de aula, que ocorrerá durante

o horário escolar, em sala de aula, com a presença do pesquisador responsável e de um professor (a) da escola.

A participação será totalmente voluntária e não haverá nenhum tipo de avaliação ou nota associada à pesquisa. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos, garantindo o anonimato dos participantes. Nenhum dado será divulgado com nomes ou qualquer informação que permita a identificação do (a) seu (sua) filho (a).

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: o (a) aluno (a) terá a oportunidade de refletir sobre a aprendizagem de língua portuguesa e língua ticuna, desenvolvendo uma maior consciência sobre como se comunica em sala de aula. Indiretamente, isso poderá contribuir para o aprimoramento de suas habilidades linguísticas, de leitura e escrita, além de promover o uso mais consciente da língua portuguesa. A escola e os professores também poderão utilizar os resultados da pesquisa para planejar atividades e projetos que aproximem os conteúdos escolares do cotidiano dos alunos, favorecendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho (a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. O (A) S.r. (a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA a qualquer tempo para informação adicional no INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA: Rua 1º de Maio, s/n, Colônia – Benjamin Constant/AM – CEP: 69.630-000; Fone/Fax: (97) 34155677 / Cel: (92) 91421424; E-mail: incbc@ufam.edu.br; incbc.ufam@gmail.com.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) S.r. (a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu (minha) filho (a)  
 \_\_\_\_\_ (nome completo  
 do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TALE)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS TICUNAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO desenvolvida pelo pesquisador ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA, sob a orientação da professora Dra. Andreza Marcião dos Santos.

Seus pais permitiram a sua participação, mas ressaltamos que o propósito da pesquisa é saber como você percebe a compreensão da gramática em sala de aula, considerando, impactos na comunicação entre eles. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sala de aula, onde vocês participarão da aplicação da sequência didática. Para isso, será aplicado 6 aulas. Caso aconteça algo errado, você pode entrar em contato com a pesquisadora ELIAQUIM CARVALHO DA COSTA no endereço: INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA: Rua 1º de Maio, s/n, Colônia – Benjamin Constant/AM – CEP: 69.630-000; Fone/Fax: (97) 34155677 / Cel: (92) 91421424; E-mail: [incbc@ufam.edu.br](mailto:incbc@ufam.edu.br); [incbc.ufam@gmail.com](mailto:incbc.ufam@gmail.com).

Será uma possibilidade de você refletir sobre o impacto na comunicação em sala de aula, desenvolvendo uma maior consciência sobre o uso da língua portuguesa e da língua ticuna no processo de comunicação. Indiretamente, isso poderá contribuir para o aprimoramento de suas habilidades linguísticas, de leitura e escrita, além de promover o uso mais consciente das duas línguas.

Ressaltamos que a escola e os professores também poderão utilizar os resultados da pesquisa para planejar atividades e projetos que aproximem os conteúdos escolares do cotidiano dos alunos, favorecendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no TCC da pesquisadora, mas sem identificar vocês ou os demais estudantes que participaram.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que  
concordo em participar desse estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) PARTICIPANTE

---

Nome do pesquisador responsável