



Ministério da Educação  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
Nº. 02 – Ano I – 10/2012  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **Manifestações da L1 nos processos de aquisição-aprendizagem da L2 na formação de professores indígenas<sup>1</sup>**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Wany Bernardete de Araujo Sampaio  
Líder do Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens - GECEL.  
Professora Associada do Departamento de Línguas Vernáculas. Universidade  
Federal de Rondônia – UNIR. Campus de Porto Velho, Rondônia, Brasil.  
E-mail: [wansamp@gmail.com](mailto:wansamp@gmail.com)

Julie Estefane Dorrico Peres  
Acadêmica do Curso de Letras-Português. UNIR. Departamento de Línguas  
Vernáculas. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Campus de Porto Velho -  
Rondônia, Brasil. Pesquisadora do PIBIC/UNIR/ CNPq. Grupo de Estudos em  
Culturas, Educação e Linguagens - GECEL.  
E-mail: [juliedorrico@gmail.com](mailto:juliedorrico@gmail.com)

Maria de Fátima Marques da Cunha  
Acadêmica do Curso de Letras-Português. UNIR. Departamento de Línguas  
Vernáculas. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Campus de Porto Velho -  
Rondônia, Brasil. Pesquisadora do PIBIC/UNIR/ CNPq. Grupo de Estudos em  
Culturas, Educação e Linguagens - GECEL.  
E-mail: [fmarques.cunha@yahoo.com.br](mailto:fmarques.cunha@yahoo.com.br)

<sup>1</sup> Texto produzido a partir de resultados finais do projeto de pesquisa *Manifestação da ordem gramatical da L1 (Língua Materna) na escrita em L2 (Língua Portuguesa) de professores indígenas em formação*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens – GECEL. Centro de Estudos da Linguagem, Departamento de Línguas Vernáculas/NCH/UNIR, com apoio do PIBIC/UNIR/CNPq; o projeto foi executado no período de agosto de 2010 a agosto de 2012.

**Resumo:** O presente trabalho trata da aquisição-aprendizagem de uma L2 e interferências da L1 na L2, analisando manifestações sintáticas -a ordem sentencial- e as categorias flexionais de gênero e número na escrita em L2 de professores indígenas em formação. Os textos analisados são de autoria de professores indígenas Tupi-Kawahib, produzidos durante as etapas presenciais do Projeto Açai II – Formação de Professores Indígenas de Rondônia, no período de agosto de 2010 a agosto de 2012. A abordagem é interdisciplinar, fundamentada na linguística teórica e descritiva, na linguística aplicada, nos estudos de aquisição/aprendizagem de uma L2 e interferências da L1 na L2. O trabalho traz contribuições para o conhecimento de línguas indígenas brasileiras, para os professores formadores que atuam no magistério intercultural e para professores de idiomas.

**Palavras-chave:** Manifestações da L1 na escrita de L2. Formação de professores indígenas. Línguas Indígenas brasileiras.

## INTRODUÇÃO

O trabalho com a formação de professores indígenas tem se constituído por inúmeros desafios dentre os quais um se configura como fundamental: a barreira linguística. Geralmente os professores indígenas recebem a formação em língua portuguesa, dado que esta, por ser a língua nacional majoritária, se tornou a língua de transmissão dos conhecimentos escolares. A maioria dos professores formadores não conhece (ou conhece muito pouco) as línguas faladas pelos indígenas; por seu turno, os indígenas demonstram grandes dificuldades em compreender a língua portuguesa, mormente no que se refere à leitura e à escrita, pois a língua escrita segue regras diferentes da língua falada.

Além disso, grande parte dos professores formadores não possui formação específica para o trabalho com indígenas, tais como, conhecimentos básicos em Antropologia, Linguística, Etno-Matemática, Etno-Ciências, etc. Em decorrência, o processo de formação dos professores indígenas se fragiliza imensamente.

Considerando a barreira linguística como um dos maiores desafios no processo de formação de professores indígenas, buscou-se, neste trabalho, analisar possíveis manifestações da gramática da L1 (língua) na escrita em L2 (língua portuguesa) de professores indígenas em formação, dado que muitas vezes essas manifestações são consideradas erros, em vez de se tornarem objeto de estudo para uma reflexão maior, por parte dos professores formadores.

Para tanto, foram analisados textos escritos em língua portuguesa por professores indígenas participantes do Projeto Açaí II<sup>2</sup>, que é um projeto de formação de professores indígenas da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

Adotando a abordagem interdisciplinar, fundamentada na linguística teórica e descritiva, na linguística aplicada, nos estudos de aquisição/aprendizagem de uma L2 e interferências da L1 na L2, este estudo considera algumas questões sintáticas (envolvendo a ordem das palavras em sentenças simples) e a flexão nominal (concordância de gênero e número). Os textos analisados são de autoria de indígenas falantes de línguas Tupi-Kawahib<sup>3</sup> (uru-eu-wau-wau e amondawa) e foram selecionados entre textos produzidos por professores indígenas durante a realização das etapas de aulas presenciais do Projeto Açaí II, no período de agosto de 2010 a agosto de 2012. A escolha de textos produzidos -em língua portuguesa- por falantes das línguas uru-eu-uau-uau e amondawa deve-se ao fato de que as autoras detêm estudos anteriores sobre línguas do grupo Tupi-Kawahib.

Assim, o presente trabalho está organizado em três partes: na primeira, é abordada a temática de aquisição/aprendizagem de uma L2 e interferências da L1 na L2; na segunda parte, faz-se o estudo das manifestações sintáticas, considerando-se a ordem sentencial e, na terceira parte, a análise flexional, tendo como foco a concordância de gênero e número.

Atente-se para a relevância deste trabalho, considerando-se que traz contribuições científicas não apenas para o conhecimento de línguas indígenas

---

<sup>2</sup> O Projeto Açaí nasceu em prol de uma educação indígena diferenciada, multicultural e bilíngue, sob a perspectiva do multiculturalismo, da interculturalidade e da alteridade, que se encontram nos documentos oficiais que fundamentam o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI) e as Políticas Públicas de Educação Indígena. (VENERE, 2011, p. 74). Em sua primeira edição, o Projeto Açaí formou cerca de 120 professores indígenas em Nível Médio, muitos dos quais hoje estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida pela UNIR, no campus de Ji-Paraná - Rondônia. Atualmente, está em andamento a segunda edição do Projeto Açaí, atendendo a mais 120 professores indígenas em formação para o Magistério – Nível Médio. Esses 120 professores constituem 32 etnias e, pelo menos, 32 diferentes línguas indígenas.

<sup>3</sup> Segundo Sampaio (2001), os indígenas do grupo Tupi-Kawahib fazem parte de um vasto número de populações pouco conhecidas – muitas das quais foram contatadas somente nos últimos trinta anos do século XX – que se instalaram ao sul do Amazonas, na área entre os rios Madeira e Tapajós, todas pertencentes à família linguística Tupi-Guarani, Tronco Tupi. Dentre estes povos, a referida pesquisadora realizou estudos comparativo-descritivos acerca das seguintes línguas: TENHARIM, PARINTINTIN, DIAHOI (localizados no sul do Amazonas), JUMA (atualmente vivendo em Rondônia, na terra indígena Uru-eu-uau-uau), KARIPUNA, URU-EU-UAU-UAU e AMONDAWA (localizados em Rondônia).

brasileiras, mas também para os professores formadores de professores indígenas, que buscam uma inserção no magistério intercultural.

## 1. APRENDER UMA L2: ONDE FICA A L1?

A língua portuguesa é o idioma majoritário do Brasil; em resultado disso, quem reside no país tem que utilizá-la para se comunicar. Devido a essa necessidade e também da relação que se estabelece dentro e fora das aldeias, os indígenas buscam aprender a língua portuguesa. Na maior parte das comunidades, é o professor indígena quem assume o papel de intérprete, atuando como mediador na resolução de problemas que necessitem de mediação linguística. D' Angelis (1999) afirma que:

A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente) com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o *agente educador numa situação de conflito e mudança*, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um *agente de mudança*, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante brasileira. (D'ANGELIS, 1999, p. 35)

Com a implantação de escolas em suas aldeias, os povos indígenas começaram a ganhar visibilidade nacional. E a formação de professores indígenas passou a ser um dos itens fundamentais para que a educação escolar indígena seja efetivada. Considere-se que a produção de escrita em línguas indígenas é praticamente inexistente e que muitas escolas indígenas já alfabetizam o aluno diretamente em língua portuguesa, o que diminui as possibilidades de produção escrita em suas línguas maternas. Ainda, raras são as escolas que possuem professores para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, a maior parte dos alunos indígenas sai das aldeias para estudar nas cidades mais próximas.

O professor indígena recebe a formação inicial e continuada em língua portuguesa; na maioria dos casos<sup>4</sup>, esse professor é bilíngue, pois é falante de sua

---

<sup>4</sup> Referimo-nos especialmente aos povos indígenas de Rondônia.

língua materna (L1) e também **adquiriu** e usa a língua portuguesa (L2). Acontece que o português falado adquirido pelos indígenas é aproximado do português falado por colonos, ribeirinhos, mateiros, seringueiros, etc., populações tradicionais que vivem no entorno das terras indígenas. As variações faladas por essas populações são estigmatizadas socialmente, portanto, o português falado pelos indígenas também o é. Os materiais e instrumentos da educação escolar, livros, apostilas, etc., tudo está escrito na variação tida como português culto. Esse português “estrangeiro” que os professores indígenas precisam **aprender**: o português “certo”. Muitas vezes esquece-se de que os indígenas são originalmente falantes de suas línguas maternas e que a língua portuguesa, a ser adquirida como L2, é, para eles, uma língua estrangeira. Esquece-se também de que duas (ou mais) línguas que convivem em uma só mente sofrem interferências de várias ordens, as quais podem se manifestar na oralidade e escrita da L2. Assim, as manifestações da gramática da L1 na (re)produção da L2 muitas vezes são consideradas como erros e os alunos são penalizados por isso.

A dicotomia aquisição/aprendizagem, bem como possíveis reflexos da L1 na escrita em L2 têm sido discutidos desde a metade do século XX por vários teóricos que buscam explicar as manifestações que podem ocorrer internamente no processo de aquisição e aprendizado. Entende-se por aquisição *-subconscious acquisition-* um processo de assimilação natural do subconsciente que através da interação com a família ou comunidade o falante irá adquirir a fonética e a estrutura da língua de modo espontâneo. Na aprendizagem *-conscious learning-* são transmitidas ao aluno as regras, a estrutura da língua e a memorização de vocabulários; a valorização do aprendizado se dá na quantidade de acertos dos alunos e o errado é totalmente rejeitado. Maia (2005) distingue **aquisição e aprendizagem** a partir do pressuposto da história linguística dos alunos.

A aquisição ocorre antes da puberdade, sendo um processo natural e espontâneo que requer apenas a exposição à língua, sem maior esforço consciente por parte da criança. Após a puberdade, já não há aquisição, mas aprendizagem, um processo que requer esforço e exercício sistemático, tendo resultados, geralmente, menos eficazes do que a aquisição. (MAIA, 2005, p. 57).

Krashen (1981) e MacLaughlin (1978) (*apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 47) afirmam que aquisição e aprendizagem são processos discrepantes. No que se

refere à aquisição de uma língua, Krashen diz que os processos são semelhantes na L2 e L1; os falantes não estão preocupados com as formas das sentenças e sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo. Para MacLaughlin, a aquisição se dá em ambiente natural, sem instruções formais. Referindo-se à aprendizagem, Krashen diz que ela requer um conhecimento consciente das regras da nova língua. Para MacLaughlin, a aprendizagem se dá em ambiente artificial (como a escola, por exemplo), com regras e correções de erros.

Figueiredo (1995) alude a fatores como idade, diferenças entre as línguas, a interferência de uma língua na outra e a ordem de aquisição dos morfemas para salientar as diferenças ou semelhanças entre esses dois processos. A teoria do **período crítico** corrobora que a aquisição de L2 em jovens tem mais sucesso, todavia a aquisição de L2 nos adultos é qualitativamente diferente da aquisição de L1, pois o indivíduo é biologicamente programado para adquirir uma língua antes da puberdade. Sendo assim, adolescentes e adultos não são mais capazes de recorrer às capacidades inatas de aquisição de línguas que funcionam tão bem nas crianças. Contudo, Corder (1967, apud FIGUEIREDO, 1995, p. 40) argumenta que os desvios encontrados na produção inicial de L1 e L2 são estratégias empregadas tanto por crianças adquirindo sua língua materna como por aqueles falantes adultos aprendendo uma segunda língua. A teoria de Krashen é relevante porque procura explicar tanto a aquisição quanto a aprendizagem de L2. Para isso o autor consta de cinco hipóteses:

- Distinção entre aquisição e aprendizagem – O processo de aquisição ocorre no âmbito do inconsciente, pois o indivíduo que está adquirindo a língua geralmente não está ciente que está internalizando as regras da nova língua, mas usando-a para se comunicar. Quanto à aprendizagem, ela se refere ao conhecimento consciente de L2, saber as regras, estar ciente e ser capaz de falar sobre elas.
- A da ordem natural – A ordem natural, previsível, em que se adquirem as regras da L1 também é seguida para a L2. Todavia, a ordem de aquisição para a L2 não é a mesma ordem de aquisição para a L1, ou seja, na aquisição de L2, a ordem natural é diferente da observada na aquisição da mesma língua por falantes nativos.

- A hipótese do *input* – Primeiro se adquire o significado, e, como resultado, a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, mas sim com o uso que pretende fazer dela. Essa hipótese presume também que a produção oral, a fluência na fala é algo que não pode ser ensinado. O indivíduo deve estar preparado, apto para falar; e esta aptidão varia de indivíduo para indivíduo. Ou o indivíduo se sente apto para falar ou irá repetir mecanicamente frases e expressões que lhe são apresentadas, sem se comunicar. Nos primeiros estágios a incorreção estará presente, porém, quanto maior e mais adequado for o input fornecido ao indivíduo, melhor sua produção linguística.
- A hipótese do monitor – Essa hipótese pressupõe que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras bem específicas. Normalmente, a aquisição faz com que o indivíduo se comunique de maneira espontânea. Por outro lado, a aprendizagem tem uma função, monitor ou editor. A hipótese do monitor afirma que a aprendizagem formal não tem efeito sobre a aquisição a não ser pelo fato de servir como um fiscal, um monitor de produção linguística do indivíduo, levando-o a se corrigir sempre que ele achar necessário, para conseguir o máximo de correção possível.
- Filtro afetivo – É um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o input compreensível que eles recebem para a aquisição da língua. Ele será alto se os indivíduos estiverem desmotivados, e não tiverem autoconfiança, ou se estiverem ansiosos, por isso é necessário que filtro afetivo seja fraco ou baixo. Ao contrário, o input recebido não penetrará no dispositivo da aquisição da língua.

Vale salientar que muitas teorias se contrapõem. Algumas utilizarão fatores biológicos como a idade para diferenciá-las, afirmando que a aquisição ocorre antes da puberdade e a aprendizagem depois da puberdade; afirmam também que nas crianças, o processo de aquisição é mais bem sucedido porque seus hábitos linguísticos não estão desenvolvidos e enraizados como nos adultos. Definir quais processos o falante apresenta é muito difícil, porque apesar de haver teorias sobre a existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem suas próprias características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno. Há variações, biológicas, de aptidão, atitude, idade, fatores

afetivos/motivação, além das variações de contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem: quantidade e qualidade de *input* disponível, cultura, etc.

Nos estudos de Krashen, percebe-se que aquisição e aprendizagem dependem de diversos fatores e que não ocorrem somente diferenças, mas também semelhanças. Além disso, há também a problemática das manifestações da L1 e sua influência sobre a L2. Muitos teóricos indicavam que o *erro* produzido nas sentenças de L2 era resultado de uma deficiência na língua materna. Para explicar esses fenômenos, Zucarello (2009) utiliza a conceitos como transferência, interlíngua e fossilização ou cristalização.

- Transferência – Processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2, na hora de produzir e processar mensagens utiliza conhecimentos linguísticos e habilidades comunicativas da L1 ou de outra língua previamente adquirida.
- Interlíngua – Sistema de transição criado por um falante ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. Caracteriza-se pela interferência da língua materna, que ocorre durante todo o tempo de sua apreensão, até o aprendiz alcançar seu potencial máximo de aprendizado de língua estrangeira.
- Fossilização ou Cristalização – Erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem ter exigido uma frequente produção de linguagem imprecisa, que se manifeste também nas simplificações, empréstimos e decalques semânticos e sintáticos quando da apreensão de uma língua estrangeira.

O processo de aquisição-aprendizagem da L1e L2 é muito complexo, pois envolve um fator imprescindível, o social, porque crianças (baseiam-se no modelo linguístico dos adultos para construir o seu), jovens e adultos devem interagir para uma aquisição bem sucedida, pois, para aprender uma língua, deve ocorrer interação com outros falantes; por isso a aquisição de L1 é um processo mais natural, pois a segunda língua ocorre mais em ambientes formais e nem sempre tem um falante de L2 em tempo integral para compartilhar experiências. Portanto todo aprendiz de uma L2, por mais que a adquira antes da puberdade, não a assimila da mesma maneira que adquiriu sua língua materna.



Considere-se, então, que os textos analisados neste trabalho, são textos produzidos por indígenas jovens e adultos falantes de uma L1 que, embora já tenham adquirido o português na infância, agora se encontram em situação de aprendizagem de uma nova modalidade da L2: a língua portuguesa escolar, que mormente se fundamenta na modalidade escrita.

Portanto, não é de se estranhar que possivelmente as estruturas da língua materna se manifestem na L2; isto significa dizer que a L1 está onde está a L2: ambas convivendo na mente do mesmo usuário e uma interferindo na outra, num processo de troca interativa, até que sejam internalizadas as novas estruturas. Nas próximas seções, serão analisadas algumas ocorrências de manifestações gramaticais da L1 na escrita da L2 de professores indígenas em formação.

## **2. MANIFESTAÇÕES DA ORDEM SINTÁTICA**

A variação da ordem dos constituintes sintagmáticos se dá uma vez que esta pode ser captada por Parâmetros cujo valor é determinado pela experiência linguística do falante, e, posteriormente, tendo o falante apreendido um valor, a variedade dos fatos segue os princípios gerais da linguagem.

No modelo de Chomsky “Princípios e Parâmetros”, quem determina a ordem linear dos sintagmas é o “parâmetro de ordenação de núcleo”. Este parâmetro estabelece a ordem linear dos núcleos, especificadores e complementos que variam de uma língua para outra (CARDOSO, 2001). A categoria lexical do Verbo (V) quando provida de complementos, apresenta duas possibilidades de ordenação: a primeira quando o núcleo se posiciona antes do complemento, como em português; e a segunda, quando o núcleo se posiciona depois do seu complemento, como no japonês (CARDOSO, 2001). Na língua portuguesa, a ordem interna do constituinte do sintagma verbal (SV) é o Verbo (V) à esquerda e o Complemento (Compl.) à direita, ou seja, VO.

Para Greenberg (1966, p. 76, apud CARDOSO, 2001, p. 33) bem como para Maia (2005) há seis possíveis tipos de ordem na sentença de caráter universal, sendo que das seis possibilidades, três são mais remotas: VOS, OSV, e OVS.

- (2) Are- epien are ka'ura – pora ipokoreu i-koã  
1pl. excl.-ver nós mato-bicho comprido 3s. poss. ñh-língua  
'Nós vimos um bicho de língua comprida'

The vast majority of languages have several variant orders but a single dominant one. Logically, there are six possible order: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV and OVS. Of these six, however, only three normally occur as dominant orders. The three which do not occur at all, or at least are excessively rare, are, VOS, OSV and OVS. (GREENBERG, 1966:76 apud VALERIA, 2001, p.33)

Nas línguas tupi-kawahib, a ordem dos constituintes verbais pode ser invertida dependendo de como o Sujeito (S) se apresenta. No artigo *A referência remissiva número-pessoal nos prefixos verbais da língua Uru-eu-uau-uau*, (SAMPAIO, 2000)<sup>5</sup>, através da descrição e análise da *Ordem das palavras nas sentenças independentes*, é possível exemplificar a variação das ordens sintagmáticas na sentença. Segundo Sampaio (2006), na língua Uru-eu-uau-uau há diferentes tipos de ordens sintagmáticas. Nos exemplos abaixo é possível observar a variação na ordem sintática da sentença quando **o verbo transitivo (VT) possui um sujeito (S) e objeto (O) presentes**; entretanto, estas variações na ordem sintática sofrem influências de marcas semânticas; por exemplo:

### **Construções com sujeito humano e objeto não-humano, tem-se:**

- Se o sujeito for pronominal, a ordem é: V + S + O:

- (1) A-epien ji jagwara  
1s. – ver eu onça  
'Eu vi a onça'

- Se o sujeito for nome próprio a ordem é: S + V + O:

- (3) Kwari ga mboji ywawa  
Kwari ele derrubar cuia  
'Kwari derrubou a cuia'

- (4) Mongeta ga kyji mboja vi  
Monguetá ele ter medo cobra de  
'Monguetá tem medo de cobra'

---

<sup>5</sup> Todos os exemplos aqui usados foram retirados do artigo citado.

### **Construções com sujeito humano e objeto humano, tem-se:**

- Se o sujeito e objeto são pronominais, com ênfase no objeto, a ordem é: V + S + O.

(5) A-põnõ        ji        nderehe  
1s.-empurrar   eu        ele (enf.)  
'Eu empurrei você'

(6) O-põnõi        ga        jirehe  
3s. empurrar    ele       eu (enf.)  
'Ele me empurrou'

(7) Ere-koite    nde       jirehe  
2s.-gostar    você      eu (enf.)  
'Você gosta de mim'

Maia (2005) investiga especificamente o fenômeno da transferência entre estruturas sintáticas da primeira língua (L1) sobre a segunda língua (L2), implicando especialmente a ordem vocabular na produção textual em língua portuguesa de alunos indígenas bilíngues, com a pretensão de oferecer subsídios para professores e alunos; aqui, adaptados a investigação de Maia a textos produzidos por alunos indígenas participantes do Projeto Açaí II. A premissa que torna esse estudo relevante é a suposição de que ao tornar-se consciente da diferença das línguas em questão, os falantes (indígenas) estariam mais aptos a controlar a transferência inadvertida de padrões sintáticos de sua língua materna para o português (MAIA, 2005). A explicitação dos padrões de ordem vocabular dominante poderia facilitar a aquisição de uma L2, considerando que os processos de aquisição não são atingidos de forma plena em ambiente artificial e esperando, ainda, que os professores formadores de professores indígenas estejam inteirados do que ocorre no processo de ensino-aprendizagem de uma L1 para uma L2.

A concatenação binária de itens vocabulários, comum a todas as línguas humanas, e fundamental em sintaxe, é adquirida em torno de um ano de idade, independentemente da língua específica da criança (MAIA, 2005). Tal processo formula as estruturas sintáticas. O padrão predominante no português da ordem

vocabular é Sujeito +Verbo+ Objeto (SVO), “embora a concatenação seja uma operação universal, a ordem em que os constituintes são concatenados varia de língua para língua, atestando-se nas línguas do mundo, diferentes tipos de ordenamento dos constituintes principais da oração: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS” (MAIA, 2005).

Como apresentado por Sampaio (2006), considerando-se a variação dos padrões de ordem vocabular, é possível notar que a ordem nas sentenças anteriormente exemplificadas variam de acordo com as ocorrências de sujeito e objeto presentes. Nas línguas tupi-kawahib, geralmente o sintagma verbal é constituído da seguinte forma: V = Pess. Ag. + R; isto significa que, no nível da construção intra-verbal, o verbo (V) contém obrigatoriamente prefixados ao seu radical (R), um morfema número-pessoal referentes ao argumento agente de um verbo transitivo, ou seja, o sujeito.

No que se refere ao estudo de manifestações sintáticas acerca da ordenação das palavras nas sentenças simples, no presente trabalho, a análise enfocou: a ordem das construções locativas; construção de sintagma nominal objetivo, inversão da ordem do verbo e uso duplo de determinantes e inversão do possessivo (genitivo). Para tanto, apresentam-se alguns exemplos comentados:

**Exemplo 1:** A construção locativa em sentença simples em amondawa

Sentença em Amondawa: *Aho ji ka'ura pe.*

a-ho Ji ka'ur-a pe  
1s-ir Eu mato-nom. dentro de, para dentro, em, para

Sentença em Português: Eu vou caçar no mato.

Português escrito pelo falante amondawa: *Eu vou caçar na mato.*

Em amondawa, a ordem desta sentença é: Verbo + Sujeito Agente + Locativo. O verbo é composto, obrigatoriamente, por um prefixo pronominal [a-] que indica a pessoa (primeira pessoa) e o número verbal (singular) mais o radical; os prefixos pessoais são obrigatórios na composição do verbo porque em amondawa, como nas demais línguas tupi-kawahib, o verbo não apresenta desinências flexionais; o pronome pessoal subjetivo e independente vem após o verbo. Em seguida, o

sintagma locativo que representa a referência espacial se compõe de um Nome (N) mais uma Posposição; neste caso, a posposição PE.

Em português, a ordem da sentença é: Sujeito + Verbo + Locativo. O sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o uso deste pronome subjetivo não é obrigatório, pois em português o verbo – de acordo com a norma culta - apresenta flexão de pessoa, número e tempo; neste caso, o verbo se constitui como uma locução composta por verbo auxiliar de futuro (VOU) mais o verbo principal (CAÇAR); o locativo é constituído por uma preposição (EM) mais um sintagma nominal que, por sua vez, se constitui de um determinante (O) mais um núcleo nominal (MATO).

Na sentença em língua portuguesa escrita pelo falante amondawa (Eu vou caçar mato) tem-se a seguinte ordem: S + V + Locativo. Na construção locativa, a manifestação visível da L1 na L2 é a supressão da preposição (EM) e do determinante (O); é possível supor que na escrita em português, o indígena a suprimiu porque na L1 o relacional locativo ou direcional é posposicionado. Em português, no sintagma locativo, geralmente é: SPrep = PREP + SN ( $\pm$ Det + N); a preposição funciona como um conector. Em amondawa, o sintagma locativo é: SN = N + REL. A posposição tem função relacional/direcional em composição com o Núcleo Nominal do SN e sua relação com o Núcleo Verbal de SV.

**Exemplo 2:** construção de sintagma nominal objetivo.

Sentença em Amondawa: *Ajuka ji taitua*

a-juka	ji	taitu-a
1s-matar	eu	porco-nom.

Sentença em Português: Eu matei o porco

Português escrito pelo falante amondawa: *Eu matei porco*.

A ordem da sentença amondawa é V + S + O; o sujeito humano (EU) vem depois do verbo e antecede o objeto não-humano (PORCO). Numa tradução literal da sentença amondawa para o português tem-se “matar eu porco”.

Em português, a ordem da sentença é: Sujeito + Verbo + Objeto. O verbo transitivo (MATAR) pede apenas um complemento objetivo, geralmente não-preposicionado (SN); este tipo de sintagma, em português, é comumente constituído de um determinante (marcador flexional de gênero e número), que marca o núcleo

nominal do objeto, definindo-o ou caracterizando; neste caso, temos como determinante o artigo definido masculino (O) o núcleo nominal (PORCO) do SN que é complemento do verbo.

Na sentença escrita na língua portuguesa por falante amondawa (Eu matei porco) a ordem é: Sujeito + Verbo + Objeto. O sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o verbo transitivo (MATAR) é solícito complemento, tal como é comumente usado no português; porém, o determinante - que marca o objeto (em língua portuguesa), definindo-o ou caracterizando-o – é suprimido do sintagma que complementa o verbo (Ø PORCO), visto que não há, na ordem do SN objetivo, em amondawa, a presença de determinantes que antecedam ou especifiquem o núcleo nominal.

### **Exemplo 3: Inversão da ordem do verbo**

Sentença escrita em português por falante tupi-kawahib: ....*como aldeia meia dois um surgiu*.

Nesta sentença, a ordenação da categoria sintagmática lexical da sentença em língua portuguesa é: SV. Na língua amondawa não é comum o verbo aparecer no final de uma sentença. O Sujeito é *aldeia meia dois um* e o Verbo (SURGIU) é intransitivo, portanto não pede complemento. A colocação do verbo no final da frase sugere que os parâmetros da estrutura da gramática da L2 indicam que há internalizações *inadvertidas* (MAIA, 2005) no falante e que estas se apresentam na escrita na língua portuguesa. Verifica-se também que no tupi-kawahib quando o VI é acompanhado de Sujeito Humano, têm-se duas diferentes ordens: SV e VS. Exemplo: i) se houver, na sentença, um morfema circunstancial, a ordem será SV; ii) se a construção tiver apenas o sujeito mais o verbo, a ordem será VS (SAMPAIO, 2006).

Assim, a ordenação do sintagma com verbo intransitivo em amondawa pode ser: SV ou VS. Considerando que a constituição do sintagma verbal em amondawa é V=Pess. Ag. +R, e no início da frase, a manifestação do verbo intransitivo com ordenação **no final da frase (SV - que é mais comum na gramática da L2)**, na

escrita em língua portuguesa pode sugerir que o falante tupi-kawahib já tenha iniciado um processo de internalização das estruturas gramaticais da L2.

#### **Exemplo 4: Uso duplo de determinantes e inversão do possessivo (genitivo)**

Sentença escrita por falante amondawa: *Bom nós damos a o valor para coisa própria nossa.*

A ordem da sentença na oração é: Sujeito + Verbo + Objeto. Neste exemplo tem-se duas considerações relevantes: (i) os determinantes (a) e o (o) são utilizados ao mesmo tempo; entretanto tal utilização possivelmente é realizada na estrutura da oração como um elemento de hipercorreção do indivíduo, na escrita em língua portuguesa; (ii) em tupi-kawahib, a forma pronominal genitiva é **posposta** ao nome possuído. O deslocamento do possessivo **nossa** (COISA PRÓPRIA **NOSSA**) é utilizado, talvez, também pelo fenômeno de hipercorreção; é possível, ainda, que o deslocamento da forma pronominal se explique por **analogia** com o possessivo de 3º pessoa da língua portuguesa (cf. meu livro, teu livro, *livro dele (a)*), que é posposto ao nome possuído e a ele vinculado por meio de preposição (dele = de + ele); o processo analógico pode ocasionar o conhecido fenômeno da **hipercorreção**, que decorre de uma hipótese que o falante realiza, em um esforço para aprender a língua-alvo.

Para concluir esta seção sobre a ordem sentencial, deve-se ainda levar em consideração algumas questões básicas. Observem-se as seguintes sentenças:

a) ( Warina ga o-juka ga jawara  
Warina ele 3sh-matar ele onça  
'Warina matou a onça'

b) ( Jawara i-juka Warina ga  
Onça 1sñh-matar Warina ele  
'A onça matou Warina'

Na sentença (a), a ordem é SVO, o sujeito agente é humano (WARINA) e o objeto (JAWARA) é não-humano. Na sentença (b), a ordem é SVO, todavia, o sujeito é um nominal não-humano (ONÇA) e o objeto é um nome próprio e humano (WARINA). Isto significa que, nas línguas tupi-kawahib, a ordem das palavras não

garante a identificação do agente. Tal identificação se dá através de prefixos pronominais, em virtude de que o verbo, em tupi-kawahib, não possui marcadores desinenciais que identifiquem pessoa, número, tempo ou modo verbal.

Na língua portuguesa, a ordem da sentença determina o agente da ação verbal, geralmente vindo o agente anteposto e o paciente posposto ao verbo; se o agente for invertido, pode tornar-se paciente. A voz dada à sentença para identificar o agente deve ser minuciosamente observada na língua portuguesa, pois a confusão de vozes pode tornar a comunicação incompreensível e inadequada. Exemplo: João matou a onça/A onça matou João.

É necessário, portanto, reconhecer que, se o professor formador de professores indígenas consegue identificar a transferência vocabular de padrões sintáticos da L1 para o português, tais marcas podem orientar no processo ensino-aprendizagem de uma L2. É possível ainda, que se o falante nativo reconhecendo também tais transferências, pode se tornar mais apto para apreender uma L2.

### 3. MANIFESTAÇÕES DA AUSÊNCIA DE FLEXÃO NOMINAL (Gênero e Número)

Nesta seção são analisadas algumas possíveis manifestações gramaticais da L1 (amondawa) na escrita da L2 (português), discutindo fatores que indicam diferenciação da L1 para a L2, no que diz respeito à flexão nominal (gênero e número). Para tanto, apresentam-se alguns exemplos comentados:

#### Exemplo (1)

Sentença em Amondawa: *Aho ji ka'ura pe.*

a-ho ji ka'ur-a pe  
1s-ir eu mato-nom. dentro de, para dentro, em, para

Sentença em Português: Eu vou caçar no mato.

Português escrito pelo falante amondawa: *Eu vou caçar na mato.*

Em amondawa, o verbo é composto, obrigatoriamente, por um prefixo pronominal (no exemplo, o prefixo [a-]) que indica a pessoa (primeira pessoa) e o número verbal (singular) mais o radical; os prefixos pessoais são obrigatórios na composição do verbo porque em amondawa, como nas demais línguas tupi-kawahib, o verbo não apresenta desinências flexionais; o pronome pessoal subjetivo



e independente vem após o verbo. Em seguida, o sintagma locativo que representa a referência espacial se compõe de um Nome (N) mais uma Posposição; neste caso, a posposição PE.

Numa tradução literal do amondawa para o português, tem-se: “Eu ir para (dentro do) mato”. Compreende-se que no mato é que se caça. Não há marcador de temporalidade, pois esta marca geralmente não é feita no verbo, mas através de uma palavra (nome) que marca o tempo passado, presente ou futuro.

Na sentença escrita em língua portuguesa pelo falante amondawa: (*Eu vou caçar na mato*), o sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o locativo é constituído por uma preposição (EM) mais um sintagma nominal que, por sua vez, se constitui de um determinante (A) mais o núcleo nominal (MATO). Na construção locativa (NA MATO), a manifestação visível da L1 na L2 é substituição determinante (artigo) O (masculino) por A (feminino); é possível supor que na escrita em português, o falante amondawa fez esta substituição porque na sua língua não há determinante, não há marcadores flexionais; além disso, a palavra que utilizam para “mato” é uma palavra neutra.

## Exemplo (2)

*Professora Wany,  
Eu te agradeço por tudo que você fez por nós, você e boa professora que eu gostei.  
Agradeço sua trabalho, só isso até no próxima curso.*

No exemplo (2) tem-se duas manifestações relevantes: (i) *agradeço sua trabalho* e (ii) *até no próxima curso*. Tais manifestações permitem a suposição de que na L1 há ausência da flexão de gênero. Isso acontece porque o falante Tupi-Kawahib se apoia em sua língua materna para formar uma estrutura em língua portuguesa, ou seja, como a L1 não possui determinantes para marcar a flexão de gênero, o falante terá dificuldades em assimilar esta característica da L2, fazendo, então, a alternância de  $A \rightarrow O$  ou de  $O \rightarrow A$ . Um outro fator é a existência do gênero neutro nas línguas tupi-kawahib, referindo-se a seres não-humanos: animados e inanimados; nesse caso, *trabalho* e *curso*, na língua portuguesa, são palavras masculinas, mas seriam pertencentes ao gênero neutro em tupi-kawahib. Ou seja, o reflexo de sua L1 quanto ao gênero também causará dúvidas para a escolha de masculino-feminino na escrita de L2.

**Exemplo (3): Fragmentos de um plano de aula solicitado pela professora:**

(3a) *Os alunos trazem para a escola pequena plantas.*

(3b) *Recurso e materiais didático.*

Em (3a) há dois termos: um regente e outro regido: *Pequena Plantas* (adjetivo + substantivo). Um termo rege outro que o complementa, tendo uma relação de dependência para a sua concordância. Nota-se que essa estrutura não foi produzida por um falante de língua portuguesa, pois somente uma criança que não tem o sistema linguístico enraizado poderia produzi-la; porém um falante de outra língua também faria essa construção. Neste exemplo, vale atentar para o fato de que falantes nativos da língua portuguesa popular, embora deixem de utilizar o flexional {-s} junto ao substantivo, não deixam de colocá-lo no artigo. Um falante, ao aprender uma L2, age de acordo com sua língua materna; no caso da língua amondawa, não há flexão de número; para indicar quantidade (mais de um) são utilizadas palavras quantificadoras. Em (3b) temos: *Recurso e Materiais Didático*. Este sintagma possui três termos de regência ligados por um conectivo (e). Percebe-se que o indígena já está em fase de internalização de regras da L2, visto que já utiliza o termo regente no plural, assim como o falante nativo da língua portuguesa popular.

**Exemplo 4:**

*O menino estava andando ele vio flor em cima nos raiz. Depois disso queria sobir em cima de dele, o menino não com seguiu sobir. Ele caiu em cima dele e pensou! O que vou fazer? Vou fazer a uma escada para mim pegar uma flor em cima nas raiz. Ai ele levou escada e conseguiu pagar a uma flor. Ai o menino ficou muito feliz e depois disso o menino voi para casa.*

Neste texto, o falante indígena já demonstra ter conhecimento sobre o uso dos determinantes em português, como se pode observar nas seguintes sentenças: *vou fazer a uma escada e conseguiu pegar a uma flor*. Nestes casos, percebe-se que o aluno não só conhece a importância do artigo, como também já internalizou a presença do gênero feminino na língua portuguesa. A utilização dos dois artigos ao mesmo tempo, definido (a) e indefinido (uma), revela que, embora o aluno entenda a língua portuguesa necessita de marcadores de concordância nominal, ainda não assimilou que o artigo indefinido representa emprego especial da generalização do numeral *um* e que ocorre a combinação para denominar gênero e número.

**Exemplo 5:**

*Pedro viu uma fruta que estava no árvore. Mais eles disse! Eu vou subi este arvore, pegar fruta eles disse. Depois, eles subi um arvore alto mais eles não conseguir subi arvore. Eles subi o árvore, ele não conseguir subi. Mais ele caiu no chão. Ele falou. Eu vou fazer uma, escada, Pedro ficou alegre, Por que ele conseguir pegar um fruta que esta no árvore.*

Este texto também demonstra que o falante indígena possui conhecimento quanto à presença de determinantes na língua portuguesa:

- a) Pedro viu **uma** fruta que estava **no** árvore;
- b) Eu vou subir **este** árvore, pega  $\emptyset$  fruta eles disse;
- c) Depois, eles subiu **um** arvore alto;
- d) Mais, eles não conseguir subir  $\emptyset$  arvore;
- e) Ele caiu **no** chão;
- f) Eu vou fazer **uma** escada;
- g) Ele conseguir pegar **um** fruta que esta **no** arvore.

Nos exemplos (a), (e) e (f) “Pedro viu uma fruta”, “Ele caiu no chão” e “Eu vou fazer uma escada”, a flexão de gênero feminino e de número-plural foi realizada na escrita corretamente, de acordo com a gramática do português. Todavia, o indígena ainda está em processo de internalização da gramática da L2 quanto ao gênero e aos determinantes, pois ainda ocorre a alternância de **A** para **O**, conforme em ‘no árvore e um árvore alto’. Utiliza também o pronome demonstrativo dêitico “**este**”; alguns pronomes também possuem a função de determinantes. Através do uso do pronome e dos artigos **o** e **um**, o indígena utilizou, em todo o texto, o substantivo ‘árvore’ no masculino, indicando que, provavelmente, sua língua materna possui um terceiro gênero, o neutro, para seres não humanos.

## Exemplo 6

*Alenda e de Jabuti e Anta e Jabuti tava comendo Inga. **E Anta** estava paciado pela mata e cabou **encontrando jabuti** comendo Inga **e falou para eles tirarem Inga para ele** tambem. **Jabuti brincaram com Anta** e sodaram casca para Anta e Anta procorou procorou não tinha nada e **Anta eficou bavo** e disse que se continuarem eles ia dirruba todos eles. Imesmo a sim continuaram brinca com anta e ficou bravo e dirrubou todo janboti, Sail corredo e Jabuti caíram dempota cabeça atrás de virada paracima, eles caira de barriga e agum ficaram prezo no meio da palha e, sijuntaram e sumiram e d essidira i atrás deles foram seguindo rastro para mata é foram foram, **acabaram achando ele. Anta** estava dormido os jabuti prepararam o ataque e correlram para mata com o Jabuti não tinha flecha eles mordía orelha outros modía onpe outro pelo fiofo Anta saiu corredo, aquela que fico detro do estomagos. E Anta foi embora mais alguns metro cau. E jaboti foram atrás **da Anta**. Lar estava caído porque aquela que ficou dentro dos estomago ruendo e **matou Anta**. Jabuti não sabia o que fase com Anta perssaran ir perga fogo **da onça**. Entan fora para pega, eles tinha mendo de perde a carne deles, aqueles tinha que **miti para onça para ele da fogo** Siconta çe **aonça** ea pega a carni deles Eton disseram que ian arsar flo do mato **aonça** não nao acreditou undos jabuti naõ aguateou e falou que tinha matado a anta e aí foi busca anta. Ento jabuti brigou um outros. **Entona***

**onça** troço para muquea Anta. Iai jabuti discidira para pega divouta planejara tudo **aonça**, estava dormido durante udia e ai proveitaram para pega carni de volta e foram devaga zinho para **undos jabuti** fez baralho e **aonça** acordou e saíram correndo e **aonça** viu acarni tinha mais nada. Assim meu pai contou história parami.

O texto 'A historia do jabuti' apresenta ocorrências que demonstram que ao mesmo tempo em que internalizou regras da L2, o indígena foge do padrão normativo solicitado. No começo e no desenrolar do texto, o aluno omite diversas vezes o artigo que designa a concordância de gênero e número: *E anta estava paciando/ Jabuti brincaram com Anta*. Embora não apresente os determinantes do gênero masculino para 'Jabuti' e "Anta", percebe-se que o aluno tem uma pequena noção quanto ao gênero, mas ainda está em processo de internalização. No decorrer da lenda, é utilizado o adjetivo e nas outras vezes o pronome pessoal do caso reto 'ele' para determinar o gênero masculino: *falou para eles (os jabutis) tirarem Inga para ele (anta) também/ Anta ficou bravo/Acabaram achando ele (a anta)*. Segundo a gramática normativa do português, para especificar o gênero desse tipo de substantivo (os chamados epicenos), deve-se acrescentar o artigo (A) e o adjetivo macho ou fêmea, isto é, *a anta macho ou a anta fêmea*.

No segundo momento do texto, depois da morte da anta, o indígena apresenta uma terceira personagem, a onça (também epiceno). Percebe-se que utiliza a concordância exata: **ir perga fogo da onça/ aonça estava dormido/ undos jabuti fez baralho e aonça acordou**. Em dado momento o aluno se refere à onça através do pronome pessoal 'ele': **tinha que miti para onça para ele da fogo** (Tinha que mentir para a onça, para ele dar o fogo). Para o falante Tupi-Kawahib não há repartição quanto ao sexo do animal, visto que estes pertencem ao gênero neutro em sua L1; assim, o indígena opta por um dos pronomes pessoais ele/ela ou artigos, e não por estar preocupado em diferenciar se o animal é macho ou fêmea. Em muitos casos o uso das palavras masculino e feminino pode provocar uma confusão entre a categoria gramatical de gênero e a referência ao sexo (que é uma característica biológica dos seres).

De acordo com os estudos referentes à interferência da L1 sobre a L2, os "erros" cometidos por aprendizes de uma segunda língua podem ocorrer por dois fatores: a transferência dos padrões da língua materna ou pelo esforço para descobrir a estrutura da segunda língua; e é exatamente o que acontece no texto em análise. Depreende-se, então, que a L1 não possui determinantes, o que explica as

ausências ou as oscilações no uso dos artigos (a) e (o) e outras palavras que funcionem como determinantes; no que concerne ao gênero, a L1, aparentemente, pode apresentar três formas: masculino, feminino e neutro. Masculino e feminino, na verdade não se constituem como categorias flexionais, mas sim como marcadores nominais independentes ligados apenas a nomes próprios de homens e mulheres. Quanto ao neutro, se é que se constitui mesmo um gênero gramatical, é utilizado apenas para não humanos. Parece mais prudente supor, dadas as limitações deste trabalho, que a L1 não apresenta flexão nominal de gênero e número, no sentido em que conhecemos na língua portuguesa.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscou-se examinar possíveis manifestações gramaticais da língua materna (L1) na escrita da língua portuguesa (L2) por estudantes (professores) indígenas em formação. No que concerne às questões vinculadas à ordem sentencial, a análise aponta para as seguintes ocorrências:

- A supressão de preposições nos sintagmas locativos preposicionados em português, dado que na L1 não há sintagmas preposicionados e sim sintagmas **posposicionados**;
- A ausência (supressão) do determinante no sintagma nominal sugere a não existência de determinantes ou marcadores flexionais na L1.
- A ordenação do sintagma com verbo intransitivo em amondawa pode ser: SV ou VS. Considerando que a constituição do sintagma verbal em amondawa é V=Pess. Ag. +R, e no início da frase, a manifestação do verbo intransitivo com ordenação **no final da frase (SV - que é mais comum na gramática da L2)**, na escrita em língua portuguesa sugere que o falante tupi-kawahib já iniciou um processo de internalização das estruturas gramaticais da **L2**.
- O deslocamento da forma pronominal da 1ª pessoa do plural (**nossa**) em português para depois do SN possivelmente decorre da **analogia** com o possessivo de 3ª pessoa da língua portuguesa (cf. **meu** livro, **teu** livro, **livro dele (a)**), que é posposto ao nome possuído e a ele vinculado por meio de preposição (dele = de + ele); o processo analógico pode ocasionar o

conhecido fenômeno da **hipercorreção**, que decorre de uma hipótese que o falante realiza, em um esforço para aprender a língua-alvo.

- Em tupi-kawahib a ordem do sintagma não garante a identificação do agente da ação verbal. Tal identificação se dá através dos prefixos pronominais verbais.

Com respeito às manifestações referentes à flexão nominal (gênero e número), foram encontradas as seguintes:

- A substituição do determinante (artigo) O (masculino) por A (feminino);
- A supressão de determinantes em sintagmas nominais em português.
- A utilização de dois determinantes quando o substantivo necessitar de marcadores que indiquem gênero e número.
- O gênero está inteiramente ligado à concordância e não ao sexo, as manifestações acontecem porque a L1 materna não possui determinantes.
- Percebe-se, ainda, pelos textos analisados que, com crescimento do nível de escolarização, a gramática da língua portuguesa (L2) fica mais visível. Aos poucos o falante indígena começa a entender que a língua portuguesa necessita de marcadores flexionais, mas como ainda está internalizando as regras, continua apresentando manifestações gramaticais da L1.

No trabalho com a formação dos professores indígenas, é necessário que os formadores compreendam que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, principalmente na escrita, fatalmente os estudantes indígenas revelam a Gramática da L1; muitas vezes, essas manifestações são consideradas erros, em vez de se tornarem objeto de estudo para uma reflexão maior; é importante que o professor formador possa realmente auxiliar os indígenas a melhor compreenderem e assimilarem as estruturas e funcionamento da língua portuguesa escrita. A interferência reconhecida pelo professor pode auxiliá-lo na correção e no trabalho das maiores dificuldades encontrada pelos alunos durante o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos propostos.

Espera-se, assim, que este trabalho seja fonte suscitadora de reflexões, não somente para aqueles que se dedicam ao estudo de línguas indígenas brasileiras,

mas também para os professores formadores de professores indígenas e para os professores de idiomas ou segundas línguas.

**Abstract:** The present work deals with the acquisition and learning of a L2 and with L1 interference in L2, analyzing syntactic manifestations in the sentence order and inflectional categories of gender and number in L2 writing of indigenous teachers in training. The texts analyzed are written by indigenous teachers Tupi-Kawahib and they were produced during the presential steps of Project Açaí II – Formation of Indigenous Teachers of Rondônia, in the period from August 2010 to August 2012. The interdisciplinary approach is grounded in theoretical and descriptive linguistics and linguistics applied and studies of acquisition/learning of L2 and L1 interference in L2. The work includes contributions to the knowledge of brazilian indigenous languages, for professors who work in intercultural teaching and language teachers.

**Key-words:** Manifestations of L1 in L2 writing. Indigenous teachers in training. Brazilian indigenous languages.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF,1998.

CARDOSO, V. F. **Um estudo de categorias sintagmáticas da língua kaiowá/guarani**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Universitário de Três Lagoas. Orientador: Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira. 2001, 115 p.

D'ANGELIS, W. R. **Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1157/1056>>

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. In: **Signótica**, v. 7, p. 39-37, jan./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7380>> Acesso em: 15/03/2011. 17:54.

JUNIOR, M. C. **Princípios de linguística geral como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa**. Padrão- Livraria Editora. Rio de Janeiro, 1989.

MAIA, M. **Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues**, 2005. Disponível em: <[http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos4/006\\_marcusmaia\\_umamenteduaslinguas.pdf](http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos4/006_marcusmaia_umamenteduaslinguas.pdf)> Acesso em: 15/03/2001. 18:21.

SAMPAIO, W. B.A. **A referência remissiva número-pessoal nos prefixos verbais da língua Uru-eu-uau-uau**, 2006. (Não-publicado).

\_\_\_\_\_. As línguas Tupi-Kawahib: um estudo sistemático-filogenético. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNIR, 2001. Orientador: Mario Alberto Cozzuol.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia**/ Mario Roberto Venere. São Paulo, 2011.

ZUCCARELLO, M. F. **Domínios e interferências da língua estrangeira sobre a língua materna**, 2009. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xii04/tomo\\_2/dominios\\_e\\_interferencias\\_da\\_lingua\\_estrangeira\\_maria.pdf](http://www.filologia.org.br/xii04/tomo_2/dominios_e_interferencias_da_lingua_estrangeira_maria.pdf)> Acesso em: 15/03/2011. 18:17.