



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA TAVARES MACHADO

AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR FALANTES DA
LÍNGUA ZE'EGETE: as interferências da língua materna no uso dos verbos ser/estar à
luz da análise contrastiva

SÃO LUÍS

2025

MARIA TAVARES MACHADO

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR FALANTES DA
LÍNGUA ZE'EGETE: as interferências da língua materna no uso dos verbos ser/estar à
luz da análise contrastiva**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Maranhão (UFMA) para a obtenção do
título de Mestra em Letras.

ORIENTADOR: Prof. Dr. João da Silva Araújo
Júnior

COORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Edviges
Albuquerque (UFNT)

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Machado, Maria Tavares.

AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR FALANTES
DA LÍNGUA ZEEGETE : as interferências da língua materna
no uso dos verbos ser/estar à luz da análise contrastiva
/ Maria Tavares Machado. - 2025.
127 f.

Orientador(a): João Araújo Júnior da Silva.

Coorientador(a) 1: Francisco Albuquerque Edviges.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Povo Indígena Guajajara. 2. Verbos Ser e Estar. 3.
Análise de Erro. 4. Interferência. 5. Portuguêsze'egete. I. da Silva, João Araújo
Júnior. II. Edviges,
Francisco Albuquerque. III. Título.

MARIA TAVARES MACHADO

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR FALANTES DA
LÍNGUA ZE'EGETE: as interferências da língua materna no uso dos verbos ser/estar à
luz da análise contrastiva**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a obtenção do título de Mestra em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos da Linguagem.

LINHA DE PESQUISA: Estudos de linguagem e práticas discursivas.

Data de aprovação: ____/ ____/ 2025.

Banca examinadora:

Dr. João da Silva Araújo Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Coorientador)
Universidade Federal do Norte do ocantins

Prof. Dr. Ramimundo Nonato de Pádua Câncio (membro externo) Universidade Federal do Norte do Tocantins

Profª. Dra. Ilza do Socorro Galvão Cutrim (membro interno)
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Dra. Mônica da Silva Cruz (suplente)
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho aos meus pais José Murilo Machado e Maria Lúcia Tavares Machado, aos meus irmãos e sobrinhos, em especial à Laís Machado de Moraes, minha sobrinha autista, que tanto me dá amor. E ao povo Guajajara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha irmã, Joana Batista Tavares Machado, por sempre estar comigo, ajudando-me; à Laís, minha amada sobrinha, que sempre me proporciona alegria e muito amor. Minha eterna gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior, sobretudo um excelente profissional; obrigada pelas suas orientações, paciência e dedicação na minha orientação.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFNT) pela pessoa e profissional que é; agradeço pela sua contribuição e seu apoio nesse trabalho de muita importância.

Obrigada ao professor Mestre José Urutau Guajajara, cacique da aldeia Maracanã, pelo apoio e pela ajuda com minha pesquisa.

Ao professor e mestre Alexandre Mendes, o primeiro a me incentivar a fazer esta pesquisa, sempre contribuindo com discussões sobre este trabalho e sobre o ensino da Língua Ze'egete, pois sem ele esta pesquisa não teria acontecido.

À professora Dra. Maria Teresa Tedesco, que me ajudou com ideias e incentivo para fazer mestrado.

À professora Marília Rangel, que me apoiou muito com ideias e me incentivou bastante e torceu por mim. À Dra. Rita, que me ajudou com o pré-projeto e com o apoio durante minha jornada; à Luzia Mattos, que me apoiou e estudou junto comigo em discussões.

Ao Cacique Darlan Bone e sua família, que me receberam de braços abertos durante minha estadia na Aldeia Felipe Bone, que fica no território indígena em Jenipapo dos Vieiras-MA. A todos os professores da aldeia Felipe Bone e a todos os parentes Guajajara que me acolheram de coração aberto.

Ao povo Guajajara-Tenetehara pela acolhida, pelo café, pelo amor e pela sabedoria compartilhada.

Agradeço, em especial, ao Cacique Darlan Bone e sua família, a toda a comunidade pelo acolhimento e aos aprendizes pelos momentos bons e de compartilhamento de conhecimentos junto a eles.

Obrigada a todos os professores que contribuíram com meu trabalho na Aldeia Felipe Bone, pois a ajuda deles foi indispensável para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também à CAPES por ter patrocinado um ano da minha pesquisa.

Agradeço imensamente, à minha amiga e colega de estudos, Luzia Rufinho, que tanto me ajudou nesta longa caminhada de mestrado. Que sempre esteve disposta a ajudar-me nos meus momentos de devaneios e ansiedade.

Aos meus colegas de mestrado que sempre foram atenciosos comigo, Danielle Castro Silva, Elinaldo Quaresma e William Dias Cardoso.

“Era a humanidade mesma que entrava noutra instância de sua existência, na qual se extinguiriam milhares de povos, com suas línguas e culturas próprias e singulares, para dar nascimento às macroetnias maiores e mais abrangentes que jamais se viu”.

(Darcy Ribeiro)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a interferência da língua materna Ze'egete no processo de aprendizagem do português como segunda língua na comunidade indígena Felipe Bone (território indígena, no município de Jenipapo dos Vieiras-MA), considerando as diferenças entre as línguas no tocante às conjugações verbais ser/estar. Para esta finalidade, utilizamos como referencial teórico os estudos de Paiva (2014), Lado (1957 *apud* Durão, 2004), Santos Gargallo (1993a; 1993b), Corder (1992; 1967), Selinker (1972), Lado (1957) e Fries (1945). Trata-se de um estudo de caso qualitativo e interpretativista, com aplicação de questionário sócio-escolar e realização de exercícios sobre o objeto de pesquisa. A pesquisa foi conduzida em duas etapas principais: a primeira consistiu em um levantamento bibliográfico sobre o povo Guajajara e sua língua, enquanto a segunda envolveu uma pesquisa de campo, realizada em três encontros. Durante a etapa de campo, foram aplicados quatro exercícios escritos sobre as conjugações verbais de “ser” e “estar” para investigar como ocorre a interferência da língua materna na aprendizagem do português entre estudantes do terceiro ano do ensino médio. Além disso, foram aplicados questionários com o propósito de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e entender o contexto socioeducacional da Aldeia Felipe Bone. Esses questionários permitiram uma análise mais ampla do contexto em que os aprendizes estão inseridos, trazendo à luz questões culturais e educacionais específicas que influenciam o processo de aquisição da L2. Entre os principais resultados obtidos dos aprendizes guajajaras, foram os desafios significativos na execução dos exercícios que envolviam conjugações dos verbos “ser” e “estar” em português. Observou-se que o verbo “iko” (equivalente ao “estar”) na língua materna Ze'egete utiliza apenas prefixos pronominais, sem as flexões que correspondem às variações de conjugação presentes no português e por não haver um equivalente direto do verbo “ser” em Ze'egete — apenas uma condição de estado ligado a “estar”, os aprendizes tendem a recorrer às construções de sua língua materna, o que gera dificuldades ao lidar com os paradigmas irregulares da conjugação em português. Com a aplicação das teorias de Corder (1967) e Fernández (1990) sobre análise de erros, foi possibilitada uma visão detalhada das dificuldades estruturais que surgem ao aprender a L2. Especialmente na conjugação dos verbos “ser” e “estar”, em que a irregularidade no português complica o processo de internalização por parte dos aprendizes guajajaras.

Palavras-chave: Povo indígena Guajajara. Verbos ser e estar. Análise de erro. Interferência. Português-Ze'egete.

RESUMEN

Este estudio tiene como analizar la interferencia de la lengua materna Ze'egete en el proceso de aprendizaje del portugués como segunda lengua en la comunidad indígena Felipe Bone (territorio indígena, en el municipio de Jenipapo dos Vieiras-MA), considerando las diferencias entre las lenguas al respecto de las conjugaciones verbales ser/estar. Para este fin, utilizamos como referencial teórico los estudios de Paiva (2014), Lado (1957 apud Durão, 2004), Santos Gargallo (1993a; 1993b), Corder (1992; 1967), Selinker (1972), Lado (1957) y Fries (1945). Se trata de un estudio de caso cualitativo e interpretativista, con aplicación de cuestionario socio-escolar y realización de ejercicios sobre el objeto de investigación. La pesquisa fue conducida en dos etapas principales: la primera consistió en un estudio bibliográfico sobre la población Guajajara y su lengua, mientras que la segunda envolvió una pesquisa de campo, realizada en tres encuentros. Durante la etapa de campo, fueron aplicados cuatro actividades escritas sobre las conjugaciones verbales “ser” y “estar” para investigar como ocurre la interferencia de la lengua materna de aprendizaje del portugués entre estudiantes del tercer año de la enseñanza media. Además, fueron aplicados cuestionarios con el propósito de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y entender el contexto socio-educacional de la Aldeia Felipe Bone. Esos cuestionarios permitieron un análisis del contexto en el que los aprendices están inseridos, revelando cuestiones culturales y educacionales específicas que influyen el proceso de adquisición de la L2. Como principales resultados obtuvimos que los aprendices guajajaras enfrentaron desafíos significativos en la realización de las actividades involucradas como conjugaciones de los verbos “ser” y “estar” en portugués. Obsérvese que el verbo “iko” (equivalente al “estar”) en la lengua materna ze'egete utiliza solamente prefijos pronominales, sin flexiones que corresponden a las variaciones de conjugación presentes en el portugués y por no haber un equivalente directo del verbo “ser” en ze'egete – sólo una condición de estado ligado a “estar”, los aprendices tienden a recurrir a las construcciones de su lengua materna, lo que genera dificultades al tratar con los paradigmas irregulares de conjugación en portugués. Aún, con la aplicación de las teorías de Corder (1967) y Fernández (1990) sobre el análisis de errores, se posibilitó una visión minuciosa de las dificultades estructurales que surgen al aprender la L2, especialmente en la conjugación de los verbos “ser” y “estar”, cuya irregularidad en el portugués complica el proceso de internalización por parte de los aprendices guajajaras.

Palabras-clave: Población indígena Guajajara. Verbos ser y estar”. Análisis de error. Interferencia. Portugués- ze'egete.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de presença dos Guajajara no Maranhão.....	22
Figura 2 - Meninas-moças na festa do moqueado.....	27
Figura 3 - Pintura do corpo durante festa do moqueado.....	30
Figura 4 - Interlíngua.....	44
Figura 5 - Localização da Aldeia Felipe Bone, Maranhão, Brasil.....	55
Figura 6 - Local da pesquisa - Escola Felipe Bone.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Prefixos pessoais do português.....	36
Quadro 2	- Conjugação do verbo (estar) no presente do indicativo.....	36
Quadro 3	- Conjugação do verbo ser.....	36
Quadro 4	- Conjugação do verbo (estar) no presente do indicativo.....	67
Quadro 5	- Conjugação do verbo (ser) no presente do indicativo.....	67
Quadro 6	- Tabela Morfológica.....	73
Quadro 7	- Estrutura da forma verbal padrão em ze'egete – verbo (iko) – estar.....	73
Quadro 8	- Categorias de erros segundo Fernández (1990).....	74
Quadro 9	- Aprendiz 1. Exercício 1 - verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português no ze'egete iko (estar)..	76
Quadro 10	- Aprendiz 1. Exercício 2 - Coloque no português as frases de acordo com os verbos (estar ou ser) no português/ no ze'egete iko (estar) e iko (romo).....	77
Quadro 11	- Aprendiz 1. Exercício 3 - Conjugue no português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo. No ze'egete (iko) estar e iko (romo).....	78
Quadro 12	- Aprendiz 1. Exercício 4 - Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo).....	78
Quadro 13	- Aprendiz 2. Exercício 1 - verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português/ no ze'egete iko (estar)..	79
Quadro 14	- Aprendiz 2. Exercício 2 - Conjugue no português os verbos (estar ou ser) no ze'egete verbo iko (estar) e iko (romo).....	79
Quadro 15	- Aprendiz 2. Exercício 3 - Conjugue no português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo/ no ze'egete (iko) estar e iko (romo).....	80
Quadro 16	- Aprendiz 2. Exercício 4 - Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo)	81
Quadro 17	- Estudante 3. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A.....	82
Quadro 18	- Estudante 3. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B.....	83
Quadro 19	- Estudante 3. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C.....	84
Quadro 20	- Estudante 3. Transcrição de Frases - Exercício D.....	85
Quadro 21	- Estudante 4. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A.....	86
Quadro 22	- Estudante 4. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B.....	86
Quadro 23	- Estudante 4. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C.....	88

Quadro 24 - Estudante 4. Transcrição de Frases - Exercício D.....	88
Quadro 25 - Estudante 5. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A.....	89
Quadro 26 - Estudante 5. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B.....	90
Quadro 27 - Estudante 5. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C.....	91
Quadro 28 - Estudante 5. Transcrição de Frases - Exercício D.....	92
Quadro 29 - Estudante 6. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A.....	93
Quadro 30 - Estudante 6. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B.....	94
Quadro 31 - Estudante 6. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C.....	95
Quadro 32 - Estudante 6. Transcrição de Frases - Exercício D.....	96
Quadro 33 - Estudante 7. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A.....	97
Quadro 34 - Estudante 7. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B.....	98
Quadro 35 - Estudante 7. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C.....	99
Quadro 36 - Estudante 7. Transcrição de Frases - Exercício D.....	100
Quadro 37 - Estudante 8. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A.....	101
Quadro 38 - Estudante 8. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B.....	102
Quadro 39 - Estudante 8. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C.....	103
Quadro 40 - Estudante 8. Transcrição de Frases - Exercício D.....	104

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ASL	Aquisição de Segunda Língua
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IL	Interlíngua
L2	Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguística Contrastiva
LM	Língua Materna
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção aos Indígenas
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantis
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DO POVO GUAJAJARA-TENETEHÁRA.....	21
2.1	Aspectos socioculturais.....	26
2.2	A pintura corporal, música e bijuterias.....	29
2.3	Aspectos linguísticos: vogais e consoantes.....	31
2.4	Aquisição de segunda língua.....	32
3	LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.....	34
3.1	Definição de Linguística Contrastiva.....	35
3.2	Análise Contrastiva (AC)	38
3.3	A Interferência.....	40
3.4	A Transferência.....	41
3.5	A Interlíngua.....	42
3.6	Análise de Erros (AE)	45
3.7	Estratégias de aprendizagem na Língua Adicional (L2)	47
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
4.1	Pergunta geral norteadora.....	49
4.2	OBJETIVOS.....	49
4.2.1	<i>Objetivo geral</i>	49
4.2.2	<i>Objetivos específicos</i>	49
4.3	Fases da pesquisa.....	50
4.4	Descrição processual.....	50
4.4.1	<i>Natureza da pesquisa</i>	51
4.4.2	<i>Local da pesquisa</i>	54
4.4.3	<i>Universo e amostra</i>	56
4.4.4	<i>Procedimentos de produção de dados</i>	56
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
5.1	Análise Contrastiva entre a L2 (Português) dos verbos ser e estar e a língua materna (Ze'egete) o verbo IKO (está); IKO (ramo), como termo regido pela posposição átona - (romo) (como, na condição de) corresponde, aproximadamente, ao sentido do verbo ser do português.....	60
5.1.1	<i>Os verbos ser e estar no Português</i>	61

5.1.2	<i>Da origem do verbo ser.....</i>	62
5.1.3	<i>Usos auxiliares de ser e estar.....</i>	63
5.1.4	<i>Algumas características gerais dos verbos ser e estar.....</i>	64
5.1.5	<i>Ser e estar nas construções completivas.....</i>	64
5.1.6	<i>Análise de usos predicativos de ser e estar.....</i>	66
5.1.7	<i>Quadro de conjugação dos verbos ser e estar.....</i>	66
5.2	<i>Análise do verbo IKO (estar)</i>	67
5.2.1	<i>O verbo IKÓ (estar) com a posposição -(R)AMO (como, na condição de) em ze'egete.....</i>	68
5.2.2	<i>Exemplos de utilização de romo (ser) pelos aprendizes.....</i>	68
5.2.3	<i>Verbos predicativos.....</i>	70
5.2.4	<i>Tempos de verbos.....</i>	71
5.2.5	<i>Ordem das orações simples.....</i>	71
5.3	<i>Conjugação verbal em ze'egete do verbo IKO (está) (estar)</i>	72
5.4	<i>Análise dos dados coletados/produzidos juntos aos aprendizes.....</i>	73
5.5	<i>Análises geradas dos resultados dos dados.....</i>	76
5.5.1	<i>Estudante 1 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	76
5.5.2	<i>Estudante 2 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	79
5.5.3	<i>Estudante 3 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	82
5.5.4	<i>Estudante 4 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	86
5.5.5	<i>Estudante 5 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	89
5.5.6	<i>Estudante 6 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	93
5.5.7	<i>Estudante 7 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	97
5.5.8	<i>Estudante 8 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística.....</i>	101
5.6	<i>Explicação dos erros analisados nos exercícios dos aprendizes.....</i>	104

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DOS EXERCÍCIOS.....	116
	APÊNDICE B - EXERCÍCIO RESPONDIDO DE TRÊS APRENDIZES.....	118
	APÊNDICE C - MENINAS-MOÇAS. FESTA DO FOQUEADO.....	124
	APÊNDICE D - TURMA DE ENSINO MÉDIO.....	125

1 INTRODUÇÃO

A identificação com o tema da presente pesquisa teve início a partir da busca por uma compreensão mais profunda sobre a etnia Guajajara, o que resultou no processo de reconhecimento identitário enquanto integrante desse povo. Tal percurso foi marcado por reflexões acerca da ancestralidade e do pertencimento étnico, culminando na autodeclaração como parte da coletividade Guajajara, elemento fundamental que orienta as escolhas teóricas e metodológicas deste trabalho.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a proposta da pesquisa ganhou importância a partir das orientações e aulas do professor Me. José Urutau Guajajara, que ministrou aulas da disciplina Tupi-Guarani. Através desse aprendizado, a pesquisa adquiriu identidade, de modo que foi possível aprofundar-se na cultura e história do povo Guajajara do estado do Maranhão.

Além das aulas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o processo de encaminhamento da pesquisa obteve o incentivo, a partir da frequência na Aldeia Maracanã e, ao estudar a língua Ze'egete, desse modo, pode-se assumir a autoidentificação pertencente ao povo Guajajara. Assim, as atividades na aldeia Maracanã possibilitaram o conhecimento da língua Ze'egete e perceber, de perto, a importância da história e a realidade escolar vivida pelos aprendizes guajajaras.

Ademais, comprova-se que o povo Guajajara tem muita necessidade de professores da Língua Portuguesa, como L2. Além disso, é relevante que os professores que vão à aldeia ministrar aulas de português, tenham um pouco de conhecimento da língua materna, a Ze'egete, e da cultura desse povo. Por isso, a presente pesquisa está voltada para ajudar os parentes guajajaras no aprendizado da Língua Portuguesa e da sua própria língua, no que se refere a ler e escrever em ambas as línguas. Desta forma, o intuito é evitar que eles percam a sua cultura e, possivelmente, seu território; ao saberem resolver problemas básicos de escrita na sociedade brasileira.

O Brasil possui uma enorme diversidade étnica e o povo Guajajara faz parte dessa diversidade, cujas aldeias estão situadas no estado do Maranhão e no estado do Pará. No Maranhão, estão localizados às margens dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e seus afluentes. O povo Guajajara foi perseguido desde a chegada dos portugueses, nos séculos XVII e XVIII, em virtude da expansão implementada pelos portugueses que adentraram à região de São Luís, nessa época, e em todo o território do Maranhão. Assim, ao longo da história, esse povo tem enfrentado desafios significativos, como a preservação de seus territórios, cultura e língua.

Quanto à filiação linguística, a língua Tenetehára, conhecida também como Guajajara, foi classificada por Rodrigues (1986) como pertencente ao ramo IV da família linguística Tupi-Guarani. A esse respeito, nossa pesquisa foi desenvolvida na Aldeia Felipe Bone, que fica localizada no município de Jenipapo dos Vieiras, no Maranhão.

Entende-se que o contato entre a Língua Portuguesa e a Língua Ze'egete, não deve ser evitado, o que deve acontecer é o combate em relação à perda de mais uma língua indígena, que implica no apagamento cultural de mais um povo indígena. Para tanto, é importante que se assuma uma postura favorável em relação à manutenção da Língua Ze'egete e que se reconheça uma visão peculiar de organização social e construção singular de modos de vida.

A aquisição do português como segunda língua para os aprendizes indígenas da comunidade do povo Guajajara está num contexto social de conflitos linguísticos e culturais, decorrentes da disparidade do uso das línguas e do contato intenso com a sociedade não indígena. O português não é considerado uma língua identitária para o povo Guajajara, mas é a língua nacional majoritária, não indígena, residente nas cidades próximas ao território da aldeia. A partir da análise do contexto de ensino da Língua Portuguesa como L2 na comunidade escolar dos guajajaras, na aldeia Felipe Bone, a presente pesquisa definiu como proposta discutir o processo de aquisição de L2, a Língua Portuguesa, pelos indígenas guajajaras.

É sabido que a Língua Portuguesa funciona como ferramenta de interação importante, embora seja possível que, em alguns contextos, a segregação ou o isolamento das comunidades indígenas com as vivências da sociedade não indígena ocorra de forma voluntária. Na realidade, o distanciamento simbólico e geográfico do povo Guajajara é inexistente, visto que vive em constante estado de interatividade com a sociedade ao redor de seus territórios. Porém, não é descartada a questão de ainda haver povos isolados, ou seja, que se negam a viver no constante estado de interatividade com as sociedades não indígenas.

Nesse sentido, vale a pena destacar que mesmo a Língua Ze'egete sendo mais usada dentro da aldeia, o português, no entanto, é utilizado para todas as atividades fora da aldeia, isto é, nas atividades extragrupos, o que os obriga manter uma relação direta com a Língua Portuguesa, dada a necessidade de atender às demandas da sociedade nacional, tornando o ensino da L2 num grande desafio para os aprendizes guajajaras. O prestígio da Língua Portuguesa está relacionado com o seu *status* de língua oficial, de modo que é a língua usada nas leis, nas escolas e nas demandas constitucionais, aspectos que legitimam o seu conhecimento enquanto segunda língua.

Diante desse cenário, o processo complexo de aprendizagem de português, como L2, não pode ignorar a existência de fatores ideológicos, culturais e linguísticos numa realidade

difícil que, num contexto socioeducacional, pode resultar na manutenção e no apagamento de uma língua e cultura. Entende-se que a complexidade da aquisição do português pelos aprendizes guajajaras, responsabiliza o fenômeno de transferência da estrutura da língua materna para a L2 (Selinker, 1972). Este processo de transferência pode ocorrer em discrepâncias gramaticais e lexicais, comprometendo a comunicação entre os interlocutores em processo de aprendizado da L2, o que possibilita as ocorrências de “erros” - variações.

Assim, a função da escola indígena, no que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa, é permitir que o aprendiz se manifesta no Ze’egete, com qualidade, ao mesmo tempo que tenha conhecimento formal da Língua Portuguesa, nas atividades orais e escritas. Esse é um direito legítimo que não pode ser ignorado, posto que a Constituição Federal de 1988 garante às comunidades indígenas o direito à educação bilíngue, promovendo tanto o uso da língua materna quanto o acesso à língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 1988).

A escolha do tema “Aquisição de português como L2 por falantes da língua Ze’egete: um estudo à luz da Análise Contrastiva”, deu-se por perceber as condições desfavoráveis vivenciadas pelo povo Guajajara, quando confrontados com a Língua Portuguesa (Lado, 1957). Isso acontece pela razão dos guajajaras terem a Língua Ze’egete (doravante L1) como a língua materna e lidarem, todavia, com um ensino fragilizado do português como L2. Notadamente, essa mesma condição contribui para o isolamento e a desigualdade de acesso dos indígenas aos bens culturais, intelectuais e tecnológicos da sociedade hegemônica (Brasil, 1988). Assim, o português e Ze’egete são línguas originárias de troncos linguísticos distintos, sendo o português pertencente à família latina (Almeida, 2005) e o Ze’egete à família tupi-guarani (Rodrigues, 1986), portanto, são línguas distantes.

Sendo assim, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada e da Análise Contrastiva, com a perspicácia de investigar as interferências da língua materna Ze’egete (L1) no processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) entre falantes Guajajara. Para isso, realizou-se um estudo de caso na Aldeia Indígena Felipe Bone, situada no estado do Maranhão, onde foi possível observar de forma contextualizada as práticas linguísticas e os desafios enfrentados pelos aprendizes no ambiente escolar. A escolha metodológica pelo estudo de caso permitiu uma análise aprofundada de um contexto específico, possibilitando o mapeamento das dificuldades recorrentes na transição entre as línguas e a identificação de fenômenos linguísticos significativos. Ao articular teoria e prática, a pesquisa busca contribuir com propostas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e fortaleçam o ensino bilíngue nas escolas indígenas.

Por ser grande a diferença entre o português e o Ze'egete, é crucial realizar uma análise estrutural das conjugações verbais “ser” e “estar”, Azeredo (2008), por partes de aprendizes guajajaras, no processo de aquisição formal da Língua Portuguesa, levando em consideração que o verbo na Língua Ze'egete – “iko” (estar) - não flexiona a raiz verbal (Corrêa, 2023); e o verbo iko (estar) com a posposição – ((R)AMO) (como, na condição de) corresponde, aproximadamente, ao verbo “ser” em português (Navarro, 2005).

Dessa forma, é entendida a importância de realizar pesquisas sobre o povo Guajajara, uma vez que, infelizmente, são poucas as pesquisas que abordam esse tema. Por isso, este trabalho pode estimular outros pesquisadores na análise contrastiva entre a Língua Portuguesa e a Língua Ze'egete.

A discussão sobre o ensino de uma segunda língua para o povo Guajajara revela-se essencial, especialmente no que se refere ao incentivo a pesquisas de base contrastiva e aplicada. Tais investigações têm como objetivo produzir conhecimentos que contribuam com soluções práticas para questões específicas de linguagem, sobretudo no contexto do ensino bilíngue em comunidades indígenas. No caso da etnia Guajajara, é fundamental que esses estudos sejam desenvolvidos com vistas à valorização da língua materna, o Ze'egete, tanto entre os próprios indígenas quanto junto à sociedade não indígena, promovendo o reconhecimento de sua importância cultural e linguística. Nesse sentido, a presente pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta norteadora: como se dá a interferência da língua materna *ZE'EGETE (L1)* no processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2, na Aldeia Indígena Felipe Bone?

A partir disso, foi construído o objetivo geral: analisar a interferência da língua materna Ze'egete no processo de aprendizagem do português como segunda língua, na comunidade indígena Felipe Bone, considerando as diferenças entre as línguas no tocante às conjugações verbais ser/estar. Enquanto os objetivos específicos foram:

a) Analisar os “erros” gramaticais, decorrentes das diferenças estruturais entre as línguas maternas Ze'egete, no processo de aprendizagem do português como segunda língua, nas conjugações dos verbos ser/estar;

b) Identificar as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de português, como segunda língua, por falantes nativos de Ze'egete, com vistas a evitar os “erros” decorrentes da transferência da língua materna na L2.

Para alcançar o objetivo geral, analisou-se a produção escrita dos aprendizes guajajaras, falantes de Ze'egete, o contraste com a Língua Portuguesa, considerando as diferenças entre as línguas no tocante às conjugações verbais ser/estar.

No que diz respeito aos objetivos específicos, foram verificados, na modalidade escrita,

os “erros” gramaticais resultantes das interferências da língua indígena materna em relação às conjugações dos verbos *ser/estar* na Língua Portuguesa e na língua Ze’gete.

Sobre a estrutura, este estudo se divide em 4 capítulos, organizados da seguinte forma: No primeiro capítulo, é exposta a história do povo Guajajara – Tenetehára, em conformidade com seus traços identitários. Para isso, foi traçado um percurso histórico das representações desse povo no contexto brasileiro, situando-os no contexto histórico nacional e maranhense. São descritos igualmente os diversos aspectos inerentes à cultura e às suas diversas manifestações tradicionais.

No segundo capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que nortearam o estudo acerca da análise contrastiva, que aborda sobre a transferência da LM na L2, tendo Fries (1945) e Roberto Lado (1957) como dois pioneiros, além das reflexões de Santos Gargallo (1993a).

Sobre o fenômeno de interferência, recorremos a Selinker (1992), que aborda a utilização da língua com traços característicos da LM na L2, como resultante da interlíngua. Já a transferência de língua materna é um fenômeno de aquisição de L2, que envolve aplicação de regras da LM na L2 de modo semelhante à LM e resulta numa transferência negativa ou positiva, muitas vezes, referida como interferência (Selinker, 1972); e a análise de erros com base nos trabalhos de Corder (1967) e Fernández (1990).

No terceiro capítulo, é desenvolvida a metodologia da pesquisa, a fim de apontar os caminhos percorridos para a realização deste trabalho, assim como a pergunta norteadora e os objetivos gerais e específicos.

No quarto capítulo, consta a análise e a descrição dos resultados dos dados do *corpus*, produzidos pelos aprendizes. Nesse tópico, são identificados os “erros” decorrentes das diferenças estruturais das conjugações verbais “*ser*” e “*estar*”, além da identificação das estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de português como segunda língua por falantes nativos de Ze’gete, com vistas a evitar os “erros” decorrentes da transferência da língua materna na L2.

Após o quarto capítulo, são propostas as Considerações Finais da presente pesquisa, momento de reflexão sobre os dados coletados e discutidos, em que são retomados os objetivos da pesquisa, no sentido de se fazer entender se foram atingidos no processo de análise do *corpus*. Ainda há sugestões de encaminhamentos, comentários sobre os anexos dos exercícios e a atividade aplicada.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO POVO GUAJAJARA-TENETEHÁRA

Neste capítulo, são apresentados alguns aspectos da história de vida do povo Guajajara e, por meio de um percurso histórico, revelam-se, também, as representações indígenas no contexto brasileiro e maranhense. À vista disso, é ressaltada a importância dos domínios culturais do povo Guajajara, para que se possa compreender os caminhos percorridos por eles para a preservação de sua cultura e língua. A história do povo Guajajara-Tenetehára é rica e complexa. Reflete séculos de resistência às histórias violentas que os povos indígenas deste país foram submetidos—e adaptados diante das mudanças sociais, econômicas e políticas, que marcaram a região nordeste do Maranhão.

Os indígenas Tenetehára foram mencionados pela primeira vez na historiografia, pelos franceses, no século XVII, como *les pinariens*, isto é, como “os habitantes do Rio Pindaré” (Gomes, 2002; Wagley; Galvão, 1961). Isso aconteceu em 1616, por ocasião da brutal perseguição praticada contra esses indígenas, comandada por Bento Maciel Parente, chamado de “Guajajara”, que é o termo mantido, até os dias de hoje, como denominação principal desses indígenas (Gomes, 2002). Já o etnônimo Guajajara, que significa “donos do cocar”, é interpretado pelos próprios Tenetehára com este significado; termo que pode ter tido como fonte a língua Geral do Amazônica dos séculos XVIII. “As primeiras informações sobre o povo Tenetehára datam do século XVII, período anterior à colonização portuguesa na região que é o atual estado do Maranhão” (Wagley; Galvão, 1961, p. 23).

O povo Guajajara-Tenetehára é um grupo indígena que habita, principalmente, o estado do Maranhão, na região nordeste do Brasil. Sua história remonta há séculos atrás, quando já ocupava a área que hoje é o Maranhão. Essa população indígena tem enfrentado desafios significativos ao longo de sua história, incluindo a colonização europeia, o avanço da pecuária e da agricultura, além de questões relacionadas à preservação de seus territórios e culturas.

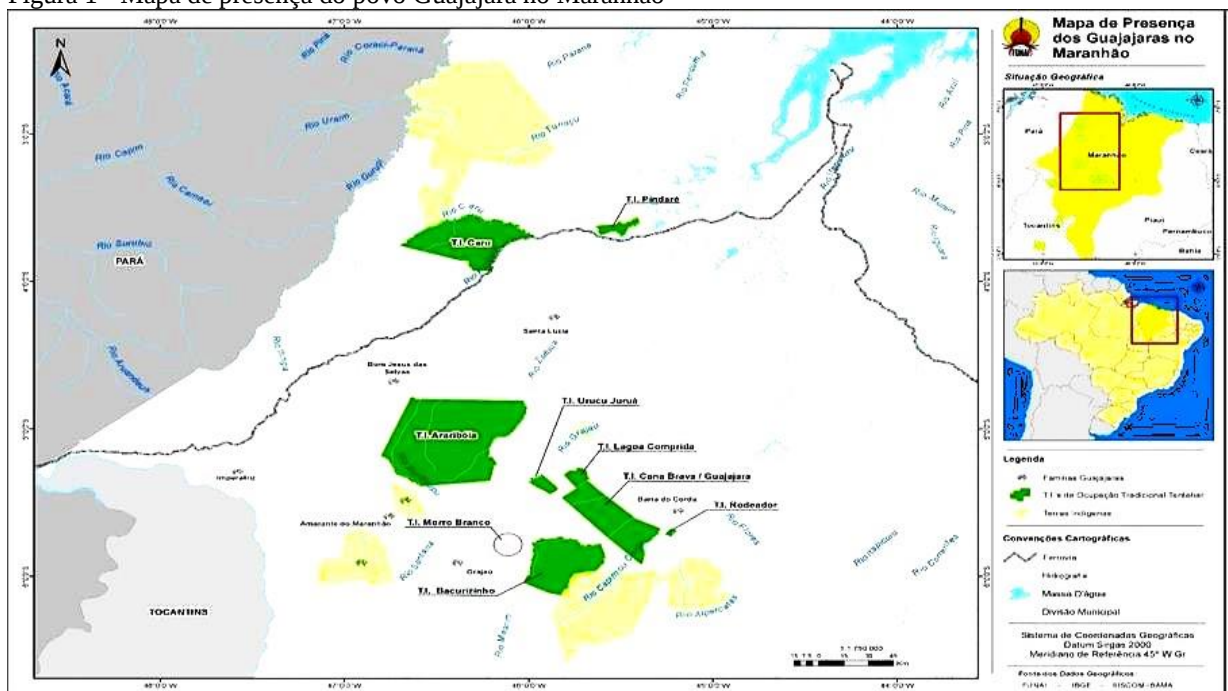
Segundo Wagley e Galvão (1961), os guajajaras-Teneteháras são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, dado que ocupam todos os territórios indígenas que estão localizados no centro do Maranhão, mais especificamente, nas seguintes regiões: Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiua. Eles se reconhecem e são reconhecidos como o povo indígena Tenetehára, que significa “nós somos gente verdadeira” e Guajajara, que significa “os donos do cocar”. O termo Tenetehára é geral porque abrange todos os guajajaras do Maranhão. As fontes históricas destacam que o povo Guajajara-Teneteháras foi um dos primeiros grupos indígenas que entrou em contato com os colonizadores europeus, o que teve um profundo impacto em sua cultura e modo de vida. Ao longo dos anos, eles foram submetidos a pressões coloniais e,

posteriormente, a pressões econômicas decorrentes da exploração da borracha e da expansão da fronteira agrícola.

De todo modo, é coerente destacar que tais pressões não resultaram em uma mera submissão, apesar dessa característica marcante enquanto repressão, também cristalizou-se em estratégias contínuas de resistência, reinvenção cultural e luta por direitos territoriais. Portanto, o impacto dessas pressões históricas não pode ser compreendido apenas como um processo de perda, mas também como campo de luta, resiliência e afirmação de uma identidade indígena viva, que se reinscreve na história com potência política e cultural. Os Guajajara-Teneteháras têm protagonizado processos de retomada de territórios, fortalecimento identitário e denúncia das violações de direitos humanos em diversos fóruns, inclusive em espaços internacionais (Melatti, 2007).

Conforme Wagley e Galvão (1961), os Teneteháras estão em processo de integração às sociedades não indígenas e são um dos poucos povos que restam de outros numerosos povos do Tupi-Guarani como se constata no mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa de presença do povo Guajajara no Maranhão



Fonte: Martins (2019).

O primeiro contato com estrangeiros foi com os franceses, no século XVII, graças a uma expedição ocorrida no ano de 1615. Nesse sentido, os franceses foram os primeiros a entrar em contato com os indígenas guajajaras do Alto Pindaré, possivelmente os Tenetehára (Wagley e Galvão, 1961).

Durante o período colonial do Brasil, a parceria entre os Jesuítas e os guajajaras desempenhou um papel fundamental na transformação da cultura e das crenças dos indígenas. Wagley e Galvão (1961) destacam os Jesuítas como uma ordem religiosa católica, que estabeleceu missões na região habitada pelos guajajaras, como parte dos esforços de evangelização e colonização promovidos pelos europeus.

Essa colaboração missionária resultou em uma interação profunda entre os Jesuítas e os indígenas guajajaras. Os missionários buscaram converter o povo Guajajara à fé católica, introduzindo-lhes novas crenças, rituais e práticas religiosas. O povo Guajajara foi convertido ao cristianismo como resultado desses esforços missionários (Diniz, 1994). No entanto, a parceria entre os Jesuítas e os guajajaras não se limitou apenas à esfera religiosa. Os missionários também desempenharam um papel importante na introdução de elementos da cultura europeia, como o alfabeto, o sistema de escrita e a Língua Portuguesa, o que teve um impacto significativo na organização social e nas práticas culturais desse povo.

No século XIX, as aldeias tinham boas relações com os Teneteháras, porque eles demonstravam grande empenho de pertencer à vida civilizada. No entanto, os jovens e adultos foram considerados pelos portugueses como moralmente malvados, ladrões, preguiçosos e desrespeitosos (Wagley; Galvão, 1961). Um dos episódios mais sombrios e trágicos da história dos guajajaras é conhecido como “o massacre dos capuchinhos de Alto Alegre”, que ocorreu em 1901. Esse evento lançou uma sombra profunda sobre as relações entre o povo Guajajara e os missionários capuchinhos que buscavam converter os indígenas à religião cristã (Wagley e Galvão, 1961 *apud* Diniz, 1994).

Conforme documentado por Diniz (1994), os missionários capuchinhos, pertencentes a uma ordem religiosa católica, estabeleceram-se na região habitada pelo povo Guajajara, com o objetivo de disseminarem o cristianismo entre eles. No entanto, a tentativa de conversão religiosa encontrou resistência e descontentamento por parte dos nativos, que viram suas tradições e crenças ameaçadas por essa intervenção externa. O massacre dos capuchinhos de Alto Alegre resultou nas mortes de padres, freiras, professores e filhos de famílias cristãs. Tudo ocorreu devido à prática dos padres de tirar as crianças guajajaras de seus pais e interná-las na igreja, a fim de catequizá-las (Wagley; Galvão, 1961 *apud* Diniz, 1994).

Esse trágico evento revela as profundas tensões e conflitos que existiam entre o povo Guajajara e os brasileiros não indígenas na época, que representa um episódio de resistência por parte dos indígenas contra a imposição cultural e religiosa estrangeira. Além disso, o massacre dos capuchinhos teve repercussões significativas nas políticas governamentais em relação ao povo Guajajara, levando a um aumento da militarização das relações entre as

comunidades indígenas e o Estado brasileiro (Diniz, 1994). De acordo com Diniz (1994), o massacre também lançou luz sobre as complexas questões de direitos humanos e culturais enfrentadas pelos povos indígenas no Brasil, destacando a importância de respeitar e preservar as tradições culturais e as crenças espirituais desses grupos.

Desde o século XXI, o massacre dos capuchinhos continua sendo um marco sombrio na história da igreja católica, quando se tirava dos pais, pois as crianças guajajaras, para interná-las e catequizá-las. Tal ato de violência da igreja contra o povo indígena Guajajara reforça a necessidade contínua de promover o respeito pelos direitos dos povos indígenas e a preservação de suas identidades culturais únicas (Santos, 1991).

Por muitos anos, as relações entre o povo Guajajara e os brasileiros não indígenas foram estruturadas pelo Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) que, para efeito, contava com diversos postos de assistência Educacional, próximos aos municípios de Barra do Corda e Pindaré Mirim. Nessa época, os territórios estavam em processo de demarcação, gerando atrito entre os brasileiros não indígenas e os Tenetehára, pois aqueles queriam os territórios destes. A falta de controle do SPI e o não conhecimento da língua Tenetehára acelerou as transações comerciais deles com os brasileiros (Wagley; Galvão, 1961).

Nesse período, o povo Guajajara dominava o português tão bem quanto sua língua nativa, além disso, o casamento entre eles e os não indígenas já era comum. Desse modo, muitas vezes, envolvia não apenas a união de duas pessoas, mas também a fusão de práticas e valores culturais. Esses rituais proporcionaram oportunidades de troca de conhecimentos e costumes entre o povo Guajajara e os brasileiros, contribuindo, assim, para a diversidade cultural do Brasil (Wagley; Galvão, 1961). As indígenas tinham filhos de brasileiros, aceitando, porém, a primazia étnica de brasileiros (Diniz, 1994). Contudo, os casamentos, que ocorreram ao longo dos anos entre membros desta comunidade indígena e pessoas de origem brasileira, desempenharam um papel significativo na moldagem das dinâmicas interétnicas no Brasil.

Além disso, frisam os autores que esses casamentos também podem ser vistos como um reflexo da busca por alianças e parcerias entre diferentes grupos étnicos, visando fortalecer laços sociais e políticos, num contexto de mudanças sociais profundas.

Por consequência, mesmo em contato constante com os brasileiros, os Teneteháras conservam seus costumes e tradições, tendo como base de organização social, a família. Eles permanecem com a crença na idealização de seu universo e nos pajés, ajudando-os a manter a fé espiritual (Wagley; Galvão, 1961).

O povo Guajajara se mantém, uma vez que a sociedade é individualizada, isto é, separada da brasileira –pela linguagem e pelas tradições próprias. Alguns autores decoloniais

criticam um centro de conhecimentos voltado para uma racionalidade monocultural, que estabelecia moldes focados no eurocentrismo, como aconteceu em outros países. Por isso, o povo Guajajara se mantém em seus territórios indígenas para fugir o máximo que pode de um modelo de vida eurocêntrica (Quijano, 2005).

Desta forma, o povo Guajajara preserva firme a sua cultura diante da descolonização, para mostrar que sua vida e sua cultura são importantes, para se garantir como um povo que tem sua história e cultura, não apenas como um povo oprimido e preguiçoso, como muitos têm uma falsa ideia. Logo, os guajajaras sobrevivem para não apagarem sua história e garantirem seus direitos.

Contudo, mesmo sendo originária, a cultura do povo Guajajara experimentou certas interferências, uma vez que absorve a cultura indígena latinoamericana, adquirindo, a partir disso, objetos e necessidades novas, além de ter modificado valores e atitudes dentro de suas instituições, o que a diferencia de gerações passadas (Diniz, 1994).

Wagley e Galvão (1961) afirmam que a língua falada pelos Teneteháras foi um dialeto do Tupi-guarani que, na época do povoamento, foi modificado pelos catequistas e transformada em língua geral, a fim de facilitar a comunicação entre os colonos e os indígenas. Os Teneteháras falavam exclusivamente na sua língua nativa. Nesse sentido, os Teneteháras falavam exclusivamente na sua língua nativa, por permanecerem, nessa região, isolados das sociedades vizinhas, por um longo período. Porém, num determinado momento, o grupo teria iniciado movimentos migratórios, em sua maior parte, no século XIX.

Apesar de a expansão territorial dos brancos ter ocorrido sem processos coercitivos e perseguições, à grande maioria dos indígenas, o povoamento das regiões guajajaras foi gradativo e sem muitas dificuldades, pois eles não foram resistentes e nem agressivos à tentativa de dominação dos colonos (Wagley e Galvão, 1961). Atualmente, o povo Guajajara é uma comunidade indígena que habita, principalmente, o estado do Maranhão, e faz parte do grupo linguístico Tupi-Guarani e é uma das etnias indígenas mais numerosas e significativas da região nordeste do país. Formam uma população significativa dentro do contexto indígena brasileiro.

Nesse contexto, é interessante analisar se há uma reconstrução de luta para manter viva sua cultura através do bom viver, que ainda passa por um processo de negociação com muitas lutas a respeito de sua definição cultural, que afetam também vidas indígenas femininas, como uma ameaça a toda uma identidade coletiva desse grupo. Sendo assim, deve-se considerar, no entanto, que várias atitudes tradicionais causam violência de gênero, além de serem modificações, motivadas pelos contextos coloniais (Castillo, 2017).

A intensa interferência do Estado em sociedades colonizadas teria destruído as relações

pré-estabelecidas e imposto o patriarcado ocidental. Uma vez que a ação do Estado nas nações rasgou os tecidos comunitários pré-existent, organizando as sociedades por relações hierárquicas de gênero e raça, de modo mais intenso do que poderia ocorrer anteriormente. Desse modo, as relações internas entre homens e mulheres indígenas se deparam, a partir da invasão colonial, com as relações de negociação e atrito entre os homens indígenas e os europeus, o que cria uma nova categoria de hierarquização desse povo (Foucault, 2014).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico de 2010, a população indígena Guajajara foi registrada como tendo em torno a 23.000 pessoas. No entanto, é importante notar que esses números podem variar ao longo dos anos, devido a fatores como natalidade, migração e registro demográfico. Referente ao seu território, os Teneteháras têm uma presença significativa em várias áreas do Maranhão, incluindo terras indígenas demarcadas e áreas urbanas. A Terra Indígena Araribóia, por exemplo, é uma das áreas demarcadas que abriga comunidades Teneteháras. No entanto, muitos Teneteháras também vivem em áreas urbanas, o que resulta em um processo de migração entre aldeias e cidades (Terras ..., 2023).

A organização social dos Teneteháras é baseada em aldeias, cada uma com sua própria liderança local, muitas vezes representada por um cacique. No entanto, é importante observar que as estruturas de liderança podem variar de uma aldeia para outra (Zanoni, 2021). Em algumas aldeias, além do cacique, há também lideranças espirituais, como os pajés, que ocupam posições de destaque nas práticas religiosas, nos cuidados com a saúde e na transmissão de saberes tradicionais. Essas diferentes formas de liderança coexistem, muitas vezes, de maneira complementar, expressando a complexidade e a dinâmica da organização política Tenetehára, que articula ancestralidade, espiritualidade e resistência diante das transformações impostas pelos contextos externos.

No próximo tópico, serão identificados os aspectos culturais dos Guajajaras, sendo a principal forma de resistência contra o apagamento de seu povo e de manutenção de sua identidade étnica.

2.1 Aspectos socioculturais

Os povos Guajajaras são portadores de uma rica herança sociocultural, a qual desempenha um papel muito importante no seu cotidiano. Sua cultura é profundamente enraizada em tradições ancestrais e em uma organização social que valoriza a comunidade e a coesão. Conforme descrito por Diniz (1994), um dos elementos centrais da vida do povo

Guajajara é a estrutura de aldeias. As aldeias não são apenas locais geográficos, elas são o coração pulsante da cultura do povo Guajajara, onde a vida social, ritual e comunitária se desenvolve.

Cada aldeia é como uma célula viva, onde as atividades culturais e rituais são realizadas e a identidade coletiva é nutrida e transmitida de geração para geração. É dentro dessas aldeias que os guajajaras se unem para celebrar cerimônias rituais, realizar danças tradicionais, participar de festivais sazonais e produzir artesanato. As cerimônias rituais são uma parte central da vida do povo Guajajara que, frequentemente, envolvem invocações espirituais, danças e cânticos que expressam a conexão profunda entre os guajajaras e a natureza que os rodeia. As cerimônias são momentos de renovação espiritual e fortalecimento dos laços comunitários (Diniz, 1994).

Entre essas manifestações culturais, destaca-se a festa do moqueado, um importante ritual de passagem que reafirma a identidade coletiva e os saberes tradicionais dos Guajajara. Essa celebração marca momentos significativos na vida das meninas-moças da comunidade, sendo acompanhada por danças, cânticos e uma profunda simbologia espiritual. A figura 2 ilustra um desses momentos, em que as jovens, trajadas com vestes típicas e adornadas com cocares e enfeites coloridos, participam da cerimônia, reafirmando, através dos gestos e da coletividade, a força e a continuidade da cultura Guajajara.

Figura 2 - Meninas-moças na festa do moqueado



Fonte: Autoria própria (2022).

Ademais, as danças são executadas em várias ocasiões, como rituais religiosos, festivais agrícolas e celebrações sazonais. São maneiras de contar histórias, transmitir conhecimento e celebrar a vida nos festejos guajajaras com explosão de cores, músicas e danças, que celebram a colheita, os ciclos naturais e os momentos importantes da vida comunitária. De acordo com Diniz (1994), essas festividades são oportunidades para os guajajaras se reunirem, compartilharem experiências e fortalecerem os laços entre as diferentes aldeias.

Além disso, o artesanato desempenha um papel significativo na cultura do povo Guajajara. A produção de objetos artesanais, como cestas, cerâmicas, esculturas em madeira e bijuterias, é uma habilidade transmitida de geração em geração. Esses itens são valorizados por sua beleza estética e por representarem a riqueza cultural do povo Guajajara. Ademais, o artesanato, muitas vezes, desempenha um papel econômico importante, permitindo que as comunidades Guajajaras gerem renda por meio da venda de suas criações (Diniz, 1994).

De acordo com Diniz (1994), a principal ideia do processo de integração social dos Teneteháras à sociedade se deu em aspectos muito diferentes do comportamento cultural, que ainda é resultado inevitável dos traumas que enfrentam nesse longo convívio interétnico. A economia foi a parte mais afetada pelo embate intercultural, transmitindo consequências em todo o sistema social indígena do povo Guajajara. Mesmo assim, esse povo não permaneceu “congelado” no tempo, lançando mão de uma cultura dinâmica de forma que conseguiu manter a sua individualidade. Nesse sentido, a língua tem sido o instrumento de pertencimento que comanda o ideal e a hereditariedade das famílias guajajaras, prolongando sua descendência bilateral.

A economia de subsistência é a agricultura de coivara, do plantio de mandioca, de milho, feijão, abóbora, cará, inhame, batata, para consumo próprio, além de extrativismo vegetal voltado para fins comerciais, como os frutos e raízes da natureza. Além disso, eles praticam com ostensiva frequência a pesca e a caça de passarinhos e porcos do mato. Ademais, vivem de colheitas de frutas da época, como o açaí, o piqui, a manga, a goiaba, o cupuaçu, o bacuri, o jenipapo, o cajá e o mel de abelha. Contudo, o fato de viverem com a sociedade envolvente fez com que eles se tornassem participantes marginais da economia regional (Diniz, 1994).

Segundo Diniz (1994), uma das grandes produções dos Teneteháras são as redes e bolsas feitas por algodão cultivado por eles. Além disso, fabricam ornamentos de cabeça e o cocar, decorados com penas de aves, as tiaras e os maracás, feitos de coco seco e são usados durante as rodas de cantigas e festas em geral. Há também a fabricação de bijuterias, como colares, brincos, anéis, pulseiras, gargantilhas, filtro dos sonhos e braceletes, feitos com coco, sementes, penas de aves e miçangas. Todos esses artesanatos são comercializados no município onde

moram e também são uma das principais fontes de renda, pois há compradores profissionais que ocasionalmente vão às aldeias, a fim de adquirir novos estoques de bijuterias.

Para Diniz (1994), as mudanças culturais são percebidas devido ao envolvimento com a sociedade dominante, que ocasiona tendências, no intuito de trazer de novo à memória, os padrões tradicionais da cultura do povo Guajajara. A manutenção da língua, o apoio do pajé e a “festa do moqueado” (ritual de iniciação das jovens) são a maior representação da cultura dos guajajaras. Porém, um dos aspectos mais solidários desse povo é a defesa de seus territórios frente aos invasores e a consciência de que são fundamentais para sua sobrevivência como povo originário.

Na próxima seção, serão apresentados aspectos a respeito da pintura corporal, da música e das bijuterias dos Guajajaras, que são símbolos de sua cultura com significados que representam sua identidade, seu modo social e suas conexões com o espiritual.

2.2 A pintura corporal, música e bijuterias

Os estudiosos Diniz (1994) e Wagley e Galvão (1961) destacam que a pintura corporal é uma manifestação artística e um ritual extremamente significativo para os guajajaras. As pinturas corporais não são apenas adornos estéticos, elas carregam símbolos e significados culturais que variam de acordo com o contexto. Por meio das cores, dos padrões e dos desenhos aplicados à pele, os guajajaras comunicam sua identidade étnica, status social, idade, papel nas cerimônias e até mesmo suas conexões com o mundo espiritual.

A pintura corporal é frequentemente usada em rituais religiosos, festivais, danças tradicionais e outras celebrações culturais. Ela representa uma forma de conexão com as forças da natureza, os antepassados e os espíritos, tornando-se uma maneira tangível de preservar e transmitir a cosmovisão do povo Guajajara. De acordo com Ribeiro (1987), há também outras artes que desempenham sua criatividade, a música, a literatura oral e o grafismo. É uma ocupação para destacar sua beleza, afirmação do gozo para viver e destaque entre os povos. Uma vez, que cada povo se embeleza, para distinguir-se de outros povos.

De acordo com Ribeiro (1987), há também outras artes que desempenham sua criatividade, que são a música, a literatura oral, o grafismo e a arte plumária, além de danças, por serem os principais zelos estéticos dos indígenas no que se refere às artes corporais. A tintura das sementes maduras e frescas do urucu é usada para realçar seu brilho, facilitando sua aplicação e dando-lhe vida mais longa. Os indígenas têm admiração por sua arte de pintar o corpo e ainda o aplicam cuidadosamente nas crianças, nos jovens, nas mulheres e nos idosos

com muito amor e respeito.

A figura 3 ilustra um dos momentos da festa do moqueado, em que a pintura corporal se revela como um elemento central na expressão da identidade cultural dos Guajajara. Observam-se jovens e adultos com seus corpos pintados e adornados, participando coletivamente da celebração, em um ambiente permeado por cores, músicas e movimentos.

Observa-se que a presença das meninas-moças com suas vestes brancas e detalhes vermelhos reafirma os rituais de passagem, enquanto as pinturas cuidadosamente aplicadas nos corpos de todos os participantes refletem a valorização estética e espiritual que permeia essas festividades. A cena evidencia o quanto as práticas artísticas e rituais estão entrelaçadas ao cotidiano e à memória coletiva do povo Guajajara, reafirmando sua resistência cultural frente ao tempo.

Figura 3 - Pintura do corpo durante festa do moqueado



Fonte: Autoria própria (2022).

Logo, é importante compreendermos a linguagem na atividade e suas representações no mundo, pois ela traz aspectos históricos, revela o social e cultural. Afinal, é por meio dela que o ser humano organiza suas experiências e as dá formas. Portanto, seu uso ocorre na interação social e pressupõe-se a existência de interlocutores.

A próxima seção aborda sobre os aspectos linguísticos da Língua Ze'egete, observando esses aspectos concernente a vogais e consoantes.

2.3 Aspectos linguísticos: vogais e consoantes

A língua Ze'egete, falada pelos guajajaras, pertence à família Tupi-Guarani, conforme Rodrigues (1986). Assim como outras línguas Tupi-Guarani, a língua Ze'egete possui um sistema linguístico distintivo, tanto em relação às vogais quanto às consoantes. Diniz (1994) observa que a língua dos guajajaras possui várias vogais orais e nasais, cada uma com sua própria qualidade sonora, que desempenham um papel crucial na comunicação e na transmissão de significados sutis na língua. O sistema de vogais também é usado em cantos e músicas tradicionais, enriquecendo a expressão artística da cultura do povo Guajajara. Além das vogais, o povo Guajajara apresenta um sistema de consoantes igualmente diversificado. Os fonemas consonantais são essenciais para a formação de palavras e para a estruturação da língua. A presença de consoantes específicas contribui para a identidade linguística dos guajajaras, distinguindo sua língua de outras da mesma família linguística.

Duarte (2007) diz que na Língua Ze'egete, há 14 fonemas consonantais e 7 vocálicos, que totalizam 21 fonemas. Quanto à filiação linguística, a língua Tenetehara, conhecida pelo povo Guajajara, foi classificada por Rodrigues (1986) como pertencente ao ramo IV da família linguística Tupi- Guarani. A ortografia adotada nos estudos sobre a Língua Ze'egete tem como objetivo deixar mais compreensível o trabalho de alfabetização praticado pelos indígenas, assim como facilitar a produção escrita de textos literários e não literários e também a oralidade. Da seguinte forma, se utilizam os seguintes grafemas:

(i) consoantes: p, t, k, “, m, n, g, gw, k, kw, z, x, h, r, w.

(ii) vogais: a, e, i, o, u, y, à.

Por isso, é preciso pensar em colaborar com a língua dos povos originários do Brasil, pois assim também preservamos nosso planeta, as comunidades ecológicas e o desenvolvimento sustentável. Cada povo indígena tem sua relação particular com os seres vivos, com a floresta. As línguas indígenas são o grande código e o repositório do conhecimento sobre a Amazônia, o Pantanal, a Mata Atlântica, o Cerrado, a Caatinga e o Pampa. São línguas ancestrais, justamente porque resultam da longa e profunda convivência humana em ambientes específicos, produzindo saberes altamente especializados.

Nas línguas indígenas, estão inventários das espécies, sistemas de classificação, narrativas etiológicas e, principalmente, formas de manejo da diversidade, tecnologia fundamental para a preservação e bio restauração do meio ambiente. Portanto, a perda

linguística implica em perda de conhecimento decisivo ao enfrentamento da crise climática e ambiental contemporânea (G20 Brasil, 2024)¹. A seguir, será realizada a reflexão sobre a aquisição da segunda língua conforme as perspectivas teóricas de Paiva (2014), Santos Gargallo (1993b).

2.4 Aquisição de Segunda Língua

A aquisição de uma segunda língua é interessante, tanto como um campo do conhecimento, a respeito da linguagem humana, como pela sua importância social, educacional, destinada à obtenção de certo fim, com diversos resultados. O conhecimento de uma segunda língua alterna o acesso à informação, à questão de mobilidade social e até às questões de subjetividade. Sendo conveniente para a probidade, para depreender, participar e conhecer possibilidades, para poder falar do mundo, de experiências, de assuntos ao nosso redor, de modo diferente do que estamos habituados.

A compreensão de uma segunda língua é marcante em relação à nossa tolerância, às diferenças, às verdades, ao conjunto de crenças, que fazem parte de experiências humanas do cotidiano. Além disso, é essencial na nossa lida com o outro e com os semelhantes. Até certo ponto, todos têm suas particularidades. Ademais, a LDB prevê, no artigo 78, que o ensino nas comunidades indígenas deve ser bilíngue e intercultural, considerando a língua e a cultura próprias como ponto de partida para a construção do conhecimento (Brasil, 1996).

De acordo com Paiva (2014), assim como a língua(gem), a Aquisição de Segunda Língua (ASL) é um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, em que se coadunam diversos elementos da teoria e da prática. Esse processo é visto em termos de desenvolvimento da linguística, pois, para Larsen-Freeman e Cameron *apud* (Paiva, 2014, p. 116), “[...] a língua nunca é adquirida, dela se participa”. “O desenvolvimento é construído não como uma progressão em direção a uma estabilidade crescente, mas como uma série de mudanças de estabilidade e instabilidade relativas” (Paiva, 2014, p. 123).

Ainda segundo Paiva (2014), a linguagem é complexa devido aos diferentes subsistemas interdependentes, como a morfologia, o léxico e a sintaxe, que necessitam se ajustar a outros sistemas. A ASL¹, na perspectiva da complexidade, entende que a aprendizagem de uma

¹ A ASL é um sistema dinâmico adaptativo e complexo, onde há muitos elementos em interação. A aquisição é vista em termos de desenvolvimento da linguagem, pois, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008:116), ‘a língua nunca é adquirida, dela se participa (Sfard, 1998)’. Não é um processo linear em que vão se somando os itens aprendidos. O sistema é aberto, e novos elementos vão entrando na interlíngua, que vai permanentemente se auto-organizando (Paiva, 2014, p. 146).

segunda língua não é hábitos automáticos de estruturas linguísticas, ou seja, não é acúmulos de informações gramaticais, mas transformações que abrangem o envolvimento dos aprendizes em diversas instâncias, como na autonomia e identidade. Por isso, a importância da língua materna na aprendizagem de uma segunda língua, dado que possibilita, por meio do contraste entre duas línguas, a identificação, as diferenças e as semelhanças entre ambas.

Vale ainda dizer que a ASL não é um sistema formado por unidades, mas um método extenso, em que novos elementos vão se juntando na interlíngua e, automaticamente, organizando-se, mesmo que de forma não gradativa (Paiva, 2014). Aprender uma segunda língua para o povo Guajajara é um desafio para que se permita estabelecer relações sociais, para conseguir emprego e conhecer os seus direitos políticos e judiciais. Porém, o processo de aprendizagem de uma língua é complexo, embora seja necessário, trará experiências, descobertas, novidades e, acima de tudo, novas possibilidades de criar significados e práticas fora da aldeia, uma vez que aprender a Língua Portuguesa é garantir algum benefício para si e para seu povo. Nesse processo de aquisição, é necessário considerar as vivências, as culturas, as histórias e os laços, essenciais para a construção do conhecimento em relação ao povo não indígena. Portanto, aprender outra língua é entender que ela é o reflexo de uma cultura, assim como a cultura é parte da língua.

Neste capítulo, foram descritos os aspectos culturais como a pintura corporal, a música, as bijuterias, os aspectos linguísticos e a Aquisição de Segunda Língua. No capítulo seguinte, as teorias da análise contrastiva, análise de “erros” e estratégias de aprendizagem da L2 serão desenvolvidas e discutidas.

3 LINGUÍSTICA CONTRASTIVA

Neste capítulo, as concepções teóricas, que orientaram e respaldaram as discussões e as análises dos dados gerados durante a investigação, serão apresentadas. Posteriormente, a metodologia utilizada na realização da pesquisa será desenvolvida.

A Linguística Contrastiva baseia-se na comparação da LM com a L2, com critérios básicos e determinados utilizados na investigação, como o fonológico, o sintático ou o morfológico. A finalidade dessas comparações é estabelecer quais são as formas parecidas entre a LM e a L2 e quais são as formas diferentes que causariam dificuldades para os aprendizes (Lado, 1957 *apud* Durão, 2004).

A LC é conhecida também como linguística de contraste e os seus estudos se encaixam no âmbito da Linguística Aplicada, sendo um de seus precursores Robert Lado (1957), que estabeleceu as bases teórico-metodológicas da Linguística Contrastiva no livro “*Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*” (1957).

Portanto, é precisamente aqui que se pode chegar à interferência da língua materna Ze’egete (L1) como um problema ao longo do processo de aquisição do português, como (L2) na Aldeia Felipe Bone. A Linguística Contrastiva destacou-se, primordialmente, por suas contribuições para o ensino de línguas. Seguindo esse pensamento, Durão (2007, p. 11) afirma que a Linguística Contrastiva “[...] é a área que se centra na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas adicionais frente à língua materna, como também de diferentes variantes da mesma língua”.

A Linguística Contrastiva, no âmbito do estruturalismo funcionalista da Escola de Praga, emerge como uma disciplina crucial, especialmente no contexto do ensino de línguas. Sua ênfase, na observação dos sistemas linguísticos utilizados por aprendizes de línguas adicionais em relação à língua materna e nas diversas variantes de uma mesma língua, destaca-se como uma abordagem valiosa.

Ao se concentrar na comparação entre diferentes sistemas linguísticos, a Linguística Contrastiva proporciona *insights* profundos sobre os desafios e padrões de aprendizagem de idiomas. Compreender como os aprendizes abordam as diferenças e semelhanças entre a língua que estão adquirindo e sua língua materna contribui significativamente para estratégias mais eficazes de ensino.

A citação de Durão (2007) sublinha a essência da Linguística Contrastiva, ao destacar seu foco na observação meticulosa dos sistemas linguísticos dos aprendizes. Essa abordagem, ao considerar tanto a língua materna quanto as diferentes variantes de uma língua, oferece uma

visão abrangente e contextualizada, promovendo uma compreensão mais holística dos processos de aprendizado de L2 para aprendizes. Na próxima seção, será feita uma discussão sobre a definição de linguística contrastiva, a partir das concepções de Santos Gargallo (1993a). (Lado, 1957 *apud* Durão, 2004).

3.1 Definição de Linguística Contrastiva

A LC é o estudo ou análise de duas línguas diferentes dentro da Linguística Aplicada (LA), entre a língua materna e a língua alvo, baseando-se no que o aprendiz está aprendendo na L2. Um dos principais objetivos da LC será oferecer, depois de uma base teórica, a melhor metodologia possível dentro do ensino de línguas e, portanto, uma didática que se adapte, o melhor possível, ao ensino-aprendizagem de um grupo determinado de aprendizes.

No entanto, é conveniente apontar a distinção entre a LC e Linguística Comparada, pois criam confusões entre ambos os termos. De acordo com Santos Gargallo (1993a, p. 26), a Linguística Comparada é um dos três ramos da linguística, cujo objetivo é uma gramática comparada com vários aspectos de línguas, como a fonética, a morfologia e a sintaxe.

À vista disso, a principal diferença entre a LC e a Linguística comparada é que ela se baseia na análise de línguas com o objetivo de estabelecer relações entre as línguas que elas estudam, enquanto a LC se concentra nas:

[...] características conflitantes das línguas, ou seja, elas são geneticamente relacionadas ou não, e seu objetivo é uma gramática contrastiva, que reúna sob uma única forma de gramática descritiva de línguas, enquanto torna possível prever com alguma precisão quais partes da estrutura apresentarão dificuldades, para os aprendizes e quais serão a natureza dessas dificuldades no processo de aprendizagem (Santos Gargallo, 1993a, p. 27).

Geralmente, a LC realiza um estudo entre a L1 e a L2, ou seja, entre a língua materna do estudante e a língua-alvo ou estrangeira, embora possa não apenas se limitar a dois idiomas (L1 e L2), mas também estabelecer uma comparação entre vários idiomas. Talvez, a reflexão mais importante que é levada em consideração dentro da LC é saber até que ponto as estruturas de uma língua chegam a coincidir com as estruturas da língua com a qual está sendo comparada e como o estudante chega a misturá-las.

A conjugação no Ze'egete do verbo "ikó"(estar) recebe apenas prefixos indicando as pessoas do discurso. Ele não é um verbo de ligação e não tem correspondente em Tupi, (Lemos Barbosa, 1956; Segundo, Dicionário Guajajara de Harrison (2013) e Boudin (1978).

O Ze'egete tem uma pessoa a mais nos prefixos da conjugação (incluindo a pessoa que

fala) – nós estamos; e uma outra pessoa, que exclui vocês: nós estamos. Enquanto no Português tem-se seis prefixos pessoais.

Quadro 1 - Prefixos pessoais do português

PREFIXOS PESSOAIS	VERBO	EM ZE'EGETE
A	Iko	eu estou
Ere	Iko	tu estás
W	Iko	ele/ela está
Za	Iko	(incluindo você) – nós estamos
Uru	Iko	excluindo vocês)– nós estamos
Pe	Iko	vocês estão
Wà+a'e	Iko	eles/ elas estão

Fonte:(Corrêa, 2023).

Na Língua Portuguesa, o verbo *Estar* é irregular diferente da regra geral, mas com acréscimo da desinência ao radical em português, é um verbo irregular e auxiliar sem significação plena (Azeredo, 2008).

Quadro 2 - Conjugação do verbo (estar) no presente do indicativo

PESSOAS	RADICAL	DMT
Eu	Est	Ou
Tu	Est	Ás
Ele	Est	Á
Nos	Est	Amos
Vós	Est	Ais
Eles	Est	Ão

Fonte: Própria autora (2022).

O verbo “[...] ‘ser’ é mais irregular, tem desvio em relação ao modelo de conjugação” (Azeredo, 2008, p. 182), pois se liga às formas nominais do verbo principal, e “auxiliá- lo”, para ter um papel gramatical específico (Leitão, 2016, p. 85), há alterações no radical e terminações.

Quadro 3 - Conjugação do verbo ser

VERBO	CONJUGAÇÃO
Eu	Sou
Tu	És

Ele/ele/você	É
Nós	Somos
Vós	Sois
Eles/elas/vocês	São

Fonte: Própria autora (2022).

Em Tupi, não existe o verbo *Ser*, ele é um termo regido pela posição átona – (R)AMO (como, na condição de) com ideia de “ser”. Essa composição no Ze’egete é uma condição de estado (Navarro, 2005).

Aiko karaiw romo: *Eu sou um não-índio*. (Corrêa, 2023, p. 4).

Wiko putar wikuwe ma’e paw wazar romo a’e wà nehe: *Eles serão os donos de todas as coisas boas!* (Corrêa, 2023, p. 4).

Uzeapoka’i romo: *Tornou-se macaco*. (Harrison, 2013, p. 138).

Mo romo ereiko ne? Quem “na condição de” estás tu? (Corrêa, 2023, p. 4).

Ka’a pehar romo uruiko ure. – Nós somos gente da floresta. Kwaharer wiko a’e pe wà. – As crianças estão lá. (Corrêa, 2023, p. 2).

Desse modo, ao longo do aprendizado, produz-se uma *transferência* entre ambos os sistemas ou de um sistema a outro e, quando o resultado dessa *transferência* é considerado negativo, se origina o que se conhece por *interferência*. Mas, Corder (1992, p. 224) aponta que as línguas “[...] podem ou não estar geneticamente relacionadas [...]; não se pode falar de semelhança e diferença linguística para a língua como uma totalidade, mas somente nível por nível, sistema por sistema, categoria por categoria”. Assim, a LC deve focar em alguns critérios básicos e determinados, como o fonológico, o sintático ou o morfológico. No entanto, é útil fazer uma distinção entre os termos “diferença”, “contraste”, “dificuldade” e “semelhança”. Entre “diferença” e “contraste”, este último pode ser considerado um estudo mais profundo da língua. Portanto, é precisamente aqui que se pode chegar à “interferência” da língua materna Ze’egete (L1) como um problema ao longo do processo de aquisição do Português como (L2) e quais são as formas diferentes que causariam dificuldades para os aprendizes (Lado, 1957 *apud* Durão, 2004). “Neste ponto, parece aconselhável simplesmente fazer notar que a dificuldade é, sem dúvida, uma questão psicolinguística, enquanto a diferença é linguística” (Corder, 1992, p. 227).

É conveniente discernir entre as dificuldades em usar uma língua de forma receptiva e a dificuldade de aprender a produzir essa linguagem. Desse modo, “[...] a Linguística Contrastiva se interessa pelos efeitos que as diferenças existentes entre a estrutura da língua base e a estrutura da língua meta produzem na LA” (Santos Gargallo, 1993a, p. 26). Segundo

Santos Gargallo (1993a), a linguística contrastiva apresenta características de conflitos de duas línguas, pois reúne uma única forma gramatical descritiva de duas línguas, ao mesmo tempo que permite prever com certa precisão quais partes das estruturas que apresentarão dificuldades para os estudantes, e quais serão as naturezas dessas dificuldades no processo de aprendizagem.

A seção a seguir discute a Análise Contrastiva com as contribuições de Fries (1945) e Lado (1957), Fernández Gonzalez (1995).

3.2 Análise Contrastiva (AC)

Depois da Segunda Guerra Mundial, houve uma série de mudanças sociais e uma forte demanda em relação ao ensino de línguas. Isso levou ao surgimento de novos métodos e, portanto, à criação de materiais didáticos, pois até o momento, todos eram insatisfatórios. Precisamente nessa época, dos anos quarenta e cinquenta, o modelo da Análise Contrastiva (AC) faz sua aparição sob a proteção do Estruturalismo americano e da psicologia comportamental, baseados, principalmente, nas obras de Fries (1945) e Lado (1957), que pertenceram à Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Ou seja, durante toda a história do modelo da AC, os primeiros trabalhos encontrados são datados dos meados dos anos quarenta do século passado.

Obviamente, os estudos contrastivos realizados tiveram como principal objetivo melhorar o ensino de línguas, visando as áreas que foram mais difíceis, como resultado do contraste entre duas línguas. Portanto, o professor partiria do conhecimento e das dificuldades, o que ajudava a uma melhor orientação ao longo da instrução. No entanto, até meados da década de 1960, não havia mudança de perspectiva nesta classe de estudo contrastivo, e foi a partir do momento que foram influenciados pela gramática transformacional de gênero para as abordagens de Análise de Erros.

Mas, a princípio, esta teoria, baseada no estruturalismo, levanta uma concepção diferente de linguagem, isto é, entende a linguagem como um sistema que facilita e permite a comparação de linguagem entre a L1 e L2, ao mesmo tempo, apoiando-se na teoria psicológica comportamental, que resume o comportamento humano em um processo mecânico de estimulação e, em resposta, a aprendizagem da língua-alvo (Lado, 1971).

De acordo com Lado (1957), a análise contrastiva AC se fundamenta na comparação entre dois sistemas linguísticos de duas línguas. Em coerência com esses métodos de investigação, Fernández Gonzalez (1995, p. 1) afirma que são:

[...] conjuntos de hábitos adquiridos que responderam a estímulos externos”, e afirma também que “[...] a primeira causa, e única, das dificuldades de ‘erros’ dos aprendizes de uma língua estrangeira é a interferência da língua materna do aprendiz” (Fernández Gonzalez, 1990, p. 205).

À visto disso, no português, temos a ordem SVO (sujeito + verbo + objeto), Paiva (1994). A mulher foi para a aldeia. Mas, no Ze’egete a ordem é VSO (verbo + sujeito + objeto), Boudin (1978). Logo, a ordem das palavras é relevante, porque são diferentes na construção de orações.

Oho kuza taw pe. (Harriso et. al, 2013).
Foi mulher aldeia para. (Ke, 2018).

w-erur he r-imiriko amo maniku por aʔu aʔe no
trazer minha poss-esposa outra paneiro cheio muito ela-arg também
“Ela, minha, esposa, trouxe um paneiro muito cheio também” (Duarte, 2007, p.132).

Wiramiri w-iko iwira r-ehe we
Pássaro estar árvore o-bliq-em pl
“Os pássaros estão nas árvores” (Duarte, 2007, p.132).

Desse modo, a partir da produção escrita dos aprendizes, compreendem-se os erros cometidos para saber em qual estágio a L2 se encontra para superá-la. Considerando fatores sociolinguísticos, fisiopsicológicos, interferência intralingual e modalidade de exposição a que os aprendizes estão submetidos:

Mo uzapo ko kyhaw a’a.
Quem é que fez? De quem é a rede? (Dados da pesquisa, 2022).

Mo ikàg Tupàn ài wà?
Quem tem deus? Quem é forte como Deus? (Dados da pesquisa, 2022).

Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe.
Vocês não estão na terra. Vocês não são desta terra (Dados da pesquisa, 2022).

Segundo Lado (1971, p. 76), a AC se fundamenta na “transferência”, que é uma estrutura gramatical da língua nativa que tende a ser transferida para a língua adicional. A transferência ocorre tão sutilmente que o aprendiz nem percebe e pode ser tão difícil de mudar quando transferida como quando opera na língua nativa. Têm-se duas transferências: a transferência negativa, causada pela língua materna, sendo uma das fontes de “erro” no aprendizado da língua adicional; e a transferência positiva, que é quando a língua nativa pode facilitar a aquisição da língua adicional. Assim, esses “hábitos” divergem em diferentes graus de uma língua para outra, ou seja, do sistema linguístico de uma para outra, a ponto da aquisição da língua-alvo considerar

que o aprendiz deve enfrentar toda uma série de hábitos, como as estruturas linguísticas. Por sua vez, estes hábitos chegam a coincidir e a divergir parcialmente da língua materna do aprendiz.

O argumento essencial dessa corrente era considerar a língua como “[...] conjuntos de hábitos adquiridos que responderam aos estímulos externo” (Fernández Gonzáles, 1995, p. 1). No entanto, desde que surgiu a análise contrastiva, ela tem evoluído paralelamente a vários modelos linguísticos, desde o estruturalismo americano de Broomfield, o generativo-transformacional, até a psicolinguística, entre outros. E assim o foi nos anos sessenta, quando houve um declínio na análise contrastiva. Maria Sonsoles Fernández (1990, p. 19) aponta que houve três principais causas para tal declínio: 1) Os métodos de ensino que são baseados na teoria da AC, não evitaram os erros ao longo da aprendizagem e da aquisição de L2; 2) as novas correntes linguísticas como a psicolinguística e a sociolinguística lançaram duras críticas à teoria da AC; e 3) as investigações que foram realizadas mostraram que a “interferência” da língua materna não é a causa de todos os erros que o aluno da L2 comete. Sobre a Interferência, discutirei na próxima seção.

3.3 A Interferência

A Análise Contrastiva (AC), desde a década de 1950, considerou que os erros cometidos por alunos de uma segunda língua se deviam a uma interferência linguística com a língua materna. Segundo Selinker (1992), a interferência é o fenômeno que consiste na utilização de uma língua com traços característicos de uma outra língua, e, devido à dificuldade de produzir corretamente um som, uma palavra, uma expressão ou frase, esse é o meio pelo qual os aprendizes lembram a tradução literal de algo análogo na língua materna.

A interferência pode ser classificada como negativa e positiva. Diz-se interferência positiva quando o aprendiz faz uma semelhança análoga entre a língua materna e a língua de transição, compreendendo os sentidos compatíveis de palavras e objetos nas duas línguas. Já a interferência negativa (mistake, estabelecida por Corder, 1967) ocorre quando o aprendiz se equivoca nessas transferências, ao não realizar as aproximações análogas. A interferência negativa resulta de problemas no processamento que impedem o aprendiz de fazer o uso do conhecimento da língua alvo, numa regra alternativa que considera mais fácil.

Exemplo: Mo **ikàg Tupàn** ài wà. quem **tem** deus? Quem **é** forte como Deus? Interferência negativa da L1 na L2.

Upuner ma’e **wiko** a’e pe wà. “eles **e** poderoso”. As pessoas poderosas **estão** ali.

Interferência negativa da L1 na L2. Pois, não tem o verbo *Ser* do português (Navarro; 2005).

“Purumu”e ma’e ta’ur **romo ereiko** ne. Ele ser filho do profesor. Ele **é** filho do professor. Seleção errada de grafema /t/ em ta’yr (filho dele, seu filho). Romo - verbo ser, não conjuga, (ser filho dele), Interferência negativa da língua materna (Dados da pesquisa, 2023), (Corder, 1967).

Em algumas situações, isto pode facilitar a aprendizagem com a “transferência positiva”, enquanto que, quando esta induz ao erro, considera-se que o aprendido na L1 vai atrapalhar a aprendizagem na L2. Portanto, uma interferência linguística durante a aprendizagem de uma L2 se dá, supostamente, por um contato com a L1, é geralmente interpretada como “transferência negativa”.

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, deixou-se de considerar o aprendiz como um estudante de linguagem imperfeito, cheio de erros e passou-se a ter uma outra visão, na qual ele é considerado um ser criativo, que estabelece sua aprendizagem através de fases de aquisição lógicas e sistemáticas. Os erros produzidos ganharam um novo *status*, uma vez que passaram a ser analisados como um processo gradual de tentativas, que permitem aos aprendizes testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo.

Estudos indicam que algumas formas mal resolvidas da LM na L2 poderão permanecer no insumo dos aprendizes, causando fossilização dos erros. O grau de interferência da LM pode ser grande ou pequeno, dependendo do modelo de desempenho a que estão expostos. Se esse modelo não for autêntico, eles assimilam erros que caracterizam a interlíngua, definida como a língua dos aprendizes (Selinker, 1972). Com a discussão sobre Interferência, realiza-se, agora, a abordagem sobre o fenômeno de Transferência.

3.4 A Transferência

A transferência de língua, conforme descrita por Selinker (1972), é um fenômeno fundamental no estudo da aquisição de segunda língua (L2). Ela envolve a aplicação aparente de regras da língua materna (LM) na L2, refletindo o processo pelo qual os aprendizes constroem sentenças ou partes delas na L2, de maneira semelhante à forma como o fariam na LM. A proximidade linguística entre a LM e a L2 desempenha um papel crucial na facilidade ou dificuldade da transferência, que pode ser classificada como positiva ou negativa, muitas vezes referida como interferência. Corder (1992, p. 227) destaca que:

[...] há evidências de que algo totalmente “novo” ou diferente, pode ser mais fácil de dominar do que algo que é apenas, ligeiramente diferente; por exemplo, quando um som muito semelhante existe em ambas as línguas, mas em diferentes circunstâncias fonéticas, pode haver um problema de aprendizagem maior do que no caso de um som completamente novo.

Dessa forma, podem ser notadas as transferências negativas (Corder, 1967):

Mo herywyr **romo** wanekon a’e wà? Quem que **fez** a rede? De quem **é** a rede?

Kwaharer **wiko** a’e pe wà. “criança **estava** lá. As crianças **estão** lá. (Dados da pesquisa, 2022).

Selinker (1972) argumenta que a transferência ocorre em diferentes níveis, incluindo fonologia, morfologia e sintaxe. Além disso, ele introduziu o conceito de “interlíngua”, que é uma língua intermediária que os aprendizes de L2 constroem enquanto estão no processo de aquisição. A interlíngua contém características da língua materna e da língua-alvo e sua análise revelou a complexidade da transferência na aquisição de segunda língua.

Estudos sobre a transferência mostram que os aprendizes têm mais facilidade com as estruturas que descobriram serem similares e mais dificuldade com as que se diferenciam. Por isso, há a necessidade de estudos de transferência negativa que, de acordo com Lado (1971, p. 76), “[...] é causado pela língua materna e é uma das fontes de ‘erro’ no aprendizado da língua estrangeira [...]” e transferência positiva “[...] é quando a língua nativa do aprendiz pode facilitar a aquisição da língua estrangeira”.

Essa discussão sobre transferência é relevante para o ensino de línguas estrangeiras, pois os professores precisam estar cientes das possíveis influências da língua materna de seus estudantes na aprendizagem da língua-alvo. Compreender as estratégias de transferência, como a simplificação de estruturas gramaticais complexas da língua-alvo, ajuda os educadores no planejamento de abordagens de ensino mais eficazes. Isto posto, será iniciada a discussão sobre a Interlíngua na próxima seção.

3.5 A Interlíngua

Este conceito de interlíngua (IL) está diretamente ligado à aquisição de uma língua estrangeira. O linguista Larry Selinker (1972, p. 214) foi o primeiro a definir o termo de interlíngua, no ano de 1969 e reformulou em 1972, para referir-se ao sistema linguístico não

nativo de um aprendiz de uma L2, especificando que existe um sistema linguístico que se entende de forma autônoma, ou seja, é um “[...] sistema linguístico separado, resultante das produções observáveis das tentativas de produção de um aluno em uma norma da língua alvo”. Selinker (1972) sugere alguns processos centrais de aprendizagem de segunda língua (doravante L2), como “[...] a transferência linguística, as estratégias de aprendizagem de L2” (Selinker, 1972, p. 215). Ele considera que os aprendizes vão propondo hipóteses sobre a língua objeto de estudo (LO), ou seja, gramáticas pessoais transitórias, que requerem confirmação ou refutação (Selinker, 1972, p. 67). Sobre a IL também afirma que:

- a) É o processo de transição para a LE, que é construída a partir da exposição dos aprendizes com esta língua, tanto no contexto natural, quanto no formal de aprendizagem;
- b) Constitui uma etapa inevitável na aprendizagem;
- c) É como um sistema linguístico interiorizado, que evolui tornando-se cada vez mais complexo, no qual os aprendizes expressam intuições.

Selinker (1972) observou que os aprendizes de uma LE construíam um sistema linguístico particular, com base parte na sua LM em parte na Língua Alvo (LA). Para o autor (1972), a IL é posta por um sistema de regras linguísticas que os aprendizes possuem da LE, e que é transitório e diferente da LM e da LE, além de apresentar características próprias, como a sistematicidade e a mudança continua, que é a fossilização. Explica ainda o autor que a fossilização dos erros acontece quando o aprendiz sinaliza:

- tem sua atenção voltada para um tema intelectual novo ou difícil;
- está ansioso ou excitado;
- está muito relaxado,
- fica sem falar a língua durante algum tempo.

O processo de fossilização contém quatro níveis de dificuldades:

- 1) Morfossintáticos no âmbito da frase: acontece quando há o uso inadequado de preposições, a troca de gênero e as questões que envolvem a utilização de verbos;
- 2) Semântico-lexicais: quando se tem que empregar os verbos específicos: ser e estar, ter e haver, chegar e vir, falsos cognatos, etc.;
- 3) Fonético-fonológico: aparece com mais frequência e se refere não só às vogais abertas e fechadas, mas também às longas ou curtas e algumas consoantes e mais os aspectos suprasegmentais;
- 4) Generalização das regras da gramática da L2: são generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

O ponto de partida da IL é a LM e o ponto final é a LE, isso significa que ela é produzida

a partir do início do aprendizado até os aprendizes terem alcançado seu objetivo na LE ao se aproximarem do sistema utilizado pelos falantes nativos. A IL também está dividida em quatro fases. Para Corder (1973, p. 71):

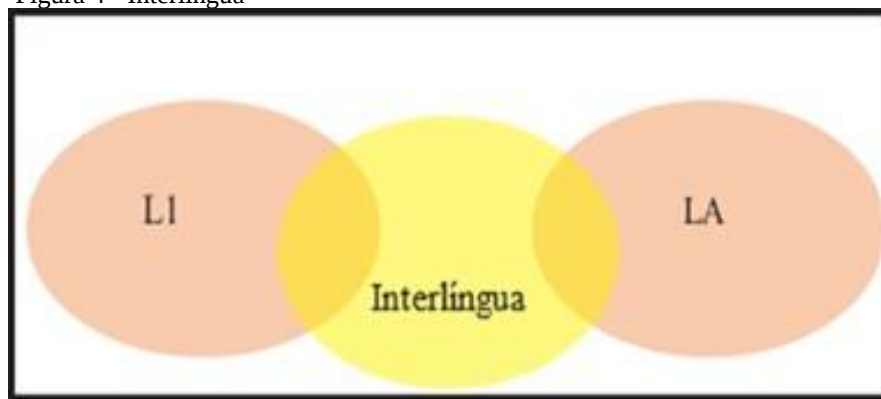
- 1) Pré-sistema: os aprendizes têm uma vaga ideia de estrutura da língua;
- 2) Emergente: os aprendizes estão melhorando a sua produção linguística e começam a interiorizar alguns comandos que nem sempre são corretos. Eles avançam um pouco, mas voltam a cometer os erros do estágio anterior e não conseguem corrigi-los;
- 3) Sistemática: embora as regras não estejam bem definidas, os aprendizes corrigem seus erros quando apontados pelos outros;
- 4) Estabilização ou pós-sistemática: os aprendizes se auto corrigem.

Todos esses conceitos de IL oferecem uma explicação geral de como a ASL acontece. Ela é necessária para, a partir da AE dos dados obtidos, fica claro como ela se manifesta e qual a sua consequência para aprendizagem da LE. Portanto, a “interlíngua” é adequada para indicar que o aprendiz está num estado de aprendizagem entre a LM e a L2, em outros termos, não é a LM e nem a L2.

Logo, é um sistema de linguagem usado pelos aprendizes de L2 durante o processo de aprendizagem da língua-alvo. Nereiko kwaw **pira pyhykar** romo ne. “Você não **sabe** pegar peixe”. Tú não é o pescador. Mo hehy **romo** hekon a e. “Que **e** mae” quem **é** a minha mãe? Transferência negativa do verbo, ser (Corder, 1967). (Dados da pesquisa).

Construir uma interlíngua no processo de aquisição de uma segunda língua é um aspecto complexo que integra componentes tanto da língua materna (L1) quanto da língua-alvo. A figura 4 visa mostrar a fusão das duas línguas, bem como as particularidades do sistema de interlíngua resultantes.

Figura 4 - Interlíngua



Fonte: Própria autora.

A figura é uma tentativa de representar como a interlíngua é organizada, pois, desde as primeiras pesquisas de Selinker (1972), o mais importante foi descrever, ao invés de explicar,

uma vez que era possível confirmar o processo de construções com características que se encontram na língua nativa e na L2. Portanto, a Interlíngua é uma mistura dos sistemas linguísticos, que vão se sofisticando conforme se avança na aprendizagem da LA (Corder, 1981, p. 67). Após o conhecimento sobre Interlíngua, inicia-se a discussão sobre Análise de Erros, conforme os trabalhos de Selinker (1972), Lado (1971) e Corder (1967).

3.6 Análise de Erros (AE)

A análise de erros surgiu por volta da década de 1970, com base nos trabalhos de Corder (1967), para entender o fenômeno de transferência da estrutura da língua materna para a L2; e à interferência da língua materna na L2. Corder defendia o quanto os erros eram importantes, tanto para os aprendizes como para os educadores e pesquisadores, tendo em vista que a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Para Corder (1967) “[...] as análises de erros – é como uma persistência de velhos hábitos, mas há evidências de suas estratégias de aprendizagem”, que apontam outras causas de erros, além da interferência da LM. Segundo o autor (ibidem), essas evidências são:

- a) Os fatores sociolinguísticos – é o aprendiz face à comunidade falante de L2, suas relações com a mesma, a motivação para o aprendizado, etc;
- b) Fatores fisiopsicológicos - o nervosismo e o esquecimento;
- c) Idade - o adulto está mais apto que a criança para aprender uma L2, porque faz discriminação de som;
- d) Interferência intralingual - quando o sistema da própria L2, que devido a fenômenos de generalização por semelhanças estruturais ou desconhecimento de restrições à regra envolvida;
- e) Critério linguístico que os erros podem evidenciar-se por omissão (supressão indevida de elementos), adição (de elementos que não deveriam estar presente), seleção (isto é, escolha errada de itens) e ordem (colocação errônea de elementos corretos), podendo ser classificados por nível linguístico gramatical ou léxico semântico (Corder, 1981, p. 36-37);
- f) Modalidade de exposição à LE grau e intensidade de contato com a língua estrangeira, interação com a comunidade falante da LE – experiência, quando usada em contextos situacionais bem definidos;
- g) Interlíngua - porque é uma mistura dos sistemas linguísticos, que vão se sofisticando conforme se avança na aprendizagem da LA (Corder, 1981, p. 67).

Segundo Corder (1967), os aprendizes erram porque fazem uso de determinado sistema linguístico, devido ao resultado de falsas hipóteses a respeito da língua L2. E esses usos são os procedimentos mentais ou cognitivos, também chamados de estratégias de aprendizagem, que são responsáveis pelo processo de levantamento e tentativa de comprovar que as hipóteses reproduzidas na fala e na escrita geram uma série de erros. A interpretação de AE sobre uma estratégia de aprendizagem possibilita levantar hipóteses sobre a língua L2, e parece ser responsável por esses erros. Para realizar a AE é necessário um *corpus* de dados produzidos por aprendizes de L2; nele, os erros são classificados e listados de acordo com uma tipologia, estabelecendo sua frequência, prováveis causas e grau de interferência.

Este levantamento, a partir da produção dos aprendizes, leva a compreender os erros cometidos para saber em qual estágio a L2 se encontra para superá-la. Considerando fatores sociolinguísticos, fisiopsicológicos, interferência intralingual e modalidade de exposição a que os aprendizes estão submetidos. Corder (1967) elenca cinco passos ou critérios que as pesquisas desenvolvidas pela (AE) análise de Erros devem seguir:

- Coleta de dado da linguagem;
- Identificação de erros no corpus;
- Descrição (classificação) dos erros identificados;
- Explicação das causas de erros;
- Avaliação dos erros.

A análise de erros é o fenômeno de transferência negativa da estrutura da língua materna, para a L2; devido a fenômenos de generalização por desconhecimento de restrições à regra envolvida, no nível gramatical (Corder, 1981, p. 36-37); Logo, percebemos que há uma interferência intralingual, por escolha de item errado.

Zaiko ko pe zane **kury**.

“nois tava de costa agora”. Nós estamos no campo agora. (Dados da pesquisa, 2022).

Ka’a pehar **romo** uruiko ure.

“nois estamos na floresta”. Nós somos gente da floresta. (Dados da pesquisa, 2022).

Upuner ma’e **wiko** a’e pe wà. “Ele e poderoso”. Os poderosos estão aqui. (Dados da pesquisa, 2022).

A seguir, há a abordagem a respeito das Estratégias de aprendizagem na Língua Adicional (L2), de acordo com Santos Gargallo (1993b) e Selinker (1972).

3.7 Estratégias de aprendizagem na Língua Adicional (L2)

Busca-se, aqui, discorrer sobre a Análise Contrastiva (AC) e a Interlíngua (IL) enquanto um processo cognitivo e como estratégias de aprendizagem adotadas em que o aprendiz se apoia no conhecimento prévio da L1 para construir um novo conhecimento em L2.

A aquisição de línguas estrangeiras é um processo complexo que envolve uma série de fatores, incluindo o uso de estratégias de aprendizagem pelos aprendizes. De acordo com Selinker (1972), as estratégias de aprendizagem desempenham um papel fundamental na Aquisição de Línguas (L2), uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica uma mudança de paradigma, passando de um ensino centrado no professor para uma metodologia centrada no aprendiz. Selinker ressaltou que compreender as estratégias de aprendizagem são essenciais para entender o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Segundo Selinker (1972), mencionava-se que as estratégias de aprendizagem eram alguns dos pilares fundamentais dentro da IL, já que a aprendizagem implica uma nova metodologia centrada no aprendiz. O estudo das “estratégias de aprendizagem” vai proporcionar muitas informações dentro do processo de aprendizagem. Em sua obra *Interlanguage*, publicada em 1972, Selinker argumenta que as estratégias de aprendizagem podem manifestar-se na forma de erros cometidos pelos aprendizes, ao tentar construir a estrutura desejada na língua-alvo (L2). Esses erros não devem ser vistos como falhas, mas como indicadores do caminho que o aluno está trilhando em direção à competência na L2. Por isso, é importante que os professores não encarem o erro como algo negativo, mas como uma parte intrínseca do processo de aprendizagem.

Essa compreensão, no entanto, é desenvolvida através das estratégias de aprendizagem que podem refletir diferentes tipos de erros do aprendiz e, por isso, deve-se considerar a tentativa de realizar a estrutura desejada em L2 que pode ser reformulada, inclusive, como maneira de simplificar o aprendizado, ao ignorar modelos gramaticais, por exemplo. O importante em sala de aula, no caso do professor, nessa situação, é não considerar o lado negativo do erro, como os behavioristas apontavam.

Outra autora relevante, Santos Gargallo (1993b), em seu trabalho “La Adquisición de Segundas Lenguas”, define estratégias de aprendizagem como a tendência dos estudantes de simplificar o sistema da língua-alvo, evitando categorias que consideram desnecessárias, como artigos, morfemas plurais e flexões verbais. Essas estratégias são mecanismos utilizados pelo aprendiz para resolver problemas de comunicação e são consideradas necessárias durante o processo de aprendizagem da L2. Santos Gargallo (1993b, p. 140-141), define a estratégia de

aprendizagem como: “[...] a tendência do estudante é reduzir o sistema da língua meta a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera necessário, como os artigos, o morfema plural, a flexão verbal, entre outros”. Além desses autores, é fundamental destacar a contribuição de Krashen, cuja obra *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, publicada em 1981, enfatiza a importância da compreensão auditiva e da exposição à língua-alvo na aquisição de uma segunda língua. Outra autora relevante é Rebecca Oxford, autora de *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, publicado em 1990, que propõe um modelo de estratégias de aprendizagem que inclui estratégias cognitivas, metacognitivas e sociais.

É crucial salientar que as estratégias de aprendizagem desempenham um papel crucial na aquisição de línguas estrangeiras, ajudando os estudantes a superar os desafios de aquisição de uma segunda língua.

Assim, constata-se que a Análise contrastiva (AC) (Lado, 1957) e análise de Erros (AE) (Corder, 1967) são importantes para o desenvolvimento de métodos e estratégias quando a pauta é planejar atividades, como cartilhas com sequências didáticas destinadas às correções na língua alvo, pois, a partir dessa compreensão, é possível diagnosticar e atender uma nova perspectiva ao promover e aprimorar a aquisição da Língua Portuguesa para os falantes do Ze’egete.

O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, em que será apresentado o caminho percorrido para alcançar a definição do objeto de estudo, observação, descrição e interpretação, definição das técnicas para aquisição dos dados, coleta de dados, exibição e organização dos dados obtidos e análise dos resultados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são tratados os caminhos percorridos que respaldam as análises dos dados gerados durante a nossa investigação e a metodologia utilizada para realizar a pesquisa e seu percurso metodológico. No tópico seguinte, é exposto sobre as análises e discussões dos resultados. O percurso metodológico é um componente essencial de qualquer pesquisa ou trabalho acadêmico. Logo, descreve-se o caminho que a pesquisadora seguiu desde a concepção da pesquisa até a análise dos resultados e as conclusões.

A pesquisa visa a descrever e analisar a aquisição de português como segunda língua por falantes nativos do Ze'egete por meio de Análise Contrastiva, a fim de detectar “erros” decorrentes da interferência no processo de aprendizagem da L2.

4.1 Pergunta geral norteadora

Como se dá a interferência da língua materna **ZE'EGETE (L1)** no processo de aquisição do português como L2 na Aldeia Indígena Felipe Bone?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo geral

Analisar a interferência da língua materna Ze'egete no processo de aprendizagem do português como segunda língua na comunidade indígena Felipe Bone, considerando as diferenças entre as línguas no tocante às conjugações verbais ser/estar.

4.2.2 Objetivos específicos

- Analisar os “erros” gramaticais, decorrentes das diferenças estruturais entre as línguas maternas Ze'egete, no processo de aprendizagem do português como segunda língua, nas conjugações dos verbos ser/estar;
- Identificar as estratégias utilizadas no processo de aquisição de português como segunda língua por falantes nativos de ze'egete com vistas a evitar as discrepâncias gramaticais decorrentes da transferência da língua materna na L2.

4.3 Fases da pesquisa

A pesquisa dividiu-se em duas etapas, a saber: levantamento bibliográfico, referente ao povo Guajajara e sua língua; pesquisa de campo (3 encontros), com as seguintes tarefas: aplicação de quatro exercícios escritos relacionados as conjugações verbais de “ser” e “estar” (para verificar como se dá a interferência da LM na aprendizagem da Língua Portuguesa entre os aprendizes do terceiro ano do ensino médio).

Aplicação de questionários, com a finalidade de avaliar o ensino-aprendizagem e contextualizar o sócio-escolar na aldeia Felipe Bone, levando em consideração variáveis como idade, ocupação, desenvoltura e domínio da L2, usos da L2 na língua falada, escrita e redes sociais, entre outras.

4.4 Descrição processual

A pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico referente ao povo Guajajara e sua língua, cultura, leis, resoluções e diretrizes escolares. Em seguida, foram buscados trabalhos a respeito desse povo, para ser capaz de conhecer melhor seu universo cultural, linguístico e educacional.

O primeiro semestre de 2022, no mês de maio, fomos para a Aldeia Felipe Bone, território indígena, no município de Jenipapo dos Vieiras (MA), momento em que ocorreu o primeiro contato com a comunidade. Lá, a pesquisadora foi recebida pelo Cacique, sua família e pela comunidade por dez dias seguidos, para observar como funciona o ensino/aprendizagem, além de seus costumes e seus hábitos.

No segundo encontro, ocorrido no mês de junho de 2022, a pesquisadora permaneceu por dez dias, participando e ministrando algumas aulas com os estudantes do ensino médio do turno noturno. O terceiro e último encontro foi no segundo semestre de 2022, no mês de outubro, época da festa mais importante para o povo Guajajara, o “Moqueado”. Nesse período a pesquisadora ficou por mais sete dias em campo, de modo que aproveitou para aplicar quatro exercícios relacionados à conjugação verbal “ser” e “estar”, equivalentes ao verbo “iko”, auxiliar do verbo que marca continuação está e iko (Ramo), (como, na condição de) que corresponde, aproximadamente, ao sentido do verbo ser do português, no intuito de avaliar como se dá a interferência da LM na aprendizagem da Língua Portuguesa entre os aprendizes do terceiro ano do ensino médio.

Em seguida, foram aplicados os questionários com quatro exercícios, para oito

aprendizes. Foi constatada a dificuldade deles para responder às questões, devido à timidez que os caracteriza, a qual se ilustra no medo de responder ao exercício no dia normal de aula. A partir desse impasse, eles aceitaram fazer a atividade de maneira individual, contando apenas com a ajuda da pesquisadora, que consistiu, em suma, em explicar as diretrizes do que era para ser realizado por cada um. Cada exercício se mostrou dificultoso para eles devido à extensão de cada um deles e à dificuldade das práticas. Isso se evidenciava no impasse apresentado na hora de entender o enunciado das questões.

Nesse sentido, para pesquisar sobre a aprendizagem do português como L2 na aldeia Felipe Bone, que fica no território indígena Felipe Bone, optou-se por utilizar o método qualitativo de pesquisa, um estudo de caso, realizado com pesquisa bibliográfica e leitura sobre os verbos, escolha do *corpus*, leitura do *corpus*, descrição e análise das sentenças do *corpus* e uma análise final do *corpus*, baseado nas possibilidades pesquisadas e base teórica.

4.4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa. Com relação à abordagem do problema, é de natureza aplicada e descritiva e método de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Quanto aos objetivos, estes são descritivos, para gerar conhecimentos para aplicações práticas destinadas às soluções de problemas específicos; já os procedimentos técnicos utilizados basearam-se na coleta de dados, realizados por uma pesquisa de campo na aldeia indígena Felipe Bone. Portanto, a importância do campo de estudos da Linguística Aplicada, por ser uma ciência social dirigida ao “[...] uso da linguagem enfrentadas pelos participantes indígenas no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p. 20), o que é de suma importância para os povos originários do Brasil.

Este trabalho buscou adquirir conhecimentos e propor soluções para os problemas específicos, ou seja, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem do português como L2, na Aldeia Felipe Bone, em Jenipapo dos Vieiras (MA) e propor soluções para os problemas identificados de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, como aponta Minayo (2009) e Gil (1994), possui uma abordagem naturalista, uma vez que ocorre no ambiente natural, sem a manipulação de variáveis. Ela se caracteriza como uma interação entre o pesquisador e o mundo estudado, estabelecendo um convívio interacional que se desenrola na sala de aula. Essa abordagem tem como objetivo investigar e responder às questões relacionadas a diversos fenômenos humanos,

os quais são compreendidos como parte integrante da realidade social.

A pesquisa qualitativa alcança semelhança construída com a real vida do objeto de pesquisa, valores, atitudes e crenças. Minayo (2009) diz que o método qualitativo teve sua importância durante o andamento desta pesquisa, por proporcionar o convívio interacional em sala de aula, visto que é no âmbito escolar que nos deparamos com alunos indígenas Tenetehára que estão no processo de aquisição sobre duas línguas distintas. Para Minayo (2009, p. 21), o método qualitativo tem sua importância, pois:

[...] a pesquisa qualitativa responde às questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Por isso, a importância em conviver com o povo, cujo trabalho precisa ser focado na interpretação e participação do pesquisador no campo, para entender como se comporta um povo, uma vez que, no trabalho de campo, o pesquisador se coloca como objeto e sujeito da pesquisa focado em entender aspectos mais subjetivos, como comportamentais, ideias, pontos de vista. Para Gil (2008), a pesquisa é descritiva porque tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno de relações entre variáveis. Sua principal e significativa característica se determina devido ao uso de técnicas padronizadas para coletar dados, de modo que farei descrições de todos os fatos observados referentes à realidade sociolinguística da Aldeia Felipe Bone com precisão e particularidades do comportamento dos indígenas guajajaras, para determinar o grau de vitalidade dos costumes na aldeia.

A pesquisa também é de cunho interpretativista, uma vez que tem à visão subjetiva, os múltiplos significados que constituem as verdades que são possíveis de interpretações, pois, através da intersubjetividade, é possível alcançar uma maior proximidade com a realidade, formada pelos atos sociais, ao contrapor os sentidos construídos pelos participantes do mundo social, já que, dessa maneira, os significados são construídos pelos participantes na sala de aula de línguas, uma vez que a linguagem é, ao mesmo tempo, a que determina o centro do fato social e estabelece a comunicação para se ter acesso à sua compreensão ao longo das considerações de diversas interpretações (Moita Lopes, 1994).

Além disso, esta pesquisa foi desenvolvida elegendo também o método do estudo de caso, conforme proposto por Gil (2008), por se tratar de uma investigação que busca compreender um fenômeno particular em profundidade, considerando seu contexto específico. Segundo o autor, o estudo de caso é especialmente indicado quando se deseja examinar uma

situação concreta de forma intensiva, permitindo captar as múltiplas dimensões que envolvem o objeto analisado. O fenômeno investigado refere-se à aprendizagem do português como segunda língua (L2) por falantes da língua Ze'êgete, na Aldeia Felipe Bone. A escolha desse método se justifica, portanto, pela singularidade do contexto sociolinguístico em que se insere a comunidade indígena estudada, o que exige uma abordagem que considere tanto as especificidades culturais quanto as condições locais de aquisição da língua. A partir da delimitação desse estudo de caso, foi possível observar, descrever e interpretar aspectos relevantes do uso dos verbos “ser” e “estar” por sujeitos em processo de aprendizagem do português, respeitando as particularidades da realidade investigada.

A partir dos dados coletados, foi realizado o levantamento da análise e a conclusão baseada na AE, seguindo a metodologia proposta por Corder (1967), que diz respeito aos erros de omissão, de adição, de seleção e de sequência que utilizam a compilação, a identificação, a descrição, a explicação e a avaliação dos erros. Os critérios da gramaticalidade foram instrumentos necessários para a descrição dos dados de interferência da LM para a L2, o que se revelou como estratégia usada pelos aprendizes.

O estudo da Linguística Aplicada dá atenção para situações urgentes do uso da linguagem sobre a vida social, buscando compreender a sua complexidade, o que é um fenômeno com uma grande quantidade de interações e interferências num número abrangente de unidades. Contudo, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que afrontam até as possibilidades de cálculos; mas, “[...] a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (Morin, 1990, p. 20).

Ao distinguir o quanto é fundamental a Linguística Aplicada mestiça ou híbrida, Moita Lopes (2006) idealizou e iniciou uma LA indisciplinar/interpretativista e contemporânea, permitindo uma visão particular, para ser vista por diferentes perspectivas. Pennycook (2006, p. 67) define esse movimento como uma linguística aplicada crítica (LAC), ou seja, uma “[...] forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. De acordo com Moita Lopes (2006), não há adequação na realização de pesquisas e no estabelecimento de práticas sociais devido à falta de conhecimentos daqueles que verdadeiramente as vivem, em que expressam afinidades em alcançar um propósito e neutralidade científica.

Felizmente, o discurso acadêmico tem mudado essa realidade, devido aos pesquisadores em campo perceberem que não existe neutralidade no trabalho científico, mas que todo discurso atravessa por questões políticas e ideológicas. Moita Lopes (2006), então, enfatiza a

necessidade de ouvir “as vozes do Sul”, que é considerar aqueles com experiências e práticas sociais e tentar entender a vida social com perspectivas dessas vozes marginais. Assim, a LA contemporânea buscaria “[...] renarrar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 90).

Para Rajagopalan (2006), a Linguística Aplicada Crítica surge da conscientização dos linguistas aplicados sobre trabalhar com a linguagem e necessariamente significa intervir na realidade social em que a linguagem se insere, porque os problemas linguísticos atuam na constituição da vida social e tornam-se promissores para a investigação em LA, não só para serem melhor compreendidos, mas também para gerar reflexão sobre as injustiças sociais vivenciadas diariamente.

4.4.2 Local da pesquisa

O local da pesquisa participante, de acordo com Lê Boterf (1984 *apud* GIL, 2002, p. 150), inclui três partes: a) identificação da estrutura social da população; b) descoberta do universo; c) vida da população.

A pesquisa foi realizada no território indígena Felipe Bone, no município do Jenipapo dos Vieiras (MA). Teve início em maio de 2022 e término em novembro de 2023. Aqui, busca-se discutir e analisar os dados obtidos nela. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, pois os dados foram compreendidos por meio de métodos contrastivos e qualitativos, já que a pesquisa foi além das paredes da escola e percorreu as práticas cotidianas vivenciadas por este povo nativo Guajajara.

Os dados, que foram considerados pertinentes e possíveis de análise detalhada revelaram experiências concretas para distinguir, claramente, de um lado, os resultados das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências da pesquisadora baseadas no bom senso e na intuição psicológica. Logo, quando foram aplicadas às aulas, os elementos linguísticos foram buscados para que fossem trabalhados em aulas futuras, para fazer o previsto pelo conteúdo do programa que deve servir para o ensino dos guajajaras, sem deixar a ética de lado e, assim, não prejudicaria os participantes durante a pesquisa.

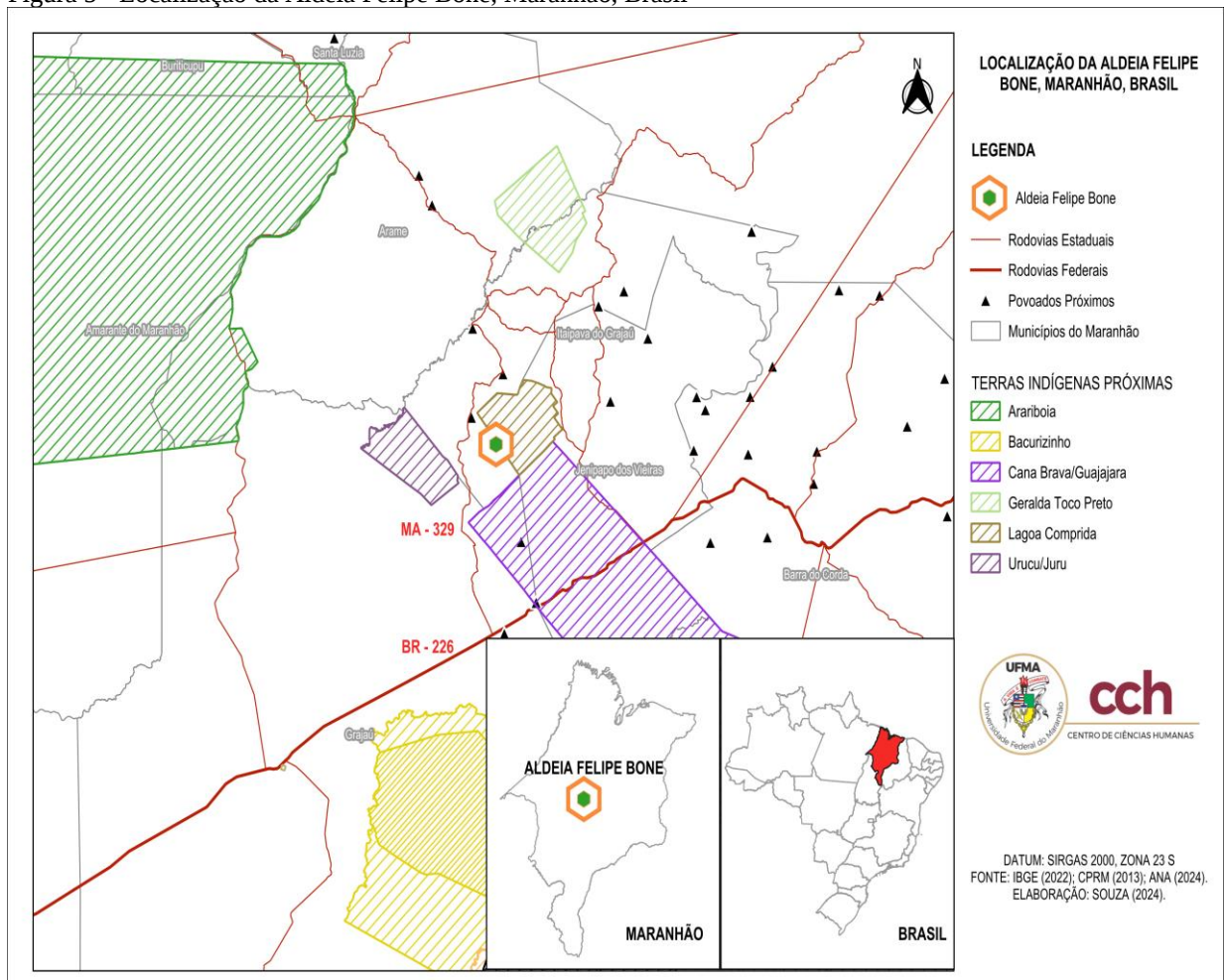
A figura 5 mostra a localização geográfica da aldeia Felipe Bone, situada no estado do Maranhão, Brasil. Este mapa é fundamental para compreender o contexto espacial da comunidade, pois destaca a posição do lugar dentro do estado do Maranhão e sua proximidade a outros elementos geográficos importantes. A localização da aldeia é uma informação necessária para explicar a discussão sobre as dinâmicas culturais, sociais e ecológicas da região, possibilitando uma análise mais precisa das condições de vida dos povos indígenas e sua relação

com o meio ambiente.

Já a figura 6 mostra o local da pesquisa que foi realizada na Escola Indígena Felipe Bone, situada na Aldeia Felipe Bone em Jenipapo dos Vieiras, Maranhão. Esta escola, que frequenta uma comunidade indígena, é um marco na educação dos jovens da aldeia, pois atua como uma escola comunitária onde a educação formal é mesclada com a educação tradicional e nutre o patrimônio local.

A Escola Felipe Bone, portanto, torna-se um campo relevante para estudar as especificidades da educação indígena, os desafios enfrentados pelos alunos e educadores, e as formas como a língua e a cultura se relacionam no cotidiano escolar, proporcionando um ambiente único para a análise do bilinguismo L1>L2 na prática. Logo, teve-se a preocupação em buscar um arcabouço de experiências pessoais diferenciadas, essenciais para a compreensão dos aspectos da gramática nativa, da tradução da língua portuguesa (L2) e dos mecanismos de interferência linguística no processo de ensino-aprendizagem do bilinguismo.

Figura 5 - Localização da Aldeia Felipe Bone, Maranhão, Brasil



Fonte: IBGE (2022); CPRM (2013); ANA (2024). Elaboração: SOUZA (2024).

Figura 6 - Local da pesquisa. Escola Felipe Bone.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

4.4.3 Universo e amostra

Foram escolhidos os aprendizes de uma turma com 20 (vinte alunos) regularmente matriculados na Escola Indígena Bone, que fica localizada na Aldeia Felipe Bone, em Jenipapo dos Vieiras (MA). Os critérios da escolha dos aprendizes foram: (i) Pessoas maiores de 18 anos e que (ii) Desejassem participar voluntariamente do estudo, para que assim tivessem um arcabouço de experiência pessoais diferenciadas a fim de caracterizar a gramática nativa, a tradução da L2 e os mecanismos de transferência /interferência no ensino aprendizagem do bilinguismo L1>L2.

Segundo Gil (2002), é preciso conhecer um povo para saber sua diferença social, seu posicionamento e os seus conflitos. Tal atividade é diferente do tradicional estudo de comunidade, pois tem disposição para analisar um povo e identificar quem são os sujeitos no campo de atuação. É preciso saber como vive à população, sua origem e compreender, numa perspectiva interna, o pensamento desse povo de acordo com as situações com sua realidade. Segundo LÊ Boterf (1984 *apud* GIL (2002), isso implica inserir-se na comunidade para ouvir um povo, vê-los, observá-los e tocá-los, ou seja, é necessário conviver um pouco com um povo, ao invés de imaginá-los.

4.4.4 Procedimentos de produção de dados

Primeiramente, a produção dos dados *in loco* foi acompanhada por anotações em diário

de campo, que se mostraram como instrumento que melhor se adequou ao trabalho de campo, pois, a partir dele, foram feitas anotações a respeito da comunidade, assim como sobre os resultados da aplicação de tarefas que foram definidas - como atividades escritas dos aprendizes. Nossas atividades seguiram esse roteiro: na escola, foram observadas a rotina e a percepção de duas culturas e de como se reconhecem na aprendizagem de L2.

Inicialmente, a pesquisadora foi apresentada aos aprendizes e indígenas guajajaras, para explicar alguns pontos da pesquisa necessários para que pudessem compreender a maneira como iria realizar a investigação e sobre a contribuição futura para a aprendizagem deles. Encerrada as explicações, foram aplicados os exercícios escritos relacionados à conjugação verbal “ser” e “estar”, e estes foram respondidos por cada participante. A leitura dos exercícios foi desenvolvida e os aspectos de sua função e importância para a condução da pesquisa científica foram esclarecidos.

Os exercícios respondidos foram quatro (4), com um total de trinta (29) questões que constaram com as conjugações dos verbos “ser” e “estar” de transcrições de frases com os mesmos verbos, traduzidos do ze’egete para a Língua Portuguesa. As atividades foram realizadas em três tempos de aula de Língua Portuguesa. Momentos depois a feitura dos exercícios, foi aplicado o questionário avaliativo de ensino-aprendizagem aos participantes. Somente após estes procedimentos, os dados recolhidos foram descritos para, então, ser iniciada a análise contrastiva das conjugações dos verbos ser/estar no presente do indicativo da L2, equivalente aos verbos (iko) estar e iko (romo) ser na língua ze’egete, para identificar eventuais “erros” decorrentes da interferência da LM na L2 através de um meio proporcionado pela estatística descritiva chamada de “análise univariada”.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa é descritiva, porque tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno de relações entre variáveis. Pois, sua principal característica se determina por usos de técnicas padronizadas, para coleta de dados. Sendo assim, as descrições de todos os fatos observados, referentes à realidade sociolinguística da Aldeia Felipe Bone, foram realizadas com precisão considerando as particularidades do comportamento dos aprendizes Guajajaras, para ser determinado o grau de vitalidade dos costumes deles na aldeia. Por isso, foi proposta uma análise contrastiva das conjugações dos verbos estar/ser no presente do indicativo na L2, equivalente aos verbos (iko) está e iko (romo) na língua Ze’egete, para serem identificados eventuais “erros” decorrentes da interferência da LM na L2, através de um meio proporcionado pela estatística descritiva chamada de análise univariada. Desse modo, o pesquisador consegue caracterizar: (a) O que é típico no grupo; (b) Indicar o que é variável no grupo; e (c) Analisar o teor da verdade nos dados

em relação às determinadas variáveis.

Os exercícios foram aplicados para 8 aprendizes de uma turma com 20 alunos. O número reduzido de integrantes aconteceu por escolha própria deles. Todos os aprendizes indígenas guajajaras estavam regularmente matriculados no Ensino Médio da Escola Estadual Felipe Bone, no território indígena do povo Guajajara, localizado no município de Jenipapo dos Vieiras (MA).

Após o fornecimento do dado e da análise deste trabalho, foi possível perceber sobre a aprendizagem da L2, por parte do *corpus* da pesquisa, de acordo com o nível de estudo da L2 em que, segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por estar constituído em uma unidade, que, por sua vez, está em um sistema mais amplo. Eles responderam o questionário composto por quatro exercícios, com um total de vinte e nove questões de conjugação verbal dos verbos ser/estar equivalente aos verbos iko está e iko (romo) na língua nativa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A comunidade indígena de Jenipapo dos Vieiras, do povo Guajajara, tem a língua local Ze'egete ("fala boa" de matriz linguística tupi-guarani) (Schröder, 2021). A aprendizagem de L2 para os aprendizes guajajaras é importante, pois a interferência da L2 serve para trazer metodologias que possam trabalhar a análise contrastiva e, assim, possibilitar a diminuição da interferência negativa entre as duas línguas, além de tentar diminuir a fragilidade no ensino-aprendizagem.

Ademais, o português é necessário para conseguir estudar fora da aldeia e resolver todas as questões relacionadas a documentos que estão na Língua Portuguesa. Portanto, é necessário reconhecer o português como uma importante ferramenta de combate às intolerâncias raciais e desigualdades sociais como um todo, ainda que o uso da língua materna seja uma decisão estratégica e política de manutenção e preservação cultural do povo.

Além das razões já mencionadas, é fundamental reconhecer que, para a comunidade do povo Guajajara, em Jenipapo dos Vieiras, o domínio do português desempenha um papel crucial em questões que estão além da esfera linguística. A Língua Portuguesa é essencial para lidar com questões legais, administrativas e burocráticas, que envolvem documentos, contratos e negociações com entidades governamentais e não governamentais. O acesso a serviços de saúde, educação e benefícios sociais, frequentemente, requerem a compreensão e o uso do português. Portanto, aprender o português não é apenas uma questão de conveniência, porém, uma necessidade prática para garantir seus direitos e o bem-estar da comunidade.

A Língua Portuguesa pode ser vista como uma ferramenta importante na luta contra as intolerâncias raciais e desigualdades enfrentadas pelos povos indígenas no Brasil. Com a valorização da língua materna e do português, torna-se uma estratégia poderosa para a autodeterminação e a preservação cultural, ao mesmo tempo, em que fortalece a capacidade de participação ativa na sociedade brasileira como um todo (Baniwa, 2019). Tudo isso é particularmente significativo para a conscientização sobre a diversidade cultural e a preservação dos conhecimentos indígenas, que estão ganhando importância na sociedade brasileira e global.

O domínio do português permite que os guajajaras participem ativamente de diálogos interculturais, contribuindo com suas vozes e experiências, promovendo um entendimento mais profundo da diversidade cultural, o que, por sua vez, gera um senso de respeito entre diferentes grupos étnicos (Schröder). Assim, o domínio do português não é apenas uma necessidade prática, mas também uma ferramenta valiosa para a promoção da cultura e identidade indígena, além de fortalecer o entendimento intercultural no contexto mais amplo da sociedade brasileira.

(Baniwa, 2019).

5.1 Análise Contrastiva entre a L2 (Português) dos verbos ser e estar e a língua materna (Ze'egete) o verbo IKO (está); IKO (ramo), como termo regido pela posposição átona - (romo) (como, na condição de) corresponde, aproximadamente, ao sentido do verbo ser do Português

A análise contrastiva entre os verbos “ser” e “estar” na Língua Portuguesa e o verbo *IKO* na língua Ze'egete revela nuances significativas na construção de sentido e uso prático entre as duas línguas. No português, o uso de “ser” e “estar” está fortemente associado às condições de permanência ou temporalidade: “ser” carrega o significado de algo permanente ou essencial, enquanto “estar” geralmente indica um estado temporário ou circunstancial. Esse contraste, fundamental para a compreensão do português como segunda língua (L2), apresenta desafios para falantes cuja língua materna, como o Ze'egete, utiliza um verbo único para cobrir esses dois conceitos.

No Ze'egete, o verbo *IKO* assume funções que ocupam, aproximadamente, ao “estar” do português, mas sem a divisão tão marcante entre estado permanente e transitório. *IKO* é empregado para expressar tanto existência quanto localização e condição temporária, um uso mais amplo e inclusivo do que “estar” no português. Dessa maneira, para um falante de Ze'egete, a distinção portuguesa entre “ser” e “estar” exige um processo de compreensão do contexto específico, pois ambos os conceitos em português se baseiam em um único verbo em sua língua materna. A falta de uma separação formal entre permanência e temporalidade na Ze'egete gera um contraste interessante e profundo ao ser aplicado.

Além de sua função como “estar”, *IKO* pode ser complementado pela posição átona “-romo”, que modifica o sentido do verbo, aproximando-o do conceito de “ser” no português. Essa construção expressa uma condição ou qualidade, estabelece um estado mais duradouro ou identitário. Assim, *IKO-romo* pode ser traduzido para expressar “como” ou “na condição de”, gerando uma aproximação ao uso do verbo “ser”. Isso sugere uma flexibilidade no Ze'egete que, ao mesmo tempo, em que simplifica o uso verbal, exige do aprendiz de português uma adaptação para manejar a diferenciação entre “ser” e “estar” em contextos específicos, uma vez que esses contextos precisam ser internalizados.

Por fim, essa análise contrastiva ressalta a importância de considerar o sistema verbal da língua materna no ensino de uma segunda língua, especialmente em questões que envolvem complexidade gramatical e semântica. Para os falantes de Ze'egete, desenvolver proficiência

em português exige não apenas a memorização das formas de “ser” e “estar”, mas também a internalização de um novo paradigma de temporalidade e permanência, conceitos que são marcados distintamente no português.

5.1.1 Os verbos *ser* e *estar* no português

Os verbos *Ser* e *Estar* estão entre os verbos de uso mais frequente no português. Eles são verbos distintos entre si, que, no entanto, apresentam pontos de interseção, pois admitem trocas entre eles. O verbo *ser*, por exemplo, é usado, dentre outras maneiras, em predicções que designam essência de seres, afirmam sua existência e caracterizam esses seres. Os verbos *ser* e *estar* têm origem semelhante, embora se verifique a entrada progressivamente, porém, persistente, do verbo *estar* no domínio do *ser* (Mateus, 1983).

Contudo, no português, os verbos *ser/estar* são verbos irregulares, isto é, eles são verbos auxiliares, pois são desprovidos de sua significação plena, se associam às formas nominais do verbo principal, a fim de “auxiliá-lo” na constituição de locuções portadoras de um papel gramatical específico (Leitão, 2016, p. 85), ou seja, há alterações no radical e terminações do verbo *ser*, e alterações nos radicais do verbo *estar*. “O verbo irregular é, ao contrário do regular, todo verbo que apresenta algum desvio em relação ao modelo, ou paradigma, de sua conjugação” (Azeredo, 2008, p. 182).

Além de sua irregularidade, os verbos *ser* e *estar* possuem uma função gramatical fundamental para a estrutura sintática do português, atuando como verbos copulativos. Esses verbos, ao se unirem a um predicativo do sujeito, auxiliam na construção de frases que transmitem características ou estados do sujeito, diferenciando-se entre periodicidade, de permanência e temporalidade. No entanto, essa distinção entre o caráter permanente de *ser* e o caráter circunstancial de *estar* não é marcada em todas as línguas, como observado no Ze'egete, língua que utiliza o verbo *IKO* para representar ambas as condições. Esse fato destaca a especificidade e complexidade da distinção entre esses verbos no português, o que pode representar um desafio para falantes de outras línguas.

A complexidade do uso desses verbos auxiliares é intensificada pela irregularidade em suas conjugações, que se apresenta não apenas em diferentes tempos verbais, mas também nas variações de sentido que podem surgir dependendo do contexto. Essa instabilidade dos radicais e terminações, conforme apontado por Leitão (2016), demanda uma adaptação do aprendizado de português L2, especialmente para aqueles cuja língua materna apresenta um sistema verbal menos segmentado em relação a tempo e permanência.

Desse modo, compreender as nuances de *ser* e *estar* exigindo do estudante um entendimento não apenas das formas irregulares de conjugação, mas também dos contextos culturais e linguísticos que sustentam essas escolhas gramaticais, contribuindo para uma expressão mais natural e precisa no uso do português.

5.1.2 Da origem do verbo *ser*

Considera-se importante para a análise dos usos atuais de *Ser* e *Estar* lembrar a origem comum destes verbos. Eles passaram por lentas e sucessivas transformações do latim, do qual surgiram as línguas românicas, dentre elas, o português. Acredita-se que é possível que um estudo nessa linha ofereça informações complementares e auxiliares que indiquem razões para diversas ocorrências atuais destes verbos, não apenas em termos de conjugação, mas também do seu emprego semântico atual (Mateus, 1983).

Em Silveira (1980), foi encontrado um levantamento das conjugações dos verbos latinos *Esse* (que exprime a ideia de *ser*) e *Sedere* (estar sentado), que dá dados sobre a lenta evolução e transformação desses verbos que formaram o atual verbo *ser*, que incorporou formas tanto de *esse* como de *sedere*. *Esse* era um verbo irregular no latim clássico, e manteve esta irregularidade em *Ser*. Durante um longo período da história da língua latina, os dois verbos que formaram o verbo *Ser*, coexistiram, tanto na qualidade de verbo principal (já como verbo de ligação e intransitivo), como na qualidade de verbo auxiliar; também assumiam outros valores, conforme a construção sintática em que ocorriam.

Certas formas do verbo *sedere* foram substituindo formas do verbo *esse*, resultando em alterações semânticas. Na fase mais moderna da língua, estes verbos ocorrem em um número maior de estruturas. Aparecem, por exemplo, os usos com preposições, indicando origem, posse etc.

Ao longo do desenvolvimento do latim vulgar, esses verbos foram adaptados a contextos semânticos específicos, o que contribuiu para as mudanças graduais em seu significado e uso. A incorporação de *sedere* em *esse*, para a criação do verbo “*ser*” no português, não foi um simples processo de adição de formas, mas sim de uma reorganização de funções, em que as ideias de permanência, essência e estado passaram a coexistir em estruturas sintáticas variadas. Essa harmonia semântica e morfológica ajudou a solidificar o uso de “*ser*” e “*estar*” com diferentes sentidos no português, diferenciando-o de outras línguas românicas que mantiveram maior simplicidade nos verbos equivalentes.

Com a evolução da Língua Portuguesa, o verbo “*ser*” foi assumindo formas que

permitiram maior flexibilidade, como o uso em locuções verbais e em contextos preposicionais, indicando origem, condição e posse. Essas novas funções, ao se fixarem na língua, transformaram o verbo “ser” em uma ferramenta gramatical essencial para expressar a identidade e características dos sujeitos. Dessa forma, o desenvolvimento de “ser” e “estar” como verbos distintos, mas interligados, reflete não apenas a história da Língua Portuguesa, mas também uma adaptação semântica que possibilita uma maior precisão descritiva nas expressões de estado, identidade e existência.

5.1.3 Usos auxiliares de ser e estar

Segundo Mateus (1983), a função auxiliar de ser e estar acontece nas seguintes situações: são auxiliares na formação da voz passiva, e em locuções verbais com particípio, com gerúndio ou em construções do tipo “estar + por + infinitivo”, “estar + para + infinitivo”, ou com um verbo modal (poder) + estar/ser (no infinitivo) + verbo no particípio. Há os usos em construções completivas do tipo:

É importante / importante / possível / lamentável que ele não venha;

Ele está consciente / confiante / de que fará o melhor;

A chuva é capaz de destruir tudo.

Segundo Mateus (1983), o verbo “ser” estabelece, com o particípio de outro verbo de ação, a voz passiva “de ação”. O verbo “ser” é auxiliar de outro verbo que carrega o valor semântico, cabendo a “ser” as noções de tempo, pessoa e número. Já o verbo “estar” produz voz passiva de estado nos mesmos moldes formais da voz passiva de ação, porém, o significado expresso no enunciado é outro: ele significa estado de coisa e é o resultado de uma ação.

No português, a distinção entre a voz passiva de ação e a passiva de estado, formada respectivamente por “ser” e “estar” junto ao particípio de um verbo principal, é fundamental para a precisão semântica do enunciado. A voz passiva de ação, composta com o verbo “ser”, enfatiza o processo ou a realização de uma ação sobre o sujeito, deixando implícito que ocorreu um agente causador. Por exemplo, em “A carta foi escrita pelo autor”, a construção com “foi” indica que o foco está na ação de escrever, e não apenas no resultado final. O verbo “ser”, nesse caso, atua como auxiliar, carregando as informações gramaticais de tempo, pessoa e número, enquanto o particípio “escrita” retém o valor semântico da ação realizada.

Por outro lado, a voz passiva de estado, formada com o verbo “estar” seguido de um participante, indica uma condição ou estado resultante de uma ação anterior, sem enfatizar o processo que levou a esse estado. Em “A carta está escrita”, o uso de “está” indica que o foco

recai sobre a condição final da carta (já escrita), sem necessariamente intencional para quem realizou a ação ou como ela foi realizada. Nesse caso, o verbo “estar” proporciona uma visão mais estática do evento, concentrando-se no estado de coisa e não na ação em si. Esse uso diferenciado de “ser” e “estar” contribui para a complexidade do sistema verbal português e possibilita uma distinção refinada entre o processo e o resultado, permitindo ao falante expressar nuances que refletem sua perspectiva sobre a ação.

5.1.4 Algumas características gerais dos verbos *ser* e *estar*

Estes verbos, *Ser* e *Estar*, são considerados essencialmente quanto à sua função sintática e apontados como copulativo (de ligação), cujo argumento é denominado genericamente de predicativo ou complemento predicativo, atribuído a um sujeito ou a uma oração subjetiva, como auxiliares na formação da passiva e em construção perifrástica; exemplo: “vir a ser feito”, em particípio ou gerúndio.

Embora não se tenha encontrado uma distribuição sistematizada exclusiva dos usos de *Ser* e *Estar* no português, é possível crer que alguns casos na gramática têm tendência a uma consideração dos verbos *Ser* e *Estar*, que leve em seu uso específico, e, por conseguinte, os aspectos semânticos envolvidos. Ao abordar orações comparativas, os exemplos com o verbo *Ser*: a) O teu filho é inteligente, e b) A casa da Maria é alta, nos dizem que os adjetivos alta e inteligente, de medida, são graduáveis, isto é, adjetivos que descrevem propriedades concebidas tendo valores numa escala. Quando se diz numa frase a) ou b), o falante já está dizendo que “o teu filho” é mais inteligente e que “a casa da Maria” é mais alta. É diferente ao dizer que numa frase: c) O ser humano é inteligente, onde não há atributo de grau de adjetivo, uma vez que a característica, inteligência, é própria de todo ser humano (Mateus, 1983).

5.1.5 *Ser* e *estar* nas construções completivas

Segundo Mateus (1983), entre os verbos *ser* e *estar* há as construções completivas, que são recorrentes no português. A autora cita construções bifrásticas nas quais o adjetivo rege a oração completiva e não o verbo, sendo o adjetivo que marca a opção pelo verbo *Ser* ou *Estar*. Nesse tipo de construção adjetiva, de um lugar e adjetivos de dois lugares, os adjetivos prováveis e essenciais são os de um lugar, ou predicadores de um lugar, como afirma Mateus (1983), de modo que este é preenchido pela oração subordinada.

Pode ser verificado o uso de *Ser* e de *Estar* em algumas construções por meio de

adjetivo: a) É provável que a situação se complique; b) A chuva é capaz de destruir a lavoura.

A escolha entre “ser” e “estar” em construções adjetivas está diretamente relacionada à natureza semântica do adjetivo e ao contexto discursivo em que a frase é utilizada. Adjetivos como “provável” e “essencial”, que indicam qualidades permanentes ou atemporais, mostram uma maior compatibilidade com o verbo “ser”, que enfatizam a essência ou condição de tensão atribuída ao sujeito.

No exemplo supracitado “É provável que a situação se complique”, o verbo “ser” reforça a ideia de uma característica ou de uma possibilidade considerada estável e contínua. Esse tipo de construção auxilia na expressão de julgamentos, avaliações e probabilidades, proporcionando uma nuance de permanência ao anunciado.

Por outro lado, a escolha por “estar” seria menos comum nesses contextos, pois o verbo é associado a características mais transitórias ou temporais. Em construções onde o adjetivo admite tanto “ser” quanto “estar”, como em “aconselhável”, a seleção do verbo altera o foco semântico da frase: enquanto “ser aconselhável” indica uma característica mais permanente ou universal do enunciado, “estar recomendado” sugeriria uma situação circunstancial ou condicional, adequada em determinado momento. Assim, as construções adjetivas com “ser” e “estar” desempenham um papel crucial na modulação semântica da frase, permitindo ao falante expressar diferentes gradações de permanência e temporalidade que enriquecem a Língua Portuguesa.

No exemplo “A chuva é capaz de destruir a lavoura”, observa-se o uso do verbo “ser” junto ao adjetivo “capaz”, caracterizando a força da chuva como uma condição rígida ou proteica. A construção com o verbo “ser” reforça a ideia de uma capacidade intrínseca e potencial da chuva, mostrando que, independentemente do tempo ou situação, ela possui uma característica destrutiva que pode, a qualquer momento, prejudicar o trabalho. Nesse caso, o adjetivo “capaz” se classifica como predicator de dois lugares, indicando que a chuva possui uma qualidade permanente e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação com o objeto afetado (a lavoura).

O uso do verbo “estar” na mesma frase alterava o sentido para uma condição transitória ou circunstancial, como se a chuva estivesse em uma condição momentânea de ser destrutiva, o que não correspondia ao sentido desejado. “Ser capaz” carrega a noção de uma característica que não depende de um momento específico para se manifestar, mas sim de uma habilidade potencial constante. Esse contraste entre “ser” e “estar” destaca a importância da escolha verbal para comunicar se uma característica é interpretada como intrínseca ou momentânea, proporcionando ao falante uma ferramenta semântica para expressar com clareza e precisão o

grau de permanência de uma qualidade.

5.1.6 Análise de usos predicativos de ser e estar

Segundo Ruiz (1983), são denominados usos predicativos todos os que indicam um processo ou estado do sujeito que lhe é externo e que não afeta a sua natureza ou maneira de ser. A esse grupo pertencem frases que indicam relações do tipo que podemos conferir nas frases: a) A informação é do governador de São Paulo; b) O futuro é nossa responsabilidade; c) Roseana está na faixa dos que reconhecem os méritos do governo. Os autores que tratam dos usos de ser e estar normalmente dedicam uma maior atenção aos casos de usos de atributivos, porque é nesse ponto que reside a enigmática oposição a ser e estar.

Os usos predicativos de “ser” e “estar” servem para marcar relações externas ao sujeito, ou seja, aspectos que não manifestam sua essência ou características intrínsecas. Nesses casos, os verbos apresentam posições, relações e pertença que dizem respeito ao sujeito, mas não o definem por completo. Na frase a) “A informação é do governador de São Paulo”, o verbo “ser” estabelece uma relação de posse ou origem, onde “do governador de São Paulo” representa uma fonte externa à própria informação, sem alterar a natureza ou conteúdo da informação em si. Da mesma forma, em b) “O futuro é nossa responsabilidade”, o verbo “ser” liga o sujeito “o futuro” a uma responsabilidade assumida externamente, sem que isso defina a essência do futuro em termos absolutos.

Em contrapartida, a frase c) “Roseana está na faixa dos que confirmam os méritos do governo” utiliza o verbo “estar” para situar o sujeito em um grupo ou categoria específica, destacando uma posição momentânea ou circunstancial. Nesse uso predicativo de “estar”, a construção sugere que Roseana, no momento, compartilha uma opinião ou posição alinhada ao grupo em questão, mas sem que isso faça parte de sua identidade ou essência. Esse tipo de uso destaca a oposição entre “ser” e “estar” em contextos predicativos: enquanto “ser” pode implicar uma relação de caráter mais estável e abrangente, “estar” tende a indicar estados temporários ou afiliativos, possibilitando a possibilidade de mudança ou variação ao longo do tempo. Essa diferenciação permite que o falante estabeleça com clareza quando uma relação é entendida como transitória ou permanente, e revele o papel dos verbos “ser” e “estar” na expressão das nuances semânticas na Língua Portuguesa.

5.1.7 Quadro de conjugação dos verbos ser e estar

A seguir, é apresentada uma relação analítica entre os verbos equivalentes das duas línguas.

Quadro 4 - Conjugação do verbo (estar) no presente do indicativo

PESSOAS	RADICAL	DMT
Eu	Est	ou
Tu	Est	ás
Ele	Est	á
Nos	Est	amos
Vós	Est	ais
eles	Est	ão

Fonte: Própria autora (2022).

Quadro 5 - Conjugação do verbo (ser) no presente do indicativo

VERBO	CONJUGAÇÃO
Eu	Sou
Tu	és
Ele/ele/você	é
Nós	somos
Vós	sois
Eles/elas/vocês	são

Fonte: Própria autora (2022).

5.2 Análise do verbo IKO (estar)

Segundo Lemos Barbosa (1956), o verbo iko é o verbo estar em português. Ele tem composição com outros verbos, principalmente os que indicam movimento. Além disso, ele traduz no português a ideia de gerúndio. O verbo *Estar* e *Ser*, como verbos de ligação, não tem correspondente em Tupi. Outra característica do verbo “iko” é que ele admite diversas regências, mudando ou não de sentido. Ele recebe o pronome prefixo agente (de quem está realizando a ação: A-iko, ere-iko etc. Mas não recebe prefixo paciente (de quem sofre a ação). O verbo iko “estar” também tem diversas traduções, de acordo com a posição do agente ou coisa. De acordo com Corrêa (2023), o radical iko se mantém em todas as pessoas do discurso, recebendo apenas os prefixos pronominais.

Exemplos: Wàro Miar iko a'e.
 Esperando a caça está ele.

Wáro iko a'e – ele está esperando. (Harrison, 2013, p. 208).

O verbo iko ajuda a formar o gerúndio no Ze'egete. (Harrison, 2013, p. 208). Aiko xe kury – estou aqui agora. (Corrêa, 2023, p.2). O verbo iko recebe os prefixos pronominais agentes, sem sofrer flexão no radical. (Corrêa, 2023, p.2).

O verbo IKO é auxiliar do verbo que marca continuação **está**. O auxiliar do verbo sempre ocorre depois do verbo principal, fim do núcleo (= núcleo + sujeito + objeto + auxiliar), e nunca ocorre sem o verbo principal.

- Exemplo: Tuweharupi uma'ereiko **iko** ko pe. *Ele está sempre trabalhando na roça*. (Harrison, p. 58, 2013). Naiko kwaw tawhu pe ihe kury. Não estou na cidade. (Corrêa, 2023, p. 3).

5.2.1 O verbo IKÓ (estar) com a posposição -(R)AMO (como, na condição de) em ze'egete

Em Tupi, não existe um verbo que corresponda ao verbo *Ser* do português. O verbo IKÓ (estar) é como um termo regido pela posposição átona – (R)AMO (como, na condição de) corresponde, aproximadamente, ao sentido do verbo *ser* do português. O que existe é uma composição da ideia de “ser”, através de um Sintagma. Essa composição, ou sintagma, é traduzida para o português como o nosso verbo “ser”, que, para o falante nativo do Ze'egete, é uma condição de estado, aspecto do estar (Navarro; 2005).

Exemplo: *Ixé t-ub-amo a-ikó – ne*. Eu serei pai dele (lit, Eu como pai dele estarei). A utilização do verbo IKÓ junto com a posição -(R)AMO na língua Ze'egete demonstra como os conceitos de identidade e condição estão interligados nessa cultura. Essa construção linguística sugere que, para os falantes nativos, a identidade não é estática, mas sim uma condição que pode mudar conforme o contexto. Assim, em vez de definir um estado como imutável, a linguagem Tupi reflete uma visão de mundo em que as relações e estados são dinâmicas e condicionais, enfatizando a fluidez da identidade e do papel social (Navarro; 2005).

5.2.2 Exemplos de utilização de romo (ser) pelos aprendizes

De maneira breve, são analisadas algumas frases frequentemente utilizadas pelos aprendizes:

a) *Aiko karaiw romo: Eu sou um não-índio.*

Nesta frase, o uso do verbo **romo** (ser) estabelece uma afirmação de identidade. O aprendiz se identifica como “não-índio”, rebaixando uma distinção clara de pertencimento cultural. O uso do pronome **aiko** (eu) sugere uma autoafirmação, enquanto o adjetivo **karaiw** (não-índio) pode refletir uma construção de identidade em relação aos outros, enfatizando a posição do falante dentro do contexto sociocultural. A escolha das palavras sugere uma necessidade de definir-se em contraste com uma identidade indígena, revelando dinâmicas de identidade e pertencimento.

b) *Wiko putar wikuwe ma'e paw wazar romo a'e wà nehe: Eles serão os donos de todas as coisas Ivas*

Aqui, o verbo **romo** é usado em uma construção futura, denotando um estado de ser que se manifestará no futuro. A frase implica uma afirmação de posse e poder, em que os indivíduos selecionados (eles) estão projetando um *status* de domínio sobre “todas as coisas Ivas”. O uso do verbo **ser** nesta construção sugere que a identidade e a posição social dos sujeitos estão ligadas ao seu futuro potencial, o que pode indicar aspirações culturais e econômicas. Esta frase também exemplifica a conexão ser e a responsabilidade social que vem com a posse.

c) *Uzeapoka'i romo: Tornou-se macaco* (Harrison, 2013, p. 138).

Nesta frase, **romo** é utilizado para indicar uma transformação de estado, ou seja, alguém ou algo que mudou sua condição para “macaco”. O verbo enfatiza a permanência da nova condição, indicando que a transformação é vista como um processo completo e irreversível. Isso pode refletir uma compreensão cultural de mudanças identitárias ou até mesmo uma metáfora para comportamentos ou atitudes que os falantes podem associar a um estado inferior ou diferente. Tal construção pode ser indicativa de normas sociais ou simbólicas.

d) *Mo romo ereiko ne? Quem “na condição de” está você? (lit: Quem você está sendo?).* (Corrêa, 2023, p. 4).

Essa frase utiliza **romo** em uma pergunta, que questiona a condição do interlocutor. O uso da expressão “na condição de” sugere uma reflexão sobre o estado atual ou o papel do indivíduo em um determinado contexto. A tradução literal “Quem você está sendo?” reforça a ideia de que a identidade não é estática, mas sim dinâmica, e pode variar de acordo com as situações. Este tipo de questionamento destaca a importância da consciência de si mesmo e da autoidentificação em diferentes situações sociais, indicando que o contexto desempenha um papel crucial na definição do ser.

Diante disto, compreende-se que o questionamento evidencia a importância da consciência de si e da adaptação diante das múltiplas situações sociais que moldam o nosso ser

conforme nossas vivências do cotidiano.

5.2.3 Verbos predicativos

Os verbos predicativos em português, como “ser” e “estar”, cumprem a função de ligar o sujeito ao seu predicado e expressam estado ou essência, embora muitas vezes careçam de um significado pleno quando usados isoladamente. No Tupi, no entanto, essa função de ligação não ocorre da mesma forma. Em vez de verbos de ligação, o sujeito está ligado diretamente ao predicado sem necessidade de um verbo intermediário.

De acordo com Lemos Barbosa (1956), isso é feito com o simples acréscimo do pronome sujeito ao predicado, seja ele um substantivo, adjetivo, pronome ou advérbio. A construção é, portanto, direta e dispensa o uso de um verbo que indica ligação, o que altera a maneira como conceitos como “identidade” e “estado” são expressos.

Corrêa (2023, p. 2) apresenta dois exemplos que ilustram essa diferença estrutural: a) “Ka'a pehar romo uruiko ure” (Nós somos gente da floresta) e “Kwaharer wiko a'e pe wà” (As crianças estão lá).

Na primeira frase, “romo” exerce a função de dar sentido de ser em “somos gente da floresta”, aproximando-se do verbo “ser” em português. O verbo ser, a rigor, é apenas subentendido no Tupi. A tradução literal de “romo” (ramo no dialeto Tembê), um sufixo do substantivo, é como, parecido com uma espécie de pertencimento ou característica inerente ao sujeito, refletindo a forma como a identidade e a relação com a floresta são intrínsecas à cultura e à linguagem desse povo (Boudin, 1978, p. 224). Aiko romo ihe, traduzido como “eu sou”, significa literalmente “Estou (sendo) como uma espécie de”. Enquanto “wiko” na segunda frase expressa uma localização, equivalente ao uso de “estar”. Essas construções mostram como a língua Tupi contorna a necessidade de um verbo auxiliar e utiliza diretamente o contexto do predicado para transmitir a relação com o sujeito. Essa diferença revela uma estrutura linguística única, que foca mais na essência e no estado dos elementos por meio de uma construção sintética e econômica, diferenciando-se profundamente do português e de outras línguas românicas.

Ao analisar essas estruturas, nota-se que a língua Tupi adota uma visão mais prática e direta na construção de identidade e estado, sendo menos dependente de verbos auxiliares e mais reforçada no contexto e nos elementos semânticos dos termos usados. Isso não só enriquece a compreensão da linguagem como também oferece uma perspectiva cultural sobre como os povos que falam Tupi interpretam e expressam as ideias de ser e estar, focando em um sentido de coletividade e localização, em vez de individualidade e condição estática.

5.2.4 Tempos de verbos

O verbo *Tupi* não conhece a noção de tempo: exprime apenas um processo ou ação (ou uma equação, se o verbo é predicativo). Na sua forma geral, o indicativo aplica-se a qualquer tempo, podendo ser presente, passado ou futuro. É mais comum traduzir pelo passado. O nosso presente gramatical supõe sempre algo de passado. O futuro, como em nossa linguagem familiar (“eu vou e trago-o”), pode ser expresso pela forma geral (Lemos Barbosa, 1956).

Veja o exemplo apresentado por Lemos Barbosa (1956, p. 66): “*Xe maenduar-ne: Eu me lembrarei*”.

Como se pode observar nesse exemplo, a tradução para o português utiliza o futuro (“me lembrarei”), mas, em *Tupi*, a expressão é temporalmente neutra. Esse tipo de construção revela que o *Tupi* prioriza o processo de ação ou estado sobre a necessidade de situá-lo em um tempo definido, o que é compreendido como uma visão mais fluida e menos linear do tempo. Esse aspecto linguístico se aproxima de uma perspectiva em que o importante não é um acontecimento específico em um dado tempo, mas o simples fato da ação ou do estado existir, refletindo possivelmente uma visão de mundo que valoriza o processo e o contexto acima de uma delimitação temporal rodízio.

5.2.5 Ordem das orações simples

O sujeito pode vir antes ou depois do predicado, mas o prefixo agente precede sempre o verbo. O objeto direto, se é substantivo, vem depois do verbo, mas são possíveis outras colocações, desde que não se prejudique a clareza (Lemos Barbosa, 1956).

Vejamos os exemplos apresentados por Corrêa (2023, p. 2):

a) “*w-ekar teko wakari itar-ehe*” (procurar a gente acari pedra) OBLI-em “A gente procura acari dentro de pedra”.

b) “*Purumu’e ma’e ta’yr romo ereiko ne*” (Professor filho dele ser está você teu/tua) “Professor ser filho dele” (Você é o filho do professor).

A análise dos exemplos demonstra as particularidades na ordem das orações simples em *Tupi*, onde a flexibilidade sintática possibilita a inversão entre sujeito e predicado. Contudo, a presença do prefixo agente antecede obrigatoriamente o verbo, independentemente da posição do sujeito. O objeto direto, quando expresso como substantivo, geralmente segue o verbo, mas essa posição pode variar desde que não comprometa a clareza da oração, conforme indicado por Lemos Barbosa (1956). Essa estrutura evidencia um sistema gramatical que, embora

distinto do português, mantém uma organização lógica e prioritária da função dos elementos da oração.

No primeiro exemplo, “*w-ekar teko wakari itar-ehe*” (“A gente procura acari dentro de pedra”), é observado que o prefixo **w-** indica o agente, “a gente”, que precede o verbo **ekar** (procurar). A estrutura segue o verbo com o objeto direto e a indicação de localidade, que no caso é “*itar-ehe*” (dentro da pedra), mantendo a clara e a relação entre os elementos.

No segundo exemplo, “*Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne*” (Você é o filho do professor), a estrutura apresenta o predicado antes do sujeito, com “*Purumu'e*” (professor) seguido de “*ta'yr*” (filho), em uma construção onde “*romo*” corresponde ao verbo ser, adaptando-se à natureza flexível do Tupi na disposição dos elementos da oração.

5.3 Conjugação verbal em Ze'egete do verbo IKO (está) (estar)

O verbo “IKÓ” (estar) na língua Ze'egete, o radical não sofre flexão e não recebe desinência como no português; sua conjugação consiste no acréscimo do prefixo, que indica a pessoa do discurso, conforme explicado por Corrêa (2023). No entanto, tanto o Dicionário Guajajara de Harrison (2013) quanto Boudin (1978) se referem a esse processo como conjugação, uma vez que a raiz “*iko*” recebe um prefixo pronominal.

É interessante notar que, na Língua Portuguesa, o verbo *Estar* é considerado irregular, pois desvia do modelo ou paradigma padrão de conjugação, como destacado por Azeredo (2008, p. 182). Isso significa que, ao contrário da regra geral de acréscimo da desinência ao radical para a conjugação em português, o verbo *Estar* segue um padrão diferente. O verbo “[...] ‘ser’ é mais irregular é, ao contrário do regular, pois tem desvio em relação ao modelo, ou paradigma, de sua conjugação” (Azeredo, 2008, p. 182).

No português, os verbos ser/estar são verbos irregulares, isto é, eles são verbos auxiliares, pois são desprovidos de sua significação plena, se associa às formas nominais do verbo principal, a fim de “auxiliá-lo” na constituição de locuções portadoras de um papel gramatical específico (Leitão, 2016, p. 85), ou seja, há alterações no radical e terminações do verbo ser, e alterações nos radicais do verbo estar.

Essas observações ressaltam as nuances e particularidades dos sistemas verbais em diferentes línguas, enriquecendo a compreensão da complexidade linguística e das diferenças entre estruturas gramaticais. Outrossim, norteando para uma nova perspectiva de abordagem da Língua Portuguesa como L2 considerando a LM dos aprendizes Guajajaras.

Quadro 6 - Tabela Morfológica

ELEMENTO	FUNÇÃO	DESCRIÇÃO	LETRA	IPA	DESCRIÇÃO FONÉTICA
A	Prefixo ou marca de pessoa	Indica a 1ª pessoa do singular (eu).	a	/a/	Vogal aberta anterior não arredondada
Iko	Radical do verbo	Equivalente ao verbo estar	I	/i/	Vogal fechada anterior não arredondada
“a + iko”	Forma completa	A + iko (1ª pessoa + iko)	k	/k/	Consoante oclusiva velar surda
			ó	/ɔ/	Vogal aberta média posterior arredondada
Desse modo, a transcrição fonética da palavra “aikó” seria / ar'ko: /.					

Fonte: Própria autora (2024).

Quadro 7 - Estrutura da forma verbal padrão em ze’egete – verbo (iko) – estar

PREFIXOS PESSOAIS	VERBO	EM ZE’EGETE
A	Iko	eu estou
Ere	Iko	tu estás
W	Iko	ele/ela está
Za	Iko	(incluindo você) – nós estamos
Uru	Iko	excluindo vocês)– nós estamos
Pe	Iko	vocês estão
Wà+a’e	Iko	eles/ elas estão

Fonte: Corrêa (2023).

5.4 Análise dos dados coletados/produzidos juntos aos aprendizes

Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados por meio da linguagem escrita, com quatro exercícios compostos, num total de 29 (vinte e nove) questões, com conjugação verbal dos verbos *Ser/Estar*, propostos pela pesquisadora. O primeiro momento foi o de identificar os pontos mais críticos, que causam maior dificuldade para os aprendizes guajajaras de português como L2, bem como comparar os erros, de acordo com a norma padrão na L2, para expressar praticamente os mesmos fenômenos que em Ze’egete são expressos pelos verbos iko (estar) e iko (romo) que corresponda ao verbo “ser” do português. A análise foi feita caso a caso,

isoladamente, e, mesmo que os exercícios apresentassem outros erros, foram considerados apenas os critérios gramaticais.

Para proceder com a análise dos “erros” gramaticais, decorrentes das diferenças estruturais entre as línguas materna Ze’egete, no processo de aprendizagem do português como segunda língua, nas conjugações dos verbos *Ser/Estar*, foi escolhido apresentar a classificação dos dados fundamentada no trabalho de Sonsoles Fernández (1990), que traz os erros gramaticais, lexicais, gráficos e discursivos, embora os erros discursivos não tenham sido analisados, visto que não contemplam os objetivos da presente pesquisa, e cinco principais categorias de erros propostas por Corder (1967), que dizem respeito aos erros de fatores sociolinguísticos, fatores fisiopsicológicos, Interferência intralingual, Critério linguístico e Modalidade de exposição à L2.

Os critérios da gramaticalidade foram instrumentos necessários para a descrição dos dados deste trabalho. Nos exemplos analisados do *corpus* deste estudo, serão tratados os erros de transferência negativa e positiva (Selinker, 1972; Lado, 1971) que apontam para os “erros” gramaticais decorrentes das diferenças estruturais das conjugações dos verbos /ser/estar. No tocante à transferência da Língua Ze’egete, foram identificados e classificadas as transferências que possuíam os desvios da norma culta da Língua Portuguesa no quesito gramatical, gráfico e paradigma de pessoa.

Desse modo, o primeiro passo foi identificar nas conjugações as normas padrão da L2 e observar os “erros” produzidos pelos aprendizes. Foram selecionadas as conjugações que apresentaram erros conforme a taxonomia obedecida. A análise foi realizada visando cada caso isoladamente, mesmo que as frases possuísem outros erros.

Quadro 8 - Categorias de erros segundo Fernández (1990)

Erros Gráficos	
Sinais de pontuação Separação e união de palavras Acentuação Confusão de grafema	Confusão de fonemas Omissão e/ ou adição de letras Troca de letras Uso/ emprego de 'y/e' e 'o/u'.
Erros léxicos	
Barbarismos/empréstimos Termo inadequado ao contexto	Gênero
Erros Gramaticais	- Conjugação dos verbos e tempos verbais - Flexão verbal - Paradigma de pessoa - Concordância em pessoa - Concordância de Gênero - Concordância em número - Concordância em pessoa - Uso/ omissão/ má seleção dos artigos e pronomes

	- Uso/ omissão/ acréscimo/má seleção modo-temporal - Uso/ omissão/ má seleção das preposições - Uso/ omissão/ má seleção dos adjetivos - Uso/ omissão/ má seleção estrutura gramatical/ordem/omissão/ acréscimo - Uso/ omissão verbal
--	---

Fonte: Adaptação (Fernández, 1990).

Após a leitura das produções escritas de dois aprendizes do terceiro ano do ensino médio da escola indígena Felipe Bone do povo Guajajara, foram determinadas e caracterizadas as transferências negativas que possuíam desvios da norma culta no quesito gramatical, gráfico e paradigma de pessoa.

Como evidenciado nos quadros anteriormente apresentados, a categoria de erros gramaticais é a que possui mais subcategorias. Assim, os erros de interferência foram especificados nas seguintes categorias: omissão da conjugação verbal, sinais de pontuação e paradigma de pessoa.

a) Erros gramaticais de conjugação verbal

A Língua Portuguesa pertence à família Latina, e o Ze'egete à famíliaTupi-Guarani, ou seja, são línguas de troncos linguísticos bem diferentes. Não obstante, essas diferenças estão relacionadas às diferenças e diferentes usos que ocorrem em diversas línguas ao longo do tempo, o que resulta em discrepância nas transferências. Portanto, a aprendizagem do português para os aprendizes guajajaras resulta numa grande dificuldade. Desse modo, foi utilizada uma análise contrastiva para identificar as diferenças estruturais na escrita de conjugação dos verbos “ser” e “estar” no presente do indicativo. Por exemplo, no A1 houve um erro de conjugação (“*quem e voce?*”; logo, tal forma verbal tem erro na língua padrão portuguesa). Porém, a maior ocorrência de erros da conjugação verbal foi com o verbo *Ser*. Isso acontece porque em português o verbo *Ser* é irregular, pois ele apresenta desvio, em relação ao modelo ou paradigma, em relação à sua conjugação verbal. Todavia, na língua nativa não há um verbo equivalente ao “ser” na L2, apenas o verbo *iko* (romo), que é como um termo regido pela posição átona - (romo), que corresponde, aproximadamente, ao sentido do verbo *Ser* do português, com ideia (como, na condição de). Exemplo: “*Quem tem deus*”. E o tempo indicativo é aplicado a qualquer tempo (Lemos Barbosa, 1956).

a) Erros gráficos

A análise do *corpus* permitiu observar que a maioria dos erros de pontuação pode ter acontecido por esquecimento ou distração dos aprendizes (ponto final e de interrogação). Isso porque o ponto final em português é obrigatório no final de frases e orações, e o ponto de

interrogação é obrigatório em português nos finais de perguntas. Outra causa plausível seria o desconhecimento dessas regras de pontuação na L2.

b) Erros de paradigma de pessoa

No caso de paradigma de pessoas, foi possível notar que os aprendizes colocaram o fonema / i/ na primeira pessoa do plural, o que, na Língua Portuguesa, não é aceitável ('nois' ao invés de 'nós').

5.5 Análises geradas dos resultados dos dados

A partir de agora, serão analisados os resultados dos exercícios dos 8 (oito) estudantes/aprendizes que participaram da pesquisa, realizando 4 (quatro) exercícios cada um. O primeiro exercício correspondeu em fazer a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português no Ze'egete iko (estar); o segundo, colocar no português as frases de acordo com os verbos (estar ou ser) no português/ no Ze'egete iko (estar) e iko (romo); o terceiro, conjugar no português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo, no ze'egete (iko) estar e iko (romo) e, por último, colocar as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo).

5.5.1 Estudante 1 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 9 - Aprendiz 1. Exercício 1: verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português no ze'egete iko (estar)

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Ereiko ne	Você esta	Ele/ela/ tu está.	Omissão de conj. verbal, interferência.
Wiko a'e	Ele esta	Ele/ela está.	Omissão da conjugação verbal (verbo está por esta) Omissão de sinal [~], interferência.
Uruiko ure	Vocês estão	Nós estamos (exclusão).	Omissão de conj. verbal, má seleção de parad. de pessoa, interferência do português.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foi percebida, a partir do exposto, uma ocorrência na conjugação do verbo *Estar* em: “Você **esta**” ao invés de “você **está**”; ‘ele esta’, ao invés de ‘**ele está**’, pois, no português, o

verbo é conjugado em pessoa, tempo e número; e no ze'egete o verbo iko (está) não flexiona a raiz verbal, o que resultou numa interferência negativa que gerou os "erros".

Quadro 10 - Aprendiz 1. Exercício 2: Coloque no português as frases de acordo com os verbos (estar ou ser) no português/ no ze'egete iko (estar) e iko (romo)

ZE'GETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Urutau wiko a'e pe.	Urutau ta la	O Urutau está lá.	Omissão conj. verbal. Interferência do português
Kwaharer wiko a'e pe wà .	Criança esta la	As crianças estão lá.	Omissão artigo pl (as), omissão da conj. Verbal. Interferência.
Ka'a pehar romo uruiko ure.	Nois estamos na floresta	Nós somos gente da floresta.	Adição fone /i/ no paradg. de pessoa, omissão conj. verbal, pois romo não é verbo em ze'egete, interferência.
Upuner ma'e wiko a'e pe wá.	Eles e poderoso	Os poderosos estão ali.	Má seleção de itens (os) por (eles), omissão de conj. ugação Verbal (estão por e); omissão pron demonstr. (ali), má seleção de elementos. Interferência

Conclusão

ZE'GETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne.	Ele professor ser filho dele	Você é o filho do professor.	Má seleção de grafema /t/ em ta'yr (filho dele, seu filho). Romo (ser), não conjuga. (ser filho dele), interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foi observada a ocorrência de omissão na conjugação do verbo *Estar*; 'Eu **to**', ao invés de 'Eu **estou**'; 'O Urutau **ta** la', ao invés 'O Urutau **está** lá', 'nois **estamos** na floresta'; ao invés de 'nós **somos** gente da floresta'. A conjugação do verbo *Ser* foi trocada pelo verbo *Estar*: 'nois **tamos** na floresta'; ao invés de 'nós **somos** gente da floresta'; e omissão do verbo "ser", que não foi conjugado: 'Ele professor **ser** filho dele'; ao invés de 'Você **é** o filho do professor'. À vista disso, há um erro de transferência negativa na conjugação do verbo "ser", porque não existe no Ze'egete um verbo que corresponda ao verbo "ser" do português (Navarro, 2005). Esses fenômenos evidenciam a influência direta da estrutura linguística da língua materna no processo de aquisição do português como segunda língua.

Quadro 11 - Aprendiz 1. Exercício 3: Conjugue no português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo. No ze'egete (iko) estar e iko (romo)

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne	ele não pega peixe	Tu não é o pescador.	Má escolha de paradigma de pessoa, omissão da conj. Verbal, interferência
Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane	Nois não bom	Nós não somos muitos bons.	Omissão de fonema /s/, má escolha de adjetivo, adição de fonema, omissão de conj, verbal, Interferência
Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure	Nois não samos gente	Nós somos gente da floresta.	Omissão de conj. Verbal, adição de fonema /i/, omissão de palavras (de e floresta). Interferência.
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Vocês não estão na terra	Vocês não são desta terra.	Omissão da conj. verbal, (são por e), omissão de pronome, interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na análise, foram verificados erros na conjugação do verbo *Ser*; ‘ele não **pega** peixe’; ao invés de ‘Tu não **é** o pescador’; “nois **não** bom”; ao invés de “nós **somos** muitos bons”; “nois não **samos** gente”; ao invés de “nós **somos** gente da floresta”, “vocês não **estão** na terra”; ao invés de “vocês não **são** desta terra”. Além disso, houve a troca do verbo “ser” pelo verbo “estar”.

Os erros na conjugação do verbo “ser” são mais recorrentes, do que no verbo “estar”.

Quadro 12 - Aprendiz 1. Exercício 4: Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo)

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne? Quem você está sendo	quem e vc?	Quem é você?	Omissão da conj. Verbal, interferência.
Mo romo hekon a'e?	Quem e ele?	Quem é ele?	Omissão onj. Verbal, interferência.
Mo hehy romo hekon a'e?	Quem e sua mãe?	Quem é a minha mãe?	Não respondida
Mo wiko hezàwe a'e?	quem ta na cidade	Quem é parecido comigo?	Omissão conj. verbal, má seleção de adjetivo, interferência.
Mo uzapo ko kyhaw a'e?	quem é que fez rede?	De quem é a rede?	Omissão de conj. Verbal, omissão de pronome, Interferência.
Mo ikàg Tupàn ài wà?	quem tem deus?	Quem é forte como Deus?	Omissão da conj. verbal, omissão de adjetivo, Interferência.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foi percebida uma grande ocorrência de erros na conjugação do verbo “ser” ‘quem e

vc’; ao invés de ‘quem é você?’; ‘Quem **e** ele’ ao invés de ‘Quem é ele?’; ‘Quem **e** irmão?’; ao invés de ‘Quem **são** os meus irmão?’; ‘Quem **ta** na cidade’; ao invés de ‘Quem é parecido comigo?’; ‘quem **tem** deus’; ao invés de ‘Quem é forte como Deus?’; e troca do verbo “ser” pelo verbo “estar”: “quem tá na cidade”; ao invés de “Quem é parecido comigo? Constataram-se erros da conjugação do verbo “ser”; praticamente, em todos os enunciados.

5.5.2 Estudante 2 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 13 - Aprendiz 2. Exercício 1: verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português/ no ze’egete iko (estar)

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Ereiko ne Estar você	você estou	Ele/ela/ tu está.	Omissão de conj. verbal, interferência do português.
Wiko a’e Estar ela	eles esta	Ele/ela está.	Omissão da conj. verbal interferência do português.
Peiko pe	Ali na roça	Vocês estão.	Omissão da conj. Verbal.mã escolha de item. Interferência.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foram observados erros na conjugação verbal de *Estar* em quase todos os enunciados: ‘Eu **estou**’ ao invés de ‘Ele **está**’; ‘ele **esta**’; ao invés de ‘ ele **está**’; ‘ali na roça’ ao invés de ‘vocês **estão**’.

Quadro 14 - Aprendiz 2. Exercício 2: Conjugue no português os verbos (estar ou ser)/ no ze’egete verbo iko (estar) e iko (romo)

ZE’EGETE	ERRO	PORTUGUÊS	POSSÍVEL CAUSA
Aiko xe ihe	Eu to aqui	Eu estou aqui.	Omissão da conj. verbal. Interferência.
Urutau wiko a’e pe estar urutau la	Urutau ta la	O Urutau estava lá.	Omissão de conjugação verbal, Interferência.
Kwaharerer wiko a’e pe wà	criança estava la	As crianças estão lá.	Omissão de conjugação verbal, Interferência.
Zaiko ko pe zane kury estar roça agora	nois tava de costa agora	Nós estamos no campo agora.	Adição de fonema/grafema /i/, omissão de conj. verbal, Interferência.
Upuner ma’e wiko a’e pe wá.	eles e poderoso	As pessoas poderosas estão ali.	Omissão da conj. verbal (estão por e), interferência.

Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne	Ele e filho do professor	Você é filho do professor.	Omissão conj. Verbal, má escolha de item:(ser filho dele") no infinitivo, repetição do pron suj. ao final da oração (dele), omissão pron. posse (dele), má seleção de grafema /t/ em ta'yr (filho dele, seu filho). Romo: verbo (ser), não conjugua, (ser filho dele), Interferência
--	-----------------------------	-------------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A análise determinou uma grande quantidade de ocorrências na conjugação verbal *Estar*: 'Eu **to**', ao invés de 'Eu **estou**'; 'O Urutau **ta** la', ao invés 'O Urutau **está** la', 'nois **tamos** na roça agora'; ao invés de 'nós **estamos** no campo agora'; 'Eles e poderoso' ao invés de 'As pessoas poderosas **estão** ali.

Foram verificados diversos erros na conjugação do verbo *Ser*, e troca do verbo *Ser* pelo verbo *Estar*: 'Nois **tamos** na floresta', ao invés 'Nós **somos** gente da floresta'; 'ele **e** poderoso', ao invés de 'Ele **é** poderoso'; 'Ele ser filho do professor' ao invés 'Você é filho do professor'. Desta forma, foi concluída a ocorrência de "erros" em quase todos os enunciados.

Quadro 15 - Aprendiz 2. Exercício 3: Conjugue no português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo/ no ze'egete (iko) estar e iko (romo)

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Eu não tava na cidade	Não estou na cidade.	Omissão de conj. Verbal. Interferência do português
Nereiiko kwaw pira pyhykar romo ne	Vc não sabe pegar peixe	Tu não é o pescador.	Má de seleção de parad. de pessoa, omissão de conj. Verbal, interferência.
Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane	Nois não esta bem	Nós não somos muitos bons.	Ad. de fonema, omissão da conj. Verbal, Interferência.
Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure	nois não estava no mato	Nós somos gente da floresta.	Adição de fonema /i/, omissão de conj. verbal, interferência do português
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Nois não estava na terra	Vocês não são desta terra.	Adição de fonema, omissão da conj. Verbal, interferência.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foram constatadas ocorrências da conjugação do verbo *Estar*: 'Não **tava** na cidade'; ao

invés ‘Não **estou** na cidade’. E um maior número na conjugação do verbo “ser”, além da troca de *Ser* por *Estar*: ‘você não sabe **pegar** peixe’; ao invés de ‘Tú não **é** o pescador’; ‘nois não **esta** bem’; ao invés ‘Nós não **somos** muitos bons’. ‘nois não **estava** na terra’; ao invés de ‘vocês não **são** desta terra”. Logo, houve um número de ocorrência na conjugação do verbo *Ser*, pois não tem esse verbo no ze’egete que seja correspondente no português (Navarro, 2005).

Quadro 16 - Aprendiz 2. Exercício: 4 – Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze’egete -iko (romo)

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo herywyr romo wanekon a’e wà ?	Quem e o meu irmão?	Quem são os meus irmãos?	Omissão da conj. verbal, interferência.
Mo hehy romo hekon a’e?	Quem e a sua mãe?	Quem é parecido comigo?	Omissão da conj. verbal, má seleção de adjetivo (jeito por parecido), interferência.
Mo wiko hezàwe a’e?	Quem que tava do jeito dele?	Quem é parecido comigo?	Omissão da conj. Verbal; troca do verbo ‘ser’ por ‘estar’, interferência.
Mo herywyr romo wanekon a’e wà ?	Quem que fez rede?	De quem é a rede?	Omissão de conj. verbal, má seleção de item, Interferência.

Conclusão			
ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo uzapo tawhu uhua’u ma’e room?	Quem fez a cidade?	A cidade é uma coisa imensa?	Omissão da flexão verbal (ser); omissão do adjetivo:imensa. Interferência
Mo ikàg Tupàn ài wà?	Quem ta com deus	Quem é forte como Deus?	Omissão da conjugação verbal, má seleção de adjetivo, interferência.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foi verificada uma maior ocorrências na conjugação verbal de *Ser* e troca pelo verbo *Estar*: ‘Quem **e** o meu irmão?; ao invés ‘Quem **são** os meus irmãos?; ‘Quem que **tava** do jeito dele’; ao invés de ‘Quem **é** parecido comigo?; ‘Quem **ta** com deus’; ao invés de ‘Quem **é** forte como Deus?’. Dessa forma, houve grande quantidade de “erros” da conjugação do verbo *Ser* e a troca do verbo *Ser* pelo verbo *Estar*.

Constata-se uma frequência significativa de desvios na conjugação do verbo "ser" e sua substituição indevida pelo verbo "estar", como ilustram exemplos apresentado. Evidencia-se uma dificuldade em distinguir as funções ontológicas e circunstanciais expressas, respectivamente, pelos verbos "ser" e "estar", o que reflete interferências linguísticas que

impactam a precisão na construção dos sentidos propostos. A

Gráfico 1 - Gráfico geral de erros de conjugação verbal



Fonte: Autoria própria (2023).

No gráfico acima, são apresentados os dados em relação à conjugação verbal, realizado pelos alunos em relação aos verbos Ser e Estar. Os dados mostram que 30% apresentam erro em relação ao verbo *Estar*; 36% apresentam erros em relação ao verbo *Ser*; 16% apresentam erros em relação aos paradigmas gramaticais e 18% apresentam erros gráficos.

5.5.3 Estudante 3 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 17 - Estudante 3. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A

ZE'EGETE	ERRO	PORTUGUÊS	POSSÍVEL CAUSA
Aiko ihe	Eu tou	Eu estou	Omissão da conj. verbal, interferência do português.
Ereiko ne	Você ta	Ele/ela/ tu está	omissão de conjugação verbal, interferência do português.
Wiko a'e	Ele ta	Ele/ela está	omissão da conjugação verbal interferência do português.
Zaiko Zane	Nois tamos	Nós estamos (inclusão)	Adição do fonema/grafema /i/, omissão de conjugação verbal, interferência do português.
Uruiko ure	Vocês estao	Nós estamos (exclusão)	Omissão de conjugação verbal, má seleção de paradigma (vocês por nós), interferência do português

Peiko pe	Vocês estão	vocês estão	
Wiko a'e wà	Eles estao	Eles/elas estão	Omissão de conjugação verbal, interferência do português.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebeu-se, na análise, uma ocorrência na conjugação do verbo *Estar* em: “eu **tou**’ ao invés de “eu **estou**’; ‘você ta’, ao invés de ‘**ele está**’. “**nois tamos; ao invés de “nós estamos”**; “**vocês estao; ao invés de “nós estamos”**, pois, no português, pois ele é conjugado em pessoa, tempo e número; e no Ze’egete o verbo iko (está) não flexiona a raiz verbal, o que gerou os”erros” gramaticais.

Quadro 18 - Estudante 3. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko xe ihe	Eu tou aqui	Eu estou aqui	Omissão da conjugação verbal. Interferência do português
Urutau wiko a'e pe	Urutau tava la	O Urutau estava lá	Omissão do artigo (o), omissão da conjugação verbal, Interferência do português
Kwaharer wiko a'e pe wà	criança tavam la	As crianças estão lá.	omissão da conjugação verbal, omissão do artigo Interferência de português.
Zaiko ko pe zane kury	Nois tava na roca na hora	Nós estamos no campo agora.	Má seleção de paradigma de pessoa, omissão de conj. verbal, má seleção de item (campo/roça). Interferência .

Conclusão

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Ka’a pehar romo uruiko ure.	Nois ta na floresta	Nós somos gente da floresta.	Adição de fonema /i/, má seleção de item (da/na), omissão de conj. verbal. Interferência
Peiko hemu’em ma’e romo	Não respondida	Vocês são mentirosos.	Não respondida
g) Upuner ma’e wiko a’e pe wá	Ele e poderoso	As pessoas poderosas estão ali.	Má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conju verbal (estar), omissão de elementos (ali) interferência
h) Purumu’e ma’e ta’yr romo ereiko ne	Ele ser filho do professor	Você é filho do professor	Omissão de conj verbal, má seleção de item: (ser filho dele”) infinitivo, repetição do pron. sujeito ao final da oração (dele), omissão do pron. poss. (dele), seleção errada de grafema /t/ em

			ta'yr (filho dele, seu filho). Romo - verbo ser, não conjuga, (ser filho dele), interferência
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foi verificada uma grande quantidade de erros na conjugação verbal de *Estar*: ‘Eu **to**’, ao invés de ‘Eu **estou**’; ‘O Urutau **ta** la’, ao invés ‘O Urutau **estava** la’, as crianças **tavam**; ao invés de; elas **estão**; ‘nois **tava** na roça agora’; ao invés de ‘nós **estamos** no campo agora’; ‘Eles e poderoso’ ao invés de ‘As pessoas poderosas **estão** ali.

Observaram-se ocorrências de erros na conjugação do verbo *Ser*, e troca do verbo *Ser* pelo verbo *Estar*: ‘Nois **tamos** na floresta’, ao invés ‘Nós **somos** gente da floresta’; ‘ele **e** poderoso’, ao invés de ‘Ele **é** poderoso’; ‘Ele ser filho do professor’ ao invés ‘Você é filho do professor’.

Quadro 19 - Estudante 3. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não to na cidade	Não estou na cidade	Omissão de conj. Verbal. Interferência do português
Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne	Você pega peixe	Tu não é o pescador	Omissão da conj. verbal(ser por pegar), má seleção do adjetivo, interferência
Neru nuiko kwaw herehe we a'e	teu pai não ta comigo	Teu pai não está comigo	Omissão de conj. verbal (estar) interferência do português

Conclusão

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane	Nois não samo bom	Nós não somos muitos bons	Omissão de conjugação verbal (ser), omissão de item, Interferência
Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure	.nois não somu gente	Nós somos gente da floresta	Omissão de conj. Verbal, omissão de adjetivo, omissão indevida de elementos (floresta), adição de fonema /i/. Interferência
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Você não e da terra	Vocês não são desta terra	Omissão de conj verbal (são por e), omissão de pronome demonstrativo, interferência
Nuiko kwaw nezewe a'e wà	Eles não tao assim	Eles não são assim	Omissão de conj. verbal (estão por são). Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Constataram-se usos expressivos da conjugação do verbo *Estar*: ‘Não **to** na cidade’; ao invés ‘Não **estou** na cidade’. E um maior número de erros de conjugação do verbo “ser”, além da troca de *Ser* por *Estar*: ‘você não sabe **pega** peixe’; ao invés de ‘Tú não **é** o pescador’; teu pai não **ta** comigo; ao invés de teu pai não **está** comigo; ao invés de “**está**”; Nois não **samo** bom; ao invés de; Nós não **somos** muitos bons ‘nois não **esta** bem’; ao invés ‘Nós não **somos** muitos bons’; voce não **e** da terra’; ao invés de eles não **são** assim”.

Foram avaliadas uma quantidade significativa de omissão na conjugação do verbo *Ser*, pois não tem esse verbo no ze’egete, logo, não tem um correspondente no português (Navarro, 2005).

Quadro 20 - Estudante 3. Transcrição de Frases - Exercício D

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne?	Quem e vc	Quem é você?	Má seleção de item, omissão de conj. verbal (verbo ser por e) interferência
Mo romo hekon a’e?	Quem e ele	Quem é ele?	Omissão da conjugação verbal (ser por e) interferência
Mo hehy romo hekon a’e? –		Quem é a minha mãe?	N/R
Mo herywyr romo wanekon a’e wà?	Quem e seu meu irmão?	Quem são os meus irmãos?	Omissão de conj. verbal (<i>são</i> por e); omissão de artigos, interferência

Conclusão

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo hehy romo hekon a’e? –	Quem que tava do jeito dele?	Quem é parecido comigo?	Omissão de conj. verbal (<i>estar</i> por <i>ser</i>), adição de item, má seleção de pronome, má seleção de item, interferência
Mo herywyr romo wanekon a’e wà?	Quem é que fez rede?	Quem fez esta rede?	Omissão de conjugação verbal(<i>estar</i> por <i>fez</i>), omissão de pronome, Interferência
Mo wiko hezàwe a’e? –		Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?	N/Respondida
Mo ikàg Tupàn ài wà?	Quem e deus	Quem é forte como Deus.	omissão de conj. verbal (ser por e),omissão de item, Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Verificou-se a recorrência na conjugação do verbo “ser” ‘quem e vc’; ao invés de ‘quem

é você?; ‘Quem e ele’ ao invés de ‘Quem é ele?’; ‘Quem e seu meu irmão?’; ao invés de ‘Quem são os meus irmão?’; “Quem que tava do jeito dele?”; ao invés de ‘Quem é parecido comigo?’; “Quem é que fez rede?” ao invés de “Quem fez esta rede?” ‘quem e deus’; ao invés de ‘Quem é forte como Deus?’. Observaram-se omissões no verbo, em quase todos os enunciados.

5.5.4 Estudante 4 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 21 - Estudante 4. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko ihe	Eu esto	Eu estou	Omissão de con verbal, interferência do português.
Ereiko ne	Você ta	Ele/ela/ tu está	omissão de conj. verbal, interferência do português.
Wiko a’e	Ele ta	Ele/ela está	Ausência de sinal [~], omissão da conjugação verbal interferência do português.
Zaiko Zane	Nois tamus	Nós estamos (inclusão)	adição do fonema/grafema /i/, omissão da conj. verbal, interferência do português.

Conclusão

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Uruiko ure	Vocês tao	Nós estamos (exclusão)	Omissão da conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência do português
Peiko pe	Vocês estão	vocês estão	Certo
Wiko a’e wà	Eles estao	Eles/elas estão	Ausência do sinal [~] interferência do português.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve grande quantidade de erros na conjugação do verbo *Estar* em: “eu **esto**’ ao invés de “eu **estou**’; ‘você ta’, ao invés de ‘**ele está**’. “**nois tamus**; ao invés de “**nós estamos**”; “**vocês tao**; ao invés de “**nós estamos**”. O que resultou em omissões de conjugação verbal.

Quadro 22 - Estudante 4. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
----------	------	----------------	----------------

Aiko xe ihe	Eu tava aqui	Eu estou aqui	Omissão da conjugação verbal. interferência .
Urutau wiko a’e pe	Urutau esta la	O Urutau está lá	Omissão do artigo (o), omissão de conj. verbal, Interferência da L1.
Kwaharer wiko a’e pe wà	criança esta la	As crianças estão lá.	Omissão de artigo (as), omissão de conj. verbal, Interferência de português.
Zaiko ko pe zane kury	Nois estamu na roca agora	Nós estamos no campo agora.	Má seleção de paradigma de pessoa, omissão de conj verbal, omissão de ordem(campo/roça), Interferência .
Ka’a pehar romo uruiko ure.	Nois tava na floresta	Nós somos gente da floresta.	Adição de fonema /i/, omissão de item (da/na, floresta, gente), omissão de conj verbal. Interferência
Peiko hemu’em ma’e romo	Não respondida	Vocês são mentirosos.	
Upuner ma’e wiko a’e pe wá	Ele e poderoso ali	As pessoas poderosas estão ali.	Omissão de conj. verbal, (estar por e), omissão, de artigo, má seleção de paradigma de pessoa, supressão indevida de elemento, interferência.

Conclusão

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Purumu’e ma’e ta’yr romo ereiko ne	Ele ser filho do professor	Você é filho do professor	Omissão de conj verbal, escolha errada de item: (ser filho dele”), omissão do pro. possessivo (dele), seleção errada de grafema /t/ em ta’yr (filho dele, seu filho). Romo - verbo ser, não conjuga, (ser filho dele), Interferência.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve a ocorrência de omissão na conjugação do verbo “estar”; ‘Eu **tava**’, ao invés de ‘Eu **estou**’; ‘O Urutau **esta** la’, ao invés de ‘O Urutau **está** la’; “a criança **esta** la”; ao invés de: “As crianças **estão**”; “Nois **estamu** na roca”; ao invés; “Nós **estamos** no campo”; “nois **tava** na floresta”; ao invés de ‘nós **somos** gente da floresta”, “Ele e poderoso”; ao invés; “as pessoas poderosas estão ali”.

Foram observados, ainda, que a conjugação do verbo “estar”, foi trocado pelo verbo “ser”: ‘nois **tamos** na floresta’; por “nós **somos** gente da floresta”; e omissão do verbo “ser”,

‘Ele professor **ser** filho dele’; ao invés de ‘Você **é** o filho do professor’.

Quadro 23 - Estudante 4. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não esto na cidade	Não estou na cidade	Omissão de conj. Verbal. Interferência
Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne	Você não sabe pescar peixe	Tu não é o pescador	Omissão da conj. verbal (ser por pescar), má seleção de paradigma de pessoa, má seleção de adjetivo, interferência
Neru nuiko kwaw herehe we a’e	teu pai não ta comigo	Teu pai não está comigo	Omissão de conj. Verbal, interferência
Nazaiko kwaw ikatuahy ma’e romo zane	Nois não tamos bem	Nós não somos muitos bons	Omissão conj. de verbo (estar/ por ser), omissão de item, má seleção de adjetivo, Interferência
Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure	Nois não é gente do mato	Nós somos gente da floresta	omissão de conj. verbal, má seleção de adjetivo, má seleção de paradigma de pessoa, Interferência.
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Você não e da terra	Vocês não são desta terra	Omissão de conj. verbal (são por e), má seleção de pronome, interferência.
Nuiko kwaw nezewe a’e wà	Ele não e assim	Eles não são assim	Omissão de conj. verbal e por são), má seleção de paradigma de pessoa, interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foram verificados bastantes usos de conjugação do verbo *Estar*: ‘Não **esto** na cidade’; ao invés ‘Não **estou** na cidade’. E um maior número de erros de conjugação do verbo “ser”, além da troca de *Ser* por *Estar*: ‘você não sabe **pescar**’; ao invés de ‘Tú não **é** o pescador’; teu pai não **ta** comigo; ao invés de “teu pai não **está** comigo; Nois não **tamo** bem; ao invés de; Nós não **somos** muitos bons ‘nois não **é** gente do mato’; ao invés ‘Nós não **somos** gente da floresta’; voce não **e** da terra’; ao invés de “eles não **são** desta terra” “Ele não **é** assim”; ao invés”; Eles não **são** assim”.

É notório uma quantidade significativa de ocorrências de conjugação do verbo *Ser*, pois esse verbo no Ze’egete, tem uma ideia correspondente no português (Navarro, 2005).

Quadro 24 - Estudante 4: Transcrição de Frases - Exercício D

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne?	Quem e vc	Quem é você?	Omissão de conj. verbal (e por ser), interferência

Mo romo hekon a'e?	quem e ele	Quem é ele?	Omissão de conjugação verbal (e por ser), interferência
Mo hehy romo hekon a'e?		Quem é a minha mãe?	Nr
Mo herywyr romo wanekon a'e wà?	quem e o meu irmão?	Quem são os meus irmãos?	Omissão de conj. verbal (são por e), omissão de item, interferência
Mo hehy romo hekon a'e?	quem que tava do jeito dele?	Quem é parecido comigo?	Omissão de conj. verbal(ser por estar), má seleção de adjetivo, interferência
Mo herywyr romo wanekon a'e wà?	quem foi que fez rede?	Quem fez esta rede?	Omissão de conj. verbal, má seleção de pronome, Interferência
Mo wiko hezàwe a'e?	Quem faz cidade grande	Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?	omissão de conj. (ser), verbal, má seleção de adjetivo, interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve ocorrências de erros na conjugação do verbo “ser” ‘quem e vc’; ao invés de ‘quem é você?; ‘Quem e ele’ ao invés de ‘Quem é ele?’; ‘Quem e o meu irmão?’; ao invés de ‘Quem são os meus irmão?’; “Quem que tava do jeito dele?”; ao invés de ‘Quem é parecido comigo?’; “Quem foi que fez rede?” ao invés de “Quem **faz** cidade grande?” ‘quem **fez** a cidade ser uma coisa imensa”; também foram consideradas ocorrências de omissões na conjugação do verbo ser, praticamente em todos os enunciados.

5.5.5 Estudante 5 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 25 - Estudante 5. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko ihe	Eu esto	Eu estou	Omissão de conj. verbal, interferência do português.
Ereiko ne	Você ta	Ele/ela/ tu está	Omissão de conj. verbal, interferência do português.
Wiko a'e	Ele ta	Ele/ela está	Aus. de sinal [~], omissão de conj. verbal interferência do português.

Zaiko Zane	Nois tamu	Nós estamos (inclusão)	Adição do fonema/grafema /i/, omissão da conj. verbal, interferência do português.
Uruiko ure	Vocês tao	Nós estamos (exclusão)	Omissão da conj. verbal, má escolha de paradigma de pessoa, interferência do português
Peiko pe	Vocês estão	vocês estão	Certo
Wiko a'e wà	Eles estao	Eles/elas estão	Ausência do sinal [~] interferência do português.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve uma ocorrência de omissão na conjugação do verbo “estar” em: “Eu **esto**’ ao invés de “Eu **estou**”; “você **ta**’, ao invés “ele **está**”; “ele **ta**”; ao invés “**ele está**”; “nois **tamu**; ao invés; “**nós estamos**”; “vocês **tao**; ao invés “nós estamos”; “eles **estao**”; ao invés “eles **estão**”. Pois, no português, o verbo é conjugado em pessoa, tempo e número; e, no Ze’egete, o verbo “iko” (está) não flexiona a raiz verbal.

Quadro 26 - Estudante 5. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko xe ihe	Eu esto aqui	Eu estou aqui	Omissão da conj. verbal, interferência.
Urutau wiko a’e pe	Urutau tava la	O Urutau estava lá	Omissão da conj. verbal, omissão de artigo, interferência
Kwaharer wiko a’e pe wà	A criança ta la	As crianças estão lá.	Omissão do artigo (as), omissão de conj. verbal, Interferência de português.
Zaiko ko pe zane kury	Nois tamo no roca agora	Nós estamos no campo agora.	má seleção de paradigma. de pessoa, omissão de conj. verbal, omissão de item (campo/roça), Interferência
Ka’a pehar romo uruiko ure.	Nois tamos na roca	Nós somos gente da floresta.	má seleção de paradigma de pessoa, má seleção de adjetivo (gente) , omissão da conj. verbal Interferência
Peiko hemu’em ma’e romo	Eles mente	Vocês são mentirosos.	Má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal, interferência
Upuner ma’e wiko a’e pe wá	Ele são poderoso	As pessoas poderosas estão ali.	má seleção de paradigma de pessoa, omissão de conj. Verbal

			(são por estão), omissão de item, interferência
h) Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne	Ele ser filho dele	Você é filho do professor	Omissão de conjugação verbal, escolha errada de item: (ser filho dele) no infinitivo, seleção errada de grafema /t/ em ta'yr (filho dele, seu filho). Romo - verbo ser, não conjuga, (ser filho dele), Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foi notada uma quantidade considerável de omissão na conjugação do verbo “estar”; ‘Eu **esto**’, ao invés de ‘Eu **estou**’; ‘O Urutau **tava** lá’, ao invés de ‘O Urutau **estava** lá’; “a criança **ta** lá”; ao invés de: “As crianças **estão**”; “Nois **tamos** na roca”; ao invés; “Nós **somos** gente da floresta”; “nois **tava** na floresta”; ao invés de ‘nós **somos** gente da floresta’, “eles **mente**”; ao invés; “Vocês **são** mentirosos”; “Ele **são** poderoso”; ao invés; “as pessoas poderosas **estão** ali”; ele **ser** filho dele”; ao invés de; “você **é** filho do professor”.

Observou-se que a conjugação do verbo “estar”, foi trocado pelo verbo “ser”: ‘nois **tamos** na floresta’; por “nós **somos** gente da floresta”; e omissão do verbo “ser”, ‘Ele professor **ser** filho dele’; ao invés de ‘Você **é** o filho do professor’, troca do verbo ser por mentir, ser por estar e o verbo ser ficar no infinitivo. Porque não existe no ze’egete um verbo que corresponda ao verbo “ser” do português (Navarro, 2005).

Quadro 27 - Estudante 5. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não tou na cidade	Não estou na cidade	omissão de conj. verbal. Interferência do português
Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne	Você nao pega peixe	Tu não é o pescador	Omissão de conj. verbal (pega por ser), má seleção de adjetivo, má seleção de paradigma. de pessoa, interferência
Neru nuiko kwaw herehe we a’e	teu pai não ta aqui	Teu pai não está comigo	Omissão de conj. verbal (estar), má seleção de adjetivo, interferência
Nazaiko kwaw ikatuahy ma’e romo zane	Nois não tamos bem	Nós não somos muitos bons	Omissão conj. de conj. verbal (estar/ por ser), má seleção de paradigma. de pessoa, má seleção de adjetivo, Interferência
Nuruiko kwaw ka’a	.nois é gente no campo	Nós somos gente da floresta	Omissão de conj. verbal (e por somos e tempo), má seleção de

pehar romo ure			adjetivo, má seleção de paradigma de pessoa, Interferência
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Você não e da terra	Vocês não são desta terra	omissão de conj. verbal e tempo (são por e), má seleção de pronome, má seleção de paradigma de pessoa, interferência
Nuiko kwaw nezewe a'e wà	Eles não e assim	Eles não são assim	Omissão de conj. verbal (ser), Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Verificou-se uma ocorrência significativa da conjugação do verbo “ser”; “não **tou** na cidade”; ao invés de “não **estou** na cidade; “Você nao **pega** peixe”; ao invés de “tu não **é** o pescador”; teu pai não **ta** aqui”; “teu pai não **está** comigo”; “nois não **tamos** bem”; ao invés de “nós não **somos** muitos bons”; “nois **é** gente no campo”; ao invés de “nós **somos** gente da floresta”, “vocês não **e** da terra”; ao invés de “vocês não **são** desta terra”; “eles não e assim”; “eles não **são** assim”.

Percebeu-se também a troca do verbo “ser” pelo verbo “estar”. Logo, o verbo “ser” ocorreu com maior frequência, porque existe o verbo equivalente na língua portuguesa, e o verbo estar por não haver flexão da raiz (iko) na língua ze’egete (Navarro, 2005).

Quadro 28 - Estudante 5. Transcrição de Frases - Exercício D

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne?	Quem e tu	Quem é você?	Omissão de conjugação verbal (ser).
Mo romo hekon a’e?	quem e ele	Quem é ele?	Omissão de conjugação verbal (ser).
Mo hehy romo hekon a’e? –	Cade a mae	Quem é a minha mãe?	Omissão de conj. verbal (ser), omissão de item, má seleção de paradigma de pessoa). interferência
Mo herywyr romo wanekeon a’e wà?	quem e o teu irmão	Quem são os meus irmãos?	omissão de conj. verbal (ser por teu), Má seleção de itens, (são por e), má seleção de pro. Posse, interferência
Mo hehy romo hekon a’e? –	que que tava do jeito dele?	Quem é parecido comigo?	omissão de conj. verbal (ser por estar), má seleção de paradigma de pessoa, adição de item, interferência

Mo herywyr romo waneKon a'e wà?	quem foi que faz rede	Quem fez esta rede?	Omissão de conj. verbal, má seleção de pronome, Interferência
Mo wiko hezàwe a'e? –	Quem é da cidade grande	Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?	Omissão de conjugação verbal,(ser por fazer), omissão de item, má escolha de adjetivo, interferência
Mo ikàg Tupàn ài wà?	Quem foi deus	Quem é forte como Deus?	Omissão de conjugação verbal, interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foram vistas diversas ocorrências na conjugação do verbo “ser” ‘quem e tu’; ao invés de “quem é você?; “Quem e ele” ao invés de “Quem é ele?; “cade a mae?; ao invés de ‘Quem é a minha irmã?; “Quem e o teu irmão?”; ao invés de “quem são os meus irmão?; “Que tava do jeito dele”? ao invés de “Quem é parecido comigo?” ‘quem **foi** que fez rede”?; “quem foi deus”; ao invés de”quem é forte como Deus?” Foram vistas também ocorrências de erros da conjugação do verbo “ser”; praticamente em quase todos os enunciados.

5.5.6 Estudante 6 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 29 - Estudante 6. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko ihe	Eu tou	Eu estou	Omissão de conj. verbal, interferência do português.
Ereiko ne	Você tava	Ele/ela/ tu está	omissão de conj. verbal, interferência do português.
Wiko a’e	Ele ta	Ele/ela está	Ausência de sinal [~],omissão de conj. verbal interferência do português.
Zaiko Zane	Nois tamos	Nós estamos (inclusão)	Adição do fonema/grafema /i/, má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal, interferência do português.
Uruiko ure	Vocês tao	Nós estamos (exclusão)	omissão da conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência do português

Peiko pe	Vocês estão	vocês estão	Certo
Wiko a'e wà	Eles estao	Eles/elas estão	Ausência do sinal [~] interferência do português.
Aiko ihe	Eu tou	Eu estou	Omissão de conj. verbal, interferência do português.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve a ocorrência de erros na conjugação do verbo “estar” em: “você **esta**’ ao invés de “você **está**’; ‘ele esta’, ao invés de ‘**ele está**’.

Pois, no português, o verbo é conjugado em pessoa, tempo e número; e, no ze’egete, o verbo “iko” (está) não flexiona a raiz verbal.

Quadro 30 - Estudante 6. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko xe ihe	Eu tou aqui	Eu estou aqui	omissão da conjugação verbal. Interferência do português
Urutau wiko a'e pe	Urutau tava la	O Urutau estava lá	omissão do artigo (o), e omissão da conj. verbal, Interferência.
Kwaharer wiko a'e pe wà	A criança tava la	As crianças estão lá.	Omissão do artigo (as), omissão de conj. verbal, Interferência de português.
Zaiko ko pe zane kury	Nois tamos no campo agora	Nós estamos no campo agora.	adição de fonema/grafema /i/, omissão de conj. verbal, Interferência .
Ka'a pehar romo uruiko ure.	Nois tamos na floresta	Nós somos gente da floresta.	Adição de fonema /i/, má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal (estar por ser), má seleção de adjetivo, Interferência
Peiko hemu'em ma'e romo	Ele mente muito	Vocês são mentirosos.	má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal, má seleção de adjetivo, Interferência
Upuner ma'e wiko a'e pe wá	Ele e poderoso	As pessoas poderosas estão ali.	omissão de conj. verbal, (estão por ser), omissão de elemento, interferência.

Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne	Ele e filho dele	Você é filho do professor	Omissão da conjugação verbal ser, seleção errada de grafema /t/ em ta'yr (filho dele, seu filho). Romo - verbo ser, não conjuga por isso, (ser filho dele), Interferência
---	------------------	------------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve uma quantidade exepressiva de omissão na conjugação do verbo “estar”; ‘Eu **tou**’, ao invés de ‘Eu **estou**’; ‘O Urutau **tava** la’, ao invés de ‘O Urutau **estava** lá’; “a criança **tava** la”; ao invés de: “As crianças **estão**”; “Nois **tamos** na roca”; ao invés; “ Nós **somos** gente da floresta”; “nois **tamos** na floresta”; ao invés de ‘nós **somos** gente da floresta’, “ele **mente**”; ao invés de “**são** mentirosos” “Ele **e** poderoso”; ao invés; “as pessoas poderosos **estão** ali”; ele **ser** filho dele”; ao invés de; “você **é** filho do professor”. A conjugação do verbo “estar”, foi trocado pelo verbo “ser”; desse modo, ocorreu a omissão do verbo “ser”. Pois, o verbo “ser”, apenas tem-se uma ideia que corresponda ao verbo “ser” do português (Navarro, 2005).

Quadro 31 - Estudante 6. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não esto na cidade	Não estou na cidade	omissão de conj. verbal, interferência
Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne	Você nao pega peixe	Tu não é o pescador	omissão de conj. verbal (pegar/ser), má seleção de paradig. pessoa, má seleção de adjetivo, interferência
Neru nuiko kwaw herehe we a'e	teu pai não tava com nois	Teu pai não está comigo	Omissão de conj. verbal (estar); má seleção de pronome, interferência
Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane	Nois não somo bom	Nós não somos muitos bons	Omissão de conj. verbal, má, omissão de pronome, omissão de item, Interferência
Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure	.nois não somo gente do campo	Nós somos gente da floresta	omissão de conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, má seleção de adjetivo, Interferência.
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Você não e da terra	Vocês não são desta terra	Omissão de conj. verbal e tempo, má seleção de pronome, interferência

Nuiko kwaw nezewe a’e wà	Eles sao e assim	Eles não são assim	omissão de conj. verbal (são por e), Interferência
-----------------------------	------------------	--------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Verificou-se uma grande ocorrência de omissão na conjugação do verbo “ser”; “não **esto** na cidade”; ao invés de “não **estou** na cidade; “Você nao **pega** peixe”; ao invés de “tu não **é** o pescador”; teu pai não **tava** aqui”; “teu pai não **está** comigo”; “nois não **somo** bem”; ao invés de “nois **somos** muitos bons”; “nois não **somo** gente no campo”; ao invés de “nós **somos** gente da floresta”, “vocês não **e** da terra”; ao invés de “vocês não **são** desta terra”; “eles não sao assim”; “eles não **são** assim”.

Foi constatada a troca do verbo “ser” pelo verbo “estar”.

Quadro 32 - Estudante 6. Transcrição de Frases - Exercício D

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne?	Quem e voces	Quem é você?	Omissão de conj. verbal (ser por e) interferência
Mo romo hekon a’e?	quem e ele	Quem é ele?	Omissão de conj. verbal, interferência
Mo hehy romo hekon a’e? –	Cade minha mae	Quem é a minha mãe?	Omissão de conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência
Mo herywyr romo wanekon a’e wà?	quem e meu irmão	Quem são os meus irmãos?	Omissão de conjugação verbal (são por e), omissão de artigo, interferência
Mo hehy romo hekon a’e? –	quem parece ele?	Quem é parecido comigo?	Omissão de conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência
Mo herywyr romo wanekon a’e wà?	quem e que fez rede?	Quem fez esta rede?	Omissão de conj. verbal, (ser por fazer) Interferência
Mo wiko hezàwe a’e? –	Quem faz cidade	Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?	Omissão de conj. verbal, má seleção de adjetivo, omissão de item, interferência
Mo ikàg Tupàn ài wà?	Quem tem poder de deus	Quem é forte como Deus.	omissão da conj. verbal, (ser por ter) má seleção de adjetivo, Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve omissões do verbo “ser” ‘quem **e** voces’; ao invés de “quem **é** você?; “Quem **e** ele” ao invés de “Quem **é** ele?; “**cade** minha mae?; ao invés de ‘Quem **é** a minha mãe?’;

raiz verbal (Navarro, 2005).

Quadro 34 - Estudante 7. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko xe ihe	Eu tou aqui	Eu estou aqui	Omissão da conjugação verbal. interferência.
Urutau wiko a'e pe	Urutau tava la	O Urutau estava lá	Omissão do artigo (o), e omissão da conj. verbal, Interferência.
Kwaharer wiko a'e pe wà	A criança tava la	As crianças estão lá.	Omissão do artigo (as), omissão de conj.verbal, Interferência de português.
Zaiko ko pe zane kury	Nois tamos no campo nesse momento	Nós estamos no campo agora.	adição de fonema/grafema /i/, omissão de conj. verbal, má seleção de item, Interferência .
Ka'a pehar romo uruiko ure.	Nois tamos na floresta	Nós somos gente da floresta.	Adição de fonema /i/, má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal (estar por ser), Interferência
Peiko hemu'em ma'e romo	Ele mente muito	Vocês são mentirosos.	má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal, má seleção de adjetivo, Interferência
Upuner ma'e wiko a'e pe wá	Ele e poderoso	As pessoas poderosas estão ali.	omissão de conj. verbal, (estão por ser), omissão de elemento, interferência.
Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne	Ele e filho dele	Você é filho do professor	omissão da conj. verbal, repetição do pronome sujeito ao final da oração (dele) seleção errada de grafema /t/ em ta'yr (filho dele). Romo - verbo ser, que não conjuga por isso, (ser filho dele), Interferência

FONTE: Dados da pesquisa (2024).

Verificaram-se diversas omissões na conjugação do verbo “estar”; ‘Eu **tou**’, ao invés de ‘Eu **estou**’; ‘O Urutau **tava** la’, ao invés de ‘O Urutau **estava** lá’; “a criança **tava** la”; ao invés de: “As crianças **estão**”; “Nois **tamos** na roca”; ao invés; de “ nós **estamos**”; “ Nós **tamos na floresta**”; ao invés de ‘nós **somos** gente da floresta”, “ele **mente**”; ao invés de “**são** mentirosos” “Ele **e** poderoso”; ao invés; “as pessoas poderosos **estão** ali”; ele **ser** filho dele”; ao invés de; “você **é** filho do professor”.

Foi observado que o verbo “ser” foi trocado pelo verbo “estar” e pelo verbo mentir.

Além disso, foram verificadas diversas ocorrências de erros na conjugação do verbo “ser”. Pois, tem-se apenas uma ideia do que corresponde ao verbo “ser” do português (Navarro, 2005).

Quadro 35 - Estudante 7. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício C

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não esto na cidade	Não estou na cidade	omissão de conjugação verbal, interferência
Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne	Você nao pega peixe	Tu não é o pescador	omissão de conj. verbal (pegar/ser), má seleção de paradigma de pessoa, má seleção de adjetivo, interferência
Neru nuiko kwaw herehe we a'e	teu pai não tava com nois	Teu pai não está comigo	omissão de conj. verbal (estar); má seleção de pronomes, interferência
Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane	Nois não somo bom	Nós não somos muitos bons	omissão de conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, omissão de item, Interferência
Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure	.nois não somo gente do campo	Nós somos gente da floresta	omissão de conjugação verbal, má seleção de paradigma de pessoa, má seleção de adjetivo, Interferência.
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Você não e da terra	Vocês não são desta terra	omissão de conj. verbal e tempo, má seleção de pronomes, interferência
Nuiko kwaw nezewe a'e wà	Eles sao e assim	Eles não são assim	omissão de conj. verbal, (são por e), Interferência
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não esto na cidade	Não estou na cidade	omissão de conjugação verbal, interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foi concluída uma grande ocorrência de omissão na conjugação do verbo “ser”; “não **esto** na cidade”; ao invés de “não **estou** na cidade; “Você nao **pega** peixe”; ao invés de “tu não **é** o pescador”; teu pai não **tava** com nois”; “teu pai não **está** comigo”; “nois não **somo** bom”; ao invés de “nois não **somos** muitos bons”; “nois não **somo** gente do campo”; ao invés de “nós **somos** gente da floresta”, “vocês não **e** da terra”; ao invés de “vocês não **são** desta terra”; “eles sao e assim”; “eles não **são** assim”; “não **esto** na cidade” ao invés de “não **estou** na cidade”. Foi percebida também a troca do verbo “ser” pelo verbo “pegar”. Porque não existe esse verbo na

L1, apenas uma ideia equivalente na L2 do verbo “ser”, e o verbo “estar” (Navarro, 2005).

Portanto, esse fenômeno revela interferências linguísticas profundas, que impactam a estruturação correta das relações de identidade e estado em português. Tais ocorrências indicam a necessidade de intervenções pedagógicas que respeitem o processo de transposição entre as línguas e valorizem o fortalecimento das noções verbais específicas.

Quadro 36 - Estudante 7. Transcrição de Frases - Exercício D

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne?	Quem e voces	Quem é você?	omissão de conj. verbal (ser por e) interferência
Mo romo hekon a'e?	quem e ele	Quem é ele?	Omissão de conj. verbal, interferência
Mo hehy romo hekon a'e? –	Cade minha mae	Quem é a minha mãe?	Omissão de conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência
Mo herywyr romo wanekon a'e wà?	quem e meu irmão	Quem são os meus irmãos?	omissão de conjugação verbal (são por e), omissão de artigo, interferência
Mo hehy romo hekon a'e? –	quem parece ele?	Quem é parecido comigo?	omissão de conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência
Mo herywyr romo wanekon a'e wà?	quem e que fez rede?	Quem fez esta rede?	omissão de conj verbal, (ser por fazer) Interferência
Mo wiko hezàwe a'e? –	Quem faz cidade	Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?	omissão de conj. verbal, má seleção de adjetivo, omissão de item, interferência
Mo ikàg Tupàn ài wà?	Quem tem poder de deus	Quem é forte como Deus.	omissão da conj. verbal, (ser por ter) Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se uma grande ocorrência de erros na conjugação do verbo “ser”: ‘quem e voces’; ao invés de “quem é você?; “quem e ele”; ao invés de “quem é ele?”; “cade minha mae?”; ao invés de “Quem é a minha mãe?; “Quem e meu irmão?”; ao invés “quem são os meus irmãos?”; “quem parece ele?”; ao invés “Quem é parecido comigo?; “quem e que fez rede?”; ao invés “quem fez esta rede?; “quem faz cidade?; ao invés de ‘Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?; “quem tem poder de deus?; ao invés “quem é forte como Deus?”. Foram verificadas ocorrências de “erros” na conjugação do verbo “ser”; praticamente, em todos os enunciados, e troca do verbo “ter” pelo verbo “ser”, assim, usando essa troca de verbos como

estratégia de aprendizagem (Selinker, 1972).

5.5.8 Estudante 8 - Amostra do resultado geral de erros cometidos pela interferência linguística

Quadro 37 - Estudante 8. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício A

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko ihe	Eu esto	Eu estou	Omissão de conj. verbal, interferência do português.
Ereiko ne	Você tava	Ele/ela/ tu está	Omissão de conj. verbal, interferência do português.
Wiko a'e	Ele tava	Ele/ela está	Ausência de sinal [~], omissão de conj. verbal interferência do português.
Zaiko Zane	Nois estamos	Nós estamos (inclusão)	Adição do fonema/grafema /i/, má seleção de paradigma de pessoa, omissão da conj. verbal, interferência do português.
Uruiko ure	Vocês estao	Nós estamos (exclusão)	Omissão da conj. verbal, má seleção de paradigma de pessoa, interferência do português
Peiko pe	Vocês sao	vocês estão	certo
Wiko a'e wà	Eles estao	Eles/elas estão	Ausência do sinal [~], má seleção de paradigma de pessoa, omissão de conj. verbal interferência do português.
Aiko ihe	Eu esto	Eu estou	Omissão de conj. verbal, interferência do português.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve “erros” na conjugação do verbo “estar” em: “eu **esto**”; ao invés de “Eu **estou**”; ‘ele **tava**’, ao invés de ‘ele **está**’; “nois **tamos**” ao invés de “ nós **estamos**”; vocês **estao**”; ao invés de “vocês **estão**”; “eles **estao**”; ao invés de “eles **estão**”.

Assim, a dificuldade em flexionar o verbo de acordo com pessoa, tempo e número demonstra a necessidade de estratégias de ensino que respeitem e considerem essas especificidades linguísticas. Pois, no português, o verbo é conjugado em pessoa, tempo e

número. E no Ze'egete o verbo "iko" (está) não flexiona a raiz verbal, (Navarro, 2005).

Quadro 38 - Estudante 8. Conjugação dos verbos Ser e Estar - Exercício B

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Aiko xe ihe	Eu tou aqui	Eu estou aqui	omissão da conj. verbal. interferência
Urutau wiko a'e pe	Urutau tava la	O Urutau estava lá	omissão do artigo (o), omissão da conj. verbal, Interferência.
Kwaharer wiko a'e pe wà	criança tava la	As crianças estão lá.	omissão do artigo (as), omissão de conjugação Verbal, omissão de item, Interferência de português.
Zaiko ko pe zane kury	Nois tamus agora no campo	Nós estamos no campo agora.	Adição de fonema/grafema /i/, má seleção de paradigma de pessoa, omissão de item, Interferência .
Ka'a pehar romo uruiko ure.	Nois estava na floresta	Nós somos gente da floresta.	Adição de fonema /i/, má seleção de paradigma de pessoa, má seleção de adjetivo, omissão de conj. Verbal (troca de ser por estar) Interferência
Peiko hemu'em ma'e romo	Eles menti	Vocês são mentirosos.	Omissão da conj. verbal (ser), interferência
Upuner ma'e wiko a'e pe wá	Ele são poderoso	As pessoas poderosas estão ali.	Omissão de conj. verbal e tempo, má seleção de paradigma de pessoa, omissão de elemento(ali), interferência
Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne	Filho do professor	Você é filho do professor	<u>Omissão de conj. verbal</u> , Romo - verbo ser, que não conjuga, Interferência.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Houve uma grande ocorrência de omissão na conjugação do verbo "estar"; 'Eu **tou**', ao invés de 'Eu **estou**'; 'O Urutau **tava** la', ao invés de 'O Urutau **estava** lá'; 'a criança **tava** la'; ao invés de: "As crianças **estão** lá"; "Nois **tamus** na roca"; ao invés; de " nós **estamos**"; " Nós **estava** na floresta"; ao invés de 'nós **somos** gente da floresta", "ele **menti**"; ao invés de "**são** mentirosos" "Ele são poderoso"; ao invés; "as pessoas poderosos **estão** ali"; ele **ser** filho dele"; ao invés de; "você **é** filho do professor".

Além disso, o verbo “ser” foi trocado pelo verbo “estar”; e pelo verbo mentir.

Quadro 39 – Estudante 8. Conjugação dos verbos Ser e Estar – Exercício C

ZE’EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Naiko kwaw tawhu pe ihe kury	Não esto na cidade	Não estou na cidade	omissão de conj. verbal. (estar), interferência
Nerei ko kwaw pira pyhykar romo ne	Você pegar peixe	Tu não é o pescador	omissão de conj. verbal, (ser por pegar). Má seleção de adjetivo, interferência
Neru nuiko kwaw herehe we a’e	teu pai não tava comigo	Teu pai não está comigo	omissão de conj. verbal, interferência
Nazaiko kwaw ikatuahy ma’e romo zane	Nois somos bom	Nós não somos muitos bons	Má seleção de paradigma de pessoa, omissão de item, Interferência
Nuruiko kwaw ka’a pehar romo ure	Nois não e gente do mato	Nós somos gente da floresta	Má seleção de paradigma de pessoa, omissão de conj. verbal (e por ser), má seleção de adjetivo, Interferência
Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe	Você não e daqui da terra	Vocês não são desta terra	omissão de conj. verbal, (são por e), má uso de pronomes, interferência
Nuiko kwaw nezewe a’e wà	Eles são desse geito	Eles não são assim	Omissão de conj. verbal (são), má seleção de item, má seleção de adjetivo, Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foi observada uma significativa ocorrência de omissão na conjugação do verbo “ser”; “não **esto** na cidade”; ao invés de “não **estou** na cidade; “Você **pegar** peixe”; ao invés de “tu não **é** o pescador”; teu pai não **tava** comigo”; “teu pai não **está** comigo”; “nois não **somo** bom”; ao invés de “nois não **somos** muitos bons”; “nois não e gente do mato”; ao invés de “nós **somos** gente da floresta”, “vocês não **e** da terra”; ao invés de “eles **são** desse jeito”; ao invés “eles não **são** assim”. Assim, os erros na conjugação do verbo “ser” ocorreram com maior frequência, além da troca do verbo “ser” pelo verbo “pegar”, e o verbo “estar” com ocorrências de omissões na conjugação, por não haver flexão da raiz (iko) na língua Ze’egete (Navarro, 2005).

Quadro 40 - Estudante 8. Transcrição de Frases - Exercício D

ZE'EGETE	ERRO	FORMA ESPERADA	POSSÍVEL CAUSA
Mo romo ereiko ne?	Quem são vocês	Quem é você?	Omissão de conj. verbal, interferência
Mo romo hekon a'e?	quem e ele	Quem é ele?	Omissão de conj. verbal, interferência
Mo hehy romo hekon a'e? –	Quem e a mae	Quem é a minha mãe?	Omissão de conj. verbal, má seleção de item, interferência
Mo herywyr romo wanekon a'e wà?	quem e teu irmão	Quem são os meus irmãos?	Omissão de conj. verbal (são por teu), má seleção de pronome, interferência
Mo hehy romo hekon a'e? –	quem tava do jeito dele	Quem é parecido comigo?	Omissão de conj. verbal, má seleção de adjetivo, interferência
Mo herywyr romo wanekon a'e wà?	quem costura rede	Quem fez esta rede?	Omissão de conj. verbal, má seleção de pronome, Interferência
Mo wiko hezawe a'e? –	Quem faz cidade ser grande	Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?	Omissão de item, omissão de conj. verbal, interferência
Mo ikàg Tupàn ài wà?	Quem tem poder de Deus	Quem é forte como Deus.	Omissão de conjugação verbal (tem por ser), má seleção de preposição, má seleção de adjetivo, Interferência

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foi verificada uma grande ocorrência de erros na conjugação do verbo “ser”: ‘quem **são** vocês’; ao invés de “quem **é** você?; “quem e ele”; ao invés de “quem **é** ele?”; “quem e a mae?”; ao invés de “Quem **é** a minha mãe?; “Quem e teu irmão?”; ao invés “quem **são** os meus irmãos?”; “quem tava do jeito ele?”; ao invés “Quem **é** parecido comigo?; “quem costura rede?”; ao invés “quem fez esta rede?”; “quem faz cidade?”; ao invés de ‘Quem fez a cidade ser uma coisa imensa?”; “quem tem poder de deus?”; ao invés “quem **é** forte como Deus?”. Observaram-se as ocorrências de “erros” na conjugação do verbo “ser”, praticamente em quase todos os enunciados, como troca do verbo “ter” pelo verbo “ser”.

5.6 Explicação dos erros analisados nos exercícios dos aprendizes

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a interferência da língua materna Ze'egete na aprendizagem escrita do Português como L2, considerando as diferenças entre as línguas, no tocante às conjugações verbais ser/estar. Além disso, a análise contrastiva dos verbos ser e estar

permitiu descrever as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos aprendizes no processo de aquisição do português, com vistas a evitar os “erros” decorrentes da transferência da língua nativa para o português. Desse modo, por meio das análises dos dados escritos, com quatro exercícios compostos, num total de 29 (vinte e nove) questões foi possível identificar-que os “erros” foram gramaticais seguidos de erros gráficos, além das estratégias usadas pelos aprendizes para evitar os “erros” de transferência de Ze’egete para o Português.

Haja vista que a Língua Portuguesa pertence à família Latina, de acordo com Silveira (1980), e o Ze’egete à família Tupi-Guarani, para Rodrigues (1986), ou seja, são línguas de troncos linguísticos bem diferentes. Desse modo, foi realizada a análise comparativa e, assim, foi possível destacar os contrastes das conjugações verbais discutidos nesta pesquisa.

A análise de “erros”, com base nos trabalhos de Corder (1967), defende o quanto são importantes os “erros”, tanto para os aprendizes como para os professores e pesquisadores. Não obstante, Corder (1967) aponta outras causas de “erros”, além da interferência da LM, na aquisição de uma L2.

Sendo assim, nesta circunstância, foi observado que os aprendizes recorreram à gramática da LM que funciona contrária à língua-alvo. Sobre a Análise de Erros, Corder (1967) em seus estudos iniciais considerava que a maioria dos erros cometidos são produtos de uma interferência negativa da LM, além disso, foi analisado que os erros são também independentes de sua língua materna (Corder, 1981, p. 36-37) porém, consideram-se outras causas de “erros” como o intenso contato do aprendiz face à comunidade falante de L2, suas relações com a mesma e a motivação para o aprendizado, os fatores fisiopsicológicos, como o nervosismo e esquecimento, a Interferência intralingual – quando o sistema da própria L2 é desconhecida pelos aprendizes em relação às restrições à regras envolvidas e à modalidade de exposição com a L2 e o grau de intensidade de contato com a língua adicional e interação com a comunidade falante (Corder, 1967).

Em síntese, os aprendizes tiveram bastante dificuldade na execução dos exercícios, como já se esperava, uma vez que as dúvidas nas conjugações verbais, pois; “iko” “estar” recebe, apenas, um prefixo pronominal, considerado como conjugação, pois tanto Harrison (2013) quanto Boudin (1978), e, o verbo “ser”, que, em Tupi, não existe um correspondente ao nosso verbo “ser” do português, o que há é uma condição de estado, aspecto do estar (Navarro; 2005), já na Língua Portuguesa, os verbos são irregulares, apresentando algum desvio em relação ao modelo, ou paradigma, de sua conjugação (Azeredo, 2008).

Desse modo, é reafirmado que os aprendizes buscaram estrutura próxima na língua materna, para facilitar a comunicação na aquisição do português como uma língua adicional.

Assim, foi realizada uma análise contrastiva para a identificação de diferenças estruturais na conjugação dos verbos “ser” e “estar” no presente do indicativo entre ambas as línguas. Logo, foi observado um maior número de “erros” gramaticais, na conjugação dos verbos “*ser*” do que no verbo “*estar*”, *seguido* de erros de paradigma de pessoa, e erros gráficos de pontuação (Fernández, 1990).

Este estudo apresenta a classificação dos dados fundamentados no trabalho de Corder (1967) e Fernández (1990), o que ajudou identificar os “erros” no tocante às diferenças estruturais entre as duas línguas, no tocante às conjugações desses verbos.

Conclui-se que os “erros” gramaticais decorrentes das diferenças estruturais no processo de aprendizagem de português, aconteceram porque, na Língua Portuguesa, os dois verbos são irregulares, apresentando algum desvio em relação ao modelo, ou paradigma, de sua conjugação (Azeredo, 2008).

Desse modo, os aprendizes recorreram à estrutura gramatical de sua LM, porque esta apresenta uma estrutura de grande diferença com a L2. Percebe-se que o maior número de ocorrências de “erros” de conjugação foi do verbo *Ser*; seguido do verbo *Estar*. Quanto aos “erros” do verbo “estar”, conclui-se que foram gerados, porque no verbo “*iko*” (estar) a raiz não flexiona, pois apenas têm os prefixos de pessoas, Corrêa (2023), e o tempo indicativo, na sua forma geral, aplica-se a qualquer tempo, sendo, o mais comum, traduzi-lo pelo passado (Lemos; Barbosa, 1956).

É considerada que a interferência, conforme Selinker (1992), da língua materna Ze’egete, no processo de aprendizagem do português como segunda língua na comunidade indígena Felipe Bone, levando em conta as diferenças entre as línguas no tocante às conjugações verbais *Ser/Estar*, produziu um grande número de “erros” devido à transferência negativa da LM para a L2 (Lado, 1971).

Reitera-se que a análise de erros, segundo Fernández (1990) e Corder (1967), não objetiva conter ou rejeitar o uso ativo de análise contrastiva, mas, pelo contrário, aspira que se faça o uso desses contrastes para facilitar a aprendizagem e aprofundar a consciência linguística dos aprendizes guajajaras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como se dá à interferência da língua materna Ze'egete no processo de aprendizagem do português como L2, na comunidade indígena Felipe Bone, considerando às diferenças entre às línguas, no tocante às conjugações verbais *ser/estar* e os objetivos específicos: a) Analisar, na modalidade escrita, os “erros” gramaticais decorrentes das diferenças estruturais entre às línguas materna, Ze'egete, no processo de aprendizagem do português como L2, nas conjugações dos verbos *ser/estar*; b) Identificar às estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de português, como L2, por falantes nativos de Ze'egete, com vistas a evitar os “erros” decorrentes da transferência da língua materna na L2.

Assim, após realizadas as análises de *corpus*, foi observado que as ocorrências de erros foram gramaticais, seguido de erros gráficos. O que chamou atenção foram as ocorrências de “erros” na conjugação do verbo “*ser*”, as quais mostraram que a transferência negativa da LM (Selinker, 1992) prevaleceu na conjugação do verbo “*ser*”, na produção escrita, pois foram verificados muitos mais “erros” (Selinker, 1992), do que na conjugação do verbo “*estar*”.

Foi verificada a substituição do verbo “*ser*” por outros verbos como *pegar*, *ter* e *estar*. Conclui-se que a quantidade significativa de omissão na conjugação do verbo *Ser* é porque não existe no Ze'egete um verbo que corresponda ao verbo “*ser*” do português (Navarro, 2005). E os erros recorrentes da conjugação do “*estar*” são porque o verbo “IKO” (*estar*) consiste no acréscimo de prefixo, Corrêa (2023). Isto é, a raiz “*iko*” recebe apenas um prefixo pronominal, Dicionário Guajajara de Harrison (2013) quanto Boudin (1978).

Todavia, são consideradas outras possíveis causas desses “erros”, nas conjugações, como o contato intenso com a L2, a motivação para aprender a segunda língua, os fatores sociolinguísticos, os fatores fisiopsicológicos, a interferência intralingual, o critério linguístico e a modalidade de exposição à L2 (Corder, 1967).

Quanto às estratégias de aprendizagem pelos aprendizes, com vistas a evitar os “erros”, decorrentes da transferência da língua materna na L2, foi observado que houve a redução do sistema da L2 para uma conjugação mais simples, evitando categorias que não consideram necessárias, como a flexão verbal (Santos Gargallo, 1993a); além de diversas ocorrências de “erros” na substituição do verbo “*ser*” pelo verbo “*estar*” e pelo verbo *pegar*, além da não realização da conjugação em alguns enunciados, em que os aprendizes guajajaras mantiveram o verbo no infinito ou substituíram por verbo equivalente.

À vista disso, constata-se que as interferências da língua nativa, aconteceram de modo

influyente nos dados, que mostram o nível de interlíngua posta por um sistema de regras linguísticas que os aprendizes possuem da Língua Portuguesa, e que é transitório e diferente da LM e da LP, além de apresentar características próprias, a sistematicidade e mudança continua, que pode ser a fossilização, Selinker (1972) reafirma que os aprendizes guajajaras buscam encontrar na língua materna estruturas semelhantes na Língua Portuguesa, como língua adicional.

Dessa maneira, à postura perante aos “erros” de interferência da LM (Selinker, 1992), que foram tratados como positivos e significativos, pois a metodologia moderna não considera mais o recurso da língua materna como um aspecto negativo.

Diante dos fatos mencionados, é necessária a elaboração de fichas e cartilhas de exercícios com a noção de tempo do enunciado, a partir da conjugação verbal com as noções de desinências de número-pessoal e verbal que mostram como devem ser realizadas as conjugações verbais *Ser* e *Estar*, para ajudar no processo de aprendizagem do português, pois a análise contrastiva (Lado, 1957) e análise de erros (Corder, 1967) conjugados podem ser uma boa maneira de tratar as questões complexas para os aprendizes guajajaras, porque é importante para os falantes de Ze’egete aumentarem seu repertório linguístico e sua visão de uso da Língua Portuguesa.

Portanto, a interferência da língua Ze’egete nos mostrou que as dificuldades quanto aos usos desses verbos “ser” e “estar” são complexos e diferentes na conjugação da L1. Além disso, têm-se os fatores sociolinguísticos e socioculturais, que devido ao contato intenso com as cidades próximas possibilitam um contato direto com os falantes de português, o que faz com que sejam aprendizes bilíngues.

Em vista disso, é de conhecimento que não há um trabalho prévio sobre o tema da pesquisa que nos serviu como referência. Além disso, não existe uma gramática completa que estude com profundidade o tema da pesquisa.

Sendo assim, há a consciência de que o tempo foi pouco para a realização do trabalho, ademais, foi numa circunstância pós-pandemia. É necessário que tenham mais estudos sobre a temática, pois é sabido que o trabalho é necessário, porque é uma língua pouco pesquisada. Como também, é importante para ajudar os professores em funções das escolas, principalmente, os professores nativos. Nesse sentido, são necessários mais estudos sobre o tema e sobre a educação escolar indígena no Maranhão e Brasil, para que possa ser socialmente relevante nas escolas indígenas.

E, para isso acontecer também é importante que tenha a construção da Escola Indígena autônoma, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada conforme expresso no

Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), formulado de acordo com as exigências da LDB 9.394/96 apoiada pela Constituição Federal de 1988. Para isso, é necessário mais aprofundamento na criação de projetos com propostas que auxiliem na construção de uma escola realmente diferenciada, que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem da L2 da população indígena atendendo suas necessidades, que deve ocorrer por meio de uma ação coletiva, em que cada sujeito contribui para transmissão de saberes acerca da cultura e dos seus modos próprios de vida e para a manutenção e preservação de sua língua e cultura na sociedade, tendo como primordial para a continuidade de seu povo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2005.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e Desencantos**, Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BORBA, F. S. **Uma gramática de valência para o português**, São Paulo: Ática, 1996.

BOUDIN, M. **Dicionário de Tupi moderno: dialeto tembé ténétéhar do Alto Rio Gurupi**. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. v. 2. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

BRASIL. **Lei nº 9.0394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). **A Prática do Ensino de Língua Portuguesa na Comunidade**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILLO, R. Confrontando la utopia desarrollista: el buen vivir y la comunalidad en las luchas de las mujeres indígenas. In. VAREA, S.; ZARAGOCIN, S. **Femenismo y buen vivir: utopias decoloniales**. Cuenca: Pydlos, 2017. Recuperado em 27 janeiro, 2020, de [http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27831/1/feminismo%20y%20buen%20vivir%20pdf%20PARA%20IMPRESION%20\(1\).pdf](http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27831/1/feminismo%20y%20buen%20vivir%20pdf%20PARA%20IMPRESION%20(1).pdf)

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage**. London: Oxford University Press, 1981.

CORDER, S. P. **Introducción a la lingüística aplicada**. Mexico: Limusa, 1992.

CORDER, S. P. **Introducing applied linguistics**. Essex: Penguin, 1973.

CORDER, S. P. The significance of learners errors. **International Review of Applied Linguistics**, n. 5, p. 161-169, 1967.

CORRÊA, A. M. **Gramática de uso do ze'egete**. Rio de Janeiro: Poliglota, 2023.

DINIZ, E. S. **Os Tenetehara-Guajajara e a sociedade nacional**: flexibilidade cultural e persistência étnica. Belém: Universidade Federal do Pará, 1994.

DUARTE, F. B. **Estudos de morfossintaxe tenetehára**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007

DURÃO, A. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, 1990.

FERNÁNDEZ GONZALEZ, J. El análisis contrastivo: historia y crítica. Valencia, Universidad de Valencia, 1995. (**Col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicacion Interlinguística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes**, vol. 1).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRIES, C. C. **Ensinando e aprendendo inglês como língua estrangeira**. Ann Arbor: Imprensa da Universidade de Michigan, 1945.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. P. **O índio na história**: o povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975.

HARRISON, C.; HARRISON, C. **Dicionário Guajajara-Português**. Anápolis: Associação Internacional de Linguística, 2013.

KE, P. **Contrastive Linguistics**. Peking University Linguistics Research. Springer Nature Singapore, 2018.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Pergamon Press, 1981.

LADO, R. **Linguistics across cultures**: applied linguistics for language teachers. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan, 1957.

LADO, R. **Introdução à Linguística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LADO, R. **Testes de línguas**: a construção e uso de testes de línguas estrangeiras: um livro para professores. Bristol, Inglaterra: Longmans, Green and Company. 1957.

LEITÃO, L. R. **Gramática crítica: o culto e o coloquial no português brasileiro**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ferreira, 2016.

LEMOS BARBOSA, Pe. A. **Curso de tupi antigo: gramática, exercícios, textos**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.

MATEUS, M. H. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual**, Coimbra: Almedina, 1983.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2007. Disponível em: <https://leftypol.org/latam/src/1742140778528-0.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NAVARRO, E. de A. **Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos**. 3.ed. rev. e aperfeiçoada. São Paulo: Global, 2005.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” S. Castro-Gómez, O. Guardiola Rivera y C. Millán de Benavides (eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 1999. (Colección Pensar)

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RUIZ, R. N. **SER y ESTAR Estudio sobre el sistema atributivo del Espanhol**, Salamanca: Acta, Salamanticensia, 1983.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**, Madrid: Sintesis, 1993a.

SANTOS GARGALLO, I. **La Adquisición de Segundas Lenguas**. Ediciones Akal, 1993b.

SCHRÖDER, P. **Povos indígenas no Brasil: Guajajara**. Publicado em jan./2002, Atualizado em 23 jan. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em: 15 set. 2021.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10, v. 3, p. 209-241. 1972

SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage**. London: Longman, 1992.

SILVEIRA, A. D. **História do verbo ser do Latim ao Português**, Natal: Ed. Universitária Natal, 1980.

TERRAS INDÍGENAS. **Terra indígena no Brasil**: área habitada por Awa Guajá, Awá isolados e Guajajara. [2023?]. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3600>. Acesso em: 27 nov. 2023.

WAGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os índios Tenetehara**: uma cultura em transição. Rio de Janeiro, MEC/Serviço de Documentação, 1961. (Coleção Vida Brasileira)

ZANONI, C. **O dinamismo social do povo Tenetehara**. Prefácio e contribuição de Cintia Guajajara, 2. ed., São Luís: Claudio Zannoni, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/70457366/O_dinamismo_social_do_povo_Tenetehara_Claudio_Zannoni. Acesso em: 23 nov. 2023.

Leitura Complementar

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

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014. (Série Métodos de pesquisa)

D'ANGELIS, W. R. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 7 set. 20023.

DE MELO, A S. T. de Linguística aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 61-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1919>. Acesso em: 8 jul. 2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MANOSSO, R. Palavra sobre palavras. Fonemas da língua portuguesa brasileira. Palavra sobre palavras. Disponível em: <https://radames.manosso.nom.br/linguagem/gramatica/fonetica/fonemas-da-lingua-portuguesa-brasileira/>. Acesso em: 2 set. 2024.

MARANHÃO. **Zazemu'e ze'egete rehe**: cartilha Guajajara. São Luís, SEEDUC, 1993.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas: Amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

NEVES, M. H. de M. Estudos das construções com verbo-suporte em português. In: KOCH, I. G. V. (Org.), **Gramática do português Falado**, v. VI, desenvolvimentos. Campinas: Ed. Unicamp, 2002, p. 209-238.

PEIRANO, M. **Etnografia, ou a teoria vivida**. Ponto Urbe, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1890>. Acesso em: 7 de jun. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 205-240.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Língua: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/lep.v22i1.54474. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SANTILI, J. (Org.). **Os direitos indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Fabris, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DOS EXERCÍCIOS

CORPUS

Por meio de quatro (4) questionários, composto cada um de exercícios com questões de conjugações verbais no presente do indicativo dos verbos (ser e estar) / iko está e iko (ramo), os aprendizes responderam os questionários em português.

Exercício 1: Verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português/ no ze'egete iko (estar).

Aiko ihe
 Ereiko ne
 Wiko a'e
 Zaiko Zane
 Peiko pe
 Wiko a'e wà

Exercício 2: Conjugue no português os verbos (estar ou ser)/ no ze'egete verbo iko (estar) e iko (romo).

Aiko xe ihe
 Urutau wiko a'e pe
 Kwaharer wiko a'e pe wà
 Zaiko ko pe zane kury
 Ka'a pehar romo uruiko ure
 Upuner ma'e wiko a'e pe wà
 Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne

Exercício 3: Conjugue no Português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo/ no ze'egete (iko) estar e verbo - iko (romo).

Naiko kwaw **tawhu** pe ihe kury –

Nereiko kwaw **pira pyhykar** romo ne-

Neru nuiko kwaw **herehe** we a'e -

Nazaiko kwaw **ikatuahy** ma'e romo zane –

Nuruiko kwaw **ka'a pehar** romo ure –

Napeiko kwaw **ko** ywy rehe har romo pe –

Nuiko kwaw **nezewe** a'e wà –

Exercício 4: Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo).

Mo romo **ereiko** ne? –

Mo romo **hekon** a'e?

Mo **hehy** romo hekon a'e? –

Mo **herywyr** romo wanekon a'e wà? –

Mo wiko **hezàwe** a'e? –

Mo uzapo **ko** kyhaw a'e? –

Mo uzapo **tawhu** uhua'u ma'e romo? –

Mo **wikuwe** putar tuweharupi nehe? –

Mo **ikàg** Tupàn ài wà? –

APÊNDICE B - EXERCÍCIO RESPONDIDO DE TRÊS APRENDIZES

APRENDIZ 1

Exercício 1: Verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português/ no ze'egete iko (estar).

Aiko ihe *Eu estou*

Ereiko ne *Você está*

Wiko a'e *ele está*

Zaiko Zane *nós estamos*

Peiko pe *vocês estão*

Wiko a'e wà *eles estão*

Exercício 2: Conjugue no português os verbos (estar ou ser)/ no ze'egete verbo iko (estar) e iko (romo).

Aiko xe ihe *Eu sou*

Urutau wiko a'e pe *urubau tá lá*

Kwaharer wiko a'e pe wà *evangia está lá*

Zaiko ko pe zane kury *nós estamos na roça agora*

Ka'a pehar romo uruiko ure *nós estamos na glória*

Upuner ma'e wiko a'e pe wà *ele é professor*

Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne *ele professor ser filho dele*

Exercício 3: Conjugue no Português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo/ no ze'egete (iko) estar e verbo - iko (romo).

Naiko kwaw tawhu pe ihe kury - *Eu não estou mais na cidade*

Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne- *ele não sabe pegar peixe*

Neru nuiko kwaw herehe we a'e - *ela não está comigo*

Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane - *nós não somos*

Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure - *nós não somos gente*

Napeiko kwaw **ko ywy** rehe har romo pe – *vocês não estão na terra*
 Nuiko kwaw **nezewe** a'e wà – *eles não são assim?*

Exercício 4: Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo).

Mo romo **ereiko** ne? – *quem é você?*

Mo romo hekon a'e? – *quem é ele?*

Mo **hehy** romo hekon a'e? – *quem é sua mãe?*

Mo **herywyr** romo wanekeon a'e wà? – *quem é irmão?*

Mo wiko **hezàwe** a'e? – *quem tá na cidade?*

Mo uzapo **ko kyhaw** a'e? – *quem são os vizinhos?*

Mo uzapo **tawhu** uhua'u ma'e romo? – *quem são a aldeia grande?*

Mo **wikuwe** putar tuweharupí nehe? –

Mo **ikàg** Tupàn ài wà? – *quem tem deus?*

APRENDIZ 2

Exercício 1: Verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português/ no ze'egete iko (estar).

Aiko ihe *Eu estou*
 Ereiko ne *Você está*
 Wiko a'e *ele está*
 Zaiko Zane *Estamos aqui*
 Peiko pe *ali no roça*
 Wiko a'e wà *eles estão*

Exercício 2: Conjugue no português os verbos (estar ou ser)/ no ze'egete verbo iko (estar) e iko (romo).

Aiko xe ihe *Eu to aqui*
 Urutau wiko a'e pe *Urutau to lá*
 Kwaharer wiko a'e pe wà *A criança estava lá*
 Zaiko ko pe zane kury *nois tava ali perto agora*
 Ka'a pehar romo uruiko ure *nois vamos ao glorato*
 Upuner ma'e wiko a'e pe wà *eles se podleram*
 Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne *ele e filho do professor*

Exercício 3: Conjugue no Português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo/ no ze'egete (iko) estar e verbo - iko (romo).

Naiko kwaw **tawhu** pe ihe kury - *Eu não tava no cirachi*
 Nereiko kwaw **pira pyhykar** romo ne- *ele não sabe pegar peixe*
 Neru nuiko kwaw **herehe we a'e** - *tu pai não está comigo*
 Nazaiko kwaw **ikatuahy ma'e** romo zane - *nois não estavam*
 Nuruiko kwaw **ka'a pehar** romo ure - *nois não estava no mato*

Napeiko kwaw **ko ywy** rehe har romo pe – *nós não estava na terra*

Nuiko kwaw **nezewe** a'e wà – *nós não anda assim*

Exercício 4: Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo).

Mo romo **ereiko** ne? – *quem é você?*

Mo romo hekon a'e? – *quem é ele?*

Mo **hehy** romo hekon a'e? – *quem é sua mãe?*

Mo **herywyr** romo wanekon a'e wà? – *quem é o meu irmão?*

Mo wiko **hezàwe** a'e? – *quem que estava do jeito dele*

Mo uzapo **ko kyhaw** a'e? – *quem que fez isso*

Mo uzapo **tawhu** uhua'u ma'e romo? – *quem que fez a cidade*

Mo **wikuwe** putar tuwecharupi nehe? – *quem estava querendo sempre*

Mo **ikàg** Tupàn ài wà? – *quem lá com Deus*

APRENDIZ 3

Exercício 1: Verbo (iko) estar. Faça a conjugação do verbo (estar) no tempo presente do indicativo em português/ no ze'egete iko (estar).

Aiko ihe *Eu estou*
 Ereiko ne *você está*
 Wiko a'e *ele está*
 Zaiko Zane *nós estamos*
 Peiko pe *vós estão*
 Wiko a'e wá *eles estão*

Exercício 2: Conjugue no português os verbos (estar ou ser)/ no ze'egete verbo iko (estar) e iko (romo).

Aiko xe ihe *Eu tô aqui*
 Urutau wiko a'e pe
 Kwaharer wiko a'e pe wá *Os meninos estão lá.*
 Zaiko ko pe zane kury *Nós estamos na roça*
 Ka'a pehar romo uruiko ure *A gente é da mata*
 Upuner ma'e wiko a'e pe wá
 Purumu'e ma'e ta'yr romo ereiko ne *Tu é filho do professor*

Exercício 3: Conjugue no Português os verbos (ser e estar) no presente do indicativo/ no ze'egete (iko) estar e verbo - iko (romo).

Naiko kwaw tawhu pe ihe kury - *Eu não mora mais na cidade*
 Nereiko kwaw pira pyhykar romo ne - *Tu não é pescador*
 Neru nuiko kwaw herehe we a'e - *Seu pai não anda junto*
 Nazaiko kwaw ikatuahy ma'e romo zane - *A gente não é bom*
 Nuruiko kwaw ka'a pehar romo ure - *A gente não é da mata*

Napeiko kwaw ko ywy rehe har romo pe –

Nuiko kwaw nezewe a'e wā – *Eles não são assim*

Exercício 4: Coloque as frases em português com os verbos ser, no ze'egete -iko (romo).

Mo romo ereiko ne? – *Quem é tu*

Mo romo hekon a'e? – *Quem é ele*

Mo hehy romo hekon a'e? – *Quem é a minha mãe*

Mo herywyr romo wanekon a'e wā? – *Quem são os meus irmãos*

Mo wiko hezāwe a'e? – *Quem inqual eu*

Mo uzapo ko kyhaw a'e? – *Quem fez essa rede*

Mo uzapo tawhu uhua'u ma'e romo? –

Mo wikuwe putar tuweharupi nehe? – *Quem estará todo dia nele*

Mo ikāg Tupān āi wā? – *Quem tem fé em Deus.*

APÊNDICE C - MENINAS-MOÇAS. FESTA DO MOQUEADO

Fonte: Autoria própria. Levantamento de campo (2022).

APÊNDICE D - TURMA DE ENSINO MÉDIO

Turma de ensino médio



Fonte: Autoria própria. Levantamento de campo (2022).

Turma de ensino médio com a presença da pesquisadora



Fonte: Autoria própria. Levantamento de campo (2022).