

Os "erros" analisados em uma redação juruna: uma perspectiva interlíngua

The "mistakes" in a juruna's essay: an interlinguistic perspective

Lígia Egídia Moscardini*

RESUMO

Esse artigo tem, por objetivo principal, analisar e caracterizar alguns desvios presentes na escrita em português como segunda língua, de membros da comunidade juruna, do Parque Indígena Xingu. Esta escrita se deu em contexto de produção de redação escolar, promovida em oficinas na escola *Kamadu*, da aldeia indígena juruna, Tubatuba, no ano de 2013. O que motivou esse processo é que o ensino de português como segunda língua está presente no Projeto Político Pedagógico da escola *Kamadu* e seus alunos anseiam em aprender redação escolar nessa modalidade linguística. Assim, investigamos algumas estratégias de aprendizagem notadas, sendo uma delas, sem dúvida, o fenômeno da interlíngua. Para este estudo, tomamos um texto de um aluno juruna, com suas duas primeiras versões e com a sua última, e verificamos o modo como esse aluno construiu fenômenos como transferências linguísticas, estabilização e estratégias de comunicação, em segunda língua. As considerações feitas permitem compreender padrões de escrita e as formas de interação com eles.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena; Português como Segunda Língua; Interlíngua.

ABSTRACT

In this paper the main aim has been to analyze and characterize some of the deviations that are present in writing of Portuguese as a second language by the members of Juruna community of the Xingu Indigenous Park. The context of the composition class, it was promoted in workshops at Kamadu school in the indigenous village of Juruna, Tubatuba, in 2013. The motivation in this process of writing is the teaching of Portuguese as a second language, which is present in the Political and Pedagogic Project of school Kamadu and their students yearn to learn composition in this language modality. Thus, it has been investigated some learning strategies, one of them is, undoubtedly, the phenomenon of interlanguage. For this study, it was taken a text from a Juruna student, with his first, and second versions that was received from the student, and his last one. In addition, it has been verified how this student constructed phenomena such as linguistic transferences, stabilization and strategies of communication, in a second language. The considerations made by the students, allow us to understand patterns of writing and the ways of interacting with students.

KEYWORDS: Indigenous School Education; Portuguese as a Second Language; Interlanguage.

1 Introdução: características linguísticas e socioculturais da etnia juruna e da escola *Kamadu*

Sabe-se que, historicamente, os povos indígenas foram dizimados e nisso se inclui uma educação restritiva, em que estudantes ficavam muito longe de suas comunidades para ter acesso à escola e a um ensino somente em português. Eram,

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP, SP. Membro do Grupo LINBRA. Endereço: Av. Luis Vaz de Camões, 1168, casa 3. Vila Progresso. CEP: 14800-160. Araraquara-SP. Telefone: (16) 98823-2432. E-mail: lmosca2120@hotmail.com.

portanto, obrigados a se abdicar de sua cultura e essa situação perdurou até os anos 1970. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que foram assegurados alguns direitos para as comunidades, como em seu Art.210, que assegura que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A partir disso, pesquisadores se empenharam para orientar professores indígenas a uma nova abordagem da modalidade educacional, sob o consenso de que deve ser “plurilíngue e intercultural, específica e diferenciada, como necessária, indispensável e um direito” (MOSCARDINI, 2015, p. 35-36). Podemos dizer, portanto, que a diversidade sociocultural e linguística, passa a ser assegurada pela educação.

O povo juruna, cujo nome provém do *nheengatu*, e que significa “boca preta” (*yuru* “boca”, *una* “preta”), (FARGETTI, 2010), dá uma atenção especial para novos conceitos como este, tanto em sua cultura quanto em sua escola, pois historicamente quase foram dizimados, de modo que proteger sua cultura e língua pode ter sido visto como estratégia de sobrevivência. Nesse sentido, se hoje a comunidade conta com mais de quinhentos membros, todos falantes da língua indígena, é porque tem uma relação muito criteriosa entre língua materna e segunda língua. Por conta disso, determinou-se que não se pode falar em português no cotidiano da aldeia. Além do mais, as crianças são monolíngues, sendo alfabetizadas em juruna, e a aprendizagem do português ocorre somente como segunda língua, na escola.

A instituição escolar recebe, hoje, papel muito relevante na comunidade, com demonstrações de grande adesão. Tem como nome *Kamadu* que, conforme seu *Projeto Político Pedagógico*, significa “bonita”, pois os juruna acreditam que ela deve ser atrativa para crianças, jovens e adultos para que aprendam e ensinem de forma coletiva. Conforme MOSCARDINI (2015):

a escola *Kamadu* cumpre, com êxito, algumas aspirações da Educação Escolar Indígena, de que ela deve ser “Plurilíngue, intercultural, específica e diferenciada”. Porque a escola juruna é intercultural por manter o diálogo com os “brancos” e por estarem acostumados a receber diversas oficinas destes não-indígenas. Plurilíngue porque realmente contam com ensino bilíngue, por manter o ensino de juruna, língua materna, comandado por Tarinu e ensino de português comandado por Maware, descendente *suyá*. Específica porque tanto a

equipe gestora quanto todos os professores são indígenas e da própria aldeia, realizam cursos superiores na Unemat, recebem salário do Governo Estadual de Mato Grosso para manterem a escola e principalmente porque buscam fazer a educação à sua maneira, pois é evidente o quanto a educação indígena influencia na escola. (MOSCARDINI, 2015, p. 126)

Com a aspiração de ensino plurilíngue, reafirmamos que o português como segunda língua, algo pouco estudado quando se trata de etnias indígenas, é algo tão relevante quanto o estudo de sua língua materna. Se, por um lado, o português foi historicamente a língua do colonizador, por outro é possível transmutá-lo a um grande instrumento político para os indígenas, uma vez que precisam dar formas a suas ideias ao interagir com o “branco” por meio de uma melhor compreensão da leitura e de uma boa escrita.

Assim sendo, devido a uma demanda na escola *Kamadu*, da etnia juruna, para que alunos aprimorem seus textos em português, foram propostas metodologias com diferentes tipos de intervenção/correção. E o estudo da interlíngua tende a contribuir bastante com a aspiração de os juruna se aprimorarem em segunda língua, à medida em que analisamos seus erros e o porquê deles, para então propor intervenções/correções adequadas.

2 Alguns conceitos de segunda língua

Podemos dizer que a língua portuguesa é a segunda língua para os juruna, uma vez que ela não é nem língua materna e nem é língua estrangeira para a etnia. Para a melhor compreensão do que afirmamos, é necessário conceituar o que seja *segunda língua*. Podemos refletir com mais precisão sobre segunda língua a partir de conceitos de Gargallo (1999) sobre aquisição, aprendizagem, ou sobre situações em que esses dois conceitos se mesclam. Para o autor, *aquisição* é um processo natural do uso linguístico, consequência de um procedimento espontâneo e inconsciente de internalização dessas regras linguísticas. Já a *aprendizagem* é um processo consciente, que se produz por instrução formal e implica a língua como sistema.

O autor, ainda, dá exemplos de falantes propensos ao processo misto de aquisição com aprendizagem, que é quando um programa de instrução formal é

combinado com a exposição natural, devido ao âmbito geográfico, onde essa língua é a oficial. (GARGALLO, 1999, p.19-20). Esse é, precisamente, o caso dos juruna em relação à língua portuguesa, que se movimenta entre a aquisição e a aprendizagem, uma vez que a aprendem na escola justamente pelo contato que já têm com os não-índios, e mesmo aprendem na escola a sistematizar aquilo que já está internalizado, através do contato com os não-índios.

Quanto, especificamente, à *segunda língua*, de acordo com Gargallo (1999), esta cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística que a aprende, enquanto a língua estrangeira não requer essas funções. (GARGALLO, 1999, p.21). Isso também é evidente entre os juruna em relação ao português: os indígenas precisam ter voz na sociedade não-indígena, e, para se fazerem ouvir, é necessária não só a preservação de sua língua materna, como também uma maior fluência em segunda língua para repercutirem sua cultura e identidade na sociedade ocidental.

Sobre uma aprendizagem efetiva em segunda língua, é necessário que consideremos o que Gardner & Lambert (1959, *apud* GARGALLO, 1999) avaliam sobre a motivação, que acreditam ser o fator mais importante na aprendizagem em L2/LE. Os autores estabelecem dois tipos de motivação principais: i) integrativa, que é quando os indivíduos aprendem uma nova língua para se integrarem à comunidade linguística em que se fala e ii) instrumental, que tem objetivos econômicos, sociais ou laborais. (GARGALLO, 1999, p.25). Também se pode afirmar que, para os juruna, são necessárias essas duas motivações, à medida em que se inserem em nossa cultura sem perder sua autonomia como indígenas.

3 Selinker, linguística da aprendizagem e o conceito de interlíngua

Um ponto que ajuda a compreender a interlíngua são os princípios teóricos de Selinker (1992) acerca da aprendizagem da segunda língua. Desse modo, o autor acredita que existe uma certa *estrutura psicológica latente* ativada quando um adulto precisa aprender a L2 e, por exemplo, produzir uma sentença. Na grande maioria dos casos, contudo, ele acaba produzindo sentenças diferenciadas, quando em comparação com as que seriam produzidas por falantes nativos (SELINKER, 1992, p. 81).

Selinker (1992) pondera, contudo, que cerca de 5% dos adultos que adquirem fluência em segunda língua não utilizam essa estrutura psicológica latente, mas uma estrutura latente da própria linguagem, e que cerca de 95% atinjam essa estrutura latente (SELINKER, 1992, p.79). Nesse sentido, alguns comportamentos na aprendizagem dessa segunda língua interessariam do ponto de vista psicológico. Alguns mostram isso, como a "atuação significativa", que é quando o adulto tenta expressar significados que existem previamente numa língua em que o estudante está aprendendo (SELINKER, 1992, p. 81). E é nessa área que se pode fazer progressos.

Lenneberg (1967, apud GARGALLO, 1999) também faz investigações acerca da estrutura psicológica latente. Esse autor acredita que há uma ordenação já formada no cérebro, que é uma contrapartida à Gramática Universal e que o estudante transforma uma estrutura concreta de uma gramática particular por meio de várias etapas de amadurecimento. (GARGALLO, 1999, p.82).

Porém, Selinker afirma que, ao contrário de Lenneberg, não há um programa genético na estrutura latente, não há um conceito como a Gramática Universal nem há garantias de que a tentativa de aprendizagem tenha êxito e que, ainda, há muitas possibilidades de que exista uma superposição entre a estrutura latente da aquisição da linguagem e outras estruturas do intelecto (GARGALLO, 1999, p.82). Por fim, assume que os que aprendem uma L2 ativam uma estrutura diferente, muito embora também geneticamente determinada, cada vez que expressam significados na língua que estão aprendendo. Isso é a estrutura psicológica latente (GARGALLO, 1999, p. 83).

Tais teorias de aprendizagem em segunda língua auxiliam a olhar o “erro” dos alunos com mais precisão. Corder (1992) acredita que os autores de estudos sobre ensino de línguas modernas abordam os erros e correções de forma superficial, como produtos secundários, incômodos, perturbadores embora inevitáveis no processo de aprendizagem. Por isso, acredita que a aplicação da teoria linguística e psicológica ao estudo de aprendizagem de uma língua pode proporcionar uma nova dimensão ao estudo dos erros, e de que eles são *resultados da interferência que produz aprendizagem de uma segunda língua*. (CORDER, 1992, p.32).

Além dessa interessante abordagem, Gargallo considera que a maioria dos erros são a transferência negativa de alguns hábitos da interferência da língua materna do aluno que produz os erros. (GARGALLO, 1999, p.25). Mas também afirma que os erros

são parte natural do processo de aprendizagem e devem ser corrigidos para que se evitem maus hábitos. Por fim, o autor afirma que o ensino-aprendizagem de uma L2/LE é um processo com etapas que levam tempo e possuem um ponto de partida e um ponto de chegada. Essas etapas constituem a *interlíngua*.

Além de Gargallo (1999), Selinker (1992) chama de *interlíngua* o comportamento linguístico em que o falante acaba por produzir uma norma (SELINKER, 1992, p.84). Santos (2013) sintetiza que Charaudeau e Maingueneau (2006) propuseram a *interlíngua* como “[...] a ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa.” (SANTOS, 2013, p.16).

Selinker (1992), então, numera alguns processos principais na produção em *interlíngua*, tais como:

Do exposto, resulta que os únicos dados observáveis das situações de ação significativa que podemos considerar como relevantes para as identificações interlinguísticas são: (1) as locuções do aluno produzidos por ele em sua língua materna (LM); (2) Suas locuções em IL; e (3) as locuções em L0 produzidas por falantes nativos desta L0. Estes três conjuntos de locuções ou comportamentos linguísticos constituem, neste marco teórico, os dados psicologicamente importantes para a aprendizagem em segunda língua e previsões teóricas que podem ser feitas são dadas pela estrutura da superfície das orações em IL. (SELINKER, 1992, p.84, tradução nossa)

Além destes pontos, o autor cita o que Weinreich (1953, p.7) chamou de *identificações interlinguísticas* em uma situação de contato de línguas, como o fonema, uma relação gramatical ou um traço semântico nas duas línguas. Mas Weinreich deixa de explorar as estruturas psicológicas dentre as quais se deve existir identificações interlinguísticas (SELINKER, 1992, p.82). Gargallo (1999) também menciona que *interlíngua* se caracteriza por uma expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia, estratégias de comunicação, dentre outros (GARGALLO, 1999, p.29).

Selinker (1992, p. 85), em seguida, traça algumas especificidades da *interlíngua*. Uma delas são os *fenômenos linguísticos fossilizáveis*, que são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma Língua Materna tendem a conservar em

sua interlíngua, em relação a uma L0 dada. Essa fossilização são *erros* muito conhecidos, como falar língua espanhola no ritmo da língua inglesa. Isso é causado por temas novos ou de difícil aprendizagem, ou mesmo alguma causa menos habitual. Santos (2013) pondera, contudo, que nem sempre é possível definir o que realmente está fossilizado ou não, mesmo porque Selinker (1978) considerava que um intervalo de tempo entre dois a cinco anos fosse “o mínimo” para que possa se constatar uma fossilização. (SANTOS, 2013, p.18).

Selinker (1992) nomeia cinco processos interlinguísticos observáveis e fundamentais para a aquisição da segunda língua:

O que propomos aqui é que a maior parte dos fenômenos interessantes na IL são os itens, regras e subsistemas que podem se fossilizar de acordo com qualquer dos métodos descritos anteriormente. Se se pode demonstrar experimentalmente que procedem da LM, então estamos tratando do processo de *transferência linguística*; Se eles são resultados de itens identificáveis nos processos de instrução, estamos lidando com a *transferência de instrução*; se resultam em o aluno se aproximar do material a ser aprendido, se trata de *estratégias de aprendizagem de uma segunda língua*; se é uma abordagem realizada pelo aluno para comunicar-se com falantes nativos de L0, estamos tratando de *estratégias de comunicação em segunda língua*; e, finalmente, se eles são o produto de uma generalização de regras e características semânticas de L0, se trata de *hipergeneralização do material linguístico*. Gostaria aqui de propor a hipótese de que esses cinco processos são fundamentais para a aquisição de segunda língua, e que cada um deles molda o material fossilizável em relação às locuções superficiais da IL, controlando quase completamente. (SELINKER, 1992, p.86, tradução e grifos nossos)

No que diz respeito às estratégias de comunicação, Selinker (1992) pondera que algumas pertencem a culturas. Por exemplo, há cultura em que se utiliza o canto como estratégia de aprendizagem. Porém, várias estratégias internas do aluno afetam as estruturas superficiais das orações da produção da interlíngua (SELINKER, 1992, p.88). Mas uma estratégia de aprendizagem tende à simplificação. Segundo Coulter (1968, apud SELINKER, 1992, p. 89), uma estratégia de comunicação baseada em uma experiência anterior ensina o falante a pensar em processos gramaticais enquanto tenta se expressar.

Já acerca da fossilização, afirma que algumas estruturas linguísticas da Interlíngua nunca se erradicam em uma grande porcentagem entre os alunos de Segunda Língua. Então algumas dessas estruturas, muito embora pareçam erradicadas, estão de alguma maneira presentes no cérebro. Assim, os indivíduos ativam os mecanismos dos três sistemas linguísticos (LM, IL e LO), quando tentam produzir orações em L0.

4 A interlíngua presente nos textos em português como segunda língua dos alunos juruna

Vejamos, então, alguns exemplos de textos escritos em segunda língua pelos juruna. Os textos foram escritos a partir de uma Oficina de Aprendizagem ministrada em 2013 para a comunidade Yudjá, na escola *Kamadu*.

4.1 Primeira versão do texto

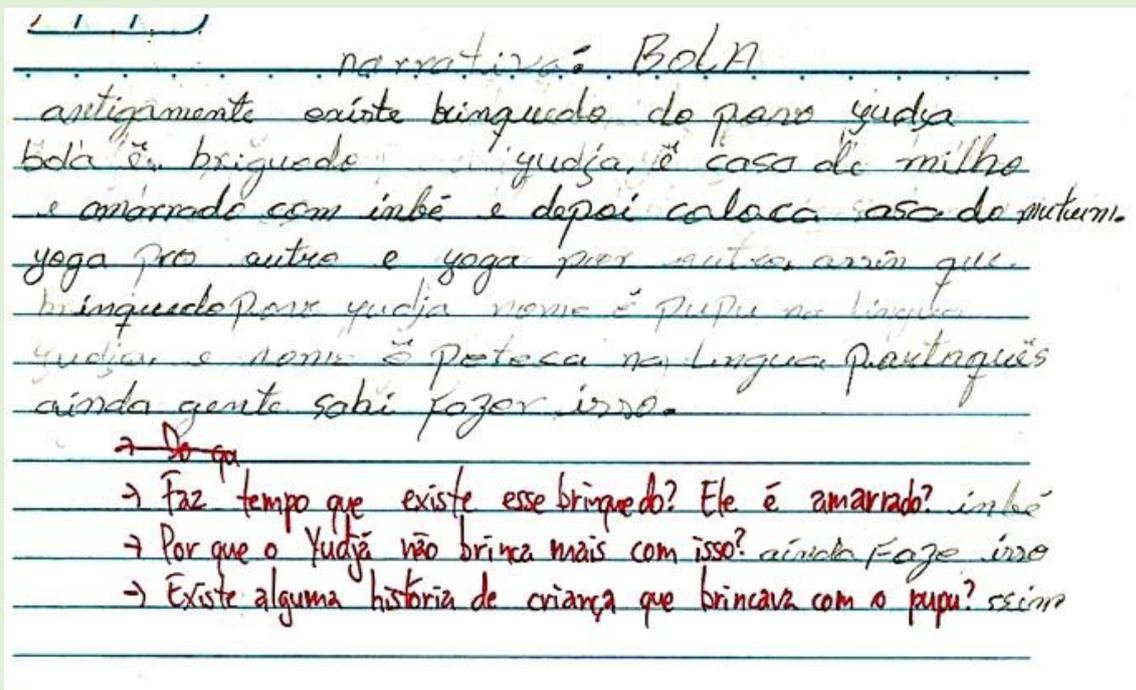


Fig. 1.: Primeira versão do texto de estudante indígena

Essa é a primeira versão do texto do aluno juruna. Aqui um exemplo de *transferência linguística*, que são fenômenos que procedem da língua materna: o não uso do artigo pelo estudante: "existe brinquedo", ao invés de "existe um brinquedo". O verbo "existe", no infinitivo e em contraste com "antigamente" também é um exemplo de estabilização na interlíngua e interferência da língua materna, já que na língua materna não se tem a conjugação dos verbos.

Uma *estratégia de comunicação em segunda língua* é dizer que "bola é brinquedo" e "bola é casca de milho": a bola, ela própria, É casca de milho amarrada com *imbé*, uma estratégia para falar que ela se constitui de casca de milho.

Outra estratégia é "assim que brinquedo do povo yudja nome é pupu". Para falar que "bola" é "pupu" em yudjá, o estudante retoma a frase anterior: depois de explicar como o brinquedo é feito, ele retoma a frase anterior "existe brinquedo do povo yudja bola" e arremata: "assim que brinquedo povo yudja nome é pupu na lingua yudja". "e nome é peteca na lingua portuges". Ele deu várias ênfases para dizer que a bola dos juruna é o mesmo que nossa peteca "ainda gente sabe faze isso", talvez também como transferência linguística, pois a sintaxe da língua materna é diferente. Nessa frase, ocorre apenas um desvio de sintaxe que dá ênfase no "ainda", que implica um pouco de preservação cultural, de que a comunidade ainda sabe fazer o brinquedo e que ele não se perdeu com o tempo.

4.2 Segunda versão do texto

uma intervenção da língua materna já observada antes é o pouco uso do artigo definido e indefinido, pois esse uso não ocorre na língua materna.

Também podemos apontar, no texto, algumas estratégias de comunicação em segunda língua. Uma estratégia de comunicação também é perceptível na conjugação dos verbos. Ao invés de usar "terminou" o estudante usa "acabou de terminar". Também não deixa de ser estratégia de comunicação a repetição da palavra "antigamente". "Correo" e "coelho" também são transferências linguísticas.

4.3 Nona versão do texto

nauri. História sobre pupu.
 Antigamente existia brinquedo de porco
 judia feito com falha de milho. O bala que
 judia chama pupu na ^{acentuação} língua portuguesa
 é peteca. ^{para} [até que] ^{alguém} ^{acentuação} ^{língua} fazem quebrar espiga
 de milho no meio e colocam no bala de mutun
 dentro, depois pupu é amarrado com imbe.
 imbe é enfiado na mata de rãzga.
 Com isso porco brinca e joga para outros o
 joga para outros. Não pode escapar no chão
 para uma pessoa não pegar. Se uma pessoa
 deixar escapar, Ele sai da banca de jogo.

Na época o menino jogava para cima
 arrem que ele brincam. feito do menino é
 magro, nome dele é mapaiwa ele tem 9 anos ele
 fazia pupu para brincar. Depois ele terminou,
 saiu jogando no mata. Ele jogou e bateu o cachorro.
 O cachorro correu atrás e roubou pupu.

O menino correu chorando:
 - mãe! mãe! o cachorro está roubando meu pupu.

E depois ele voltou para casa dele. Ele pediu
 para a mãe dele:
 - mãe. faz outro para mim. A mãe falou que
 vai fazer outro para ele só no outro dia e
 ele dormiu.

Fig. 3.: Nona versão do texto de estudante indígena

Essa é a nona versão do texto, que trazemos aqui por motivos de comparação. A interlíngua fica um pouco mais ausente porque o estudante começa a ter maior compatibilidade com o gênero narrativo, e maior adequação a ele na escrita, como paragrafação, diálogos e continuidade dos fatos narrados, o que indica superação de

algumas dificuldades. Já que não podemos falar em fossilização, que requer tempo na interlíngua, falemos de estabilização.

O que podemos dizer é que há estabilização na transferência linguística pela ausência dos artigos e pela conjugação (ou não) dos verbos. A ausência de artigo é perceptível desde a primeira versão do texto. Notamos a permanência da ausência dos artigos em várias passagens, tais como em "[o] imbé é encontrado..." e também em "com isso [o] povo brinca". E "depois [o] pupu é amarrado com Imbé".

Mas a estabilização mais permanente de transferência linguística é marcada pelos verbos. Há uma estabilização no "existea", pela forma "existe", que estava presente na segunda versão do texto. Além das conjugações do verbo "brinca" e "joga". Outra estabilização é "para alguém fazer, 'queba' espiga de milho no meio e 'colocar'", em que não há conjugação dos verbos. "depois ele 'terminar'" também não tem conjugação do verbo, o que é uma transferência linguística da língua materna. Nem noções do passado: "na época, o menino JOGA..."

Uma construção interessante é "Mãe! Mãe! O coelho está roubou meu pupu!", que mostra que ainda não se deu conta dos tempos verbais, como "está roubando" ou simplesmente "roubou".

Outra estabilização de transferência está em "ele dormio", pois não se diferencia o "o" do "u" na língua materna (alofones do mesmo fonema).

Considerações finais

Em se tratando de produção de texto, é sabido que cada aluno possui diferentes maneiras de expor suas ideias e, desse modo, cometer erros e acertos específicos. Isso contribui para que o professor se torne alguém que estabelece diálogo com o aluno, e não um mero examinador que indica somente o que está "ruim" no texto, sempre no sentido normativo e, por vezes, com caráter de punição. Por serem erros específicos, eles não devem ser tomados como algo ridículo ou algo a ser evitado, senão como indícios de interlíngua a serem analisados.

Por isso, centramos em teorias da interlíngua com o objetivo de analisar esses supostos erros. É interessante considerar que a interlíngua é um momento de transição entre a língua materna e a segunda língua. Algo que já não é mais a língua juruna, mas

também não é ainda a língua portuguesa. Com isso, analisamos, a partir dos erros, que esses erros são indícios relevantes para a aprendizagem em segunda língua. Se o aluno pratica transferência da língua materna ou hipergeneralizações, por exemplo, são esses fenômenos que devemos analisar, para pensarmos em tipos de correções adequados para que os alunos aprimorem sua competência para a língua portuguesa.

Para os juruna, o aprimoramento no português é importante, inclusive para preservarem sua língua materna. E também para interagirem com os brancos. Por isso, inclusive, é uma demanda do Projeto Político Pedagógico da escola *Kamadu*. Deste modo, as abordagens de interlíngua vêm contribuir com o professor, para que este não mais veja os “erros” do aluno com um caráter punitivo, mas que estes o tornem, sobretudo, aquele sujeito que constrói um diálogo com o aluno por meio de hipóteses linguístico-pedagógicas com que direciona propostas de refacção textual, para que ele consiga “passar para o papel” seus pensamentos e proposições, da melhor maneira possível e com estratégias que tenham o próprio texto de seus estudantes como ponto de partida.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro 1988. Disponível em < www.planalto.gov.br >.

CORDER, S.P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J.M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor. 1992.

FARGETTI, C.M. *Relatório do Projeto “Para um Inventário da Língua Juruna”*, Araraquara: UNESP, Brasília: IPHAN, 2010

GARGALLO, I.S. *Fundamentos de linguística aplicada*. In: GARGALLO, I.S. *Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros, 1999.

MOSCARDINI, L.E. *Procedimentos Linguísticos na prática de produção de texto em português entre os juruna do Xingu*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual paulista, câmpus Araraquara, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRAL KAMADU POVO YUDJA. Aldeia Tubatuba. Mato Grosso. 2008

SANTOS, P. A.T. *O status da interlíngua no processo de aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma escola bilíngue*. Monografia de Conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ccl>>. Acesso: 26/07/2016.

SELINKER, L. La Interlengua. In: LICERAS, J.M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor. 1992.

Recebido em: 06/12/2016

Aceito em: 10/12/2016