

# Notas sobre a flexão nominal do português adquirido por falantes indígenas

(Notes on nominal inflection of Portuguese spoken by indigenous people)

**Rosane de Sá Amado**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

ro.amado@gmail.com

**Abstract:** This study aims to describe and analyze difficulties in Portuguese written texts produced by speakers of indigenous languages. These texts were produced by students participating in a course of Portuguese as a second language (PL2) X Módulo do Ensino Fundamental da Escola Timbira, sponsored by the Department of Education of states of Maranhão and Tocantins in partnership with Funai and the Center for Indigenous Work. Although PL2 speakers with intermediate level of fluency, timbira students presented great difficulties in the preparation of written texts. The corpus of this study consisted of thirty descriptive texts. We analyzed errors concerning number inflection in names in order to detect problems which could be a result of the input received by the contact with native speakers and which could be the result of transferring parameters of the native language. Also the theory of 4-M by Myers-Scotton and Jake (2000), which relates the acquisition order to the four types of morphemes, was followed. The theory presented neglect tools to observe the universal subsidies for morphological acquisition, which could be involved in the errors produced by students. In addition, issues of multi - and interculturalism, as the native oral tradition, were contemplated as the native and foreign languages and cultures should be added without overlapping with each other, even though the majority of them are used in the country where these people live.

**Keywords:** Portuguese as a second language; morphology; nominal inflection; number.

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo descrever e analisar dificuldades encontradas em textos escritos produzidos em português por falantes de línguas indígenas. Tais textos foram produzidos por alunos participantes de um curso de português como segunda língua (PL2) no X Módulo do Ensino Fundamental da Escola Timbira, promovido pelas Secretarias de Educação do Maranhão e do Tocantins em parceria com a Funai e com o Centro de Trabalho Indigenista. Embora sejam falantes de PL2, com nível de fluência oral intermediário, os alunos timbira apresentaram grandes dificuldades na elaboração de textos escritos. O *corpus* deste trabalho constituiu-se de trinta textos descritivos, dos quais foram analisados os erros relativos à flexão de número nos nomes, a fim de se detectarem quais problemas poderiam ser decorrentes do *input* recebido pelo contato com falantes nativos e quais poderiam ser resultado de transferência de parâmetros da língua materna. Também a Teoria dos 4-M de Myers-Scotton e Jake (2000), que traça a relação da ordem de aquisição a quatro tipos de morfemas, forneceu-nos subsídios para atentarmos a universais morfológicos de aquisição que poderiam estar envolvidos nos erros produzidos pelos alunos. Além disso, questões de pluri- e interculturalidade, como a tradição oral indígena, foram contempladas, posto que as línguas e culturas nativa e estrangeira devem se somar, não se sobrepondo uma à outra, mesmo que uma delas seja de uso majoritário no país em que esses povos habitam.

**Palavras-chave:** português segunda língua; morfologia; flexão nominal; número.

## Introdução

Os estudos de aquisição de português como segunda língua (PL2)<sup>1</sup> têm apresentado no Brasil um crescimento promissor nos últimos anos. O português é a segunda língua para milhares de brasileiros que têm, como língua materna, uma língua indígena. Além disso, é a língua adotada por outros milhares de estrangeiros que aportam no Brasil todos os anos com expectativas de permanecerem por aqui, como os bolivianos, que chegam diariamente à cidade de São Paulo, em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Também é uma língua estrangeira sendo ensinada em países dos cinco continentes, principalmente nos países latino-americanos, cujos governos têm assinado tratados de cooperação com o governo brasileiro a fim de se implementar o ensino bilateral de português e espanhol em suas escolas.

No Brasil, o aprendizado da língua ocorre, na maioria dos casos, de maneira informal, no contato com falantes nativos das diversas regiões do país, que se utilizam de diferentes variantes linguísticas. Mas há também o ensino formal. Em grande parte das aldeias indígenas, a escola tem a tarefa de ensinar a variante padrão do português, principalmente na modalidade escrita, ao lado, muitas vezes, da alfabetização na língua indígena. Nos centros urbanos, em escolas de línguas e nas universidades, é cada vez maior o número de cursos que visam ao ensino do português para estrangeiros, principalmente para o público de executivos e de alunos universitários intercambistas (AMADO, 2012). Também nas grandes cidades, organizações não-governamentais e religiosas têm se dedicado a ensinar português gratuitamente aos chamados “trabalhadores transplantados” (AMADO, 2011), que não podem pagar por cursos de língua.

As dificuldades encontradas pelos aprendizes de uma segunda língua/língua estrangeira apresentam diversas naturezas, desde as linguísticas até as que envolvem questões socioculturais e mesmo individuais. Embora a área de PL2 não tenha conseguido ainda alcançar a expressividade que lhe faz jus, junto às políticas linguísticas e à academia, muitas pesquisas têm sido realizadas nas universidades, como elenca Almeida Filho (2007); a maioria, contudo, foca a sub-área de ensino e aprendizagem. Poucos estudiosos têm se dedicado à aquisição de aspectos linguísticos, ainda que essa sub-área esteja se desenvolvendo em vários centros de pesquisa no mundo todo há quase 30 anos, em relação à aquisição do inglês, do francês e do espanhol como L2. Esses estudos têm demonstrado que não só fatores cognitivos, mas também variáveis socioculturais, podem explicar as dificuldades de aquisição dos sons, da prosódia, dos padrões de flexão nominal e verbal, dos processos de formação de palavras da língua-alvo, por exemplo. Dentre os fatores cognitivos, podemos citar a transferência de padrões fonológicos e morfossintáticos da língua materna para a língua a ser aprendida/adquirida e a aproximação/distanciamento dos sistemas de ambas as línguas. Já o contato, mais ou menos frequente, com falantes nativos e a idade do aprendiz podem trazer implicações ao seu grau de fluência, além de muitos outros fatores.

Este artigo tem por objetivo analisar algumas dificuldades na aquisição da flexão nominal – mais notadamente do número – de PL2 por falantes de línguas indígenas.

---

<sup>1</sup> Neste artigo, será adotado o conceito de segunda língua (L2), segundo Ellis (1986), como sendo a língua não-materna adquirida em contextos onde seu uso é majoritário.

Seu *corpus* é escrito e constitui-se de 30 textos descritivos produzidos no X Módulo da Escola Timbira e tem, por autores, 12 índios das etnias pykobjê, krahô, apãniekrá e ramkokamekrá, todos falantes da língua timbira, residentes de comunidades localizadas no norte do Tocantins e no sul do Maranhão. A idade dos alunos variava, à época do curso, entre 18 e 25 anos e, quanto ao gênero, se distribuíram entre 9 homens e 3 mulheres. O nível de fluência oral desses alunos é considerado intermediário, pois se comunicam bem e frequentemente com falantes de português primeira língua (PL1) que residem no entorno das aldeias. Ainda assim, seus textos escritos apresentam muitos problemas em nível gramatical e lexical que podem comprometer a compreensão do leitor. Dentre esses problemas, encontra-se o uso do plural nos nomes.

As perguntas que norteiam este artigo são:

- as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de plural dos nomes advêm de interferências de sua L1?
- o português indígena, no tocante à flexão nominal de número, difere muito do português falado pela sociedade não-indígena do entorno das aldeias?

### **A Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua: caminhos diferentes que se entrecruzam**

Os estudos de aquisição/aprendizagem de línguas seguiram, desde a década de 1950, modelos de análise que se pautaram em teorias linguísticas.

Assim, a Análise Contrastiva (AC), baseada essencialmente no Behaviourismo de Skinner e no Estruturalismo de Bloomfield, tem como principais premissas a transferência, positiva e negativa, de elementos da L1 para a L2 como causa da dificuldade de se aprender uma outra língua e a previsibilidade de que tal transferência irá ocorrer, como aponta Nemser (1971).

Já a Análise de Erros (AE), que tem por base a teoria gerativista de Chomsky e a teoria sociocognitivista de Vigotsky, além de investigar as produções dos aprendizes e partir de seus erros como dificuldades a serem analisadas, tem como um de seus pressupostos o processo de desenvolvimento, segundo o qual os aprendizes, ao adquirirem uma L2, passam por circunstâncias similares àquelas por que passam as crianças quando estão aprendendo a mesma língua como L1 (CORDER, 1972).

A AE não prescinde da possibilidade de transferência de elementos da L1 para a L2, mas adiciona a essa hipótese a possibilidade de acesso aos universais linguísticos por parte do aprendiz assemelhando o processo de aquisição de L2 com o de L1. Além disso, diferentemente do que preconiza a AC de que os erros dos aprendizes são previsíveis e, portanto, devem ser corrigidos imediatamente pelos professores, a AE observa e analisa a produção dos aprendizes a fim de detectar, nos erros sistemáticos<sup>2</sup>, as dificuldades individuais e, às vezes, coletivas, que devem ser trabalhadas pelos professores.

---

2 Erros sistemáticos distinguem-se dos erros não-sistemáticos por serem frequentes e não corrigíveis pelo próprio aprendiz; são problemas de competência (ou *performance*). Já os erros não-sistemáticos são esporádicos e momentâneos, podendo ser autocorrigidos, pois advêm de problemas de desempenho, como cansaço, alterações de humor, distração etc.

O modelo de Interlíngua (IL), além de detectar problemas de transferência de L1 para L2 e de semelhanças entre os processos de aquisição de L1 e de L2, analisa a produção dos aprendizes como um sistema linguístico em processo, com características próprias que diferem tanto da L1 quanto da L2 (SELINKER, 1972). Além disso, observa as estratégias de aprendizagem do aprendiz e o material da L2 que lhe chega, tanto de forma oral quanto escrita, o *input*.

Neste artigo, usamos a AE e a IL na identificação dos erros produzidos nos textos escritos dos alunos indígenas e no questionamento da origem desses erros: se advêm de transferência linguística, de processo de desenvolvimento ou do *input* a que os aprendizes têm acesso. Para tanto, na próxima seção, abordaremos brevemente como se apresenta a categoria de número nos nomes do timbira e do português para que possamos contrastar as duas línguas e analisar se não há transferência de L1 para L2.

### **A categoria de número nos nomes do timbira e do português**

A língua timbira apresenta sete variantes, segundo Rodrigues (2002): apãniekrá, apinajé, krahô, krinkati, parkatejê, pykobjê, ramkokamekrá. Ela é uma das línguas setentrionais que compõem a família jê, filiada ao tronco macro-jê.

O número nas línguas timbira não se apresenta como flexão, mas sim por meio de partículas que distinguem seres com traço [+animado] de seres com traço [-animado]. A distinção se faz entre singular e plural. Assim, temos:

(01) **me** homre  
PL homem  
'homens' (pykobjê, AMADO, 2004)

(02) pyrkre  **jy'to**  
canoa PL  
'canoas' (apãniekrá, ALVES, 2004)

No kaingang, língua da família jê meridional, temos também o uso de partículas, conforme exemplo (03):

(03) kófa  **ag**  
velho PL  
'velhos' (kaingang, D'ANGELIS, 2004)

Já no português, “a oposição *singular: plural* permeia todo o conjunto de nomes portugueses” (CÂMARA Jr., 1997, p. 93) e o plural se realiza por meio do morfema flexional {S} e seus alomorfes, adicionado ao final das palavras.

Para Bechara (2000, p. 543), “diz-se concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem”, tal como no exemplo (04):

(04) as minhas flores vermelhas

Este uso, contudo, se restringe ao que se denomina “norma padrão”, visto que estudos empreendidos por pesquisadores brasileiros têm registrado outras formas de se marcar o plural nos sintagmas nominais do português falado no Brasil (PB). Castilho (2010, p. 461), baseando-se em Scherre (1988), afirma que as “regras de concordância na modalidade popular do PB são altamente sofisticadas” e descreve o que ocorre no português falado no Brasil:

- As classes mais marcadas para o plural são: 1. Especificadores (artigos, demonstrativos, pronomes indefinidos); e 2. As que distinguem mais salientemente o plural, em relação aos sons (formam, por exemplo, outra sílaba, como *lugar/lugares*);
- A marcação do plural ocorre na posição pré-núcleo: a classe disposta na primeira posição do sintagma recebe a marca de plural;
- Marcação de plural no item anterior levam à marcação no item seguinte (exemplo: *milhares de coisas*); ausência de marcação no item anterior leva à ausência de marcação no item seguinte (*umas porçãoØ de coisaØ*)

Assim, percebemos que há uma diferença razoável entre o que preconiza a gramática normativa quanto à concordância de número e como os falantes de PL1 no Brasil efetivamente usam essa categoria. Por isso, realizamos um teste com 10 falantes de PL1, com idade entre 18 e 30 anos, cursando ou já tendo cursado ensino superior, procurando analisar o que eles consideram como agramatical no português falado no Brasil. Os sintagmas nominais testados foram:

- a) A flores azul
- b) As flor azul
- c) A flores azuis
- d) As flores azuis
- e) As flores azul

Todos os dez falantes consideraram agramaticais os sintagmas a) e c). Também 100% dos falantes consideraram gramaticais os sintagmas b) e d). Já o sintagma e) foi considerado gramatical por 8 falantes; os outros dois não o consideraram agramatical, mas acharam-no “estranho”, pois nunca tinham ouvido algo parecido. Ainda que restrito, o teste pode corroborar a hipótese de que o plural no português do Brasil é marcado preferencialmente nos especificadores (no caso, o artigo **a**), nas palavras que distinguem salientemente o plural (**flores**), ocorre na posição pré-núcleo e a ausência de marcação da primeira posição leva à ausência de marcação na segunda posição, o que descartou os itens a) e c).

### **Aquisição da categoria de número no português como L1 e como L2**

Passemos agora à análise da aquisição de L2 comparando-a à aquisição de L1. Myers-Scotton e Jake (2000) em um estudo sobre a aquisição dos morfemas tanto em L1 como em L2, a que os autores denominam de Teoria dos 4-M, propõem uma relação de quatro tipos de morfemas e sua aquisição de acordo com uma ordem específica:

1. Morfemas de conteúdo (MC) – morfemas lexicais
2. Morfemas gramaticais (MG) precoces
3. Morfemas gramaticais posteriores – morfemas-ponte (dentro do sintagma)
4. Morfemas gramaticais posteriores – morfemas exteriores (fora do sintagma)

Lopes (2005), em um estudo sobre concordância nominal, analisa a Teoria dos 4-M de Myers-Scotton e Jake (2000) em relação à aquisição do morfema de plural e conclui que

[...] as marcas de plural no núcleo em 1<sup>a</sup>. posição e no elemento não nuclear imediatamente anterior ao núcleo e no núcleo em 1<sup>a</sup>. posição são morfemas gramaticais precoces, ou seja, esses elementos são gerados juntamente com os morfemas de conteúdo, daí a sua probabilidade maior de não serem apagados. Em contraposição, as outras marcas de plural são introduzidas posteriormente exclusivamente para atender a necessidades gramaticais. Assim, os morfemas de plural aqui entendidos como morfemas precoces são gerados no mesmo nível das intenções. As outras marcas atendem apenas à estrutura sintática, são morfemas gramaticais posteriores, por isso há menor probabilidade de marca em 2<sup>a</sup>. ou outra posição ou em elementos à direita dele. (LOPES, 2005, p. 6)

É possível supor, dessa forma, que a aquisição do morfema de plural em português segue uma ordem que prioriza a marca na 1<sup>a</sup> posição pré-núcleo, corroborando os estudos de Scherre (1988).

Com base nos estudos de aquisição de Lopes e de Myers-Scotton e também na breve descrição do timbira e do português, passemos à análise dos dados produzidos pelos aprendizes de PL2.

## Análise dos dados

Nos 30 textos produzidos pelos alunos timbira, foram encontrados 54 erros relacionados à não concordância de número como preconiza a norma padrão. Os erros foram separados e classificados por posição do determinante – se este se encontrava em posição pré-núcleo ou em posição pós-núcleo. Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 1. Ocorrências de marca de plural quanto à posição do determinante**

Posição de pré-núcleo – 37 ocorrências	Posição de núcleo e de pós-núcleo – 17 ocorrências
<b>as</b> criação	outra <b>pessoas</b>
<b>três</b> círculo	nosso <b>tradições fortes</b>
<b>os meus</b> grupo	o <b>povos</b>
<b>outros</b> instrumento	da <b>famílias</b>
<b>as</b> festa tradicional	o serra <b>bonitos</b>
<b>todas as</b> caça	a nosso <b>tradições bem organizadas</b>

Das 54 ocorrências de não concordância de plural, 68,5% dos sintagmas apresentaram marca de plural no(s) determinante(s) pré-núcleo e 31,5% no(s) determinante(s) pós-núcleo ou no próprio núcleo.

Quanto às ocorrências de marcas de plural em posição pré-núcleo – maioria no *corpus* – uma outra classificação foi feita quanto ao número de elementos do sintagma e quanto ao tipo de determinantes, se esses se configuravam em especificadores ou em outro tipo de determinação. Vejamos o Quadro 2 com alguns exemplos:

**Quadro 2. Ocorrências de marca de plural com dois elementos no sintagma e com tipo de determinante**

Sintagma com dois elementos (29/37 ocorrências – 76%) – marca na posição pré-núcleo	
Especificadores (26/29)	Numerais (3/29)
<b>as</b> criação	<b>três</b> círculo
<b>os</b> índio	<b>38</b> casa
<b>outros</b> instrumento	<b>quarenta e oito</b> quilômetro
<b>das</b> viagem	
<b>alguns</b> questão	

Das 29 ocorrências de sintagmas com dois elementos, 26 (89,7%) apresentaram marca de plural em especificadores (artigos, demonstrativos, indefinidos) e apenas 3 (10,3%) apresentaram outro tipo de determinante, no caso, numerais, que não carregam marca de plural, mas acarretam em concordância de número no determinado.

Segue abaixo mais um quadro com marcas do plural na posição pré-núcleo ou núcleo, apresentando sintagmas com três ou mais elementos e com a classificação de marcas no plural em um ou dois elementos.

**Quadro 3. Ocorrências de marca(s) de plural com três elementos no sintagma**

Sintagma com três elementos (8/37 ocorrências – 24%) – marca(s) na posição pré-núcleo e núcleo	
s + Ø + Ø (2/8)	s + s + Ø (6/8)
<b>os</b> costume tradicional	<b>as nossas</b> realidade
<b>as</b> festa tradicional	<b>os meus</b> grupo
	<b>os nossos</b> grupo
	<b>os velhos</b> cantador
	<b>todas as</b> caça
	<b>todas as</b> fruta

Ainda que o número de ocorrências de sintagmas com três elementos tenha sido baixo, pudemos perceber uma tendência de 75% de marcação do plural nos dois primeiros elementos pré-núcleo e/ou núcleo.

Os dados apresentados nos três quadros corroboram as hipóteses de marcação do plural em uso no português como L1 no Brasil, conforme apresentado por Castilho (2010, com base nos estudos de Scherre, 1988), ou seja, prevalência da marca de plural na posição pré-núcleo (68,5%), ocorrendo esta marca nos especificadores (89,7%) e a marcação no item anterior leva à marcação no item posterior (75%).

As 54 ocorrências de não concordância de plural, segundo a norma padrão, foram testadas com os 10 falantes nativos já mencionados anteriormente e todos, sem exceção, consideraram agramaticais os 17 sintagmas em que a marcação de plural ocorre na posição

de núcleo ou de pós-núcleo (Quadro 1). Questionados, alguns deles mencionaram o fato de que construções como “outra pessoas” podem induzir tanto o plural quanto o singular.

### **Transferência: uma hipótese a ser considerada**

Se quase 70% das ocorrências de não concordância do plural produzidas pelos falantes timbira não ocasionam problemas de comunicação com falantes nativos de português, poderíamos deduzir que a origem dessas ocorrências advém do *input* recebido da comunidade do entorno das aldeias, com a qual esses aprendizes têm contato frequente, ou mesmo da ordem de aquisição do plural em português, como indica Lopes (2005).

Mas e os quase 30% de ocorrências que não se adequam à concordância de plural por não seguirem prioritariamente a marcação na posição pré-núcleo? Qual seria a origem desses erros?

Voltando à hipótese do modelo de AC que preconiza a transferência de elementos da L1 na aquisição da L2, e analisando estudos realizados com a língua kaingang, do ramo Jê meridional, nos deparamos com uma classe de nomes que podem representar eventos múltiplos. Segundo D’Angelis (2004, p. 80), na concordância de número no kaingang “[...] o que se marca no verbo é a multiplicidade da ação, e não a pluralidade de Sujeitos ou Objetos (sejam eles seres animados ou inanimados)”. Na dissertação de Lima e Silva (2011, p. 58), também sobre a aquisição do português por falantes kaingang, corroborando D’Angelis (2004), recolhemos o seguinte exemplo:

(05) A metodologia do ensino de inglês foram boas.

A pesquisadora analisa o sintagma “metodologia do ensino” sendo interpretado pelo aprendiz kaingang como um evento múltiplo, daí o verbo e o predicativo do sujeito estarem flexionados no plural.

Não há análises dessa questão para a língua timbira, mas podemos pensar se nomes como *tradição, povo, serra e família* – que aparecem nas ocorrências de não concordância – não representariam, se não eventos múltiplos como no kaingang, mas algo próximo ao que temos no português como *núpcias e exéquias*, nomes com conceitos indecomponíveis que portam por si só a noção de pluralidade.

### **Considerações finais**

Estas, enfim, são ainda questões a serem analisadas em trabalhos futuros a fim de que possamos compreender melhor o mecanismo de aquisição da flexão de número e a concordância de plural nos nomes do português por falantes de outras línguas.

Fundamental, no entanto, é atentarmos para a necessidade de um olhar outro do professor que leciona português para falantes de línguas indígenas: um olhar que enxergue que, além de ser uma segunda língua, o português ensinado na escola indígena tem sido o português escrito, que tem tido, por décadas, as gramáticas normativas como paradigma.

Aprender o português nesse contexto é, portanto, também aprender uma nova cultura: uma cultura letrada, que supervaloriza a escrita, frente a uma sociedade cuja tradição é



baseada na oralidade. Assim, um ensino pluri e intercultural se faz indispensável, como aponta Trujillo Saéz:

La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo. De igual forma que poseemos diferentes “registros” lingüísticos, también usamos diferentes repertorios culturales em diferentes situaciones. Esto encaja perfectamente con la definición de cultura simbólicocognitiva que antes expusimos: el individuo, como resultado de sus experiencias em distintas comunidades, participa de múltiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación) sus propios modelos mentales, su propia “cultura interna”: se configura así el individuo pluricultural. En lo concerniente a la didáctica de la lengua, la novedad es contemplar el desarrollo de la pluriculturalidad como resultado del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La interculturalidad [...] se puede describir em términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa em la que se ponen em contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinamicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen em funcionamiento em esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) [...] (2005, p. 9)

Que o português seja ensinado e adquirido como uma língua segunda, uma língua adicional, com todas as culturas que ele permeia, e que a língua indígena e toda a tradição cultural fortemente oral sejam respeitadas e continuem sendo transmitidas a fim de que todos – professor e alunos – se enriqueçam na experiência inter e pluricultural a que estão sujeitos no modelo de ensino-aprendizagem da educação formal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 39-45.

ALVES, F. C. *O timbira falado pelos Canela Apãjkrá – uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua jê*. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2004.

AMADO, R. S. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. *Papia*, n. 22, v. 2, p. 385-398, 2012.

\_\_\_\_\_. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da SIPLÉ*, v. 2, 2011. Disponível em: <www.siple.org.br>. Acesso em: 05 out. 2013.

\_\_\_\_\_. *Aspectos morfofonológicos do Gavião Pykobjê*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – USP, São Paulo, 2004.

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.
- CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORDER, P. The significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.
- D'ANGELIS, W. Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas. *Liames*, Campinas, n. 4, p. 71-81, 2004.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1986.
- LIMA e SILVA, M. *Português indígena Kaingang: uma questão de concordância*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, Unicamp, Campinas, 2011.
- LOPES, N. S. Aquisição da concordância no português: uma explicação com base na teoria do 4M. *Papia*, Brasília, v. 15, p. 72-79, 2005.
- MYERS-SCOTTON, C.; JAKE, J. L. Four types of morpheme: evidence from aphasia, code switching, and second-language acquisition. In: KLEIN, Wolfgang et al. (Ed.). *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*, 2000. V. 38-6, p. 1053-1100.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 115-124, 1971.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SCHERRE, M. M. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade federal do Rio de Janeiro \_UFRJ, Rio de Janeiro, 1988. 2 v.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 201-231, 1972.
- TRUJILLO SÁEZ, F. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, n. 4, p. 1-15, 2005.