

Aquisição de linguagem e aprendizado de língua estrangeira

Language acquisition and foreign language learning

Evilmara Resende Casimiro¹

Universidade Federal do Tocantins

Neila Nunes de Souza²

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Para apreender a percepção assumida pelo curso de Letras bem como a formação docente, é imprescindível reconhecer o instrumento que é versado nele: a linguagem. Este artigo propõe como objetivo assimilar o processo de aquisição de linguagem, tanto a Língua Materna quanto uma segunda língua. Para tanto, propõe-se a seguinte questão: como se dá a aquisição de linguagem, sendo primeira ou segunda língua e sua importância para o ensino de línguas? Assim, serão propostas as ponderações de como se dá o processo de aquisição de linguagem e a concepção de que as crianças têm mais facilidade em aprender uma segunda língua. Além disso, serão discutidos alguns problemas enfrentados no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil. Entre os autores que embasam este artigo estão: Vygotsky (1989), Chomsky (1986), Klein & Martohardjono (1999), Hitotuzi (2007) e demais estudiosos.

Palavras-chave: Aquisição; Linguagem; Ensino; Aprendizagem.

Abstract: To apprehend the perception assumed by the Letters course as well as the teacher training, it is essential to recognize the instrument that is versed in it: language. This article aims to assimilate the process of language acquisition, both the Mother Tongue and a second language. Therefore, the following question is proposed: how does language acquisition take place, whether it is a first or second language and its importance for language teaching? Thus, considerations will be proposed on how the language acquisition process takes place and the conception that children find it easier to learn a second language. In addition, some problems faced in teaching and learning the English language in Brazil will be discussed. Among the authors that support this article are: Vygotsky (1989), Chomsky (1986), KRASHEN & Martohardjono (1999), Hitotuzi (2007) and other bookishs.

Keywords: Acquisition; Language; Teaching; Learning.

Submetido em 20 de março de 2022.

Aprovado em 2 de agosto de 2022.

Introdução

Para apreender a percepção assumida pelo curso de Letras bem como a formação docente, é imprescindível reconhecer o instrumento que é versado nele: a linguagem. Este artigo propõe como objetivo assimilar o processo de aquisição de linguagem, tanto a

¹ Mestra em Letras, Universidade Federal do Tocantins. maraevil3@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins. neilasouza@mail.uft.edu.br

Língua Materna quanto uma segunda língua. Para tanto, propõe-se a seguinte questão: como se dá a aquisição de linguagem, sendo primeira ou segunda língua e sua importância para o ensino de línguas?

Assim, serão propostas as ponderações de como se dá o processo de aquisição de linguagem e a concepção de que as crianças têm mais facilidade em aprender uma segunda língua. Além disso, serão discutidos alguns problemas enfrentados no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil. Entre os autores que embasam este artigo estão: Vygotsky (1989), Chomsky (1986), Klein & Martohardjono (1999), Hitotuzi (2007) e demais estudiosos.

1. A constituição da linguagem

A linguagem se constitui num processo inerente ao desenvolvimento e aprendizagem. Há o pensamento demasiado por meio da linguagem depois que se desenvolve este mecanismo de comunicação. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Por exemplo, memoriza-se melhor quando se faz associações de ideias. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Desta forma, é através da linguagem que o homem transcende a si mesmo e com ela faz-se relações com os outros, uma vez que, como ser social, busca-se inter-relações em diferentes contextos de linguagem.

Segundo Vygotsky (1989), é na infância que se pode observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca. Nesse sentido, há a intenção comunicativa, e pode haver comunicação de diversas formas, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. Para Vygotsky (1989), a estruturação da linguagem permite lançar mão de recursos cada vez mais sofisticados, a fim de aprimorar as possibilidades de comunicação.

Diante disso, considera-se a aquisição de linguagem como um procedimento automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por causa da nossa necessidade de comunicação, sendo comparado ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição de língua materna. Neste caso, Krashen (1985:1) afirma que não existe esforço consciente com relação a pessoa e nem se dá importância ao aspecto formal da língua, no entanto há ênfase no ato comunicativo em si. Para que haja a aquisição de linguagem é importante uma enorme interação do educando com a língua alvo.

Dessa forma, observa-se que os aprendizes que são colocados num ambiente em total contato com a língua estrangeira e com necessidades reais de comunicação (intercâmbios, por exemplo) aprendem tal língua com mais fluência do que quem estuda, ainda que por muitos anos, em seu país de origem. Ou seja, o convívio com uma língua, torna a aprendizagem desta pelo fato do uso e das necessidades reais de comunicação. A aquisição de língua materna perpassa pela infância e como se dá esse processo é que será exposto a seguir.

1.1 Aquisição de Língua Materna

O processo de aquisição da língua materna (doravante³ L1) é alcançado com agilidade, sob as circunstâncias mais diversas e se dá sem grande esforço por parte do aprendiz, independentemente da língua objeto do processo ou das condições individuais da criança.

Os estudos acerca de como as crianças adquirem a linguagem são recentes e estes têm buscado explicações concludentes para a competência no processo de aquisição de linguagem. Em particular, as análises desenvolvidas dentro da tradição do linguista e filósofo Noam Chomsky (1986) que tem desejado caracterizar e descrever, precisa e obviamente, o conhecimento de que o ser humano dispõe e que o habilita a adquirir e usar a linguagem.

Dessa maneira, Chomsky (1986) denominou de Gramática Universal⁴ (GU) o sistema único de princípios inatos, enraizado na nossa mente/cérebro, destinado exclusivamente à linguagem. A capacidade para desenvolver a linguagem é uma habilidade inata do ser humano: já nasce com ela. E como a espécie humana é definida pela racionalidade, a questão fundamental para essa linha de estudo é a relação entre linguagem e pensamento. Seus estudos se reúnem no caminho psíquico da linguagem como e, em consequência disso, no domínio da razão.

Afinal, no processo de aquisição da linguagem, a criança é exposta a um *input*⁵ sendo um conjunto de sentenças ouvidas no contexto e o *output* um sistema de regras para

³ Daqui para frente a expressão Língua Inglesa será abreviada para L1.

⁴ A importância dos estudos da Gramática Universal (GU) de Noam Chomsky, tanto para pesquisas sobre a língua materna quanto para pesquisas sobre línguas estrangeiras, é incontestável. Para Chomsky e seus seguidores, aprendemos nossa primeira língua de maneira inata. Além disso, todas as línguas possuem certas características universais (princípios) e algumas diferenças entre si (parâmetros). (GRÉGIS, 2016)

⁵ Na aprendizagem de idiomas, *input* é tudo aquilo que você recebe: palavras, frases, diálogos, etc., tanto na forma escrita quanto oral. O contrário do *input* é o *output*, que é tudo aquilo que você produz (palavras, frases, diálogos, etc.) na forma oral ou escrita. Assim, se considerarmos as quatro habilidades envolvidas

a linguagem do adulto, a gramática de uma determinada língua. Numa versão inicial da teoria, postulava-se a existência de uma série de regras gramaticais, mais um método de avaliação e descoberta, presentes no Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD); ao confrontá-las com o *input*, a criança adota as regras que aparentemente fariam parte de sua língua (Chomsky, 1986). Diante disso, postula-se que a criança nasce pré-programada com princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que deverão ser marcados de acordo com os dados da língua à qual a criança está exposta. A criança não escolhe mais as regras, nesta versão de princípios e parâmetros, e sim valores paramétricos.

Portanto, segundo Chomsky (1986) a linguagem está ligada a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros dessa espécie, por isso o conceito de universais linguísticos. Esta visão, que coloca a linguagem num comando cognitivo e biológico, admite que o ser humano venha equipado, no estágio inicial, provido de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros "fixados pela experiência", ou seja, parâmetros não-marcados que adquirem seu valor (+ ou -) por meio do contato com a língua materna.

Após esta exposição a respeito da aquisição de língua materna, será apresentado no próximo item sobre a aquisição de segunda língua retratando as diferenciações dentre estes procedimentos.

1.2 Aquisição de Segunda Língua

O processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2) espera-se que possa ser explicado com base nas pressuposições básicas responsáveis pelo processo de aquisição da língua materna falada (ou seja, determinado a partir de propriedades inerentes à faculdade humana da linguagem). Como declaram Flynn & Martohardjono (1994),

não há, a priori, razão para propor que, embora a Gramática Universal seja subjacente à língua materna no estado estável (Ss) em adultos e continue disponível ao adulto no uso de sua L1, ela seja passiva e inoperante durante a aquisição e uso de uma L2. (p. 320).

na aprendizagem de idiomas (fala, compreensão oral, escrita e leitura), veremos que a compreensão oral e a leitura são atividades de *input*, enquanto que a escrita e a fala são atividades de *output*. (VERGARA, 2005).

De acordo com as autoras, o fato de adultos serem capazes e, de fato, aprenderem novas línguas fornece

evidência empírica suficiente para sugerir que pode existir uma similaridade profunda entre aquisição de L1 (crianças) e de L2 (adultos). (...) Na verdade, parece haver certas similaridades importantes que sugerem que os dois processos derivam da mesma fonte. (p.320).

Desde os seus primeiros anos, a pesquisa gerativista⁶ em L2 tem enfatizado principalmente a busca de possíveis semelhanças e diferenças entre a representação da gramática numa perspectiva da L1 e a da L2. Os estudos mais comuns desenvolvidos sob a perspectiva gerativista têm tradicionalmente envolvido a caracterização das diferenças entre a representação do conhecimento da linguagem em sistemas de L1 e de L2 com relação ao acesso aos princípios e parâmetros da Gramática Universal. Dentro dessa abordagem, as discordâncias no uso da L1 e da L2 pelos falantes resultam de diferenças na representação mental das gramáticas da língua nativa em comparação com a da não nativa. E é justamente por essa razão que tantos estudos têm privilegiado a caracterização das propriedades do estado inicial da representação mental da L2.

Nesse sentido, as estudiosas Klein & Martohardjono (1999) alegam que, caso se assume que o processo de desenvolvimento da L2 está sujeito ao mesmo conjunto de limitações que guiam a aquisição da língua materna, uma averiguação clara sobre os mecanismos de aprendizagem que conduzem o falante de um estágio de aquisição a outro passa a ser central. Para elas,

o que é importante avaliar (...) não é que a aquisição de L1 é diferente da aquisição de L2, mas sim de que formas as condições requeridas para que o mecanismo de construção da gramática opere apropriadamente não são encontradas na aquisição de L2, claramente uma questão relacionada a processo e não a propriedade (p.13).

⁶A Teoria Gerativista foi apresentada pelo linguista Noam Chomsky na década 1950. É considerado como o nascimento da Linguística Gerativista o ano de 1957, quando foi publicado o livro Estruturas Sintáticas de Noam Chomsky. A teoria apresentada, inicialmente foi uma resposta e recusa ao Behaviorismo, que caracterizava os indivíduos como tábuas rasas, afirmando que os mesmos não nasciam com capacidade para a linguagem. Para os Behavioristas, a linguagem era adquirida apenas a partir da interação, assumindo caráter externo e social. O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata - a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica.

SANTOS, Sandra. A Gramática Gerativa. Disponível em: <<https://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-dalinguistica/principais-aspectos-do-gerativismo/>> Acesso em: 16 out. 2019.

Igualmente, destacam as autoras, que o *input* desempenha um papel central, uma vez que, se pressupõe que a reorganização dos sistemas intermediários – passagem de um estágio a outro – ocorre somente se o *input* for incompatível com a gramática disponível, que investigações sobre a qualidade e o processo do *input* contribuiriam de forma definitiva para uma maior compreensão do processo de aquisição.

Há ainda o pressuposto que diz respeito a possíveis diferenças entre aprendizes de L1 e L2 em termos de capacidade de processamento mental. Fernández (1999), por exemplo, defende que as estratégias de processamento de *input* linguístico por parte de aprendizes adultos de L2 diferem daquelas empregadas por falantes monolíngues da língua-alvo. É enfatizado que por ela parece sugerir “que as estratégias de processamento de L2 que diferem das estratégias da L1 dos aprendizes são mais difíceis de serem aprendidas depois da puberdade, e dependem da proficiência do falante na sua segunda língua” (1999:232). Com relação à aquisição de segunda língua em crianças é que será abordado no texto adiante.

1.3 Aquisição de segunda língua em crianças

Há a crença de que há distinções entre aprender uma L2 no país de origem e aprendê-la em sala de aula. Essa convicção se dá pela questão dos provenientes daquele país estarem frequentemente expostos à língua-alvo e têm a chance de praticar a língua fora das salas de aula. Segundo Spolsky (1989), essa aprendizagem tem uma forma naturalista entre falantes da língua-alvo e classifica-a como espontânea. De acordo com Spolsky (1989) sobre a aprendizagem de uma segunda língua, não se aprende somente entre falantes fluentes, isto é, no país em que se fala a língua-alvo. Aprende-se em salas de aula também.

Os neurocientistas Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959) afirmam cientificamente que, em relação à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos. Segundo eles, o cérebro das crianças possui uma capacidade especializada para a aprendizagem de língua, e essa capacidade é evidenciada até a idade limite de 09 anos. O aprendiz de L2, nesta fase, já sabe pelo menos, uma língua, a língua materna. Por isso, já facilita a aprendizagem de outra(s), pois tem a ideia de como a própria língua funciona.

Segundo, Lightbown e Spada (1998), crianças, aprendizes de L2, começam a aprender a língua sem ter algumas das habilidades e o conhecimento já desenvolvidos por

adolescentes e por adultos, porque ela não tem maturidade cognitiva, nem conhecimento de mundo. Apesar disso, e de sua pouca proficiência, ela não fica nervosa no momento de tentar usar a língua-alvo. Há crianças que falam a nova língua de forma completamente espontânea; há outras que preferem ouvir e participar de forma silenciosa da interação social com seus pares. Além disso, as crianças recebem mais *input* e, inclusive, de natureza mais simples que os adultos. Ellis (1997) afirma que não há motivo para duvidar do fato de que as crianças possam alcançar níveis muito altos em L2, senão iguais aos de falantes nativos.

É considerável salientar ainda aspectos individuais a serem reveladas, ou seja, os filtros afetivos (as atitudes, as motivações, os bloqueios, o grau de identificação ou a tolerância com a cultura-alvo, a capacidade de risco e os níveis de ansiedade), de cada aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993). O pressuposto do filtro afetivo, apontado por Krashen (2003), é uma das teorias referentes à aquisição de língua.

Conforme Krashen (2003), a referida hipótese explica como dois alunos que recebem o mesmo *input* fazem progressos diferentes: um é receptivo ao *input* enquanto o outro não o é. Essas variáveis afetivas têm um papel facilitador importante na aquisição de L2; assim, aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade têm resultado positivo da aquisição de L2. Diante disso, serão expostas a seguir no próximo item, as considerações a respeito das teorias para a aprendizagem de língua inglesa como Língua Estrangeira.

2. Aprendizado de língua inglesa como Língua Estrangeira

Há inúmeras teorias que tratam sobre o aprendizado de uma Língua Estrangeira (doravante LE). Dentre as diversas perspectivas, destacam-se a behaviorista, a inatista e a cognitivista com enfoque nas características e as relações de ensino/aprendizagem de línguas.

A teoria behaviorista, desenvolvida por B.F. Skinner, em 1957, a partir da publicação da obra *Verbal Behavior*, fundamentava-se na noção que o aprendizado se dava por meio de imitação, repetição, reforço (ou *feedback*) e formação de hábitos. Grande parte das pesquisas behavioristas foi feita com animais, porém com resultados estendidos aos humanos nos aspectos dos processos de aprendizagem de língua.

Segundo Skinner (1957), há em todo comportamento verbal três acontecimentos relevantes a serem ponderados: um estímulo, uma resposta e um reforço.

Hipoteticamente, as crianças imitavam a língua produzida por aqueles com quem conviviam e recebiam um *feedback* positivo por sua tentativa, o que poderia tomar a forma de um cumprimento.

Nesse sentido, a quantidade e a qualidade da língua ouvida pela criança e a firmeza do *feedback* recebido são, à primeira vista, indispensáveis na descrição do comportamento verbal. Para os behavioristas, então, a imitação e a prática eram os primeiros processos desenvolvidos na aquisição da linguagem. Como consequência, qualquer habilidade exige a formação de hábitos, ou seja, para aprender torna-se essencial a criação de variadas eventualidades do par estímulo-resposta que são reforçadas pelo *feedback*.

Considerando o ensino de língua estrangeira, a teoria behaviorista nos revela duas conclusões: a) prática levaria à perfeição, ou seja, o aprendizado irá acontecer sempre que existir a imitação e a repetição de uma mesma estrutura; b) professores precisaram orientar o ensino para as estruturas um tanto difíceis, com enfoque nas diferenças entre a língua materna (L1) e a segunda língua (L2). Por exemplo, enquanto os falantes de inglês recorrem ao verbo *to be* para falarem quantos anos têm, os do português usamos verbo **ter**; porém, para dizer a nacionalidade, ambas as línguas usam o verbo “ser” (no inglês, *to be*).

Fig. 1: Exemplos de estruturas divergentes e convergentes em L1 e L2

I am 29. → Eu tenho 29.

I am Brazilian. → Eu sou brasileiro.

Fonte: GALEFFI, D. A. (2003). Adaptação: CASIMIRO, E. R. (2019)

A teoria behaviorista, porém, foi fortemente abalada, em 1959, quando Chomsky e outros teóricos publicam críticas à obra de Skinner. Chomsky (1986) desenvolve sua crítica ao behaviorismo a partir da noção de que é possível ao falante apreender, produzir e reconhecer frases aceitáveis em sua língua, mesmo sem tê-las escutando antes. Ou seja, a partir de meios finitos, um sistema finito de regras, produz-se um número infinito de frases.

Para Chomsky (1986), a linguagem, específica da espécie, dotação genética e não a soma de comportamentos verbais, seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente. Com a resenha de Chomsky do livro *Comportamento*

verbal, de Skinner, em 1959, foi criada a polêmica, pois o teórico se opõe a visão ambientalista de aprendizagem da linguagem.

Diante disso, Chomsky (1986) justificou, como já foi dito, que o ser humano já nasce pré-disposto a aprender uma língua, ou seja, há uma faculdade inata que permite às crianças aprender sua língua nativa quando expostas a elas. O conceito de Gramática Universal e pesquisas a ele relacionadas tiveram um profundo impacto sobre as teorias de aquisição de segunda língua.

A perspectiva cognitivista, por sua vez, tem como colaboradores para seu surgimento cientistas computacionais, psicólogos, linguistas e filósofos que partilham da visão de que a mente humana pode ser comparada a um computador (LIGHTBOWN & SPADA, 1998). As atividades criadas a partir dessa teoria consideram que o aluno tem um papel participativo no processo de aprendizagem e não certificam a ele a posição de mero receptor de informações. Há, nesse sentido, a reprodução de situações reais de comunicação e espera-se que o aluno seja capaz de adotar estratégias que lhe permitam alcançar os objetivos propostos.

Ao contrário dos behavioristas, os cognitivistas reconhecem que, no processo de aprendizagem, o erro é o indicador de que o aluno está construindo a competência comunicativa na língua estrangeira. De acordo com Richards (2006), o aprendizado da língua considera-se: “um processo gradual de demanda o uso criativo da língua e envolvem tentativas e erros. Embora os erros sejam vistos como um produto natural da aprendizagem, objetivo final é que (o aluno) esteja apto a usar a língua de forma precisa e fluente” (p. 09).

Essas diferentes perspectivas levam a crer que o estudo da aquisição da língua fez nascer não apenas novas teorias, mas novas formas de ensinar e aprender. Dessa forma, os professores tomam, mesmo inconscientemente, posições em relação a essas diferentes teorias e formulam estratégias didático-pedagógicas consistentes com as mesmas. Mais recentemente, os profissionais passaram a prestar atenção no fenômeno da motivação, sendo este um dos pontos em que requer atenção para que possam ser trabalhados métodos para uma aprendizagem autêntica, e que isso aconteça em todos os âmbitos educacionais, mas o foco aqui será a escola pública.

2.1 Aprendizado de língua estrangeira na escola pública

O ensino/aprendizagem de LE na escola, especialmente a pública, é muito diferente dos cursos de idiomas e até mesmo de uma escola particular. Ou seja, os objetivos da LE na escola são divergentes dos cursos de línguas.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) abordam alguns aspectos relevantes no ensino da LE, sendo citadas as diversas contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, tais como expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido.

No que se refere aos objetivos do ensino da LE, é importante que primeiro se delimite uma visão de linguagem mais ampla, vinculada aos contextos socioculturais aos quais se relaciona e que se considerem os conhecimentos prévios e a “bagagem” cultural que cada aluno possui para que se possa relacionar o que se aprende ao que já se sabe. Segundo os PCNs, volume 8 (BRASIL, 1998, p.7), um dos objetivos do ensino é

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...].

A palavra cidadão tem um sentido amplo e passa por transformações, históricas, políticas e sociais. O ser cidadão possui conotações como parte dos contextos vivenciados e do fácil acesso à informação entre pessoas na chamada globalização⁷. De uma forma ou de outra, o mundo está cada vez mais globalizado. Nas palavras de Rajagopalan (2003), “entre outras coisas, isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros (...)” (p. 57).

Essas transformações do mundo contemporâneo passam por relações de cidadania, tendo como questão a globalização e os fatores que levaram o inglês à condição

⁷ A globalização pode ser definida como um processo de integração econômica, cultural, social e política. É um fenômeno provocado pela necessidade do capitalismo em abrir novas possibilidades de expansão, sem preocupar-se com fronteiras. Esse novo cenário nacional ditado pela globalização determina novos valores ao comércio, às relações humanas e, por conseguinte à educação, com a necessidade em formar não um ser humano, mas um trabalhador com conhecimento e destrezas, cujo objetivo é produzir, onde a qualidade de competitividade tem principal preocupação. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2008), a escola estaria para somente a reprodução das condições de produção que provoca a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existente.

de língua global e, por conseguinte, a sua implantação como língua estrangeira na maior parte dos currículos das escolas.

Porém, eis a questão: por que exatamente o inglês como primordial no ensino? Crystal (2002) assegura que o inglês estava no lugar certo e na hora certa de expandir o idioma. Inicialmente, por ter sido a língua do império britânico e que se espalhou pelo mundo inteiro. Depois na América, primeiramente, nos Estados Unidos e no Canadá, logo depois, no processo de colonização, posto que existissem colônias sob o domínio do imperialismo britânico na África Ocidental (Camarões, Gana, Gâmbia, Libéria, Nigéria, Serra Leoa), na África Oriental (Malauí, Quênia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia, Zimbábue) e África do Sul, no Caribe (Jamaica, Belize e Bahamas, Ilhas Virgens, Ilhas Cayman), no sul do continente asiático (Índia, Paquistão, Mianmar, Bangladesh), no Pacífico Sul e sudeste asiático (Cingapura, Hong Kong, Malásia, Papua-Nova Guiné), até chegar à Oceania (Austrália e Nova Zelândia). Em outro momento, o inglês foi disseminado pelo mundo através da dominação econômica e tecnológica dos Estados Unidos e, após isso, passou a ter status de língua global.

Dessa forma, pensando no interacionismo linguístico, o inglês pode ser considerado como uma maneira de pessoas do mundo inteiro realizando a interação, ou seja, ser usado para conhecer o outro, para socializar-se com diferentes culturas. A partir disso, ponderar o inglês como fator da integração do cidadão ao mundo global, e nesse sentido, a inserção nos currículos escolares proporciona a acessibilidade a novas culturas por meio da língua que é aprendida. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 38),

a aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Em contrapartida, existe o pressuposto de que, no Brasil, não se aprende uma língua estrangeira na escola pública (Hitotuzi, 2007). A hipótese é de que haja falta de motivação por parte dos alunos em estudar uma Língua Estrangeira na escola pública, uma vez que, na escola pública, segundo Hitotuzi (2007), existem seis itens que

colaboram para esta situação: (1) não se aprende a falar línguas estrangeiras; (2) a metodologia do professor não é estimulante; (3) o material é inadequado; (4) o aluno não percebe a importância de se aprender uma língua estrangeira; (5) há falta de equipamento adequado; e (6) as turmas são numerosas. Então, Hitotuzi (2007) se refere especificamente à escola pública brasileira, e visualiza-se, dessa maneira, uma problemática ligada ao ensino de LE.

De acordo com período que se considera favorável à aprendizagem de uma LE (limite de 09 anos), o ensino da língua inglesa como LE passou a ser inserido nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do Estado do Tocantins. É algo relevante, pois até então era obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – aproximadamente 11 anos de idade –, desconsiderando o período crítico, em que as crianças aprendem com mais facilidade uma ou mais línguas diferentes da sua língua materna. Mesmo com esse ponto positivo, diminuiu-se a carga horária em algumas turmas, deixando de ser duas aulas semanais para somente uma. Então, esse aspecto pode diminuir o contato ainda mais com a LE, sendo este um fator importante para a aquisição de segunda língua.

Assim sendo, as atividades propostas pelos professores de L2 na escola devem proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades específicas para que, ao se defrontar com a LE, possa compreender o que está lendo/ouvindo. Segundo Garcez (2008), o ensino de LE precisa dotar o aluno do conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade do mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade.

Nesse contexto, podem-se pensar também nos pressupostos de Vygotsky (1989), de acordo com os quais o Professor deve buscar métodos que venham aguçar a Zona do Desenvolvimento Proximal⁸ (ZDP), o verdadeiro aprendizado e a motivação necessária que os alunos precisam para terem mais facilidade em aprender uma LE. Dessa forma, tem-se a postura sócio-interacionista que nas palavras de Leontiev (1978),

⁸ "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky. 1989, p. 97).

(...) o desenvolvimento ontogenético⁹ do organismo, que se realiza num - processo de inter-relações com o meio, é, afinal, a realização das suas propriedades específicas ...Razão porque... um estudo da interação do meio exterior e dos organismos que não leve em conta a própria natureza destes organismos, é uma abstração absolutamente ilegítima (p . 159).

Para particularizar a inter-relação instrução/desenvolvimento e a relevância das conquistas ontogenéticas para a constituição do homem, Vygotsky (1989) compreende que o desenvolvimento humano concebe dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky (1989), o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento respectivamente, refere-se ao futuro da criança. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de ZDP.

Nesse sentido, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento e sim revelar que o contexto é essencial para que o estudo da língua se torne significativo. Então, não basta só que esses alunos adquiram os conceitos estruturais da LE, mas esse saber faça sentido para sua vida e seu aprendizado. Torna-se, portanto, fundamental que o professor conheça a realidade em que os aprendizes estão inseridos para que saiba como lidar e como manifestar a produção do conhecimento dentro de suas vivências.

Considerando-se os estudos realizados na área de aquisição de língua materna e de LE, conforme citados, há aqui, apenas algumas perspectivas com relação à aquisição. Sabe-se que esse assunto é amplo e ainda está em aberto, pois nada está pronto e acabado.

⁹ Ontogenética pode ser explicada como o desenvolvimento do sujeito, o que se refere especificamente ao mundo da cultura. Desse modo o ser humano é membro de uma espécie biológica, que desenvolve no interior de um grupo de natureza cultural.

(Vasconcelos, E. D. de. *Filológica e Ontogenética em Vygotsky*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/5386893> acesso em 22 nov. 2019)

Assim, será pontuado a seguir sobre o contexto global que língua inglesa influi na sociedade.

2.2 A língua inglesa e a globalização

A globalização está inerente ao processo de expansão da língua inglesa no mundo. De acordo com Rajagopalan (2003), “(...) nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras” (p.59). Neste texto, parte-se do pressuposto que a globalização permitiu maior conexão entre os povos para que compartilhassem pontos distintos e em comuns. Leva-se em consideração que a globalização aproxima as diversas sociedades e nações no mundo inteiro, e isso é visto em vários campos como na economia, na cultura, na política e no social.

Pensando na Língua Inglesa como franca e global da atualidade, Seidlhofer (2011, p.2) alude que “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua internacional do século XXI”. Hoje, tomando a condição de língua franca, chega a atingir quatro vezes mais falantes não nativos que nativos. Com relação ao processo de ensino/aprendizagem desta língua não deve se manter da mesma maneira como destaca Rajagopalan (2004), muitas práticas de ensino de língua inglesa (ELI), já há muito tempo consagradas, devem submeter-se a uma revisão rigorosa para não correrem o risco de serem declaradas obsoletas. Isso se deve ao fato de não mais darem conta de algumas das características mais significativas do fenômeno chamado inglês que se espalha pelo mundo.

Nesse sentido, a frequência em que o brasileiro usa palavras advindas da língua inglesa em seu idioma só vem aumentando. Há casos em que essas palavras já foram até aportuguesadas, por exemplo: futebol (*football*), bife (*beef*), videoclipe (*videoclip*). Outras foram incorporadas com sua forma original e utilizadas em variados contextos como *software*, *lan house*, *happy hour*, *pendrive*, *coffee break* dentre muitas outras.

Tendo em vista a representatividade do inglês atualmente, na segunda década do século XXI, percebe-se que, dificilmente não se usa esta língua em alguma tarefa. Este fato se deve à superdiversidade¹⁰ causada também pelos avanços das tecnologias digitais,

¹⁰ O termo superdiversidade (Super-diversity or superdiversity) foi criado inicialmente por Steven Vertovec (2010) para dar conta da diversificação da diversidade, principalmente decorrente dos novos fluxos migratórios na Europa após a Guerra Fria. Este termo é usado para se referir ao entrelaçamento de diversidades, não só em relação à etnia, mas também em relação a outras variáveis, como classe social,

segundo apontado por Moita Lopes (2013, p.103). É só observar os aspectos de ações do dia-a-dia, como é disposto pelos exemplos do Quadro 01.

As palavras do Quadro 01 em nível de ilustração dos vocábulos inglês presentes no contexto da vida dos brasileiros. Destaca-se ainda a grande quantidade de estabelecimentos comerciais que tomam palavras inglesas, para sugerir aspecto internacional, como o acréscimo do apóstrofo e da letra s (´s), adicionado a nomes ou apelidos: Coxinha´s, Maria´s, José´s. Em casos assim, a representatividade construída é a de se tratar de algo internacional, com um grau de importância, levando em consideração à velha crença de que “o que vem de fora é melhor”.

sexo, idade, religião, status de migração, decorrentes das trajetórias de vários grupos de migrantes do século XXI. (Semechechem, 2016)

Quadro 01 – Palavras inglesas em diferentes áreas.

Estabelecimentos	Ritmos	Esportes	Alimentos/Bebidas	Tecnologias
<i>Restaurant</i>	<i>Jazz</i>	<i>Football</i>	<i>Cheeseburger</i>	<i>Mouse</i>
<i>Bar</i>	<i>Swing</i>	<i>Volleyball</i>	<i>Hamburguer</i>	<i>Software</i>
<i>Grill</i>	<i>Reggae</i>	<i>Handball</i>	<i>Hot dog</i>	<i>Site</i>
<i>Self service</i>	<i>Rock</i>	<i>Surf</i>	<i>Whisky</i>	<i>Download</i>
<i>Drive through</i>	<i>Rap</i>	<i>Windsurf</i>	<i>Coke</i>	<i>Whatsapp</i>
<i>Delivery</i>	<i>Funk</i>	<i>Skate</i>	<i>Diet</i>	<i>Home Page</i>
<i>Shop</i>	<i>Blues</i>	<i>Biribol</i>	<i>Light</i>	<i>E-mail</i>
<i>LAN house</i>	<i>Country</i>	<i>Squash</i>	<i>Ice tea</i>	<i>Blog</i>
<i>Coffee shop</i>	<i>Heavy metal</i>	<i>Rally</i>	<i>Cheesecake</i>	<i>On line</i>
<i>Store</i>	<i>Axé music</i>	<i>Moto cross</i>	<i>Cookie</i>	<i>Chat</i>
<i>Shopping Center</i>	<i>Bass</i>	<i>Stock car</i>	<i>Brownie</i>	<i>Post</i>

Fonte: VIAN JR (2015, p.54).

Considerando estes aspectos, o uso da língua inglesa está sendo cada vez mais propagado em diferentes contextos de comunicação. Porém, dentro do ambiente educacional para o ensino de língua estrangeira, é notório que existem problemas a serem enfrentados pelos professores e será abordado a respeito desta questão no próximo item.

2.3 Problemáticas no ensino de língua estrangeira no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, aprovou o ensino de Língua Estrangeira e tornou obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”

(LDB, 1996). A partir daí, houve a impressão de que o ensino de línguas estrangeiras tinha adquirido sua importância. Porém, o ensino de língua inglesa como Língua Estrangeira, ainda pode ser considerado uma área olvidada na educação brasileira.

A partir do ano de 2017, entrou em vigor a lei 13415/17 (BRASIL, 2017), com a chamada Reforma do Ensino Médio. Nesta lei, houve a divisão do currículo por itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

Com relação às Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental, a redação dada pela lei nº 13415/17 foi a seguinte: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Já no Ensino Médio a lei diz que

§4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº13.415, de 2017).

No Estado do Tocantins, com as mudanças da lei 13415/17, também alterou a estrutura curricular. Antes, as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tinham aulas de Língua Inglesa com 2h/aulas por semana. Após a mudança, essas aulas diminuíram para uma aula semanal nas turmas do Ensino Médio. Em contrapartida, foi acrescentada uma aula na Educação Infantil – do 1º ao 5º ano. Porém, essa nova estrutura não garante a carga horária aos estudantes e nem aos professores que precisam preencher suas horas/aulas em outras escolas ou com disciplinas afins e às vezes não tão afins.

Tendo em vista deficiências na educação geral do professor como um profissional, há mais uma razão para esta situação: uma visão errônea do que significa ensinar uma língua estrangeira. Ou melhor, uma atenção instável para os aspectos puramente teóricos do ensino, ou puramente técnicos. De acordo com Celani (1998) esta instabilidade parece ser responsável pela composição de um retrato que o professor carrega consigo: a de que para tornar-se um professor de inglês ele deve aprender a usar técnicas de ensino adequadas.

Outra questão é a falta de autenticidade no ensino de LE que está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. Este documento desconsidera a relevância do ensino das habilidades orais, corroborando que somente uma pequena parcela da

população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. O documento afirma, na página 53 o seguinte:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato (...). Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (PCNs, 1998, pág. 53).

Então, é incomum que este documento venha comprovar o ensino precário de LE no país e, além disso, ficar acomodado com essas situações discrepantes. Poderia sim, propor políticas de qualificação docente e de melhoria de ensino. Ainda nos PCNs (1998), tem-se a inserção de habilidades orais no currículo, mas isso tem como condição a possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se, dessa forma, fosse totalmente previsto anteriormente. Na página 20, fortalecendo a discriminação contra as classes populares, os autores consideram que

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem. (PCNs, 1998, pág. 20).

Levando em consideração o que já foi dito antes sobre o inglês como língua global, não ponderar sobre o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino pode ser um equívoco ao analisar o ensino de Língua Inglesa como relevante para a sociedade. Hoje, os jovens têm contato com o inglês em músicas, jogos, lugares, instrumentos tecnológicos, enfim, em variados contextos. É óbvio que a leitura deva ser ensinada e que tenha a compreensão oral. Mas, é importante observar que a língua é viva e que ela está para ser usada em contextos reais.

Considerações finais

A aquisição de linguagem em especial a língua inglesa é vista como um fenômeno que se deve analisar. São diversas teorias relacionadas que tratam desse objeto como complexo e instigante. Mas, voltando para o ensino básico, a aquisição de língua inglesa vai além de estruturas e regras gramaticais, haja vista, sua ligação é mais voltada para as relações sociais da língua. Perceber a língua em contextos reais e fazer o uso para a vida é o ponto básico na aprendizagem da LI na realidade de escolas públicas do Brasil. Tratar a LI com os aspectos que não são puramente gramaticais e conceituá-los para algo mais concreto e vigente com a realidade do aluno, pode fazer sentido à aprendizagem que é o objetivo do ensino.

Dessa maneira, o contato dos jovens com o inglês em situações reais de uso é tido veementemente, haja vista, as pessoas estão cada vez mais interligadas a partir da globalização. Mesmo que não queiram, as pessoas fazem o uso de tecnologias e tantos outros artefatos que são obrigados a entender o que significa tal palavra da língua inglesa ou até mesmo em outra língua como espanhol e italiano. Os jovens, principalmente, estão em contato direto com inglês através de jogos e com o uso específico de *smarthphones* que trazem em si aplicativos em que a língua inglesa é constante, por exemplo, *facebook*, *whatsapp*, *youtube*, entre outros.

Compreender a língua com seu uso real na sociedade é relevante para o ensino, pois dessa maneira, a aprendizagem pode-se tornar mais significativa e trazer aspectos que podem ser melhor assimilados. Aproveitar a realidade que os jovens vivenciam para adaptar ao ensino da língua inglesa contribui para um ensino que vai além de conteúdos embasados apenas em livros ou em diretrizes curriculares.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: its origin, nature and use*. New York: Praeger, 1986.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford, 1997.
- FERNÁNDEZ, E. Processing strategies in second language acquisition: Some preliminary results. In: KLEIN, E. & MARTOHARDJONO, G. (Eds.) *The development of second language grammars: A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- FLYNN, S. & MARTOHARDJONO, G. Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language specific properties. In: LUST, B. et al. (Eds.) *Syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives*. Vol.1 Phrase structure. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- GALEFFI, D. A. (2003). *Teorias de aprendizagem de segunda língua*. Adap.: CASIMIRO, E. R. (2019). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13424/13424_4.PDF> Acesso em: 21 jul. 2019.
- GARCEZ, P. M. 2008. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (org.), *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- GRÉGIS, R. A. *A importância dos estudos sobre a gramática universal nas pesquisas em aquisição de segunda língua*. Salvador, 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/16052>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- HITOTUZI, Nilton Varela. *Drama – Processo: Motivação para aprendizagem de Língua Estrangeira na zona rural do interior do Estado do Amazonas*. In: Revista eletrônica Aboré, Manaus, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/aboré/artigos/artigos_3/Nilton%20Varela%20Hitotuzi.pdf>. Acesso em 11 jun. 2014.

KLEIN, E. & MARTOHARDJONO, G. Investigating second language grammars: Some conceptual and methodological issues in generative SLA research. In: KLEIN, E. & MARTOHARDJONO, G. (Eds.) *The development of second language grammars: A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KRASHEN, S. D. *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

_____, S. D. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman, 1985

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford, 1998.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

PENFIELD, W. e ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, K. *The concept of 'World English' and its implications for ELT*. In: ELT Journal. Oxford University Press. Vol. 58/2, 2004.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SANTOS, Sandra. *A Gramática Gerativa*. Disponível em: <<https://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-dalinguistica/principais-aspectos-do-gerativismo/>> Acesso em: 16 out. 2019.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida (UEM/UENP). *Linguagem em (Re)vista*, vol. 11, n. 22. Niterói, jul./dez. 2016 Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/22/05.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020.

SKINNER, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation.

VASCONLELOS, E. D. de. *Filogética e Ontogenética em Vygotsky*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/5386893> acesso em 22 nov. 2019

VERGARA, Mairo. *Input: a chave para o aprendizado do inglês*. Disponível em: <<https://www.mairovergara.com/input-a-chave-para-o-aprendizado-do-ingles/>> Acesso em: 21 nov. 2019

VERTOVEC, Steven. *Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VIAN JR, O. A língua inglesa e seu papel na formação do cidadão global. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. M.; FONSECA, V. N. S. (Orgs.) *Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015, p.54.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.