

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
RAÍTSA COIMBRA GABRIEL

**O EGO DA LINGUAGEM E OS ASPECTOS AFETIVOS
NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

TAUBATÉ - SP
2021

RAÍTSA COIMBRA GABRIEL

**O EGO DA LINGUAGEM E OS ASPECTOS AFETIVOS
NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para obtenção da licenciatura em Letras.

Orientador: Profa. Ma. Andréia Alda Valério

**TAUBATÉ - SP
2021**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

G118e Gabriel, Raítsa Coimbra

O ego da linguagem e os aspectos afetivos na aquisição de
segunda língua / Raítsa Coimbra Gabriel.-- 2021.
36 f.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2021.

Orientação: Profa. Ma. Andréia Alda de Oliveira Ferreira
Valério, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Ego (Linguagem). 2. Bilinguismo. 3. Identidade.
4. Aquisição da segunda língua. I. Universidade de Taubaté.
Departamento de Ciências Sociais e Letras. Curso de Letras.
II. Título.

CDD – 407

RAÍTSA COIMBRA GABRIEL
O EGO DA LINGUAGEM E OS ASPECTOS AFETIVOS
NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para obtenção da licenciatura em Letras.

Orientador: Profa. Ma. Andréia Alda Valério

DATA: ___/___/___

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Andréia Alda de Oliveira Ferreira Valério (orientadora)

Prof.

Prof.

Para os meus alunos.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo imenso incentivo, direta ou indiretamente, durante toda a minha vida acadêmica. Especialmente minha mãe, Rose, e meu pai, Rodinei, pelas tentativas bem-sucedidas em me fazer enxergar o quanto eu amo o que faço.

À minha turma da bagunça, muito mais sem noção e estribeiras que qualquer outra. Amanda, Débora, Ana Clara, Maria Catarina e, nossa última agregada, mas não menos especial, Fernanda, sou imensamente grata por sempre terem estado comigo. O apoio incondicional de vocês é um dos meus maiores presentes. Que os três anos que passamos juntas sejam apenas o início de uma vida inteira.

Aos professores e funcionários, especialmente a Andréia Alda, minha orientadora, por todo o suporte e paciência nesse período.

Às escolas e à editora em que me aventurei durante a graduação, por me providenciarem uma experiência viva e enriquecedora, apenas o início do resto da minha vida.

Aos meus alunos pelas conversas espertas, as risadas e a curiosidade sem limite, e até mesmo pelas lágrimas. Vocês são a razão de eu continuar nesse caminho. Muito obrigada por confiarem em mim.

Por fim, às coincidências e às minhas escolhas impulsivas, as maiores responsáveis pela minha recém-descoberta paixão por ensinar.

“Learning another language is not only learning different words for the same things,
but learning another way to think about things.”

Flora Lewis

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os aspectos culturais, pessoais e afetivos do indivíduo bilíngue, buscando enfatizar a importância desses grupos no processo de aquisição da segunda língua. Esta pesquisa de cunho bibliográfico foi desenvolvida a partir de estudos sobre as teorias do bilinguismo e aquisição de línguas, e, também, segundo o conceito de ego da linguagem. Constatou-se que o indivíduo bilíngue é capaz de transportar parâmetros sociológicos e psicológicos para sua trajetória com a segunda língua. Sendo assim, os aprendizes de uma segunda língua podem ser afetados tanto positivamente, quanto negativamente, de acordo com suas características pessoais. Com base nos resultados, tornou-se possível observar a maneira como indivíduos bilíngues comportam-se diferente, mas, ainda assim, possuem características que os mantém unidos. Também foi apontada a importância de reconhecer os aprendizes como indivíduos sociais e pensantes, em busca de fornecer os resultados necessários na trilha para o bilinguismo definitivo.

Palavras-chave: ego da linguagem; bilinguismo; identidade; aquisição de segunda língua

ABSTRACT

This study aims to reflect on the cultural, personal and affective aspects of the bilingual individual, seeking to emphasize the importance of these groups in the process of second language acquisition. This bibliographical research was developed from studies on the theories of bilingualism and language acquisition, and also according to the concept of language ego. It was established that bilingual individuals are able to conduct sociological and psychological characteristics for their second language acquisition. Thus, second language learners can be affected both positively and negatively, according to their own particularities. Based on the results, it became possible to observe how bilingual individuals behave differently, but still have features maintaining them together. The importance of recognizing apprentices as social and thinking individuals was identified in order to provide the necessary results on the path to definitive bilingualism.

Key-words: language ego, bilingualism; identity; second language acquisition

LISTA DE SIGLAS

ASL - Aquisição de segunda língua

GU - Gramática Universal

IL - Interlíngua

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. BILINGUISMO, INDIVÍDUO BILÍNGUE E AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA	13
1.1. REVISITANDO OS CONCEITOS DE BILINGUISMO	13
1.2. LÍNGUA FRANCA	16
1.2.1. CONTEXTUALIZANDO A LÍNGUA FRANCA	16
2. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	18
2.1. ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS	18
2.2. SCHUMANN E O MODELO DE ACULTURAÇÃO	19
2.3. SELINKER E OS ESTUDOS SOBRE INTERLÍNGUA	20
2.4. KRASHEN E O MODELO DO MONITOR	22
2.5. CHOMSKY E A GRAMÁTICA UNIVERSAL	25
2.6. PONDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS	26
3. PERSPECTIVAS EMOCIONAIS E CULTURAIS NOS APRENDIZES DE L2	27
3.1. A IDENTIDADE DO INDIVÍDUO BILÍNGUE	27
3.2. DELIMITANDO O CONCEITO DE EGO DA LINGUAGEM	28
3.2.1. AS FRONTEIRAS DO EGO	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Taubaté, dezembro de 2021.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia, tornei-me instrutora de Língua Inglesa em aulas de conversação online. Desde então, tenho assistido diferentes comportamentos, níveis e identidades no processo de aquisição de uma segunda língua. Meus alunos são de realidades bastante distintas, variando em idades e objetivos, mas muitos apresentam mais dificuldade se comparados aos outros. Nesse período, eu os dividi em grupos mentalmente para que pudesse prestar atenção nas variedades apresentadas por aqueles que atingiam um nível mais avançado rapidamente, e aqueles que, mesmo após meses, permaneciam no mesmo lugar.

Meu objetivo como professora era entender, finalmente, o que é *ser* bilíngue, tal como os motivos que tornam a trajetória mais difícil para uns e mais fácil para outros. Sendo assim, me empenhei em pesquisar mais sobre o assunto para aprender sobre o que poucos professores chegam a aprender, de fato. Contrariando a ideia de “falante de L2 perfeito”, de Bloomfield (1935), os autores Kielhöer e Jonekeit (2008, *apud* Benchimol 2011) acreditam que o indivíduo bilíngue é construído segundo seus sentimentos em relação a segunda língua, sendo estes de conforto e pertencimento. Ou seja, a aquisição da L2 acontece, especialmente, quando o aprendiz está conectado à língua.

Acompanhada do Modelo Monitor (KRASHEN, 1982), e do conceito de ego da linguagem (GUIORA, 1972), essa afirmação ganha ainda mais força. Com ela, é possível reconhecer o papel da identidade do falante de L2 na investigação do processo de aquisição, sobretudo para atingir resultados positivos.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre os aspectos culturais, pessoais e afetivos do indivíduo bilíngue para enfatizar sua importância durante o processo de aquisição da segunda língua. Esta pesquisa de cunho bibliográfico será desenvolvida a partir de estudos sobre as teorias do bilinguismo e aquisição de línguas, com ênfase no Modelo Monitor (KRASHEN, 1982), além do conceito de ego da linguagem (GUIORA, 1972). Com isso, os

capítulos serão divididos a fim de enquadrar os estudos e teorias de forma satisfatória, frisando os pontos de importância para o desenvolvimento da pesquisa.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, introdução, considerações finais e referências. O capítulo 1 difunde os conceitos de bilinguismo e língua franca. Neste capítulo esses conceitos são revisitados e desenvolvidos segundo o propósito da pesquisa. O capítulo 2 identifica os principais estudos relacionados à aquisição de segunda língua, sendo estes detalhadamente abordados segundo o ideal dessa pesquisadora. O capítulo 3 aborda as perspectivas emocionais na aquisição de segunda língua, além de introduzir o conceito de ego da linguagem e o papel de suas fronteiras durante o processo de aquisição.

1. BILINGUISTO, INDIVÍDUO BILÍNGUE E AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo, discutiremos alguns conceitos de bilinguismo e indivíduo bilíngue, buscando, assim, discorrer e refletir sobre essas ideias.

1.1. REVISITANDO OS CONCEITOS DE BILINGUISTO

A partir do século XX, o conceito de bilinguismo tornou-se cada vez mais complexo (MEGALE, 2012). Sobre essa complexidade, Hamer e Blanc (2000) afirmam que “a definição do termo “bilinguismo” carece de consenso, e sem uma definição clara, as ciências da linguagem e disciplinas relacionadas desenvolveram várias descrições e interpretações ao longo do século passado” (apud LANDSBERRY, 2019). No entanto, outros aparatos, como o Michaelis - Dicionário Online, apresentam o indivíduo bilíngue como alguém que faz uso de duas línguas sem explorar, exatamente, a falta de consenso entre os cientistas. Essa que, para Megale (2005), “pode envolver várias dimensões”.

É claro que, ao tentar definir qualquer termo, é sempre necessário verificar por que uma definição é importante. O bilinguismo impacta em áreas tão diversas como a educação; ao avaliar em que idioma o ensino deve ser aplicado, função cerebral; como as línguas se relacionam e afetam o locutor e a identidade; o falante se relaciona mais com um idioma do que com o outro? Com uma gama tão ampla de aplicações, é importante trabalhar em uma maneira de garantir que o termo seja claramente definido e compreendido (LANDSBERRY, 2019, p. 145, tradução do autor).

Segundo Chen et al. (2008), muitos países têm aberto as portas para imigrantes, estes que, pela condição de nova vida em um país estrangeiro, necessitam da educação em uma segunda língua. Afirmando o posicionamento de Chen et al. (2008), Landsberry (2019) diz, “como resultado, o bilinguismo tem influenciado fortemente as estratégias de linguagem e educação dentro da política de imigração”. Na mesma linha de pensamento, Benchimol (2011), relacionando a condição de bilíngue com as realizações da globalização, afirma que, “no mundo contemporâneo, no qual as fronteiras econômicas e políticas atenuam-se cada vez

mais, criando situações renovadas de contato entre culturas e línguas, ser bilíngue torna-se cada vez mais importante”.

Ainda assim, como citado anteriormente, não existe um acordo sobre a definição de bilinguismo (BENCHIMOL, 2011). Entre alguns dos conceitos apresentados ao longo do tempo está o de Bloomfield (1935), considerado aquele que mais se aproxima da visão popular sobre o bilinguismo, responsável por caracterizar a capacidade bilíngue como “o controle nativo de duas línguas”, uma afirmação que, segundo a ideia de Megale (2005), indica o “bilíngue perfeito”. Em sua análise sobre o conceito de bilinguismo apresentado por Bloomfield (1935), Benchimol (2011) diz ser uma afirmação muito restritiva. Sobre o assunto, ela diz que o bilinguismo como o “controle nativo de duas línguas” é uma definição que “além de incluir somente uma parcela das pessoas que dominam duas línguas, levanta alguns problemas: quais os critérios para julgar a proficiência de alguém como “semelhante à de um nativo”? O que é a proficiência de um nativo?” (BENCHIMOL, 2011).

Partindo para uma definição mais atual, Maher (2007), ao contrário de Bloomfield (1935), diz o seguinte sobre o indivíduo bilíngue:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

Sob outra perspectiva, Macnamara (1967 *apud* Megale, 2012) apresenta-o como alguém com competência mínima em uma das quatro habilidades na segunda língua: falar, ouvir, ler e escrever. De acordo com Benchimol (2011), “esta definição engloba até mesmo aprendizes de uma segunda língua nos estágios iniciais de contato e aprendizagem com a mesma”. Propondo um conceito um pouco diferente, Titone (1972) diz que o bilinguismo é a capacidade do indivíduo de se comunicar na segunda língua respeitando suas estruturas, não desenvolvendo-a a partir das

estruturas da primeira língua. A ideia de Lobo (2014), embora foque especificamente na aprendizagem de língua inglesa, alinha-se ao posicionamento de Titone (1972):

Durante o processo de aprendizado da língua inglesa é muito importante levar em consideração, primeiramente, que a língua em estudo difere totalmente em estrutura gramatical, fonética e lexical a de seu idioma nativo e, portanto as comparações entre uma língua e outra, geralmente, não facilitam a compreensão do idioma em estudo. Outro fator extremamente importante e, que por muitas vezes é deixado de lado por muitos professores, é levar o aluno a ter uma consciência de que aprender inglês não é somente reproduzir frases prontas, mas compreender todos os aspectos culturais e sociais que envolvem este idioma (LOBO, 2014 p.11).

Em seu livro *“Bilingualism Dual Language Development: a handbook for teacher, parents and children from 0 till 6 years old”*, Gordon (2021) salienta que uma pessoa que fala duas línguas nunca as coloca em uso na mesma frequência, a partir das mesmas circunstâncias e objetivos. Para o autor, “ser bilíngue é a capacidade de isolar adequadamente o desejado de uma variedade de recursos linguísticos” (GORDON, 2021, p. 22, tradução do autor).

Mesmo que existam divergências sobre os conceitos de bilinguismo, todas elas apresentam um aspecto em comum quanto ao papel da identidade do indivíduo bilíngue no que se refere à ser um indivíduo bilíngue. As ideias extremas de Macnamara (1967) e de Bloomfield (1935), por exemplo, “parecem problemáticas para dar conta dos múltiplos graus de bilinguismo que existem” (BENCHIMOL, 2011). Em termos da aprendizagem do indivíduo bilíngue, Coracini (2007, p.119) lembra que “a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido, pois traz consigo uma carga ideológica que coloca o aprendiz em conflito permanente com a ideologia da língua materna”. Além disso, “uma definição padronizada também é difícil quando há tantos tipos diferentes de experiências bilíngues, como o bilinguismo pode ser definido quando cada experiência bilíngue é única?” (LANDSBERRY, 2019, p. 150, tradução do autor).

Dessa forma, a definição de bilinguismo introduzida pelos autores Kielhöer e Jonekeit apresenta um ângulo mais amplo sobre a realidade daqueles que vivem como bilíngues. Sob a perspectiva deles, “a instância fundamental para caracterizar o bilíngue é a do sentimento de se sentir em casa nas diferentes línguas, ou seja, o

sentimento de se identificar com as línguas” (KIELHÖER, Bernd & JONEKEIT *apud* MESSA, 2008, p.10, *apud* BENCHIMOL, 2011).

Conclui-se que, após a abordagem de alguns dos conceitos mais discutidos a respeito do bilinguismo e do que significa *ser* bilíngue, a proposta feita por Kielhöer e Jonekeit, que não apenas fala da *capacidade* bilíngue, mas da naturalidade e pertencimento às línguas, é a que embasa a representação desta pesquisadora.

1.2. LÍNGUA FRANCA

Quando tratamos de bilinguismo, uma das principais referências a serem reconhecidas é o termo “Língua Franca” e a sua atuação no ambiente de aquisição de segunda língua. Sendo assim, o próximo subcapítulo abordará o assunto de maneira resumida e direta.

1.2.1. CONTEXTUALIZANDO A LÍNGUA FRANCA

Para um entendimento mais amplo do termo “língua franca”, faz-se necessário voltar à Idade Média, período em que uma “língua neutra” surgiu para facilitar a comunicação entre povos de diferentes origens (SCHUCHARDT, 1909 *apud* VENIER, 2009; LOPES & BAUMGARTNER, 2019). Segundo Coates (1971, tradução do autor) essa língua “é conhecida pelos linguistas como a mais antiga língua pidgin¹ da qual temos conhecimento”.

Intitulada como “língua franca”, a UNESCO (1953) a apresentou oficialmente como aquela que é utilizada por pessoas que não possuem a mesma língua materna, mas precisam comunicar-se umas com as outras. Uma afirmação também defendida por Seidlhofer no artigo “*Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca*”, embora de forma mais detalhada:

Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua que os membros de diferentes comunidades discursivas podem se comunicar uns com os outros, mas que não é a língua

¹ Língua sem falantes nativos, normalmente criada de forma espontânea.

materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).

Esse conceito pode ser melhor entendido com o posicionamento da Base Nacional Comum Curricular em seu tópico sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas brasileiras. De acordo com a BNCC, o tratamento oferecido ao Inglês prioriza seu foco de função social e política e, por essa razão, considera “seu status de língua franca” (BRASIL, 2018).

Essa afirmação é feita principalmente porque “a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BRASIL, 2018). Consequentemente, os usos da língua espalhados pelo mundo podem ser legitimados, partindo de seus diferentes repertórios linguísticos e culturais, “o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos” (BRASIL, 2018, p. 241).

Dessa forma, a “língua franca” pode ser analisada segundo seu papel e desenvolvimento em uma sociedade composta por povos social e culturalmente distintos, sendo uma língua em uso, híbrida, multimodal e polifônica, ou seja, “que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BRASIL, 2018, p. 245).

2. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Mesmo que não corresponda a todos os casos, a aquisição de segunda língua (que também atende por ASL), principalmente considerando os avanços de interação da sociedade atual, tem partido, segundo Mota (2008), diretamente de seus próprios aprendizes. De acordo com a autora, a decisão costuma corresponder a um desejo de viajar e conhecer outros países, por motivos profissionais e educacionais e até mesmo por questões de relacionamentos. Dessa forma, torna-se evidente a importância de se discutir a ASL, acompanhando o entendimento do próprio bilinguismo, também em contextos que abrangem as características do período em que estamos.

Assim sendo, o próximo subcapítulo apresenta *o que é a aquisição de língua*.

2.1. ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Neste subcapítulo trataremos à luz a discussão sobre o conceito de aquisição de linguagem. Em *As variáveis social e afetiva como potencializadoras da aquisição da segunda língua*, Quevedo-Camargo & Silva (2019), afirmam que adquirir uma língua trata-se de como um indivíduo parte de “não possuir nenhuma forma de expressão verbal” para um “estado de comunicação”, naturalmente, e isto significa “sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente” (CORREA, 1999, p. 339 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2019).

No entanto, as teorias sobre a aquisição de línguas, assim como o próprio bilinguismo, ainda causam desencontros entre si (GASS; SELINKER, 2008). Mesmo assim, esse campo de estudos tem crescido exponencialmente, e, como apontado por Mota (2008) e Quevedo-Camargo & Silva (2019), ao ponto de impactar diversas áreas como a Educação, a Linguística, a Psicolinguística, a Psicologia, entre outras.

Logo, como bem evidenciado por Gass e Selinker (2008), e também salientado por Quevedo-Camargo & Silva (2019), a aquisição de uma segunda língua não está enraizada em técnicas de memorização de regras, ou nas práticas

fixadas em gramática e repetições, mas, como qualquer outro processo direcionado à comunicação, é, de forma simples, um resultado dessa expressão.

Partindo dessa afirmação, o próximo tópico do capítulo é responsável por apresentar brevemente algumas das teorias dos estudos de aquisição de língua. De acordo com Freeman & Long (1994, p. 199-271 *apud* Baptista 2000), há uma estimativa de pelo menos quarenta teorias e que “esse número aumenta considerando-se as teorias de aquisição de primeira língua, crioulização, mudanças na história da língua, entre outras” (BAPTISTA, 2000).

Apesar de existirem tantas teorias sobre como a aquisição da linguagem acontece, Mattos (2000) afirma que existem aquelas que realmente impactam os estudos sobre esse processo. Por essa razão, estas serão introduzidas no subcapítulo seguinte.

2.2. SCHUMANN E O MODELO DE ACULTURAÇÃO

Diferenciando-se das outras teorias apresentadas, o Modelo de Aculturação proposto por Schumann (1978) é aquele que diz que é “o processo de se adaptar a uma nova cultura” (SADE, 2006). Segundo Schumann (1978), a aquisição de uma segunda língua envolve, respectivamente, um nível de distância psicológica e social.

A distância social resulta de uma série de fatores que atingem o aprendiz enquanto membro de um grupo social. Ela é caracterizada pelo grau de congruência entre a cultura do aprendiz e a cultura da língua alvo. A distância psicológica resulta de uma série de fatores afetivos que atingem o aprendiz enquanto indivíduo. Ela é caracterizada pelo choque linguístico, choque cultural, motivação e fronteiras do ego (SADE, 2006).

Ainda em seu trabalho, Schumann (1978) argumenta sobre como a fase do aprendiz em seu processo de aquisição de segunda língua é importante. Ao explicar a observação do teórico, Sade (2006) menciona a linguagem pidgin, que, conforme a linguística, refere-se a uma forma de fala simples que resulta de uma ou mais línguas existentes. A autora determina que:

Quando as distâncias sociais e psicológicas são de grande magnitude, o aprendiz não desenvolve sua interlíngua e fica estagnado nesta fase inicial de linguagem pidginizada. O autor

classifica essa observação como “Hipótese de Pidginização” (SADE, 2006).

Nesse ponto do posicionamento de Schumann, a “Hipótese de Pidginização”, como apontado por Sade (2006) conversa com a fossilização de Selinker (1972; 2020), “[...] modelo teórico de Schumann, a fossilização poderia ser explicada pela estagnação de desenvolvimento no *continuum* da interlíngua causado pelas distâncias social e psicológica [...]”.

Schumann (1978) aponta que o grau de aculturação do aprendiz tem duas formas de desenvolver a ordem de pidginização.

- O aprendiz poderia optar por manter distância da língua-alvo, evitando a ação do *input*.
- O aprendiz pode desejar utilizar a língua adquirida somente para utilidades de comunicação, de outra maneira, “apenas para conseguir trocar informações na língua-alvo” (SADE, 2006).

À vista disso, Schumann (1978) defende que, se o aprendiz conseguir atingir esse estágio durante a etapa da interlíngua, certamente atingirá o estado de fossilização nesse ponto. Com isso, entende-se que as teorias de Schumann (1978) e Selinker (1972; 2020) não apenas conectam-se entre si, como também demonstram enxergar o aprendiz de segunda língua como alguém “mutável” a partir de sua trajetória com a aquisição.

2.3. SELINKER E OS ESTUDOS SOBRE INTERLÍNGUA

Selinker (1972) apresenta os Estudos sobre Interlíngua a partir da consideração da estrutura linguística latente conforme a descrição de Lenneberg (1967), dizendo que “a partir disso, considero que há também uma disposição já formulada no cérebro, que, para a maior parte das pessoas, é diferente da estrutura linguística latente de Lenneberg, e funciona em conjunto com ela” (SELINKER, 1972). Em seguida, o autor completa que:

Vale dizer que, comparada à formulação de Lenneberg, a estrutura latente descrita neste artigo não comporta nenhum cronograma

genético; analogamente, não se trata de uma contrapartida direta a qualquer conceito gramatical como o de “gramática universal”; essa estrutura latente pode nunca vir a ser ativada; não há nenhuma garantia de que essa estrutura latente será “atualizada” na estrutura real de qualquer língua natural (isto é, não há garantia de que uma tentativa de aprendizado será bem-sucedida), e há muita chance de existir uma sobreposição entre a aquisição dessa estrutura linguística latente e outras estruturas intelectuais (SELINKER, 1972).

O autor expressa claramente que, “o que defendemos aqui é que adultos que têm “sucesso” no aprendizado de uma segunda língua, alcançando a competência de locutores, conseguiram de algum modo reativar a *estrutura linguística latente* descrita por Lenneberg”. Selinker aponta, também, que a porcentagem do sucesso absoluto em uma segunda língua atinge, aproximadamente, apenas 5% de seus aprendizes (SELINKER, 1972).

Sendo assim, a defesa de seu artigo compara a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), dizendo que existe um ponto de divergência na maneira como um nativo e um aprendiz produzem sentenças na língua. Ou seja, um nativo do português que estuda o inglês como L2 não utiliza as mesmas ferramentas de estruturação que os nativos dessa língua, assim como um nativo do inglês que estuda português como L2 também não o faz. Algo que, segundo o autor, explicaria a existência de um sistema linguístico conectado apenas à L2 (FERREIRA JUNIOR, 2007). Sendo este, então, chamado de “interlíngua”.

Em *Uma Interlíngua Conexionalista*, Ferreira Júnior (2007) explica o seu funcionamento:

Os aprendizes desenvolvem tal sistema linguístico único, uma estrutura linguística mental altamente dinâmica, diferente tanto da língua materna (L1) como da L2 estudada. A ‘competência’ linguística do aprendiz, em qualquer estágio do processo de ASL (i.e, sua interlíngua), seria influenciada por uma estrutura psicológica latente (latent psychological structure) que possuímos, e que permite, na constante busca de sentido na aprendizagem da L2 por parte do aprendiz, que “identificações entre-línguas” sejam feitas (interlingual identifications, ou seja, relações entre a sua L1 e a L2 estudada).

Sob a luz da ideia de Selinker (1972), Ferreira Júnior (2007) diz que a interlíngua (IL) é, de certa maneira, uma importante representação no avanço dos estudos em ASL (aquisição de segunda língua), principalmente no, “tocante à busca pela compreensão da “natureza do erro” e da “fossilização”.

O termo de fossilização foi evidenciado pelo próprio Larry Selinker (1972) como um aspecto importante da teoria sobre IL, correspondendo aos “traços” linguísticos, como regras e subsistemas, que falantes de uma língua materna mantêm em sua interlíngua em resposta a uma específica língua-alvo, “independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele recebe na língua-alvo” (SELINKER, 1972). Sendo assim, o autor afirma pensar na fossilização como a representação dos “erros” de aprendizes na segunda língua (L2):

[...] a uvular /r/ dos franceses em sua interlíngua inglesa, o retroflexo /r/ do inglês estadunidense em sua interlíngua francesa, o ritmo do inglês em sua interlíngua relativa ao espanhol, a ordem do alemão em que o *tempo-espaço* aparecem depois do verbo na interlíngua inglesa falada por alemães, etc (SELINKER, 1972).

Sobre a questão do “erro”, Selinker também aponta que para serem adequadas, as teorias sobre o aprendizado de segunda língua deverão explicar a aparição contínua, numa interlíngua produtiva, de “estruturas linguísticas que se pensavam erradicadas” (1972). Por essa razão, Ferreira Júnior (2007) fecha seu tópico sobre a IL com a afirmação de que, “o conceito de interlíngua, acima de tudo, redireciona a teorização em ASL para aspectos importantes do processamento cognitivo dos aprendizes.

2.4. KRASHEN E O MODELO DO MONITOR

Um ponto de partida fundamental para se explicar o Modelo Monitor de Krashen (1982) é a diferenciação dos termos “aquisição” e “aprendizagem”. Oliveira (2011), declara que para Krashen estes são fenômenos distintos e que, “possuem finalidades e mecanismos diferentes”.

A visão de aquisição, considerando o posicionamento do autor, pode ser definida como um ato “natural”, ou seja, “aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais” (LEFFA, 1988, p. 212 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 337). Em resposta a essa maneira de desenvolvimento das competências comunicativas, Oliveira (2011) aponta que

“não se faz necessário, para a aquisição, que se tenha conhecimento das regras e estruturas da língua-alvo”, o que faz com que “a correção de erros parece não ter efeito sobre a aquisição” (OLIVEIRA, 2011).

Como a correção não parece importar para esse grupo de aprendizes, Krashen (1982) afirma que os aprendizes costumam estar “inconscientes” à aquisição de uma língua, apenas entendem que trata-se de um aspecto da comunicação. Nesse sentido, Oliveira (2011) citando Krashen (1982) diz que:

Ao contrário de algumas teorias, que defendem que adultos podem apenas aprender uma segunda língua, Krashen diz que adultos também adquirem, chegando a alcançar níveis de fluência bem próximos aos dos nativos.

Por outro lado, a aprendizagem “é um processo consciente, isto quer dizer que há a clara explicitação de regras, realimentação e correção de erros, geralmente ligados à abordagens tradicionais, contexto geralmente visto em salas de aula” (OLIVEIRA, 2011). Nesse caso, a autora afirma que o conhecimento da gramática, suas regras e exceções, ao contrário da aquisição, é necessário.

Partindo da definição da diferença entre “aquisição” e “aprendizagem”, Krashen (1982) formulou seu Modelo Monitor ao apresentar 5 hipóteses sobre a aprendizagem/aquisição da L2.

- **A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem**

Assim, a divergência entre ambos os modelos é um dos aspectos mais cruciais na teoria de Krashen. Pela falta de interação entre eles, o autor afirma que o conhecimento de uma regra gramatical, por exemplo, não significa a correta aplicação desta na L2 (MOTA, 2008, p. 18). Ou seja, o conhecimento do aprendiz não é “útil” durante a conversa, principalmente por causa da espontaneidade da ação.

- **A Hipótese do Monitor**

Nas palavras da professora de Língua Inglesa Simone Francescon Cittolin (2003), essa hipótese define, também, a relação entre aquisição e aprendizagem.

Os esforços espontâneos e criativos de comunicação decorrentes de nossa capacidade natural de assimilar línguas são policiados e disciplinados pelo conhecimento consciente das regras gramaticais dessa língua e suas exceções (CITTOLIN, 2003).

Algumas “consequências” terão diferentes influências de acordo com a personalidade do aprendiz. Em específico, pessoas com personalidades consideradas introvertidas, ou que tendam a comportamentos de timidez, poderão “desenvolver um bloqueio que compromete a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros” (CITTOLIN, 2003).

- **A Hipótese da Ordem Natural**

Nessa hipótese, a absorção, isto é, a aquisição de ordens gramaticais tendem a acontecerem previsivelmente (CITTOLIN, 2003), independentemente do grau de complexidade e da ordem que é ensinada na sala de aula (MOTA, 2008).

- **A Hipótese do Insumo**

Nessa hipótese, a o posicionamento da aquisição, não da aprendizagem. Krashen (1982), citado por Cittolin (2003) e Mota (2008), introduz o “insumo compreensível”. Explicando o termo, ambas as autoras dizem que este contém insumo linguístico que está um nível acima do nível de proficiência do aprendiz, em outros termos, “o aprendiz progride numa ordem natural quando recebe insumo na segunda língua que está um pouco além do seu estágio atual de competência lingüística” (CITTOLIN, 2003).

Um dos exemplos citados por Krashen é o construto i (sendo este o nível do aprendiz) e a fórmula $i + 1$ (que se refere ao nível acima). Cittolin (2003), diz que “esse insumo, além de compreensível, deve ser interessante, relevante, não sequenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente e em ambiente que incentive os alunos a sentir-se bem”.

- **A Hipótese do Filtro Afetivo**

Para que a aquisição da L2 aconteça, o aprendiz precisa se sentir confortável, direcionando positividade durante o processo. Nesse caso, o nível afetivo precisa estar controlado.

Aprendizes em situações de estresse, com baixa auto-estima e inseguros, ou com uma atitude negativa em relação à língua e sua cultura, têm seus filtros afetivos altos e, portanto, bloqueiam a interação do insumo compreensível com o dispositivo de aquisição de linguagem (MOTA, 2008).

Cottelin (2003), afirma que há um grupo capaz de superá-lo: “aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua”, assim dizendo, aqueles cujo filtro afetivo estaria sob controle.

2.5. CHOMSKY E A GRAMÁTICA UNIVERSAL

Os primeiros passos da Gramática Universal (GU) surgiram quando Chomsky, divergindo-se da proposta de Skinner, o pai do Behaviorismo, este que defendia que as crianças adquirem a linguagem ao imitarem os adultos, afirmou que “as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o seu processo de aquisição” (KAPLAN, 1985:2 *apud* MATTOS, 2000).

Sendo assim, a Hipótese da Gramática Universal, tal como evidenciado por Mattos (2000), trata-se de “um conjunto de princípios e parâmetros que permitem uma criança normal o desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna”. Entende-se, então, que a característica inata das crianças desperta pelo contato com a língua materna. Dessa maneira, Vitral (1998) aponta a aprendizagem como completa, considerando que a criança aprende todo o sistema linguístico de sua língua nativa.

2.6. PONDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS

Embora as cinco teorias apresentadas carreguem sua importância no âmbito da aquisição de segunda língua, segundo os fatores que direcionam a presente pesquisa, o Modelo Monitor, de Krashen, diferenciando aquisição e aprendizagem, conecta-se à Kielhöer e Jonekeit em seu posicionamento quanto à relevância da relação do aprendiz com a segunda língua, e por essa razão evidencia o objetivo dessa pesquisa.

3. PERSPECTIVAS EMOCIONAIS E CULTURAIS NOS APRENDIZES DE L2

Tal como apontado anteriormente, os aspectos linguísticos de um aprendiz de segunda língua podem, naturalmente, enrolar-se nas questões emocionais do processo. Sendo assim, a influência da personalidade ou, também, de aspectos amplamente culturais, serão abordadas no seguinte capítulo.

3.1. A IDENTIDADE DO INDIVÍDUO BILÍNGUE

Segundo Adelaide de P. Oliveira (2007), “aprender uma outra língua e, até certo ponto, uma outra cultura, pode ter um efeito positivo ou negativo na identidade do indivíduo”. Logo, isso apresenta a ideia de que, no processo de obtenção da segunda língua, muitos aspectos pessoais do aprendiz devem ser levados em consideração. Para Fernandes e Silva (2019), essa ação está infinitamente interligada a fatores instrutivos como a diversidade cultural, a ansiedade e, também, ao ego linguístico.

Isso acontece porque o bilinguismo e a identidade cultural relacionam-se reciprocamente, uma vez que o bilinguismo “influencia o desenvolvimento da identidade cultural e este influencia o desenvolvimento do bilinguismo” (MEGALE, 2009). Uma relação que torna-se possível pois a identidade de um indivíduo “está continuamente em estado de transformação e está sendo reconstruída a qualquer momento, na medida que encontra novos valores, novas formas de ver o mundo em cada pessoa que conversa ou livro que lê, ou a cada nova língua que aprende” (DE OLIVEIRA, 2007). Então, entende-se que a identidade cultural baseia-se em fatores sociológicos e psicológicos (HARMES & BLANC *apud* MEGALE, 2009). Assumindo, assim, um peso importante no processo de aquisição do aprendiz de segunda língua.

Apesar dessa intimidação inicial, as noções de identidade do indivíduo bilíngue podem ser alteradas de “forma natural e sem maiores crises existenciais” (DE OLIVEIRA, 2007). Em sua pesquisa, a autora faz uma conexão com as aulas de

português na escola, expressando a parte do professor no processo de formação identitária do aluno:

Tal processo ocorre de forma semelhante na aprendizagem da própria L1, pois, ao aprender o português na escola, ele também enfrenta uma questão identitária visto que o professor de português lhe dirá que 'nós vai' não está correta, e que ele deverá dizer 'nós vamos'. A forma 'nós vai' poderia ser uma característica da identidade do aprendiz a depender do seu background e nível cultural (DE OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Orlandi (2002), “quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade”. Sobre esse posicionamento, Adelaide P. de Oliveira (2007) afirma que precisamos “entender que o aluno aprende novas formas de falar, estabelece novos parâmetros, e junto com estes, parâmetros lingüísticos, culturais e identitários são acrescentados aos já existentes” (DE OLIVEIRA, 2007).

Dessa maneira, encontramos o principal ponto do caráter bilíngue em seu desenvolvimento. Segundo Adelaide P. de Oliveira (2007), “se tal fenômeno ocorre na aprendizagem da L1, o mesmo se dá na aprendizagem da L2 e esta mudança de parâmetros não precisa ser necessariamente entendida como algo negativo”, ou seja, para se adaptar à L2, o aprendiz depende majoritariamente do acesso aos novos parâmetros oferecidos pela L2. Para exemplificar esse contexto, o ego da linguagem (language ego) é o responsável por reconhecer essa função.

3.2. DELIMITANDO O CONCEITO DE EGO DA LINGUAGEM

Apesar de apresentado por Alexander Guiora em 1972, o conceito de ego linguístico (language ego) é formalizado por H. Douglas Brown (2000) em *Principles of language learning and teaching*, e repetido por Fernandes e Silva (2019) ao afirmarem que o ego linguístico é uma abordagem destinada a explicar “como a identidade do indivíduo é desenvolvida em relação à língua que ele fala”. Assim sendo, o surgimento de uma nova língua não apenas transforma o aprendiz em

bilíngue, mas também produz um “novo ego linguístico, uma nova identidade” (FERNANDES E SILVA, 2019).

No entanto, a criação da nova identidade não é tão simples. Apesar do conforto oferecido pela identidade conectada à sua L1, a aquisição de uma L2 pode enviar um sinal de advertência à primeira identidade se o ego da linguagem não estiver fortemente estabelecido (DE OLIVEIRA, 2007), algo que, para muitos, representa as dificuldades que empacam o caminho para adquirir uma L2.

Nesse sentido, algumas das nossas emoções mais corriqueiras, sustentadas pela projeção dessa identidade, são como uma estrutura significativa nesse processo. Segundo Brown (2000), trata-se da empatia, auto estima, extroversão ou a inibição, isso porque, pelas palavras do autor, “seres humanos são criaturas emocionais” (BROWN, 2000).

Em busca de impedir o desconforto da criação da identidade unida à L2, Adelaide P. de Oliveira (2007) diz:

[...] é necessário que a aquisição de um segundo ego de linguagem esteja associada a um contexto onde haja uma atmosfera de suporte e de compreensão do que está embutido na tarefa de adquirir esta segunda língua.

Apesar de verdadeira, essa afirmação não caminha sozinha. Para entender as dificuldades enfrentadas por uns, assim como a facilidade enfrentada por outros, é significativo entender o *ego boundary* primeiro.

3.2.1. AS FRONTEIRAS DO EGO

A ideia de *ego boundary* foi apresentada por Erhman (1999) para propor o funcionamento do ego da linguagem em relação aos diferentes nichos de aprendizagens de L2. Sendo assim, o ego pode ser definido como um processo de operações mentais, não apenas cognitivas, mas também afetivas, que constrói o sentido de ser de uma pessoa (ERHMAN, 1999).

Conforme apontado por A. P. de Oliveira (2007), o ego é “influenciado por desejos internos e pelo ambiente externo e está ao mesmo tempo separado dos dois”. Esta separação se realiza em “uma demarcação que mantém delineados o

que eu sou do que eu não sou, ajudando a manter a autonomia do ego”. Por essa razão, as extremidades do ego confrontam os conjuntos mentais do indivíduo, particularmente aquelas que introduzem-no como uma parte do espaço social, tal como sua identidade, a maneira como se relaciona com outros indivíduos e as formas como o mundo é visto por ele (ERHMAN, 1999).

À vista disso, “foram determinados dois tipos distintos de fronteiras de ego” (DE OLIVEIRA, 2007): *thick boundary* e uma *thin boundary*. De maneira simples, aquelas que possuem uma fronteira rígida (*thick boundary*), “têm uma menor tolerância à ambigüidade e são pouco receptivas a novas informações” (DE OLIVEIRA, 2007). Por outra via, as que possuam uma fronteira flexível (*thin boundary*), “fazem pouca distinção entre estados mentais internos e estão mais abertas às suas próprias intuições” (DE OLIVEIRA, 2007), isto é, “elas não só são mais tolerantes à ambigüidade, como também as tornam parte de si mesmas” (DE OLIVEIRA, 2007).

A concepção de “tolerar a ambigüidade” carrega, também, a verdade de que uma língua é sempre parte do ambiente em que está inserida. Sendo assim, refere-se, simplesmente, ao “[...] grau em que alguém está cognitivamente disposto a tolerar ideias e proposições que vão de encontro ao seu próprio sistema de crenças ou estrutura do conhecimento.” (BROWN, 2000). Portanto, “o aprendiz pode estar mais ou menos aberto a aceitar novas ideologias, eventos ou fatos que contradigam seu próprio sistema” (DE OLIVEIRA, 2007).

Assim, enxerga-se o caminho entre a facilidade e a dificuldade de muitos aprendizes de L2. Enquanto aquele com a fronteira flexível está mais direcionado à tolerância da ambigüidade, aceitando quaisquer alterações que se aproximem durante o processo, o indivíduo com a fronteira rígida enfrentará tal ação como um empecilho, levando, muitas vezes, à frustração.

Em função disso, A. P. de Oliveira (2007), aponta que a mudança do aprendiz de L2 se dará de forma natural se alguns dos mitos no ensino e aprendizagem forem desfeitos. Um ponto importante apontado pela autora é a ideia de uma língua padrão, em outras palavras, “a língua ideal”. Para desmentir tal crença, ela utiliza o inglês como exemplo:

[...] uma vez que a língua inglesa passou a ser a língua internacional de comunicação, aumenta cada vez mais o número de falantes não-nativos que se apropriam desta língua. Desta forma, é possível dizer que há tantas variedades de inglês quanto são os falantes nativos e não-nativos deste.

Toma-se por entendimento, portanto, a verdade de que uma língua pode ser falada de diversas maneiras e níveis, por diferentes pessoas. Cada uma delas apresentará um grau de dificuldade ou facilidade, partindo, acima de tudo, de fatores pessoais, culturais e emocionais que podem afetar (positiva ou negativamente) seu progresso como aprendiz de L2.

Por esse motivo, ao levantarmos afirmações sobre indivíduos bilíngues, torna-se imprescindível que suas trajetórias sejam não apenas enxergadas a partir da língua como um corpo de palavras e sons, mas também de um representante forte da comunicação humana como um todo. Dessa forma, voltamos ao Modelo Monitor de Krashen (1982), partindo de seu posicionamento sobre a diferença entre aquisição e aprendizagem, para concluir que suas hipóteses conversam diretamente com as variedades existentes na comunidade bilíngue. Principalmente, na ideia de que indivíduos bilíngues são diferentes um do outro, sendo assim, passam por uma trajetórias distintas na aquisição de segunda língua, assim como podem usar seus conhecimentos relacionados à L2 em diversos nichos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Graduação visou refletir sobre o falante de L2 e o processo de aquisição de segunda língua com base em estudos bibliográficos, podendo, dessa forma, entendê-los quanto às características individuais desses aprendizes. Em primeiro lugar, esta pesquisa explorou diferentes teorias sobre o bilinguismo, priorizando as de maior destaque e importância para o tema abordado, tais como a proposta de Bloomfield (1935), Maher (2007), Macnamara (1967 *apud* MEGALE, 2012), Titone (1972) e concepção de Kihlör e Jonekeit, explicada por Messa (2008) e Bechimol (2011). Também foi apresentado algumas das mais essenciais abordagens sobre a aquisição de segunda língua, como o Modelo de Aculturação, de Schumann (1978), os Estudos de Interlíngua, de Selinker (1972; 2020), a Gramática Universal, de Chomsky, aborda por Kaplan (1985:2) *apud* Mattos (2000), buscando salientar as diferenças destas em relação aos critérios de ensino e aprendizagem. Por fim, foi possível apresentar os aspectos da identidade do indivíduo bilíngue, seguindo as especificações afetivas e culturais com a visão do ego da linguagem, introduzido por Alexander Guiora (1972).

Entende-se, assim, que o propósito do trabalho baseia-se em *entender* a influência e o papel do bilinguismo na identidade do aprendiz de L2, através da análise de estudos e teorias que abordam o assunto. Dessa forma, pode-se perceber que há muitos panoramas a serem analisados, principalmente os aspectos sociológicos e psicológicos, ao considerarmos a aquisição de uma nova língua. Como seres sociais, participantes de uma sociedade e falantes de uma língua, temos uma identidade bem definida, por isso, em alguns casos específicos, a trajetória para o bilinguismo pode culminar em muitas mudanças. No entanto, a perspectiva de negatividade ou positividade varia de acordo com as características pessoais do indivíduo. Por essa razão, a definição exata de bilinguismo não encontrou um consenso entre seus teóricos. Existem múltiplos fatores que diferenciam realidades e sujeitos bilíngues, impossibilitando uma visão única sobre o assunto.

A partir da contextualização do ego da linguagem, também, tornou-se mais fácil enxergar algumas razões que podem vir a dificultar a aquisição de uma L2. Dentro desse conceito, encontra-se a ideia de fronteira flexível e fronteira rígida. A primeira, tal como evidenciado pelo nome, é caracterizada pelo alto nível de aceitação à ambiguidade da aquisição de L2. Em contrapartida, a segunda define a realidade mais cética às novas informações, em outras palavras, uma menor tolerância à ambiguidade do processo. Nesse caso, os dois extremos podem ser separados em grupos: pessoas que tendem a ter mais facilidade em se relacionar com a L2 e pessoas que tendem a ter mais dificuldade durante essa relação.

Conclui-se que a presente pesquisa é de extrema importância na busca pelo entendimento dos processos de aquisição, visando o protagonismo do aprendiz e a construção de sua identidade. Dessa forma, aqueles no caminho para a aquisição de L2 podem entender melhor a si mesmos, assim como os professores de segunda língua possam fazer o mesmo por seus alunos. Com isso, frisa-se aqui, mais uma vez, como a L2 deve ser reconhecida como um ponto transformador. Logo, a área dos teores sociológicos e psicológicos deveria ser mais reconhecida no âmbito dos estudos de bilinguismo, para que abordagens como esta possam ser melhores investigadas e desenvolvidas nas trajetórias dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Teorias linguísticas e aquisição e aprendizagem de línguas. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 77-85, 2000.

BENCHIMOL, A.C. **Bilinguismo, educação bilíngue e escolas bilíngues**. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 51. 2011.

BILINGUE. *In*: Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bilíngue> /> . Acesso em: 24/11/2021.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science* 2: 499-517. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 307-321, 1935.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Comum Curricular. Brasília, 2018.

Brown, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. Vol. 4. New York: Longman, 2000.

Chen, S. X., Benet-Martinez, V., & Bond, M. H. (2008). Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: Immigration-based and globalization-based acculturation. *Journal of Personality*, 76(4), 803–838.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, v. 6, 2003.

Coates, William. "LINGUA FRANCA." Mid-America Linguistics Conference, 1971.

CORACINI, M. A celebração do outro - arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DE ALMEIDA MATTOS, Andréa Machado. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 51-71, 2000.

DE OLIVEIRA, Adelaide P. "O conceito de cultura e a identidade do falante de L2." (2008).

EHRMAN, Madelin. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In:ARNOLD, Jane. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 68-86.

Fernandes, Lídia Nayara Lopes, and Wanderley da Silva. "A INFLUÊNCIA DO EGO DA LINGUAGEM NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA."

FERREIRA JUNIOR, Fernando G. Uma interlíngua conexcionista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, p. 219-231, 2007.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. Related disciplines. In: GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: An introductory course*. 3ª ed. New York: Routledge, 2008, p. 20-39.

GORDON, Bud. **Bilingualism Dual Language Development**: a handbook for teacher, parents and children from 0 till 6 years old. Estados Unidos: Amazon, 2021.128 p.

Guiora, Alexander Z., et al. "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study." (1972).

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, 1982.

LANDSBERRY, Lauren. "Defining Bilingualism." 名古屋短期大学研究紀要=*BULLETIN OF NAGOYA COLLEGE* 57 (2019): 145-154.

LENNEBERG, E. 1967. *The biological foundations of language*. New York, Wiley

Lobo, Priscylla Clivati Faustino. **Dificuldades no processo de aprendizado da língua inglesa**. Monografia (Pós Graduação em Educação) - Polo do Município de Umuarama, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná, p. 23. 2014.

Lopes, Rodrigo Smaha, and Carmen Teresinha Baumgartner. "Inglês como língua franca: explicações e implicações." *The Specialist* 40.2 (2019).

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, 58–77.

Maher, Terezinha Machado. "Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural." *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras (2007): 67-94.

Megale, Antonieta Heyden. "Bilinguismo e educação bilíngue—discutindo conceitos." *Revista Virtual de Estudos da Linguagem—ReVEL* 3.5 (2005): 1-13.

Megale, Antonieta Heyden. "Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues." *Revista Veredas–Atemática, Juiz de Fora* 1 (2009): 90-102.

Megale, Antonieta Heyden. "Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês." *Revista X* 3 (2012).

MOTA, Mailce Borges. Aquisição de segunda língua. **Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina**, 2008.

OLIVEIRA, Paulo Bruno da Silva. Language acquisition e language learning: a teoria de Stephen D. Krashen e suas implicações no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Anais Eletrônicos do I SEFELI, v. 1, 2011**, 2011.

ORLANDI, Eni P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gens) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 203-212.

Quevedo-Camargo, Gladys, and Makoy Santos da Silva. "As variáveis social e afetiva como potencializadoras da aquisição da segunda língua." *MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944* 54 (2019): 297-318.

Sade, Liliane Assis. "Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras." *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X* 15 (2006).

SCHUMANN, J. The pidginisation process: a model for second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1978a.

Seidlhofer, Barbara. "Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca." *International journal of applied linguistics* 11.2 (2001): 133-158.

Selinker, Larry. "Interlingua." *Revista Diadorim* 22.1 (1972): 275-295.

Titone, R. (1972). *Early bilingualism*. Bruxelles: Charles Dessar.

UNESCO. 1953. *The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education – VIII*. Paris: UNESCO.

Venier, Federica. "Hugo Schuchardt, La lingua franca." (2009): 7-31.