

## Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”

Additional language: an umbrella concept

Ana Adelina Lôpo Ramos<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0003-3768-7806

DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207

Recebido em fevereiro de 2021 e aceito em abril de 2021.

### Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão em defesa da expressão “Língua Adicional – LA”, que já vem sendo usada na literatura sobre língua não-primeira, mas que ainda provoca discussão por aqueles que se valem de terminologia tradicional. Retomam-se termos como língua estrangeira – LE e o escalonamento L2, L3, L4, para discussão de sua impropriedade em determinados contextos. Situam-se outros como “Língua de Acolhimento – LAc” e de “Língua de Herança – LH”, em paradigma que atende às novas demandas de um mundo migratório. Com base em fundamento sociocognitivo, revisita-se o conceito de interlíngua e advoga-se em defesa do uso LA como hiperônimo, conceito “guarda-chuva”, portanto, apropriado para todas as situações, inclusive a específicas.

Palavras-chave: Língua adicional. Interlíngua. Sociocognição. Português brasileiro. Ensino.

### Abstract

This article presents a reflection in defense of the term “Additional Language – LA”, which has been used already in the literature about non first languages, but still generate discussions from those who use the traditional terminology. The terms foreign language and L2, L3, L4 are taken back in order to discuss the contradictions of these terms in some contexts. Hosting Language and Heritage Language (are also revisited, in a paradigm that attends the new demands of a migratory world. Based on the sociocognitive fundamentals we revisit the concept of interlanguage and advocate for the defense of the use of the Additional Language as a hypernym, thus suitable to all cases and to specific situations.

Keywords: Additional language. Interlanguage. Sociocognition. Brazilian portuguese. Teaching.

---

<sup>1</sup> Linguista, professora no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. E-mail: ramos.anadeli@gmail.com.

## 1. Considerações iniciais

O estatuto de uma língua em contexto de não-primeira, historicamente, ocupava, uma aparente “zona de conforto” nos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, as quais classificavam, e ainda classificam, como língua estrangeira – LE (Richards and Rodgers 1986), ou como segunda língua – L2 (Ellis 1997; Revuz 1992; Krashen 1982 [2009]), a depender do *locus* de aquisição ou de aprendizagem. Acrescente-se a isso o escalonamento L2, L3, L4..., quando se trata de comunidades multilíngues. Embora haja especificidades para atribuir o papel de L2, e não de LE, em razão do contexto linguístico, os critérios objetivos não estabelecem sintonia com aspectos cognitivos, portanto subjetivos, quando se trata de sujeitos competentes em mais de duas línguas. Isso implica, do ponto de vista didático-pedagógico a necessidade de projetos escolares adequados e de professores com formação que compreendam uma situação de LE e de L2, exigindo deles saberes para elaboração de materiais didáticos em consonância com abordagens, métodos e técnicas no ensino de língua não-primeira.

Entretanto, a questão do estabelecimento desses estatutos é anterior à pedagógica, pelos vários critérios adotados: de um lado, tem-se recorrido a aspectos como ambiente de imersão e de não imersão, de modo que, quando se aprende no próprio país da língua-alvo, ela é considerada como segunda (L2), e, quando adquirida e/ou aprendida fora desse ambiente, é considerada LE. Há, de modo igual, outros aspectos que se levam em conta fatores de ordem estatal, sobretudo em países de situação multilíngue, de modo que a L2 é uma daquelas que fazem parte do mosaico linguístico do mesmo estado (país), reconhecida constitucionalmente, e não é a L1 adquirida. Tome-se, por exemplo, o Brasil, que, em sua Constituição de 1988, é reconhecido como país multilíngue, por sua formação heterogênea de povos indígenas, africanos, de que resultou o português brasileiro, além das línguas autóctones (quilombolas) e daquelas advindas do continente europeu. Some-se a isso a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, da comunidade surda, que tem, na Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, o reconhecimento do valor institucional como uma das línguas do Brasil. Para um surdo que tem a LIBRAS como L1 (existem aqueles que não dominam essa língua), o português pode ser aprendido como L2, e é o que “rezam” documentos oficiais. O inverso também pode ocorrer: falantes de português como L1

aprenderem ou adquirirem LIBRAS como L2. Portanto, estamos falando de línguas, culturas e pessoas sob a regência das mesmas leis estatais.

O mesmo reconhecimento se aplica às comunidades autóctones. No que diz respeito às indígenas, o português também é oficialmente L2, embora essa atribuição seja passível de controvérsia, tendo em vista muitas comunidades indígenas terem adquirido línguas de outras comunidades, também indígenas, e, portanto, serem multilíngues, plurilíngues, mesmo antes de aprenderem o português, sem contar que muitas delas sequer chegam a ter acesso a essa língua.

Embora, de um ponto de vista institucional, o atributo do português como L2 a essas comunidades constitua uma saída estatal para o reconhecimento dessas comunidades, a sua complexidade discursiva e pragmática e cognitiva ainda é passível de discussão em relação a esse estatuto.

De qualquer modo, o critério estatal é um dos adotados por aqueles que defendem a distinção entre LE e L2.

Para ampliar essa terminologia, surgem novos termos por ocasião dos recentes movimentos migratórios, pela necessidade de se resgatar a cultura e a língua de egressos em outras comunidades, pela busca de uma relação mais simétrica e respeitosa entre as culturas. Assim, surgem os termos língua de acolhimento – LAc, língua de herança – LH, língua de vizinhança – LV, língua parceira – LP, que são utilizados para denominar uma língua não-primeira, cada uma com sua conotação específica, como será apresentado mais adiante.

De um modo ou de outro, essa gama terminológica tem trazido incompreensão dos estatutos linguísticos de língua não-primeira, o que vem sendo alvo de calorosas discussões na agenda acadêmica, tanto na área da Linguística como na da Linguística Aplicada.

Sem pretensão de dar cabo ao debate, muito menos de propor soluções para o campo de investigação de tamanha complexidade, este artigo tem como propósito apresentar um “desenho” sobre como está sendo compreendida a expressão língua adicional (LA) em relação às demais classificações linguísticas, bem como discorrer sobre as implicações terminológicas para o ensino de uma língua que não ocupa o estatuto de primeira.

O arcabouço teórico aqui construído está fundamentado em estudos que tratam desses diversos estatutos linguísticos: os tradicionais, que se valem de terminologia já historicamente utilizada como LE, L2, como os célebres

trabalhos de Ellis (1985, 1999), Johnson (2003), Saville-Troike (2012)<sup>2</sup>, e outros que utilizam denominação mais, como o trabalho inaugural de Schlatter e Garcez (2015), os de Leffa & Irala (2014), Ortiz (2016, 2020), Sousa (2020), Ançã (2003), Audras *et al.* (2020), e Albuquerque (no prelo). Isso para apresentar um breve panorama de como têm-se compreendido os termos

Para construir o desenho proposto, será considerada a concepção de interlíngua (Selinker 1972), conceito redimensionado no âmbito deste trabalho, em razão de LA está proposta em base sociocognitiva. Pelo mesmo motivo, são relevantes aspectos ambiente de imersão e de não-imersão, proximidade e distância linguística e aspectos objetivos e subjetivos. Por fim, serão comentadas as implicações dessa concepção relacionadas às demais no contexto de sala de aula sob uma perspectiva pedagógica que contempla a cognição social.

As incursões feitas são frutos de longa observação realizada em produções (oral e escrita) de falantes de outras línguas estudantes de graduação e de pós-graduação na Universidade de Brasília, alunos da disciplina de Leitura e Produção de Textos, ofertada unicamente a esse público-alvo, no período de 2008 a 2014. Mas também partem de inquietação e reflexões sobre estatuto linguístico de língua não-primeira, a partir de leitura de significativos estudos da área e pela percepção da limitação ou inadequação da terminológica utilizada tradicionalmente em alguns casos com os quais tenho deparado.

A seguir, estão apresentadas minimamente ideias de alguns dos grandes teóricos e estudiosos dessa área como amostra do não consenso no uso dos termos L2 e LE.

## **2. Incursão teórica**

### **2.1 Língua estrangeira e segunda língua: imprecisão conceitual**

O estatuto do que se entende tradicionalmente pela língua que nos inicia no mundo das coisas, dos valores, das crenças e dos discursos, conferindo o primeiro “rótulo” de ser linguístico é, ao que tudo indica,

---

<sup>2</sup> A literatura sobre LE e L2 é ampla não podendo ser abarcada em um artigo. Por isso, optou-se por alguns dos títulos de grande repercussão dessa área.

ponto consensual no âmbito dos estudos linguísticos: a língua materna<sup>3</sup>. Essa é a que adquirimos naturalmente como primeira<sup>4</sup>, por integrar o nosso desenvolvimento desde bebê, embora algumas situações bilíngues e multilíngues suscitem discussões. Também há contextos em que a primeira – L1 não é adquirida, mas aprendida por meio de letramento formal, como é o caso da comunidade surda, que nem sempre tem, em seu domicílio, usuários de língua de sinais, considerada sua L1.

Já a distinção entre LE e L2 é algo que nem sempre está claramente explicitado. Tradicionalmente, atribui-se o rótulo de LE a qualquer língua que não desempenhe o papel de L1, diferentemente do caso de L2, que não se encontra, ainda, esclarecido por autores que se debruçam sobre o assunto.

Rod Ellis, em sua famosa obra *Second Language Acquisition* (1997), afirma ser L2 um fenômeno relativamente recente, datando da segunda metade do século XX, que surgiu por exigência de um mundo conectado pela web e por necessidades pessoais, como inserção em atividades trabalhistas, quando se mora no país da língua-alvo, não importando se é a terceira ou quarta língua aprendida, além da primeira. O autor (1997) afirma que tal estatuto não é algo transparente, haja vista que

O significado do termo “aquisição de segunda língua” parece transparente, mas requer cautela na explicação. De um lado, neste contexto “segunda” pode se referir a qualquer língua que é aprendida subsequente a língua materna. Assim, não importa se é a terceira ou quarta língua. Também “segunda” não contrasta com língua estrangeira. Se você está aprendendo uma língua naturalmente em razão de estar morando em um país onde ela é falada ou aprendendo-a em sala de aula através de instrução, costuma-se falar geralmente em aquisição de segunda língua (ELLIS 1977:3; tradução nossa).

Como se pode perceber, o autor (1997) apresenta estatutos linguísticos que, espera-se, sejam discutidos para esclarecimentos da sua concepção de L2. Ao invés disso, ele propõe um conceito que, embora contemple aspectos concernentes ao que envolvem a aquisição ou o aprendizado de

<sup>3</sup> Embora haja tradição no uso de língua materna, neste trabalho, adoto primeira língua -L1, por ser expressão menos marcada discursivamente, já que algumas comunidades, como as indígenas brasileiras, não aceitam aquele termo por razões culturais.

<sup>4</sup> Existem outras expressões que são abarcados por L1: primeira língua, língua nativa, língua primária e língua materna (SAVILLE-TROIKE, 2012). Embora possa haver peculiaridades sobre cada um deles, adotaremos L1, já que a discussão aqui não diz respeito exatamente a essa expressão.

uma segunda língua, como o “modo”, por exemplo, trata-se de um *déjà vu* do que foi informado, portanto, pouco esclarecedor.

Aquisição de L2, então, pode ser definida como **o modo** de as pessoas aprenderem outra língua, além de sua língua materna, dentro ou fora da sala de aula, e Aquisição de Segunda Língua é o estudo desse processo. (Ellis 1997:3; destaque da autora).

Embora não se aponte a sala de aula como o próprio ambiente de imersão, deduz-se, por informações anteriores, que esse é fator determinante para o atributo de L2, o que é critério objetivo, apesar de, no decorrer do referido trabalho, o autor apresentar consideração de ordem cognitiva de aprendizes, como aspecto de interlíngua e de competência estratégica de uso linguístico, assim como outros relacionados a esse contexto de aquisição e de aprendizagem, não havendo diferenciação do que se tem nomeado de língua estrangeira. Em relação ao conceito de L2, propriamente, o autor, no mesmo trabalho, não apresenta especificidades, nem estabelece critérios que a distinga de LE, limitando-se a afirmar que elas não são contrastantes.

Entretanto, na publicação *The study of second language acquisition* (1999) Ellis revisita os conceitos estabelecendo clara diferença entre língua além da primeira e considera o contexto de imersão, observando que aquisição de L2 é, muitas vezes, para desempenhar papel institucional em uma comunidade, de modo a exercer funções socialmente reconhecidas. Conforme exemplifica,

O inglês é aprendido como segunda língua nos Estados Unidos, no Reino Unido e em países da África como Nigéria e Zâmbia. Em contraste, a aprendizagem de língua estrangeira ocupa lugar em contextos em que a língua não cumpre nenhum papel importante e é aprendida somente na escola. Exemplo de aprendizagem de língua estrangeira é o inglês na França ou Japão. (Ellis 1999:12; tradução nossa).

Desse modo, o autor considera o ambiente de imersão e de não-imersão como critério para classificar um e outro estatuto (respectivamente, L2 e LE). Por outro lado, pondera que há situações em contexto de L2 em que esse termo pode não ser adequado, como é o caso de “aprendizes de inglês na África do Sul...”, para as quais “o termo ‘língua adicional’<sup>5</sup> pode ser mais apropriado e mais aceito” (Ellis 1999:11)

---

<sup>5</sup> Esse termo será tratado mais adiante, por ser foco deste artigo.

Outro estudo que se vale do termo L2 é *A philosophy of Second Language Acquisition*, de Marysia Johnson (2003). O título cria a expectativa de que seja tratado um conceito para o que ela compreende por L2, mas não há discussão sobre tal estatuto no estudo. Johnson faz um robusto apanhado de antigos fundamentos teórico-metodológicos, como Behaviorismo, Inatismo, Análise de Erros, e uma profunda revisão sobre os conceitos de competência linguística, já aplicados ao tradicional campo de LE. Revisita esses saberes para compará-los ao seu projeto de ensino alternativo de língua não-primeira, cujo fundamento está no diálogo entre a Teoria Sociocultural, de Vygotsky, e a Teoria Dialógica, de Bakhtin.

A autora ainda discute a formação de professores de língua não-primeira, chamando atenção para o hiato entre o grande número de teorias e de pesquisas desenvolvidas na academia, mas sem aplicação prática. Para ela, é relevante que professor e aprendiz sejam agentes da construção do conhecimento, que deve se estabelecer nas instâncias de interação. Nesse sentido, estão em discussão o contexto de interação e os sujeitos, que são seres cognitivos. Por situar a cognição como algo construído coletivamente, portanto socialmente, depreende-se que a autora trata qualquer língua adquirida ou aprendida como não-primeira, atribuindo o estatuto de segunda língua, mas sob as mesmas bases que fundamentam as investigações de LE, L3 ou L4, classificação a que ela não faz qualquer referência.

Na publicação *Introducing Second Language Acquisition*, de Muriel Saviile-Troike (2012), há, de início, a preocupação em definir L2 como aquela que se refere

[...] tanto individual como em grupos que são aprendizes de uma língua subsequente ao aprendizado de sua primeira língua. A língua adicional é chamada de **segunda língua**, embora possa ser terceira, quarta ou quinta adquirida (Saviile-Troike 2012:2; destaque da autora).

A autora considera, ainda, que o estatuto de L2 está relacionado à função que essa língua desempenha “em nossas vidas” (2012, P3), o que pode significativamente afetar o que estamos aprendendo, sendo determinante para área do vocabulário, da complexidade gramatical e do desenvolvimento das habilidades de fala e de escrita.

Para elucidar o que compreende por L2 e por LE, Saviile-Troike (2012, p.3) apresenta as seguintes diferenças de estatutos linguísticos encontrados na literatura:

- **Segunda língua** é tipicamente uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos. É, por vezes, adquirida por membros de grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como materna. Em sentido restrito, é termo contrastante como termo nesta lista.
- **Língua estrangeira** é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata.

Nessa classificação, percebe-se, claramente, que o ambiente de imersão é, assim como em Ellis (1999), fator determinante para se estabelecer o que é uma L2, mas, agora, evidencia-se o papel social que a língua cumpre nos contextos de usos, portanto, releva-se a função que a língua cumpre no contexto de práticas sociais do aprendiz (usuário) cuja L1 é outra.

Depreende-se, também, que LE é compreendida como aquela aprendida ou adquirida em ambiente de não-imersão e que atende a propósitos específicos: comunicação quando se está em país onde ela é utilizada ou quando faz parte de componente curricular. De todo modo, para Savielle-Troike (2012), LE não é sinônimo de L2.

Revuz (1992), em *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, não estabelece distinção entre L2 e LE, ao afirmar que “... a língua estrangeira é, por definição uma segunda língua”, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. ...” (Revuz 1992:215). Acrescenta que LE, além de “objeto de saber” e “de aprendizagem raciocinada”, mantém relação de proximidade e, ao mesmo tempo, de heterogeneidade com a L1, cujo encontro estabelece laços, mas também confronto entre ambas, de modo que

[...] esse confronto entre *primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem de uma segunda língua, que pode se observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto” (Revuz 1992:215; destaque da autora).

Revuz continua suas incursões sobre L2/LE sempre na perspectiva do sujeito aprendiz e das relações psíquicas, portanto, cognitivas que ele desenvolve no processo de aprendizagem (não há menção à aquisição), e traz discussões sobre a projeção conflituosa desse sujeito, em seu aspecto discursivo e identitário, na relação língua materna – estrangeira, aspecto

esse a que voltarei mais adiante. O foco do citado estudo de Revuz, diferentemente dos anteriores apresentados, centra-se no lado subjetivo, o que significa apoiar-se no critério da subjetividade para a análise da aprendizagem de uma língua não-primeira.

Centrados também no sujeito, mas por diferentes razões, os estudos afiliados à teoria inatista, fundamento dos Gerativistas, não estabelecem distinção entre o que vem a ser LE, nem L2. Postulando a existência de uma gramática interna (GU) ao indivíduo, que é uma “matriz biológica fornecedora do arcabouço em que o desenvolvimento da língua pode ser feito...” (Lobato 1986:38), gerativistas defendem que as estruturas mentais são responsáveis por essa gramática mental que, quando exposta a um idioma, confere a sua aquisição, não importando a quantidade de *input* que chega ao indivíduo.

Esses estudos, que tem no trabalho de Chomsky (1975) as ideias seminais, focalizam-se mais nos estados mentais iniciais da criança no desenvolvimento de sua L1 e tem a sintaxe como objeto de especulação, observando que há “competência intrínseca de uma falante nativo ideal” (Chomsky 1975:104). Assim, percebe-se que as investigações têm interesse na aquisição de uma primeira língua como evidência de uma gramática latente, residente na mente do indivíduo.

Apesar dos estudos majoritários em L1, tem havido, nos últimos tempos, uma preocupação com o papel que a L1 desempenha quando se aprende uma L2, uma vez que se aponta a participação da GU até os 7 a 8 anos de idade da criança, momento que é denominado período crítico.

Nesse sentido, há entre os gerativistas o consenso de que, como o conhecimento linguístico é mental, “todos os falantes, de qualquer língua, possuem um conjunto de princípios e parâmetros que modelam a língua.” (Chomsky *apud* Paiva 2014:75). Então, se isso é universal, como se dá o processo da aprendizagem de uma L2? A L1 tem alguma participação nesse processo? Há hipóteses sobre como isso ocorre, as quais serão tratadas quando for discutido o conceito de interlíngua. Para o momento, o que importa é destacar que os gerativistas, por se aterem à cognição individual em que a linguagem cumpre papel fundador, não adotam o conceito de língua estrangeira, mas, sim, segunda língua, porque lhes é relevante investigar como os parâmetros linguísticos (internos) são projetados, “espaço” em que LE não parece ser uma expressão adequada, e o critério determinante, a subjetividade.

Em *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (2009 [1982]), Stephen Krashen usa a expressão “segunda língua” como o próprio título já sugere, para tratar da aprendizagem de uma língua não-primeira. Ele propõe, em seu arcabouço teórico, cinco hipóteses no âmbito de apropriação de L2, todas focalizadas no indivíduo. Aquisição e aprendizagem, ordem natural, teoria do monitor, teoria do *input* + 1, filtro afetivo evidenciam o papel do aprendiz, uma vez que recai sobre ele a “responsabilidade” de desenvolver um ou mais desses aspectos no curso de sua aprendizagem. A competência linguística em L2, para o autor, constrói-se a partir da oferta de insumo a que o aprendiz é exposto, oferta que deve ser clara e alcançável. Nesse sentido, Krashen (2009 [1982]) se afilia às ideias inatistas de Chomsky, mas enfatiza a qualidade do *input* (insumo externo) recebido pelo aprendiz.

As teorias e as investigações de Krashen não discriminam se o aprendiz se encontra ou não em ambiente de imersão e, portanto, disso desprende-se que ele se utiliza o termo L2 em ambos os contextos e recorre a critérios subjetivos, uma vez que o aprendiz é o protagonista da investigação.

São muitos os estudos que se valem do termo L2 para nomear ambas as situações de aquisição e de aprendizagem, considerando ambiente de imersão ou não-imersão. Para concluir essa parte, citamos o trabalho de grande circulação nacional brasileira *Aquisição de segunda língua* (2014), de Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, em que a autora faz importante revisitação aos principais estudos da área, tanto aqueles de um âmbito mais teórico, como o inatismo, da Gramática Gerativa, como os do campo do ensino, como as ideias de Lado (1964), de Swain (1985, 1995, 2005), entre outros que têm tradição na área do que se denomina língua estrangeira. A autora (2014) não estabelece a distinção entre as duas expressões e, por isso, compreende-se que, no título escolhido, *segunda língua* se aplica a qualquer língua que não seja a primeira.

Pires (2015), apoiada em Stern (1983), defende esse critério para estabelecer tal diferença. Para a autora, o estatuto de L2 é atribuído a uma das línguas reconhecidamente oficial de um país e, portanto, é usado em determinados contextos de práticas sociais, o que difere de LE, aprendida em país diferente daquele onde a língua é oficial, restringindo-se a ambiente escolar e com fins bem especificados, como leitura, viagens ao país daquela língua etc. A autora apresenta o seguinte quadro contrastivo para estabelecer a distinção entre esses estatutos.

## CONTRASTE ENTRE L2 E LE

## Aprendizagem e uso

SEGUNDA LÍNGUA	LÍNGUA ESTRANGEIRA
Língua não-nativa do aprendiz, dentro de fronteiras territoriais em que a língua-alvo tem função sócio-política reconhecida.	Língua não-nativa do aprendiz, dentro de fronteiras territoriais em que a língua-alvo não tem função política.
Língua oficial do país em que reside o aprendiz.	Língua não-oficial do país em que reside o aprendiz.
Essencial para a participação plena na vida social, política e econômica do aprendiz.	Secundária para a participação plena na vida social, política e econômica do aprendiz.
Aprendizagem formal +informal.	Aprendizagem formal.

Fonte: MAIA-PIRES, 2015.

Veja-se que Pires (2015), a exemplo do que defendem outros autores já referenciados neste trabalho, considera aspectos objetivos como ambiente de imersão ou não-imersão e função sociopolítica que a língua cumpre para diferenciar L2 de LE. Assim, não contempla aspectos cognitivos do sujeito aprendiz, nem seu conhecimento linguístico prévio, o que não explica a situação quando se trata de sujeitos multilíngues.

Na breve exposição aqui apresentada, percebe-se, claramente, a falta de consenso, pelos autores, quanto ao uso dos termos segunda língua e de língua estrangeira, embora haja alguma convergência entre um e outro, teóricos ou não, dessa grande área de língua não-primeira. Os critérios, em síntese, ora se alternam em objetivos, como ambiente de imersão e de não-imersão, funcionalidade da língua, ora em subjetivos, pois evidencia a perspectiva do sujeito. Não se pode negar a complexidade que essas classificações imprimem, porque há de se observar aspectos de ordem interna e externa ao sujeito que adquire ou aprende uma língua, além da sua primeira. É operação que contempla, de um lado, a mobilização de estruturas mentais, da construção do *intake*, que é o resultado do processamento do *input* ofertado em *output* expresso, processo que ainda carece de estudos mais esclarecedores, e, por outro, o ambiente sociocultural e discursivo em que o sujeito se encontra. Em outras palavras, de um ponto de vista da internalização, importa saber qual o *background* linguístico com o qual o aprendiz desenvolve a interlíngua e, do ponto de vista externo, em que situação social, cultural e discursiva esse aprendiz se encontra, o que significa ancorar-se em domínio sociocognitivo.

Antes de abordar aspectos externos e internos ao indivíduo, ponto fulcral para adoção do termo língua adicional, serão comentadas, nas seções seguintes, outras expressões usadas abundantemente para nomear a língua como não-primeira.

Para ampliar essa terminologia, surgem novas expressões por ocasião dos recentes movimentos migratórios, pela necessidade de se resgatar a cultura e a língua de egressos em outras comunidades, pela busca de relação mais simétrica e respeitosa entre as culturas. Assim, surgem as expressões língua de acolhimento – LAc, língua de herança – LH, língua de vizinhança – LV, língua parceira – LP, que são utilizadas para denominar determinada língua não-primeira, cada uma com sua conotação específica. Esse atual panorama terminológico tem sido visto, por alguns, como possíveis substitutos para os tradicionais nomes, contexto em que surge também língua adicional – LA.

## **2.2 Língua de Acolhimento e Língua de Herança: conceitos políticos distintos**

Para tornar a situação terminológica mais complexa, os novos tempos, com processos migratórios acentuados demandam outros termos para situações LE e L2 já não atendem. O desejo de resgatar a língua dos pais que residem em outros países por razões diversas, como trabalhar, estudar e deixar o seu país de origem por motivos alheios à vontade, torna emergente a necessidade de outros nomes adequados a cada situação. Língua de acolhimento (LAc) e língua de herança (LH), embora tenham características definidas e distintas, suscitam discussões que trazem desdobramentos do ponto de vista da aquisição e da aprendizagem, inclusive levantando aspectos relacionados ao escalonamento L2, L3, L4 ..., mas também a LE, a depender de cada situação em análise. A seguir, serão comentados brevemente esses estatutos.

### **2.2.1 Língua de acolhimento: uma concepção humanitária**

O termo “língua de acolhimento” não é novo, mas está, mais do que nunca, em voga, decorrente da grande mobilidade global. Surge como uma alternativa ao conceito de LE, por ter em sua essência conotações mais humanitárias para designar a língua do país que acolhe pessoas em situações migratórias e que saíram da pátria-mãe por razões diversas. Uma das primeiras aplicações desse termo relaciona-se ao português europeu

nos anos de 1970, do século XX (Ançã 2003, 2008), por ocasião do processo migratório de pessoas de países do continente africano, como “Angola e Cabo Verde, respectivamente por motivos políticos e motivos econômicos, seguindo-se também Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe” (Grosso 2010:66), e do Leste Europeu, como a Ucrânia e de países asiáticos.

Esse termo surge em substituição ao de “língua estrangeira”, que, para os defensores de LAc, é inadequado à situação, porque apresenta “traço” de colonialismo, de estranho, de estranhamento. No mundo atual de limites frágeis e movediços entre as nações, seria, minimamente, desrespeitoso tratar esse imigrante, que se encontra em situação, às vezes, de vulnerabilidade, de estrangeiro. Para Grosso (2010:68), por exemplo,

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

Isso porque a LAc cumpre papel diferenciado daqueles tradicionalmente desempenhados pela L2 e LE, na medida em que é urgente a sua aprendizagem na pátria que acolhedora de pessoas nessa situação, para que elas se insiram como cidadãos com direito a trabalho, escola, saúde, segurança, enfim, dando-lhe dignidade, e não apenas sobrevivida. Nesse sentido e ainda no contexto do português, Cabete (2010:109) afirma que

[...] língua de acolhimento tem um objectivo específico que a distingue de outros contextos de aprendizagem da língua portuguesa. Na verdade, o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se focalizar na integração do imigrante na sociedade que o acolhe envolve todo este processo em temáticas, conteúdos e objetivos relacionados com o quotidiano, onde o aprendiz se movimenta e para o qual supostamente é preparado nas aulas para obter o maior sucesso possível nas mais diversas áreas.

Por ter a LAc uma concepção mais ampla que alcança o movimento de pessoas em outros processos migratórios, seja por qual motivo for, o termo tem sido usado para o atendimento ao crescente movimento atual de pessoas em situação de “refúgio”. Nesse contexto, ela tem uma acepção humanitária que se intensifica, em razão da condição de fragilidade em que os imigrantes nessa situação se encontram. Por terem deixado involuntariamente, forçosamente seu país de origem, tais pessoas têm urgência de serem

reconhecidas pelo estado acolhedor, cujo papel é decisivo na elaboração e execução de legislações que regulamentem a situação dos vulneráveis, garantindo-lhes os direitos humanos. Um dos inúmeros canais de promoção das políticas acolhedoras é a escola, instituição de primeira necessidade para o acesso dos refugiados à língua local, que é passaporte para inserção no contexto das práticas. O papel do professor é essencial, ele deve estar preparado profissionalmente, dispondo de um aparato pedagogicamente sensível às necessidades dessa demanda, para que o processo de apropriação da LAc ocorra. Para tanto, esse profissional deve ter a compreensão de que

Todo aquele que chega a um novo país traz consigo a sua identidade cultural, a sua língua materna, o seu trajeto vivencial e a expectativa de uma vida diferente, independentemente do período de tempo que tenciona ficar. Toda esta “bagagem” que o imigrante carrega consigo caracteriza-o, de imediato, como um elemento que se diferencia dos cidadãos do país que o acolhe (Cabete 2010:45).

Há de se considerar nessas situações, assim como deve ocorrer em outros processos migratórios, aspectos como identidade, crenças, valores, atitudes, que estão ali em “conflito” entre duas culturas, as quais, por mais próxima que possam ser, têm suas peculiaridades e diferenças.

O estatuto de LAc, assim, contempla muito mais do que tradicional ensino e a aprendizagem de uma língua, seja L2 ou LE; ele aborda um “olhar” humanitário que se dirige ao que chega, seja por condições voluntárias ou não, porque, embora possam ser processos diferentes, os casos de mobilidade têm algo comum: a coragem, forçada ou não, de se ter deixado a pátria-mãe para adentrar em outros costumes, comportamentos, enfim, em práticas socioculturais distintas.

Língua de Acolhimento, portanto, implica a criação de projetos em que o estado pode ser o promotor de ações, através de suas instituições, cumprindo a escola papel preponderante, envolvendo família imigrante e segmentos da população local para a inclusão da nova população. Em outras palavras, LAc é um conceito diferente daquele de L2 e de LE, embora possa ter algum ponto de convergência com esses em relação a não ser a L1; mas, é antes de tudo, a ação de uma posição político-estatal.

A esse respeito, Audras *et.al.* (2020:2), ao tratar de projetos de pesquisa e de ações pedagógicas na França, afirmam que, no contexto de LAc (*langue d’accueil*),

[...] o investimento é amplo em termos de acolhimento e apoio para os diferentes atores envolvidos, em vista dos diferentes níveis de experiências observados: acolhimento de famílias migrantes em situação transcultural, treinamento dos atores da educação e de ações socioculturais na linha de frente neste período de adaptação / inclusão, desenvolvimento de mais coesão social para garantir o dinamismo (inclusive o de recepção) do ator coletivo. (Audras et al. 2020:2).

Embora esteja relacionado a ações externas ao sujeito, a aceção de Língua de Acolhimento já contempla a inclusão de um sujeito com conhecimentos socioculturais, discursivos e pragmático de crenças, valores e comportamentos, portanto, um sujeito cuja cognição não deve ser desconsiderada e que certamente constitui ponto de partida para construção de novos saberes. Assim sendo, analisar situações de LAc sob uma perspectiva em que se observa a relação mundo-sujeito-mundo, ou seja, em uma direção a uma cognição socialmente situada<sup>6</sup> implica mobilizar as partes envolvidas na atividade de acolher, trazendo resultados significativos para inclusão dos sujeitos.

### 2.2.2 Língua de Herança – LH uma concepção de nação

O termo língua de herança, embora não seja novo, tem sido objeto de investigação de pesquisas recentes e ganhado protagonismo em eventos científicos atuais no campo do pluri e multilinguismo. Mas o que vem a ser essa expressão? Entre os que se debruçam a estudar o assunto, não há exatamente um consenso sobre o que ele significa, exceto pelo fato de ser a língua originária de pessoas que moram em país que não é o seu de origem, cujos filhos ou netos não a têm, necessariamente, como língua materna.

Ortiz-Alvarez (2018, 2020) aponta que, de acordo com estudiosos (Valdés 2001; Nakajima 2008; Polinsky; Kagan 2007; Ortale 2016), o termo é utilizado para designar várias situações. Pode se referir ao uso de uma língua minoritária por sua comunidade de fala, mas que reside em outro país. Pode se referir à língua herdada pelos pais e usada por eles para se comunicarem com seus filhos em casa. Pode se referir, ainda, àquela com a qual a pessoa desenvolve laços de afinidade e sentimento de pertencimento com a sua cultura, seja por descendência ou pela convivência com pessoa no mesmo ambiente sociocultural dessa (Ortale 2016 *apud* Ortiz-Alvarez 2020).

<sup>6</sup> Esse tema será discutido em seção posterior.

Em relação à primeira concepção, são inúmeros os exemplos encontrados em diversas partes do mundo. A concepção está relacionada a imigrantes de várias nacionalidades nos EUA, na Europa, na Ásia, e mesmo aqui no Brasil. Quantas comunidades no sul brasileiro não são de origem europeia? E no Sudoeste? São Paulo, como cidade cosmopolita, por exemplo, apresenta um número incontável dessas comunidades. Só para citar uma delas, a comunidade japonesa é emblemática nesse contexto, com milhares de falantes que interagem em japonês.

No segundo caso, que não exclui o primeiro, de acordo com Ortiz-Alvarez (2016:64).

A língua de herança (doravante LH) é um termo com forte tendência sociolinguística que corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração. É aprendida no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança. [...] Contudo, em determinada fase da infância, na maioria dos casos antes da entrada na escola, cresce o contato diário da criança imigrante com a língua majoritária, a do país de acolhimento, língua esta que convive com a LH e que acaba por substituí-la radicalmente quando o falante de herança passa a usar predominantemente a língua dominante, com a qual se comunica com os membros da comunidade do país que o acolheu e só recorre à língua de herança em raras situações, principalmente em casa, se for o caso.”

O conceito de Língua de Herança, de modo geral, relaciona-se à língua da família e tem um componente de afetividade e de preservação da cultura e dos modos de interação dos nossos antecedentes familiares. Por isso, na mesma perspectiva de análise de uma cognição situada em aspectos socioculturais para situações de LAc, pode-se pensar em contexto de LH. Apesar de ser um atributo externo ao indivíduo, por envolver políticas estatais para a concretização de resgate e preservação, a LH pressupõe relação de afetividade, de sentimento de pertença, de um bem cultural herdado, de conhecimentos e práticas familiares, que formaram os sujeitos cognitivos de dada cultura.

### **2.3 Língua de vizinhança**

É termo que se aplica considerando o critério “distância geográfica” entre os países. Desse modo, o português brasileiro é uma língua vizinha aos países com os quais estabelece limites físicos, ou seja, todos aqueles de

colonização hispânica, uma vez que a língua preponderante e oficial desses países é o espanhol. O inverso também se aplica, de modo que o português brasileiro assume o estatuto de língua de vizinhança em relação àqueles países.

Leffa (2013:32) faz observações relevantes ao critério geográfico para estabelecer o estatuto linguístico nessa condição, ao considerar que

[...] no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos games, das redes sociais, podemos estar mais fisicamente próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho.

Como a situação mundial hoje se configura virtualmente por uma redimensão dos conceitos de distância e de proximidade, em que os limites já não são determinados pelo aspecto geográfico, há realmente de se pensar em contornos linguísticos diferentes para conceituar também uma língua de vizinhança. A começar pelo que se entende por vizinho, que conota muito mais traços de aproximação do que de estranhamento, o que nem sempre ocorre com culturas de proximidade física. Só para exemplificar, considere-se a atual política nada amistosa de Donald Trump em relação ao México. E a situação de Israel em relação à Palestina na Faixa de Gaza, em que o hebraico e as línguas islâmicas são de povos geograficamente vizinhos, mas que vivenciam histórico conflito. Inúmeros são as situações linguísticas de povos de geografia limítrofe, mas cujo atributo de língua de vizinhança às suas línguas parece apresentar problemas do ponto de vista conceitual e de aplicação.

Sem abordar outras expressões, como língua internacional, língua franca e o mais recente, língua parceira, cada um dos quais para designar o papel que a língua assume em diferentes contextos, o leque terminológico que atribui estatuto à língua não-primeira é amplo e complexo, tendo em vista que ora o sujeito aprendiz é levado em conta, ora as condições externas de aprendizagem.

Para atender a novas demandas linguístico-socioculturais, tem sido utilizado por estudiosos em agendas linguística da pesquisa e do ensino atuais o termo Língua Adicional – LA, para denominar aquela que não é adquirida ou aprendida como L1, sobre a qual será dedicada as seções seguintes.

## 2.4 Língua Adicional: em defesa de um hiperônimo

Os progressos tecnológicos, promotores de um mundo virtualmente mais conectado, e os movimentos migratórios atuais têm concorrido definitivamente para uma mudança de atitudes sociais, econômicas, culturais, políticas e, decorrente de tudo isso, linguísticas. Nesse cenário, ao que tudo indica, parece não se aplicar termos categóricos que dicotomizem sujeito e mundo, a não ser que se delimitem as condições específicas do que se esteja considerando. A situação atual reclama de uma visão, no mínimo, de caminho duplo entre esses dois aspectos, de modo que a relação entre ambos seja compreendida numa perspectiva de uma cognição socialmente situada. Não cabe mais tratar do “outro”, como estrangeiro, estranho, “externo”, mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, mas em todo os casos, vendo-o humanamente como par.

Essa mudança influencia sobremaneira como enxergamos e lidamos com a língua, que, por razões diversas, queremos aprender ou ensinar. Qualquer uma dessas ações deve supor respeito na busca pela eliminação dos estereótipos que atribuímos à língua, à cultura daqueles que precisam ou querem se situar no novo local.

O conceito de língua adicional vem desempenhar essa nova função. Na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a LA é expressão menos marcada ideologicamente, ela é “mais neutra e mais abrangente, em consonância com os argumentos de Nicolaidis & Tílio (2013:285), para quem “as línguas adicionais não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua.” (Brandão 2017). Também, de modo geral, não importa se é a segunda, a terceira ou a quarta língua, escalonamento que só interessará a depender do processo de interlíngua com a língua meta, o que será discutido em seção posterior, embora se tenha atribuído o estatuto de LA àquela que se aprende (ou adquire) depois da segunda (Klein 1995; Herdina; Jessner 2000; Munoz 2002, Rotawa 2009, Safont Jorda 2005), discussão ainda não pacificada entre autores. Também não importa se é língua de vizinhança, língua de acolhimento, língua de herança etc, terminologia adequada somente em contextos específicos.

Para além das especificidades, LA está sendo proposta, neste trabalho, como um hiperônimo, que pode ser aplicado a qualquer situação linguística, entendimento com adeptos em estudos sobre bilinguismo e multilinguismo e outros no âmbito da Linguística Aplicada.

Para Leffa e Irala (2014:32),

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

Os autores (2014) afirmam que o termo adicional pressupõe a existência de uma língua já desenvolvida na mente do sujeito, portanto há o caráter sistêmico, mas associado a práticas sociais, sinalizando, assim, a defesa pelo estabelecimento da relação sujeito-sociedade. Também concebem a aquisição ou a aprendizagem de LA como o desenvolvimento de elementos do sistema linguístico com base naqueles já existentes, a partir dos quais outros serão contrastados, por exemplo, na fonética, no léxico, na sintaxe, para serem assimilados os novos insumos. Além disso, apontam para a possibilidade de uma convivência harmoniosa e o despertar do interesse pelo aprendiz para desempenhar papéis sociais na cultura-alvo. Afirmam Leffa e Irala (2014:34-35) que

A adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um call center), do estudo (ler textos, preparar abstracts, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior).

Na opinião de Schlatter (2015), o termo LA contém traços semânticos inclusivos, pois contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser a segunda, a terceira ou em qualquer ordem do aprendiz, além do fato de poder ser outra não oficial de um mesmo país, e mesmo uma tradicionalmente vista como estrangeira. Sobre LE, Schlatter (2015:13) compartilha a ideia da inadequação terminológica que pode “... com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio — todas essas conotações indesejáveis.” Além disso, assinala a relação de menor assimetria, isto é, de não superioridade ou inferioridade de uma língua em relação às outras já aprendidas ou adquiridas, inclusive a L1.

A posição da autora vai ao encontro do que defendem Leffa e Irala (2014) sobre o estatuto de LA, por essa atender às inúmeras e variadas

situações linguísticas quando se trata de língua não-primeira do ponto de vista subjetivo, mas também do objetivo. Por um lado, não importa *a priori*, a ordem de língua(s) aprendida(s); importa, sim, o fato de ele já ter minimamente desenvolvido um conjunto de competências às quais venham se agregar outras. Por outro, o fato de ser língua de acolhimento, de herança entre outras expressões não significa se fastar do atributo de LA, pois as ações políticas empreendidas é o que constituirá ponto fundamental para o modo como cada uma será tratada.

O conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas.

Em países multilíngues, por exemplo, uma língua selecionada como oficial pode, de fato, receber o atributo de adicional por aqueles que não a têm como materna. É o caso das diversas situações plurilíngues de comunidades indígenas brasileiras. Há etnias que, pelo rotineiro contato com outras, já são por si multilíngues, desenvolveram competência linguística de modo variado, tendo, algumas vezes, sendo necessário o uso da língua portuguesa para situações específicas como: inclusão escolar, ingresso em universidade, pesquisas acadêmicas e outros contextos comunicativos em que essa língua funcione como única de interlocução. Lidar com a língua oficial utilizando o estatuto adicional suscita, no mínimo, uma situação mais confortável, mais amistosa, mais parceira, desencadeando respeito e encontro de culturas partícipes. E o mais importante: sob a égide do mesmo estado. Não há preponderância dessa ou daquela; há lugar de discursividade, de pragmatismo, de funcionalidade de uma ou de outra.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à comunidade surda. Para o surdo aprender uma língua de ouvinte, necessário se faz a aquisição ou aprendizagem de uma língua de sinais. A aprendizagem do português por surdos no Brasil constitui um processo de acréscimo linguístico-cultural, pois, embora sejam todos brasileiros e estejam submetidos às mesmas leis estatais, o recorte e a categorização linguística e cultural dessa comunidade, por vezes, diferem daquelas dos ouvintes, o que acarreta desdobramentos no âmbito das práticas sociais.

A esse respeito, Albuquerque (no prelo) observa a pertinência do termo LA no que se tem denominado de período transitório bilíngue entre Língua de Sinais Brasileira e o Português, período em que, segundo afirma, nem o

termo estrangeiro nem a cronologia de L2, L3... surtem os efeitos desejados. Primeiro, por não ser o caso, já que os surdos também são brasileiros; segundo, pelo fato de L2 conduzir ao entendimento equivocado de ser o português uma língua superior em relação àquela, evidenciando o descaso e o sofrimento histórico da comunidade surda. Assim se posiciona:

Diante dessa cronologia impositiva, entendemos, em consonância com Müller (2016), que transpor a aprendizagem para uma escrita adicional à Libras seja um caminho respeitoso com o/a surdo/a, por não negar (tampouco desrespeitar) sua condição fisiológica e sua (expressão em) língua materna (Albuquerque, no prelo).

Outros aspectos parecem confluir para o uso de LA, como atributo cortês, humanista, parceiro. A inserção de um sujeito e sua(s) identidade(s) linguística(s) em uma nova cultura, as relações sociais decorrentes dessa inserção concorrem para que se perceba o falante não-nativo nas suas particularidades, não lhe exigindo performance similar à de um nativo, em sotaque e traços supras segmentais típicos da língua-meta, por exemplo. O sotaque é de alcance complexo, sobretudo pelas variantes existentes, é algo que não se pode exigir, até por não traço que comprometa a comunicação entre falantes nativos e não-nativos. Que sotaque um falante de língua diferente do português brasileiro deve “idealmente” adotar? O do Nordeste? De qual estado? Do Sul? Do Centro-Oeste? De onde? Impor a inquisição de dado sotaque parece incorrer em equívoco e acentuar o antipático fosso entre regiões, promovido pela falsa relação de poder social entre as elas.

Com relação às diversas comunidades nacionais brasileiras, muitas delas multilíngues, como querer impor “trejeitos” linguísticos do português a indígenas, que já têm modos diferentes de se expressarem? Ao que tudo indica, o sotaque, as performances já fazem parte da própria construção identitária do indivíduo, já que esse se constitui como sujeito pela sua língua e sua cultura.

#### 2.4.1 Língua adicional e comunidades indígenas: um atributo de parceria

O aspecto linguístico-identitário nas comunidades de língua<sup>7</sup> (Couto 2016) constitui um bem cultural na preservação de suas crenças, valores e preservação de sua individuação como grupo particular. Nas comunidades

<sup>7</sup> Couto estabelece uma distinção entre comunidade de língua e comunidade de fala, referindo-se a esta como um recorte daquele para propósitos de investigação.

indígenas, ele ganha uma dimensão ainda maior, sobretudo quando se trata daquelas que, além da sua primeira língua, têm domínio de outras línguas no universo de suas práticas culturais.

O Brasil é historicamente exemplar de situações multilíngues. As inúmeras etnias plurilíngues, resultado de contato linguístico regular entre comunidades vizinhas, dos casamentos interétnicos, entre outros, são fatores que permitem a esses povos o conhecimento ativo (fala) ou passivo (entende) da língua de outra comunidade. E essa realidade faz parte da construção da história desse país multilíngue, antes da chegada dos portugueses até os dias atuais. Sobre esse cenário histórico multilíngue e multicultural, Arruda Câmara *et al.* afirma

A região do Alto Rio Negro tem sido alvo de atenção, entre outras coisas, por reunir uma diversidade única de línguas, constituída de três agrupamentos linguísticos geneticamente distintos, distribuídos em uma mesma área geográfica, desde antes da chegada dos europeus à região – línguas da família Aruák, línguas da família Tukáno, e línguas da família Makú. O sistema tradicional de casamentos exogâmicos dentro da família Tukáno já constitui um caso notável de contato linguístico, em que, em princípio, o marido e a mulher falam línguas Tukano distintas. E como as línguas maternas podem diferir, várias línguas convivem em uma mesma aldeia. (Cabral et al. 2011:222)

O cenário atual não é diferente. A relação dos Tukánu com indígenas das etnias Baré e Baniwa/Kuripaku, o contato da comunidade Makú com outras línguas da região, as línguas do interflúvio Tocantins-Mearim constituem situações exemplares desse multilinguismo em que falantes de diferentes línguas têm mantido uns com os outros contato através de séculos. Acrescente-se, ainda, as terras indígenas Rio Guaporé com nove etnias habitantes da região sempre em contato linguístico, os Makurap com mais oito grupos indígenas – Jabuti, Canoé, Wayoró (Ajuru), Tupari, Arikapô, Aruá, Massaká e Cujubim, revelam um complexo mosaico de línguas brasileiras. Ademais o Parque do Xingu com as etnias

Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kisêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja, Yawalapiti e as inúmeras línguas como Kamaiurá e Kaiabi (família Tupi-Guarani, tronco Tupí); Yudja (família Juruna, tronco Tupí); Aweti (família Aweti, tronco Tupí); Mehinako, Wauja e Yawalapiti (família Aruák); Kalapalo, Ikpeng, Kuikuro, Matipu, Nahukwá e Naruvotu (família Karíb); Kisêdjê e Tapayuna (família Jê, tronco Macro-Jê); Trumai (língua isolada) (<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>).

por si só, já revela quão somos um país plurilíngue, já que esse universo linguístico se encontra em contato. Esses são apenas exemplos expressivos (existem muitos outros de contextos pluri e multilíngues indígenas que nos conduzem a para uma revisão do estatuto do português como segunda língua para essas comunidades. Centenas e centenas de indígenas que têm uma outra língua como segunda, e essa não é o português, mesmo adotando-se determinados critérios objetivos, como a funcionalidade em contexto de prática ou a ocorrência no mesmo solo brasileiro. Nem sempre é o português que cumpre essa função, sobretudo no contato interétnico, pelo menos não é o que ocorre nesse momento. Ao que tudo indica, essa língua, por ocupar lugares muito pontuais, como escola, comunicação na cidade, pode ser compreendida como uma língua adicional, termo politicamente e humanamente cortês para toda população indígena, na medida que não pretende ocupar, de fato, o estatuto que já é de outra língua étnica.

A adoção por um conceito linguístico, aplicável a diversas situações, traz vantagens na medida em que contempla aquelas já estabelecidas, a depender das circunstâncias, como L2, ou de outro modo como LH, mas também pode englobar outras não tão definidas. Exemplos não faltam. Tomemos o caso de alguém falante de alemão como L1 e que aprendeu o inglês como L2, mas não necessariamente em país anglofalante, o que, do ponto de vista da subjetividade, é a segunda, mas da objetividade não, já que em seu país ela não é língua nacional. Seria, tradicionalmente, considerado um idioma estrangeiro, mas pela atual inadequação político-social de que a palavra “estrangeiro” está imbuída, LE também não atende. Para complicar, mais ainda, suponha-se que essa mesma pessoa venha ao Brasil e aprenda português nesse ambiente de imersão. Que estatuto essa língua teria? De L2? Do ponto de vista das competências linguísticas já desenvolvidas parece que não, já que o inglês foi subsequente à sua L1. É língua estrangeira? Também não, porque, além das justificativas já apontadas para essa impertinência terminológica, a pessoa está inserida no país, participando de suas práticas sociais. Da perspectiva da objetividade, não se aplica, exatamente pela imersão e pela funcionalidade, o que poderia ser considerada L2, mas não há como separar sujeito e contexto. Vê-se, então, uma situação linguística que, pela fragilidade da terminologia tradicionalmente usada, o termo LA pode ser aplicável tanto ao inglês, como ao português, no caso descrito, sendo necessário tão-somente saber da relevância do alemão ou do inglês quando do processo de interlíngua na aprendizagem do português. Nesse

sentido, parece relevante uma retomada do que vem a ser o processo de interlíngua.

## **2.5 Interlíngua(gem): um conceito revisitado e redimensionado**

O conceito de interlíngua foi proposto por Selinker em 1972, sendo o mais utilizado em relação ao de dialeto transitório ou idiossincrático (Corder 1974,1981), e sistema aproximado (Nemser 1972). Entende-se por interlíngua um “sistema intermediário que possui estruturas tanto da L1 como da L2, resultado da tentativa do aprendiz em produzir a norma desta língua” (Selinker 1972:214). Tal conceito surgiu para que se reavaliasse a noção de “erro”, interpretado pelos proponentes da Hipótese da Análise Contrastiva (HAC) (Lado and Fries 1945) como uma interferência negativa da L1 que o aprendiz apresentava quando da aprendizagem de L2. Selinker (1972), ao contrário dos propositores HAC, afirma ser esse sistema intermediário o caminho natural e estratégico que o aprendiz desenvolve para chegar à língua-alvo, o que, por conseguinte, não pode ser associado a algo negativo.

Por ser Selinker defensor da existência de uma estrutura linguística psicológica, latente, o que é defendido por Chomsky como gramática internalizada, a noção interlíngua refere-se a um construto sistêmico, com foco nos elementos estruturais linguísticos.

Embora os estudos de chomskyanos estejam voltados para aquisição de primeira língua, os seguidores afiliados à teoria inatista e à Gramática Gerativa levantam algumas discussões sobre como o sujeito se apropria de uma L2 e as subsequentes. Partindo do princípio da existência da Gramática Universal, os estudiosos dividem opiniões no que se refere a participação dessa GU no desenvolvimento de outra língua além da L1.

De acordo com Paiva (2014:77-8), as opiniões se dividem em três, a saber:

1. Ratificação da posição chomskyana: A GU não tem participação direta na aquisição de outra(s) língua(s), porque essas(s) não se configuram como língua naturalmente adquirida como L1, havendo mecanismos de outra natureza para que a(s) demais sejam apreendidas.
2. Participação exclusiva de L1: A GU não “fecha”, porque não existe um período crítico. O processo de apreensão de outra(s) língua(s) é similar ao de L1. Defende-se, nessa posição, que os parâmetros projetados para L1 são “revisitados” quando a pessoa é exposta às demais línguas, portanto, a L1 desempenha papel significativo na

aquisição das outras línguas, o que indica o reconhecimento de uma interlíngua, assunto consensual entre os estudiosos da área de L2 e de LE/L3 (Herschensohn 2000; Hawkins 2001).

3. Participação conjunta da GU e de outros mecanismos: A GU tem participação parcial associada a outros mecanismos. O acesso a essa gramática é realizado via Selinker (1972) e se refere a um sistema de transição natural entre a L1 e LE/ LA. 24 O que a distância revela volume IV subsídios para que os aprendizes projetem a(s) língua(s) a que estão sendo expostos.

As investigações inatistas, cujo interesse se voltam para o desenvolvimento da estrutura latente, ou seja, de como a GU se desenvolve nas línguas empíricas, não estabelecem distinção entre cérebro – órgão biológico – e mente – construção discursiva. Em que pese, um não ocorrer sem o outro, estabelecendo-se, entre ambos, relação de interdependência, são aspectos diferentes.

Filósofos e psicólogos têm, às vezes, tacitamente, apontado em direção ao estabelecimento da distinção desse órgão e o seu desenvolvimento, que se realiza a partir da exposição externa, isto é, pelos insumos (*inputs*) socioculturais que “moldam” as estruturas mentais.

Wittgenstein (2014 [1953]), que teve participação decisiva na construção de uma nova episteme linguística, defende a importância da atividade humana na feitura dos processos cognitivos. Considerando que a mente não era formada somente por um conjunto de processos internos, como preconizava a doutrina cartesiana influenciadora dos estruturalistas, esse filósofo viu nas regras sociais, entre as quais os usos da linguagem, importante componente na formação e construção do conhecimento. As significações de dada palavra, por exemplo, para o filósofo, são construídas de acordo com o que é institucionalizado socialmente. De outra forma, a estrutura mental interna do sujeito não pode estabelecer relação semântica arbitrária entre determinado signo e o seu referente. O grau de correção ou de incorreção de certos conceitos também estaria relacionado diretamente com as regras socioculturais que determinam o que é correto e o que não é.

Harré e Gillet (1999) também defendem a ideia de que a cognição não se encontra depositada somente na mente do indivíduo, mas é possível somente a partir das regras de aspectos externos. Para esses psicólogos,

As regras que governam o uso de sinais (uso de conceitos) permeiam e estruturam as vidas intencionais ou mentais dos seres humanos.

Elas são discerníveis e explicáveis quando as colocamos nos jogos de linguagem e formas de vida onde as pessoas que as seguem vivem suas vidas. Na falta de um conhecimento de como funcionam os sistemas relevantes governados por regras da atividade humana, nós não podemos entender o significado que informa o comportamento de um ser humano. (Harré and Gillet 1999:24).

Considerando, então, que o cérebro do sujeito não se desenvolve *per si*, mas a partir da sua relação com as “coisas” do mundo, procede a compreensão de que a língua é parte integrante e fundamental para o processo de desenvolvimento cognitivo ocorrer, o que não significa negar a existência de estruturas biológicas no ser humano que possibilitam o desenvolvimento linguístico, seja por aquisição, seja por aprendizagem, afinal, sem elas, não teríamos como formar a mente. Suscita, antes, pensar em uma tensão entre o que há externamente ao indivíduo e o que lhe é interno, de modo que um esteja tão intrinsecamente ligado ao outro que provoca mudanças internas, as quais, por sua vez, concorrem para aquelas ocorridas externamente. Ver o desenvolvimento linguístico nessa perspectiva significa, necessariamente, repensar não só em língua, mas em linguagem, que pressupõe um leque de modos de comunicação e interação em sua multimodalidade. Por conseguinte, pensar em redimensionar a interlíngua para interlinguagem, quando se trata de contextos de apropriação de outras línguas, além da L1.

Ao defender o desenvolvimento cognitivo como processo que envolve o sujeito e o mundo, Marcuschi (2007)<sup>8</sup> afirma que

“(...) A cognição não é descarnada, mas não é simples promiscuidade com o empírico e o experimental. Não se trata de defender algum tipo de fundacionalismo internalista nem externalista, mas de pensar a tensão entre esses dois polos.”

Essa ideia ecoa a premissa vigotskiana, segundo a qual,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (intrapsicológica). (Vigotski 1984:64).

A cognição, assim compreendida, situa-se na relação ambiente-sujeito-ambiente e, portanto, o desenvolvimento linguístico, basilar a todos os demais, é processado levando-se em conta aspectos exteriores e interiores.

---

<sup>8</sup> Afirmção do autor em palestra sobre cognição social no Programa de pós-graduação da Universidade de Brasília.

Ao propor uma pragmática assentada em uma base linguístico discursiva, Dijk (2004, 2006) também aloca a cognição em termos sociais, quando observa que os aspectos gramaticais e outras estruturas linguísticas estão intrinsecamente relacionados às intenções dos atos de fala<sup>9</sup>, de maneira que perguntas, afirmações, negações, ameaças, aprovações, anedotas exigem muito mais nas interações do que a elaboração em nível estrutural: estabelece “pacto” de compreensão dos interlocutores envolvidos. Nessa discussão, o autor (2004:8) reivindica considerar a noção de *frames*, que “... não são porções arbitrárias do conhecimento. Antes de tudo eles são unidades de conhecimento organizadas segundo um certo conceito.” Os *frames*, assim entendidos, são molduras culturais de uma cena enunciativa que associa estrutura linguística e seus traços suprasegmentais com o conhecimento de mundo.

A compreensão de tais molduras exige o conhecimento do contexto, que, para o autor (2004:80), trata-se de um construto mental, pois é, “ao mesmo tempo, uma abstração teórica e cognitiva, isto é, derivada da verdadeira situação físico-biológica etc e, portanto, contempla associações de situações culturais (móveis) e estruturas mentais (também móveis). Isso implica afirmar que o sistema linguístico não ocorre “desencarnado” de uma situação enunciativa, sendo esse realmente elaborado para cumprir propósitos em situação reais de uso.

Novamente Marcuschi (2007) vê com razoabilidade, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico, uma cognição em que os modelos mentais são elaborados vinculadamente a situações concretas, de forma que ambos os lados estão relacionados. Nesse sentido, propôs o termo “cognição contingenciada”, conceito que “dá conta da vinculação situacional” (Marcuschi 2007:19) Em outras palavras, não existe, para o autor, um sujeito cognitivo por si só, autônomo, ele só o é porque está inserido em situações socialmente situadas, o que significa dizer que a construção do conhecimento na sua mente é processo contínuo, estabelecido com as condições de produção a que se está exposto. Isso leva a compreender que o sentido que a linguagem propicia atribuir às “coisas” do mundo “torna-se um efeito” e não um *a priori*<sup>10</sup> ou um dado escrito no texto como tal” (Marcuschi 2007:142).

<sup>9</sup> Os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

<sup>10</sup> Destaque do autor.

A concepção de linguagem situada ultrapassa os limites das estruturas e de instrumento de comunicação, passando a desempenhar papel fundamental na construção conjunta do conhecimento. Também não é vista como elemento especular da realidade, como mera representação biunívoca do mundo, uma vez que se situa em terreno discursivo pragmático, atuando com protagonismo, como construtora de sentidos, o que lhe confere um papel primário na cognição, e não secundário.

Assim, parece que mais do que produtora de representações da realidade, a língua seria uma forma de apropriação sociocognitiva da realidade que se manifesta concretamente em uma das línguas faladas pelos seres humanos. A apropriação da linguagem no formato de uma língua não é aleatória, mas condicionada pela inserção social e pelo contexto em que estamos situados. (Marcuschi 2007:39).

Marcuschi (2007) assume que a linguagem não tem fixidez e que não há nada categorizado naturalmente. O que conhecemos, o fazemos de tal modo porque as interações intersubjetivas constroem as “coisas do mundo”, sob certas crenças, a partir de certos valores. Portanto, os objetos do mundo real, as coisas não são conhecidas por nós em relação direta de nossa percepção com elas, de nossa experiência “pura”, desprovida de interferência social. O que a nós chega como conhecimento é fruto de discurso coletivo, discurso esse que inclusive molda nosso próprio modo de experienciar. Sendo assim,

A cognição não é, pois, um fenômeno meramente empírico nem meramente racional e mentalista, mas ela é um fenômeno essencialmente social elaborado intersubjetivamente no plano discursivo e a língua é um sistema encarnado, mas não de natureza ontológica que carrega em si o mundo. Ela é, sobretudo, um guia epistemológico, um guia do sentido, como diria Fauconnier (1985). (Marcuschi 2007:143).

Redimensionada a cognição para um campo que contemple o sujeito e o ambiente sociocultural, parece plausível repensar a noção de interlíngua nessas bases. Isso significa uma mudança epistemológica da concepção de língua, que deixa de ser vista apenas como um sistema, código, estrutura latente, entendimento de Selinker (1972) à sua época, influenciado pelos estruturalistas e inatistas, para a visão de um sistema socioculturalmente situado, o que traz desdobramentos, inclusive, no campo teórico e pedagógico do que está sendo entendido como interlíngua e a adequação do termo língua adicional.

Interlíngua, nessa perspectiva, deve ser entendida, como mencionado anteriormente, como interlinguagem, conjunto de sistemas comunicativos e interativos entre uma língua que já se sabe e aquela(s) que se está(ão) adquirindo ou aprendendo, mas de modo situado com implicações culturais, inclusive. Tal noção conduz a duas proposições. A primeira é a de que a interlinguagem pode não ser desenvolvida necessariamente entre a L1 e a LA, evidentemente quando se trata de um aprendiz que já tem domínio de uma língua além da sua L1. Pode se desenvolver com outra língua adicional à L1, por afinidades sistêmicas culturais com aquela, por exemplo. E a segunda a de que a interlinguagem não pode ser compreendida apenas em termos de interferência de sistema linguístico, mas também de categorização de mundo, o que a redimensiona na perspectiva de um sociocognitivismo.

O conceito de interlinguagem contempla a relação do processo de *intake*, desenvolvido na mente, e os *inputs* de ordem sociocultural para a geração dos potenciais *outputs*, trazendo a aprendizagem ou aquisição linguística além da apropriação de um sistema estrutural adicional, o qual nem sempre contempla a L1 do aprendiz, mas pode contemplar, sim, o de uma L3 ou de L4.

### **3. Breves comentários sobre achados em textos de aprendizes de PBLA**

Dados gerados em aulas de português para falantes de outras línguas em disciplina de Leitura e Produção de Textos, no *Projeto Leitura e escrita acadêmica como prática social*, no âmbito do Reuni, de 2009 a 2014, da Universidade de Brasília, a estudantes de graduação e de pós-graduação, oriundos de outros países, mostraram que orientais (coreanos, japoneses e chineses) que já falavam inglês, aprendida subsequentemente à L1, e espanhol, subsequente ao inglês, desenvolveram predominantemente a interlinguagem entre português e espanhol. O mesmo se identificou com um cazaquistânês que era também proficiente em espanhol, apesar de ter aprendido o inglês como segunda língua, na ordem cronológica. Evidenciou-se que aspectos relacionados a palavras do léxico espanhol estavam presentes em textos elaborados em português, gerando falsos cognatos. Na pronúncia, também se observaram articulações de alguns fonemas com interferência do espanhol, como /v/ e /b/, o que é esperado pela aproximação das duas línguas, como descrito na literatura (Grannier 2001).

Por outro lado, aqueles estudantes que estavam aprendendo português como LA, subsequente a sua L1, apresentaram itens lexicais próprios do

português, mas construções sintáticas não reconhecidas como sendo dessa língua, além de uma categorização discursiva de mundo estranha às práticas socioculturais do português, o que leva a inferir que, nesse caso, a interlíngua se processou entre a L1 e o português.

As considerações teóricas juntamente com os dados comentados conduzem a ideia de que o escalonamento de L2, L3, L4, caso importe, é tão-somente no ambiente pedagógico, para que o professor saiba lidar com as línguas envolvidas quando da construção da interlinguagem, a fim de que se utilizem recursos estratégicos que levem o aprendiz à língua meta, evitando que ocorra o processo de fossilização (Selinker 1972). Isso também não torna terminologia social de cunho político-linguístico, como LAc, LH, excludente, pois uma LAc pode ser a língua meta que, com a L2, L3 ou L4, desenvolva a interlinguagem. De todo modo, no conjunto terminológico cabe no termo Língua Adicional, metaforicamente denominado “guarda-chuva”.

A seguir, está apresentado o desenho proposto

Figura 1 – Língua adicional: um conceito guarda-chuva



Fonte: Autoria própria.

A figura 1 coloca o termo LA no topo, mostrando que ele é um hiperônimo, e essa condição é “democrática”, pois permite que qualquer que seja o paradigma (haste do guarda-chuva) em que o estatuto da língua se encontre na mente do sujeito, L2, L3, L4 etc, não invalida o estatuto em outro estatuto, como o socio-cultural-ideológico, LAc, LH, nem posição que ocupa internacionalmente LI, LF, uma vez que os estatutos de uma haste

e de outra não são necessariamente excludentes, tendo em vista estarem todos ligados ao mesmo “tronco”. Uma língua pode ocupar uma ordem cronológica, L2, caso essa ordem seja relevante para consideração, e ser uma Língua de Acolhimento, por exemplo. Em todos os casos, o termo Língua Adicional é pertinente.

#### 4. Conclusões parciais

As discussões aqui levantadas consistem em ideias que a experiência de anos na área provocou, mas, ao que tudo indica, atribuem robustez à defesa da expressão Língua Adicional, por diversas razões. O termo pode ser utilizado em substituição a uma terminologia tradicional, que já não atende satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno, em que a “ordem do discurso” é movediça, as posições subjetivas são flexíveis, os limites geográficos, elásticos, dinâmicos, as relações socioculturais, negociadas. Assim sendo, o estrangeiro não é mais o outro, o estranho, mas um par, um coparticipe de novas práticas. O sujeito-aprendiz de línguas adicionadas à sua é também agente e construtor no universo dessas práticas, devendo, portanto, ser considerado seu conhecimento prévio, sua cognição.

O conceito de interlíngua(gem), assim, é redimensionado para além de um sistema puramente estrutural, embora a estrutura não seja negligenciada. Ela passa a ser incorporada em sua relação com outros sistemas, social, cultural, ideológico. Além disso, o processo interlinguístico pode ocorrer com outra língua que o aprendiz já tenha desenvolvido, não sendo necessariamente a sua L1, como era compreendido classicamente.

O termo Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não-primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada. Ele vai muito além de uma simples adição e se aplica de modo adequado a, por exemplo, diversos contextos de comunidades brasileiras: a) não anula a perspectiva multilíngue quando se trata de situações de estado; b) é menos marcado ideologicamente quando se refere a relação de simetria com o português; c) não implica ordem na cronologia de línguas adquiridas ou aprendidas; d) considera a(s) língua(s) com a(s) qual(is) estabelecem interlinguagem na aprendizagem do português; e) pressupõe e preserva o(s) traço(s) identitário(s) do sujeito aprendiz; f) estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o

âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente.

Sob uma perspectiva da interculturalidade (Galleli, 2015), terceiro lugar de co-construção de conhecimento entre os pares, o professor de língua não-primeira deve repensar seu papel no ensino de LA, movido pela necessidade de re teorizar a identidade linguística, dos aprendizes, do sujeito falantes, observando as relações políticas entre língua e sociedade (Rajagopalan 1997 *apud* Albuquerque (no prelo)), de modo que “somente assim seremos capazes de oferecer aos nossos alunos uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas, que possuem outros modos de pensar e agir”.

## Referências

- Albuquerque, Rodrigo. (no prelo). *Português brasileiro como língua adicional: um estatuto linguístico-cultural em construção*.
- Braga, Alzerinda.; Cabral, Ana Suell; Rodrigues, Aryon; Midlin, Betty. 2011. Línguas entrelaçadas: uma situação sui generis de línguas em contato. In *Papia*, 21(2): 221-230.
- Brandão, Cibele. 2017. Diversidade Linguística no ensino de português como língua adicional. In Silva, Francisca Cordélia; Vilarinho, Michelle (Orgs.) *O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional*. Brasília: FUB/UAB.
- Cabete, Marta. 2010. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua de acolhimento*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Couto, Hildo. 2016. Comunidade de fala revisitada. In *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem* 2(2): 49-72.
- Ellis, R. 1994. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Galleli, C. Y. 2015. A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. 149 F. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara).
- Grannier, Danielle. Marcelle; Araújo Carvalho. 2001. *Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao*

- material didático”. *Anais do XV Congresso da STPLTE*. Rio de Janeiro: PUC-Rio (CD-ROM).
- Grosso, Maria José. 2010. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2): 61-7.
- Harré, Rom.; Gillett. Grant. 1999. *A mente discursiva – os avanços na ciência cognitiva*. (Tradução de Dayse Batista), Porto Alegre: Artmed.
- Johnson, Marysia. 2003. A. *Philosophy of second language Acquisition*. London: Yale University Press.
- Krashen, Stephen. 2002 [1982]. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University Southern of California: Pergamon Press.
- Leffa, Vilson; Irala, Vanessa. (2014b) O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT.
- Lôpo-Ramos, Ana Adelina. 2007. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras*. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília.
- Lôpo-Ramos, Ana Adelina. 2017. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português brasileiro como língua adicional. In Silva, Francisca Cordélia; Vilarinho, Michele. (Org.) *O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional*. Brasília: FUB/UAB.
- Maia-Pires, Flávia. O. 2017. Proposta de dicionário de aprendizagem: descrição de alguns verbos no contexto do português do Brasil como segunda língua. 207f. (Doutorado em Linguística – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília).
- Marcuschi, L. A. 2007. *Cognição, Linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- O'malley, Michael; Chamot, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- Ortiz-Alvarez, Maria Luíza. 2016. O falante de herança: à procura da sua identidade. In Ortiz-Alvarez, Maria Luíza; Gonçalves, Luís. (Orgs.) *O mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes.

- Paiva, Vera Lúcia Meneses. 2014. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola.
- Souza, Ana; Maria Luíza Ortiz-Alvarez. 2020. *Português como língua de herança: uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes.
- Richards, Charles, Rodgers, Thomas. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching – A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, Charles. 1977. *Error Analysis – perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1977.
- Rajagopalan, Kanavillil. 1997a. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes. *Journal of Pragmatics* 27(2).
- Rajagopalan, Kanavillil. 1997b. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão da heterogeneidade na linguística. *Revista Letras* 14.
- Rottava, Lúcia. 2009. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. *Em Aberto* 22: 81-9.
- Saville-Troike, Mary. 2012. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Schlatter, Margareth. 2015. *A construção de instrumentos de avaliação em PFLA*. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação.
- Wittgenstein, Ludwig. 2014. *Investigações filosóficas*. 9. ed. São Paulo: Vozes.
- Van Dijk, Teun. 1999. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1999.
- Vigotski, Lev. S. 1998. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev. S. 2002. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

### Referências eletrônicas

Ançã, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) educar* 13: 71-87, 2008. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE\\_13LinguaPortuguesa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf). (Acesso em outubro de 2020).

Ançã, M. H. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor. Lisboa: FCSH/Universidade Nova 2003. (Acesso em outubro de 2020).

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>. (Acesso em 19 de setembro de 2020).