

LÍNGUA INGLESA COMO UMA LÍNGUA OUTRA-ESTRANGEIRA E A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ENGLISH LANGUAGE AS AN OTHER- FOREIGN LANGUAGE AND THE APPROPRIATION OF THE DISCOURSE OF OTHERS IN PROFESSIONAL EDUCATION

André Cordeiro dos Santos 1

Resumo: Neste artigo, adentrando a discussão das nomeações dadas às outras línguas no contexto de ensino-aprendizagem, proponho o uso do termo língua outra-estrangeira para nomeação da língua inglesa em um contexto específico de ensino-aprendizagem da educação profissional. Para tanto, tomo diferentes autores que discutem a questão, recorrendo também aos estudos do chamado Círculo de Bakhtin, a fim de firmar as bases dialógico-epistemológicas e indutivas desta nomeação. Por fim, a partir do movimento de autorreflexão sobre minhas próprias práticas de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação profissional, analiso o processo de apropriação do discurso de outrem que se dá na língua outra-estrangeira, surgido nas produções de enunciados dos meus alunos. A partir da análise deste processo específico, percebi que, por se dar em uma língua outra-estrangeira, ele se caracteriza pela tomada da língua materna como referência maior para a escrita, buscando-se apenas a correspondência linguística na língua outra-estrangeira. **Palavras-chave:** Língua Outra-Estrangeira. Apropriação do Discurso de Outrem. Educação Profissional.

Abstract: In this article, going into the discussion of the nominations given to other languages in the teaching-learning context, I propose the use of the term other-foreign language for naming the English language in a specific teaching-learning context of professional education. For that, I take different authors who discuss the issue, also resorting to studies of the so-called Bakhtin Circle, to establish the dialogical-epistemological and inductive bases of this appointment. Finally, from the movement of self-reflection on my own teaching-learning practices of the English language in professional education, I analysed the process of appropriating of the discourse of Others that occurs in the other-foreign language, which emerged in the production of utterances of my students. From the analysis of this specific process, I realized that, because it is in a foreign language, it is characterized by the using of the mother tongue as a major reference for writing, seeking only linguistic correspondence in the other-foreign language. **Keywords:** Other-Foreign Language. Appropriation of the Discourse of Others. Professional Education.

Entrando no fluxo do diálogo

No âmbito das discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas muito se discute sobre as nomeações que devem ser adotadas para referir as línguas outras. Como decorrente dessas discussões, temos presenciado a construção de um vasto conjunto de possibilidades de nomeação dessas línguas. Neste artigo, adentrando essa discussão e polemizando com ela, proponho uma nomeação que se dá de forma dialógica e indutiva, a partir da consideração da relação que alunos de um curso da educação básica, técnica e tecnológica da rede federal de ensino, sujeitos das minhas práticas de ensino-aprendizagem, estabelecem com a língua por eles estudada: *língua outra-estrangeira*.

A partir da discussão sobre a nomeação dialógica e indutiva, evidencio consequências desse *status* que a língua inglesa assume para os alunos nas suas escrita, por meio da análise de processo de apropriação do discurso de outrem presente nos enunciados dos alunos, no qual os alunos tomam na língua inglesa – a língua outra-estrangeira – discursos de outrem, escritos na busca da correspondência linguística da língua materna. Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir as bases da nomeação da língua inglesa como uma língua outra-estrangeira e a consequência desse *status* da língua para a escrita dos alunos da educação profissional.

Nesse intuito, além das discussões de autores como Spinaseé (2006), Leffa e Irala (2014), Zozzoli (2002), tomo dois enunciados e algumas falas de alunos de um curso da educação profissional para análise e, a partir deles, analiso como o fato de a língua inglesa caracterizar uma língua outra-estrangeira interfere no modo específico de tomar os discursos de outrem a composição dos seus próprios discursos. Cabe mencionar que esse artigo é parte dos resultados de uma pesquisa maior, em nível de doutorado, recém-concluída. A autorização para o uso dos enunciados analisados foi feita via Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), com parecer número 3.455.734.

Dito isso, passo à discussão das nomeações dadas a outras línguas, polemizando com ela, para firmar as bases da nomeação língua outra-estrangeira.

Língua inglesa como uma língua outra-estrangeira: bases de uma escolha dialógico-epistemológica

Quando penso nas nomeações das línguas outras, percebo que há um leque diverso de possibilidades que apontam para posicionamentos epistemológicos também diversos. Há quem nomeie a língua outra considerando a sua ordem de aquisição¹: primeira língua, segunda língua, terceira língua [...]; há quem nomeie considerando a relação de distanciamento que a língua outra estabelece com a língua materna: língua estrangeira; há quem nomeie de acordo com o objetivo de aprendizado: língua *tal* para fins específicos; há quem nomeie de acordo com o *status* social/local da língua outra: língua franca, língua do vizinho, etc.; e há quem nomeie de modo generalista: língua adicional.

Como pode ser visto no parágrafo anterior, a partir da exposição de alguma das possibilidades de nomeação, essa questão é complexa e, para os estudiosos da área, está longe de haver um consenso quanto ao uso de uma dessas possibilidades como sendo a mais adequada. Diante disso, essa discussão é constantemente revisitada e expandida por diversos autores, tais como Spinaseé (2006), Leffa e Irala (2014), Zozzoli (2002), entre tantos outros. Tomo esses autores supramencionados, aliados a outros, como base para situar as nomeações para as línguas outras, discutir suas implicações para o ensino e, assim, justificar a opção terminológica adotada nesta pesquisa – neste último caso, justifico também com apoio nos escritos de Volóchinov (2017). A escolha adotada nessa pesquisa surge justamente desta discussão.

Antes de adentrar as ideias dos autores supracitados, convém olhar para os documentos

1 Embora compreenda que a palavra aquisição comporte um sentido inadequado em se tratando de aprendizagem – ainda que não formal – de língua, o de tomar posse, já que a aprendizagem de uma língua é um fenômeno dialógico complexo que exige muito mais do que o simples processo de se apossar, neste caso, baseado em Zozzoli (2002), compreendo aquisição como o processo de aprendizagem inconsciente, implícito e voltado mais para a significação do que para formas linguísticas, geralmente não formal, de uma língua.

oficiais que norteiam o ensino de línguas outras no Brasil, a fim de se entender como a discussão das nomeações dialoga (ou não) com as escolhas epistemológicas dos documentos oficiais a seguir postas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante, PCN) (BRASIL, 2000), o ensino de línguas como um todo, que se encontra dentro da grande área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, está dividido em dois grupos: Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas. Dentro do grupo nomeado de Línguas estrangeiras modernas, neste documento citado – do ano de 2000 –, não há imposição de nenhuma língua como sendo a que deve ser adotada pelas instituições de ensino, embora o discurso seja tendencioso em relação à língua inglesa, e, assim, haveria a possibilidade de escolha dessa língua outra adotada por parte das instituições de ensino. Ou seja, o ensino de língua inglesa nos PCN citados é opcional – já que foram escritos tomando como base as Lei de Diretrizes e Bases das Educação (LDB) (BRASIL, 1996) – no entanto, a Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, veio mudar isso, instituindo a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no ensino médio, relegando às demais línguas à categoria de opcionais.

A respeito dessa mudança legislativa que instituiu que a língua inglesa deixasse de ser uma possibilidade no ensino brasileiro e passasse a ser uma obrigatoriedade, sobrepondo-a às outras, compreendo que ela seja uma resposta a uma lógica neoliberal e ideológica específica, na qual diferentes relações de poderes estão incluídas. Penso que há muitas questões de ordem ideológica que precisam ser ponderadas quando se pensa nessa mudança, indo muito além do suposto reconhecimento da importância da língua inglesa no mundo. Contudo, embora reconheça a necessidade dessa ponderação, não a faço aqui. Faço apenas essa ressalva, a título de menção, sem me estender, pois não é esse o foco deste texto.

Nos PCN, na parte dedicada ao ensino de línguas estrangeiras modernas, a nomenclatura usada ora é Língua Estrangeira, ora Línguas Estrangeiras Modernas (esta última forma, seguida do adjetivo moderna, sendo predominante). Esse modo de nomear as línguas outras presente nos PCN segue a mesma linha da LDB (BRASIL, 1996) e é também seguido em outros documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que nomeia ora como Língua Estrangeira e ora como Idioma Estrangeiro. Como esses são os principais documentos oficiais que devem nortear as práticas de ensino-aprendizagem de línguas outras, pode parecer que há um consenso quanto à designação “estrangeira” presente nos documentos. No entanto, há diversos pesquisadores que se detêm à discussão dessa nomeação e é muito comum a crítica direcionada ao uso do adjetivo “estrangeira” para designar as línguas outras.

É a partir dessas críticas que, para além da terminologia “língua estrangeira” presente nos documentos oficiais, surgem várias outras nomeações possíveis para as línguas outras como exposto anteriormente. Diante de tantas diferentes nomeações, é preciso entender um pouco a episteme que está por trás das principais designações adotadas. Por isso, para a compreensão de algumas dessas denominações e, além disso, para a compreensão das fronteiras entre uma e outra, preciso tomar as ideias dos autores já mencionados anteriormente. Como posto mais adiante no texto, em seus posicionamentos, os autores têm pontos de semelhança entre algumas de suas definições e argumentações, no entanto, em alguns aspectos, eles diferem significativamente.

Um primeiro ponto a ser ressaltado nessa discussão diz respeito ao fato de as diferentes nomeações obedecerem a epistemes diversas. É o caso, por exemplo, da diferença entre nomear como primeira, segunda, terceira [...] língua ou nomear como língua estrangeira. No primeiro caso, tem-se a nomeação pela ordem de aquisição; no segundo, pelo contraponto da língua outra com a língua materna. A respeito dessa distinção, Zozoli (2002), refletindo sobre as relações entre língua materna e língua estrangeira, bem como suas implicações para o ensino, afirma haver duas diferentes compreensões sobre as quais estão amparadas as diversas formas de nomeação de uma língua outra: por um lado, há a episteme do contraponto materna *versus* estrangeira; por outro, há a episteme embasada na ordem de aquisição da língua. É, normalmente, sobre visões de língua homogêneas e ideias que se ampara a primeira lógica, o que implica o ensino e a aprendizagem de línguas também como homogêneas e ideais; já a segunda diz respeito a sua ordem de aprendizagem, não pressupondo de antemão nenhuma

abordagem metodológica da língua. Apesar de me parecer bastante clara essa distinção, nem sempre ela está presente nas discussões que são tecidas sobre as definições e, em alguns casos, as nomeações são discutidas sem essa diferenciação de epistemes sobre as quais elas se amparam.

Spinaseé (2006) discute os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira, aplicando-os à realidade de comunidades bilíngues do Rio Grande do Sul, estado no qual algumas pessoas falam variantes alóctones² de base germânica. Para sua discussão, a autora parte da definição do conceito de língua materna e, com base nisso, define os demais conceitos, a partir da relação que a língua outra estabelece com a língua materna – o que, à primeira vista, parece apontar para a primeira lógica discutida por Zozzoli (2002), materna *versus* estrangeira. Por isso, para seguir a compreensão da autora, é preciso também definir o que a Spinaseé (2006) entende por língua materna.

Para Spinaseé (2006, p. 5), a língua materna é a língua que constitui o fator identitário do sujeito. Ou seja, ela é justamente a língua por meio da qual a consciência³ do sujeito se constitui. É interessante, neste ponto, notar que a definição que a autora apresenta, de algum modo, dá indícios de diálogo com a noção de sujeito dialógico que subjaz à teoria social de linguagem do chamado Círculo de Bakhtin, defendida sobretudo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL, doravante), por Volóchinov (2017), já que, para este autor, a consciência dos sujeitos se constitui discursivamente, na interação discursiva.

É baseada no entendimento posto no parágrafo anterior – que a língua materna constitui o fator constitutivo do sujeito – que Spinaseé (2006, p. 4) defende que a língua materna é aquela que, geralmente, se aprende primeiro; a língua que constitui indivíduos como seres sociais que interagem, pela linguagem, com outros seres sociais – membros das comunidades sociais das quais se faz parte. Assim, ousando ainda fazer uma relação da definição da autora com as palavras de Volóchinov (2017, p. 188), vê-se que a definição da autora vai ao encontro da concepção de palavra materna do estudioso, na medida em que, para Volóchinov, “A palavra materna é “de casa”, ela é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera rotineira na qual vivemos e respiramos”.

Embora a definição da autora pareça conclusiva, existem algumas questões que tornariam a definição de língua materna complexa. Como adverte a própria Spinaseé (2006), há algumas questões a se considerar quando se pensa na noção de língua materna, pois haveria casos nos quais ela seria mais que uma língua e não apenas a língua da mãe, como o termo pode fazer pensar. Para a autora (2006, p. 5), a título de exemplo, pode haver casos nos quais uma criança seja filha de pais que têm línguas maternas diferentes e cada um se comunique com o filho com sua própria língua materna. Em adição a isso, pode ser ainda que eles morem em um país onde se fale uma terceira língua, sendo essa última a língua da comunidade da qual a criança faz parte. Se essa criança aprende as três línguas ao mesmo tempo, interage com outrem e, portanto, constitui-se como sujeito por meio de todas elas, essas três línguas seriam línguas maternas dessa criança, por seu papel constitutivo da/na consciência da criança.

Essa problematização dos critérios comumente usados para definição de língua materna está presente também em estudos como o de Zozzoli (2002), a partir de Dabène (1994), tomando como base para a crítica feita ao contraponto entre língua materna e língua estrangeira e suas implicações para o ensino de língua. Zozzoli (2002) discute os critérios que geralmente são usados para definição do que viria a ser uma língua materna, questionando-os, mostrando possíveis incoerências desses critérios – a depender do contexto a ser observado –, ampliando essa discussão para o contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Por exemplo, a autora questiona a definição de língua materna como sendo a língua da mãe ou do ambiente imediato. Para a autora, esta afirmação pode figurar como inadequada, a depender do contexto do falante, pois, em alguns casos – dos imigrantes, por

2 Variantes que não têm origem no lugar onde existem.

3 Embora a autora não especifique o que ela entende por consciência, dada a sua discussão – surgida da consideração de diversas instâncias sociais que perpassam a língua – há indícios de que a sua compreensão de consciência se alinha, em alguma medida, com a noção de consciência do Círculo – que se constitui ideologicamente a partir das relações sociais.

exemplo – a língua materna não é a mais usada nas relações sociais cotidianas, ou pode até mesmo não ser a da mãe. Por isso, penso que, quando do estudo de uma língua materna ou de uma língua outra, é preciso olhar esses critérios que as definem de forma indutiva e jamais de forma dedutiva⁴.

Ainda em relação à noção de língua materna, Spinaseé (2006) traz exemplos que a complexifica, isso porque, para a autora, há diversos fatores, igualmente importantes, que devem ser levados em consideração quando se quer definir o que viria a ser uma língua materna, tais como:

a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade [...] (SPINASEÉ, 2006, p. 5).

Vê-se, a partir das considerações da autora, a respeito do que viria a ser uma língua materna, bem como dos diversos aspectos a serem considerados, que quando se fala em línguas, lida-se com objetos de pesquisa essencialmente sociais, complexos, fluidos – como também pontua Zozzoli (2002). A compreensão desses objetos sempre pressupõe a consideração de uma gama de instâncias que cercam e perpassam os eventos sociais. No caso dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, todos têm o português do Brasil como sua língua materna. Nenhum deles aprendeu duas línguas ou mais ao mesmo tempo.

A noção de língua materna posta é tomada por Spinaseé (2006) como ponto de partida para se pensar as denominações das línguas outras. Ou seja, as demais noções discutidas pela autora se constituem a partir da relação que a língua outra estabelece com a língua materna. Por isso, para a autora, a noção de segunda língua se define justamente como uma língua que se aprende para se comunicar ou se integrar a um novo grupo falante de uma outra língua. Assim, para a autora, tem-se uma segunda língua quando, por exemplo, uma criança de cinco anos de idade, que já possui uma língua materna consolidada ou em consolidação, muda para um país falante de uma outra língua e, por isso, precisa aprender essa outra língua para interagir em seus novos ambientes sociais de convívio. Nesse caso, adverte a autora, para se ter de fato uma segunda língua, é preciso que a língua materna já esteja consolidada ou, no mínimo, em processo de consolidação.

Ainda a respeito da noção de segunda língua, Spinaseé (2006) argumenta que, a depender do período de formação psíquica do sujeito e da relação que se estabelecerá com a nova língua daí em diante, a língua pode mudar seu *status* de segunda língua, passando, assim, a ser parte constitutiva da consciência do sujeito, o que a aproximaria do que a autora entende como língua materna – a língua vai se tornando menos alheia. Outrossim, a autora usa a mesma lógica por trás da noção de segunda língua para pensar noções como *terceira língua*, *quarta língua* etc. Ou seja, uma terceira língua seria aquela que passa a fazer parte das interações discursivas cotidianas do sujeito-falante depois de já se ter uma língua materna e uma segunda língua consolidadas, e assim por diante.

Convém fazer um contraponto das noções de segunda, terceira etc., línguas discutidas por Spinaseé com a discussão empreendida por Zozzoli (2002) – a partir de Dabène (1994). Diferente da proposta de Spinaseé (2006), que toma a noção de segunda língua na relação com a língua materna, para Zozzoli (2002), as noções de primeira, segunda etc., línguas dizem respeito a uma compreensão que se baseia na ordem de aquisição e não mais no contraponto da língua materna com a língua estrangeira. Seria, assim, preciso distinguir entre os modos e lógicas de nomeação, o que não ocorre no caso de Spinaseé. Baseado no que defende Zozzoli

⁴ Essa posição se justifica na medida em que, como mostrado, há uma variedade muito grande de fatores que podem interferir na definição do que é uma língua materna. Por isso, penso ser necessário observar cada contexto em suas especificidades e não a partir de generalizações postas.

(2002), é possível afirmar que a discussão de Spinaseé figura como uma espécie de mistura de perspectivas diferentes de nomeação do aprendizado (formal ou informal) de línguas outras.

Assim, na noção de segunda língua proposta por Spinaseé (2006), percebo que a noção posta exige, além da consolidação da língua materna, que a língua outra passe a fazer parte das interações discursivas dos sujeitos que a adquire. Caso isso não aconteça, não se tem uma segunda língua e sim uma outra noção/designação como se verá a seguir. Se tomo a perspectiva de segunda língua de Spinaseé, considerando a realidade dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, posso concluir que, para eles, também não é esse o caso. Os meus alunos/sujeitos de pesquisa, embora boa parte tenha contatos situados com a língua inglesa quase que diariamente por meio de músicas, por exemplo, eles não fazem uso do inglês para interação nas comunidades sociais das quais fazem parte. Por isso, para eles a língua inglesa não constitui uma segunda língua.

No que se refere à noção de língua estrangeira, terceira noção discutida em seu texto, para Spinaseé (2006, p. 6) a noção de língua materna também serve de parâmetro para sua definição. Para a pesquisadora, enquanto a língua materna é aquela que constitui a consciência dos sujeitos e faz parte das suas relações sociais cotidianas e a segunda é aquela aprendida após consolidação da língua materna, passando também a fazer parte das relações sociais dos grupos dos quais se faz parte, a língua estrangeira é aquela que é adquirida mas que não serve necessariamente para a interação discursiva cotidiana, na medida em que ela não está diretamente integrada às práticas sociais das quais o sujeito faz parte. Ou seja, a língua dita estrangeira, apesar de poder servir para fins de interação social com membros falantes de outros grupos sociais, não faz parte das relações sociais rotineiras dos sujeitos, nem dos grupos dos quais ele é membro.

Diante do contexto social no qual os meus alunos da educação profissional estão inseridos e considerando a discussão de Spinaseé (2006) posta, percebo que, para meus alunos, o que se tem é uma língua estrangeira que, ocasionalmente, pode ser usada para algum tipo de interação discursiva, no entanto, essas interações não são frequentes em seus cotidianos. Apesar de, até aqui, a noção de língua estrangeira de Spinaseé ser a que mais se alinha à realidade dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, antes de firmar a denominação por mim usada, faz-se necessário expandir a discussão com as ideias de outros autores, pois, recentemente, tem surgido a tendência ao uso do termo língua adicional quando se fala em ensino de línguas outras. Pensando assim, passo às ideias de Leffa e Irala (2014), autores que, em dado momento, propuseram o uso do termo língua adicional para designar línguas outras.

Além das discussões de Spinaseé (2006) e de Zozzoli (2002) sobre nomeações para línguas outras, é necessário lançar olhar para estudos de outros autores, a fim de expandir um pouco mais a discussão, tendo em vista que as autoras não discutem, por exemplo, na noção de língua adicional – devido ao fato de os estudos serem anteriores a esta proposta de nomeação. Para expandir esta discussão, neste ponto do texto, trago as ideias de Leffa e Irala (2014). Estes autores constroem uma discussão sobre o que viria a ser os dois grandes problemas do ensino de outras línguas atualmente: a questão da nomeação dada às outras línguas e a questão da metodologia de ensino. Neste texto, discuto apenas a problemática da nomeação posta pelos autores.

No que concerne à nomeação dada às línguas outras, Leffa e Irala (2014, p. 30) defendem que, quando se pensa o ensino de uma outra língua, é preciso definir o que entendemos por “outra língua”. Para tanto, argumentam os autores, é preciso que se considerem algumas questões que apontaram para a escolha adequada. O primeiro questionamento a se fazer, de acordo com a argumentação dos estudiosos, seria sobre a relação de proximidade, ou não, da língua outra com o sistema da língua que já se conhece. Ao fazer isso, percebe-se que, assim como fez Spinaseé (2006), Leffa e Irala (2014) tomam a língua materna – a já conhecida e constitutiva do sujeito – como parâmetro para se pensar a nomeação dada à língua outra, apontando para a lógica do confronto entre a língua materna e a língua estrangeira. Outrosim, percebe-se um indício de que cada contexto no qual a língua outra está presente deve ser observado de maneira específica.

Após esse primeiro questionamento, continuam Leffa e Irala (2014), seria necessário

fazer outros questionamentos. Seria preciso interrogar sobre como a língua outra se insere nas práticas sociais do sujeito-aprendiz, ou seja, ela se insere dentro das práticas sociais cotidianas dos sujeitos-aprendizes ou ela é usada esporadicamente, em situações eventuais; em adição, seria necessário ainda questionar se essa língua outra se constitui como parte integrante da identidade que já se tem – já que a consciência e, conseqüentemente, a identidade dos sujeitos se constitui dialógico-discursivamente pela linguagem, como argumenta Volóchinov (2017).

Esses questionamentos seriam necessários, de acordo com os autores supracitados (LEFFA e IRALA, 2014), porque o fato de não ser apenas uma língua, mas sim uma língua outra, acaba por criar relações – diria que essas relações são dialógicas, ainda que conflituosas – com a língua que já se tem. É por isso que, para Leffa e Irala (2014), as propostas de nomeações geralmente giram em torno do distanciamento que a língua que se tem estabelece com a língua outra, interferindo nos modos por meio dos quais se deve nomeá-la. Nesse ponto, percebo que, em grande medida, as ideias dos autores seguem a mesma lógica de definição das nomeações usadas para as línguas outras postas por Spinaseé (2006).

No que se refere a como o grau de distanciamento interfere na nomeação dada à língua outra, de acordo com Leffa e Irala (2014, p. 31), o termo língua estrangeira – o que é usado nos documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino-aprendizagem no Brasil (BRASIL, 1996; 2000; 2006) – caracteriza o grau máximo de distanciamento apresentado por meio de uma nomeação. É, portanto, baseados justamente no distanciamento, sobretudo o geográfico, que os autores distinguem as noções de *segunda língua* e *língua estrangeira*: se a língua estudada não é falada na comunidade em que o aluno mora, tem-se a situação de uma língua estrangeira; se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, tem-se a segunda língua.

Apesar das definições supracitadas dos autores para segunda língua e língua estrangeira, Leffa e Irala (2014) argumentam pela inadequação dos dois termos. Para os autores, no que se refere ao que viria a ser uma segunda língua, em muitos casos, os imigrantes, por exemplo, já falam mais de uma língua, por isso, a língua outra não consiste em uma segunda língua. No que se refere ao termo língua estrangeira, para os autores, nomear como estrangeira a língua oficial de outro país não é adequado, tendo em vista que, no Brasil, por exemplo, há grupos que têm as línguas oficiais de outros países como segunda língua, o que, para os autores, demonstra o quão inadequado pode ser essa nomeação.

Considerando a discussão dos autores posta sobre o que é uma segunda língua e uma língua estrangeira, percebo que, apesar da crítica tecida pelos autores a esses termos, devido à possibilidade de inadequação dessas nomenclaturas para nomear a língua outra em determinados grupos sociais, elas são determinadas pelas condições específicas dos grupos sociais em relação a essa língua; ou seja, são vistas de forma situada. Considerando essas noções, percebo, mais uma vez, que a noção que melhor caracteriza meu campo de pesquisa é a de língua estrangeira, pois a língua inglesa não é falada nas comunidades das quais meus alunos/sujeitos de pesquisa fazem parte. No que se refere à crítica a essa noção, ela não se aplica ao contexto específico dos meus alunos, pois não há comunidades falantes de outras línguas na região, o que inviabiliza interações cotidianas na língua inglesa.

Além dos termos supracitados, Leffa e Irala (2014) também tomam outros termos para sua argumentação e apontam para os motivos que justificariam suas inadequações, são eles: língua internacional e língua do vizinho. Para os autores, estes dois termos também não são adequados porque, considerando, sobretudo, e mais uma vez, o fator geográfico, a depender da localização geográfica, as denominações podem não corresponder à realidade. Ou seja, em alguns casos a língua outra pode não ser a língua do vizinho ou até vir a fazer parte das línguas locais (casos de colônias estrangeiras instauradas no Brasil, por exemplo).

Feitas as críticas às designações comumente usadas para nomear as línguas outras, Leffa e Irala (2014, p. 32-33) argumentam em favor da adoção do termo “línguas adicionais”, nomeação mais genérica e aplicável, segundo os autores, a todos os casos anteriores. Para tanto, os autores partem do entendimento de que o aprendizado de uma língua outra se dá por acréscimo de algo que é dado a mais, além do que já se possui. Dessa forma, para os autores, o termo “adicional” traz vantagens porque não exige a discriminação do contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional); das características individuais do aluno (segunda, ou terceira língua); ou dos objetivos para os quais o aluno estuda a língua (língua para fins

específicos). Diante de sua argumentação e crítica as denominações comumente usadas para o ensino de outras línguas, a proposta dos autores é a adoção de um conceito que seria maior, mais abrangente, e, possivelmente, mais adequado: língua adicional.

Penso ser aqui necessário explicitar que discordo desse posicionamento dos autores, pois, apesar de o termo adicional – por ser mais genérico – poder representar uma possibilidade para o impasse que se impõe à nomeação de línguas outras em práticas de ensino-aprendizagem, penso que o aprendizado de uma língua outra é muito mais complexo do que a lógica somativa que o termo adicional imprime. Dada a dimensão ideológica da linguagem, não há como aprender uma língua partindo dessa lógica somativa, tendo em vista que a aprendizagem figura como um processo dialógico de incorporação e percepção de fios ideológicos de sentido que se materializam no material linguístico (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, não se apreende a dimensão ideológica outra por meio de um ensino que parte dessa lógica somativa, a aprendizagem se dá por meio de relações de sentidos, conflitivas ou de diálogo. Dito isso, volto à discussão dos autores.

Lançada sua proposta de nomeação, Leffa e Irala (2014) começam a definir o que concebem como língua adicional. Para eles, a língua adicional se caracteriza como a língua outra que é construída a partir das línguas que o alunos já conhecem, o que implica dizer que a construção dos conhecimentos linguísticos da língua outra se dá a partir do estabelecimento de relações com as línguas que os alunos já sabem, em alguns casos, até mesmo por meio do estabelecimento de contrastes. No entender dos autores, quando da produção de um enunciado na língua estudada, o aluno toma sua própria língua como parâmetro para, a partir de então, fazer a transposição para a outra língua.

No que se refere aos objetivos pelos quais os alunos tentam adquirir uma língua adicional, Leffa e Irala (2014) defendem que a língua adicional é adquirida não para atender aos interesses de outros países (como era o caso da imposição da língua do colonizador para o colonizado), mas sim para atender aos próprios interesses dos alunos – esse posicionamento dos autores evidencia traços de uma visão subjetivista idealista/individualista de língua, voltada para a subjetividade do aprendiz. Nesse caso, a adoção de uma língua adicional deve, pelo menos em uma visão ideal, como advertem os autores, conviver pacificamente com a(s) língua(s) que já se possui(m), já que atende a objetivos diferentes. Assim, a língua adicional pode ser usada para fins profissionais, acadêmicos e de entretenimento, funcionando como uma espécie de distribuição complementar com a língua materna, sendo que a materna é preferencialmente usada, acrescentam os autores (LEFFA e IRALA, 2014)

A crítica tecida pelos autores a noções existentes para designação de línguas outras, bem como a defesa da noção de língua adicional feita por eles, apesar de coerentes e pertinentes, a meu ver, dizem respeito a uma realidade outra, diversa da realidade na qual esta pesquisa tomou forma. Ou seja, na realidade em que estou inserido na condição de professor-pesquisador, os alunos-sujeitos de pesquisa não tomam a língua inglesa como complementar às suas práticas sociais, seu uso se restringe, basicamente, às atividades escolares. Conforme consta na própria definição dos autores, a noção de língua adicional pressupõe o acréscimo da língua às práticas sociais dos alunos, ainda que a língua materna seja a preferencialmente mais usada. Meus alunos/sujeitos de pesquisa não tomam a língua inglesa como língua usada em suas relações sociais, pois, em respostas dadas a questionário aberto no primeiro dia de aula do ano letivo, eles afirmaram que o contato que eles tinham com a língua inglesa se restringia basicamente à escuta de músicas, sem maiores preocupações com o sentido⁵.

À vista disso, penso que, embora Leffa e Irala (2014) argumentem contra a nomeação “língua estrangeira”, essa é a mais adequada, tendo em vista, como defendeu Spinaseé (2006), que a língua estrangeira é aquela que pode servir para fins de interação social com membros falantes de outros grupos sociais, mas não faz parte das relações sociais rotineiras do sujeito, nem dos grupos sociais dos quais ele é membro. Sendo assim, embora concorde, como apontam Leffa e Irala (2014), que em alguns casos chamar a língua outra de estrangeira pode soar

⁵ Cabe, a título de ressalva, mencionar que compreendo que esses alunos, de diversas formas, acabam tendo algum contato com a língua inglesa – ou pelo menos termos em língua inglesa – nas suas vidas cotidianas, por exemplo, por meio das redes sociais, no entanto, nesse caso específico, ao dizer que a língua inglesa não faz parte de suas relações sociais cotidianas, refiro-me a práticas sociais nas quais os alunos assumiriam papel ativo no uso da língua inglesa em suas interações verbais-sociais.

inadequado, tendo em vista que em alguns lugares do nosso país existem grupos falantes de outras línguas, no caso dos meus alunos, essa não é a realidade.

Além disso, em trabalhos posteriores ao publicado com Irala – Leffa e Irala (2014) –, Leffa tem usado outras nomenclaturas que não língua adicional, escolhidas a partir da consideração de diferentes instâncias sociais que perpassam o ambiente social dos sujeitos em estudo. Em texto publicado em 2017, Leffa (LOPES et al. 2017) usa o termo segunda língua para se referir à língua inglesa; já em outro texto, de 2016, Leffa em parceria (DUARTE; ALDA; LEFFA, 2016) opta por usar o termo língua estrangeira; e, em um de seus últimos livros publicados (LEFFA, 2016), o autor também opta por usar o termo língua estrangeira ao invés do termo adicional.

Sendo assim, percebo que tem havido, por parte de um dos autores que propuseram a nomenclatura língua adicional, uma tendência a nomear a língua outra de acordo com a relação que o grupo social estabelece com essa língua. Diante disso, e considerando toda a discussão posta até aqui, opto por nomear a língua inglesa, no meu contexto de ensino/pesquisa, de estrangeira devido às características do ambiente social e dos meus alunos/sujeitos de pesquisa que foram sendo explicitadas no decorrer dessa discussão. Opto por nomear de forma indutiva⁶ – já que olhar o particular e único é típico da LA e da teoria dialógica de linguagem. Além disso, não uso apenas a designação “língua estrangeira”. Considero também a discussão de Volóchinov (2017) sobre palavra alheia e, por isso, usarei a designação língua outra-estrangeira.

Justifico o acréscimo do “outra” a designação adotada: Volóchinov (2017), quando da crítica à corrente linguístico-filosófica por ele chamada de Objetivismo Abstrato, faz algumas ponderações sobre o que são a palavra materna e a palavra outra. Sua crítica se baseia na ideia de que o objetivismo abstrato, que tem por foco o sistema linguístico em si, surge de uma ideia de língua estrangeira-morta. Ou seja, os filólogos tendiam a olhar as línguas como se elas fossem mortas e estáticas. Em sua crítica, Volóchinov (2017) pontua que, enquanto na palavra materna se dá a compreensão da novidade, na palavra alheia se tem apenas o reconhecimento/busca de uma correspondência linguística – isto para os estudos filológicos da época.

Para o autor, para superar essa noção de língua estrangeira-morta, quando da compreensão de uma língua outra, o enunciado não deve ser desvinculado de contextos vivenciais; ele deve ser tomado em seu contexto de uso e, assim, as questões ideológicas consideradas na compreensão dos sentidos na língua outra. Sendo assim, para o estudioso, para além do reconhecimento do linguístico, é indispensável considerar os fios/elos dialógicos na compreensão de uma palavra outra, na medida em que ela não é a palavra do cotidiano, a palavras das relações sociais rotineiras. Desse modo, tomo o “outra” não no sentido de língua estrangeira-morta dos filólogos do início do século XX, mas, sim, no sentido de língua do outro, que é perpassada por todo um conjunto instâncias ideológicas de enunciação outras.

Diante disso, opto por usar o termo língua outra-estrangeira para me referir à língua inglesa no meu contexto de pesquisa, tendo em vista que a língua ensinada e aprendida não faz parte das relações sociais cotidianas, embora possa servir para elas, e, também, tendo em vista que, no processo de apreensão de uma língua outra, faz-se necessário um processo de compreensão; de consideração de diferentes elos dialógicos para ser possível construir uma compreensão. Ou seja, busco deixar claro que a noção de língua estrangeira que uso não é a mesma que os filólogos estruturalistas usavam; uso o termo língua estrangeira em um sentido dialógico, compreendendo que a língua outra é perpassada e constituída por instâncias de ordem social e ideológicas, por isso, língua outra-estrangeira.

Expostas a discussão que embasa a nomeação por mim adotada para me referir a língua inglesa no meu contexto de ensino-aprendizagem, passo à análise de enunciados de alunos da educação profissional, nos quais os alunos deixam evidenciar o fato de a língua inglesa caracterizar uma língua outra-estrangeira pelo processo de apropriação do discurso de outrem.

⁶ Essa forma indutiva pressupõe um olhar analítico partindo do que é específico e não do que é geral.

A apropriação de discursos de outrem em uma língua outra-estrangeira tomando a língua materna como referência

Nas minhas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, no ano de 2018, com alunos de um curso da educação básica, técnica e tecnológica da rede federal de educação profissional, propus a escrita de cartazes de conscientização sobre diferentes tipos de preconceitos. Tomo aqui dois enunciados e falas de três alunos que apresentaram os cartazes para análise da apropriação em língua inglesa por referência a língua materna, a portuguesa. Para tanto, preciso considerar questões referentes ao entendimento de Volóchinov (2017) de que, quando da produção de sentido numa língua estrangeira, toma-se a língua materna como referência, em um primeiro momento, buscando a correspondência linguística. No processo de construção de enunciados na língua outra-estrangeira, é preciso considerar esse processo de busca de correspondência, mas, mais que isso, é preciso considerar que os sentidos não se constroem apenas no nível linguístico; eles se dão na inter-relação do verbal-imagético com o social/discursivo. No entanto, no caso dos meus alunos, houve inadequações nesse processo, o que resultou em problemas na construção do sentido do enunciado por meio da apropriação do discurso de outrem.

As produções que apresentam essas inadequações surgiram das atividades didáticas desenvolvidas no segundo bimestre letivo de 2018. Um dos grupos, composto por Peter, Natty e Sammy⁷, escolheu como tema para suas produções o preconceito linguístico. Ao saber da temática do grupo, fiquei inquietado em saber por qual motivo os alunos tinham tomado justamente o preconceito linguístico como temática para suas produções, pois o tema me parecia algo muito específico da Linguística e não tinha sido discutido nas práticas de ensino de língua inglesa. Natty respondeu da seguinte forma: “tivemos um professor que nos contou, um dia, que ele era vítima de preconceito no Sudeste, onde estudava, por falar diferente, com sotaque nordestino. Ele chegou até a nos contar uma das situações em sala de aula. Por isso, resolvemos falar disso”. A partir da fala de Natty, percebo que, na produção do grupo, mais que o meu discurso como professor da disciplina de língua inglesa, ressoava o discurso desse professor que teria sido vítima de preconceito linguístico.

A partir disso, os alunos deram seguimento à apresentação e exibiram a seguinte imagem:

Figura 1. Imagem 1 exibida na apresentação sobre preconceito linguístico

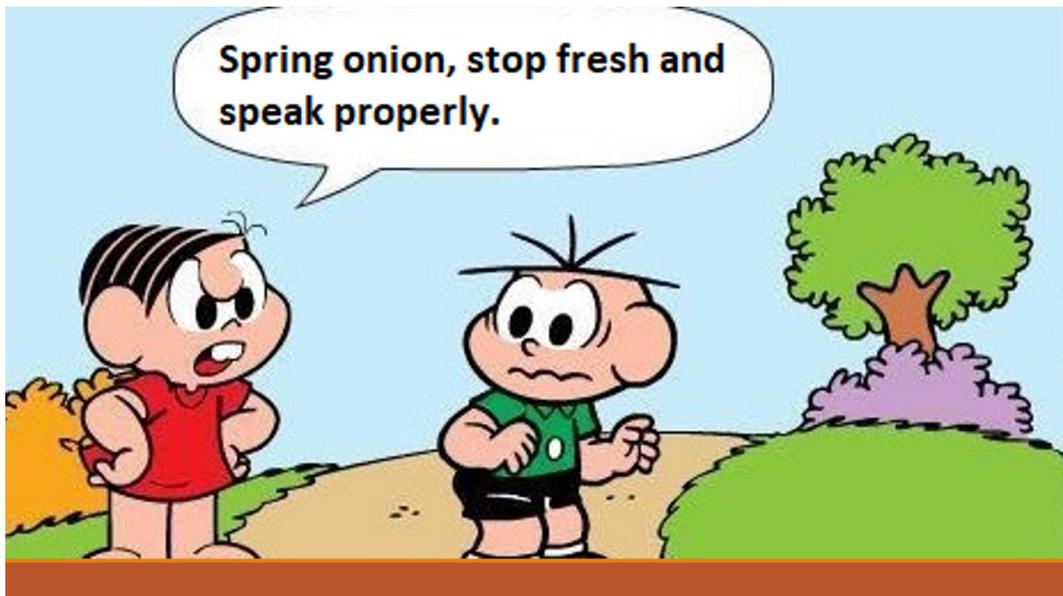


Fonte: Arquivo pessoal de produções de alunos

A respeito dessa imagem, Sammy disse: “O preconceito linguístico acontece quando as pessoas não aceitam o jeito que os outros falam”. Na fala de Sammy, percebo que ela compreende o tipo de preconceito em questão, trazendo uma definição sintética dele, o que pode indicar que ela se apropriou de discursos outros sobre a temática, ainda que não tenha sido feita nenhuma menção a qualquer discurso de autoridade. Na sequência, Sammy continuou: “Aqui, no Brasil, a gente tem um exemplo muito comum do uso de formas de falar diferentes, que sofrem muito preconceito, nas histórias em quadrinhos, como a Turma da Mônica. Na imagem, por exemplo, a gente vê Chico Bento e Rosinha usando uma linguagem caipira”.

Expostas essas questões iniciais, Natty continuou a apresentação falando que, por serem as histórias da Turma da Mônica muito famosas, usariam elas para as suas produções, tomando imagens disponíveis na internet e criando textos, em inglês, para exemplificar o preconceito linguístico. Pelo o que o grupo falou, imaginei que os alunos se apropriariam da dimensão imagética de enunciados de quadrinhos para, assim, tomando discursos verbais de outrem criar enunciados novos. O que se confirmou com a exibição do primeiro enunciado criado pelo grupo:

Figura 2. Enunciado 1 sobre preconceito linguístico



Fonte: Arquivo pessoal de produções de alunos

Na imagem, a Mônica está dando uma bronca no Cebolinha, “*Spring onion, stop fresh and speak properly*”. Nas palavras de Peter, o texto significa, em português, “Cebolinha, pare de frescura e fale direito”. A escrita do texto apresenta inadequações, como a tradução do nome próprio Cebolinha, que foi traduzido literalmente pelo nome que é dado à cebola verde em folha (tempero culinário) em inglês; e a palavra frescura está traduzida como *fresh*, quando, no caso da língua inglesa, esta palavra tem sentido diverso do referido uso na língua portuguesa. Essas inadequações dão indícios de que foi feita uma tradução literal de um dizer da língua portuguesa para a língua inglesa, um processo de busca de correspondência linguística, tomando a língua outra como uma língua estrangeira morta, usando as palavras de Volóchinov (2017), o que indicia ainda a possibilidade de uso de tradutores para a produção – embora houvesse um objetivo discursivo por parte dos alunos.

Apesar da inadequação na transposição dos sentidos de uma língua para a outra, percebo alguns pontos que precisam ser observados para, assim, poder compreender o processo de apropriação presente nesse enunciado. O primeiro ponto a se observar é que, no enunciado, para além do verbal, há a apropriação imagética de enunciados dos quadrinhos da Turma da

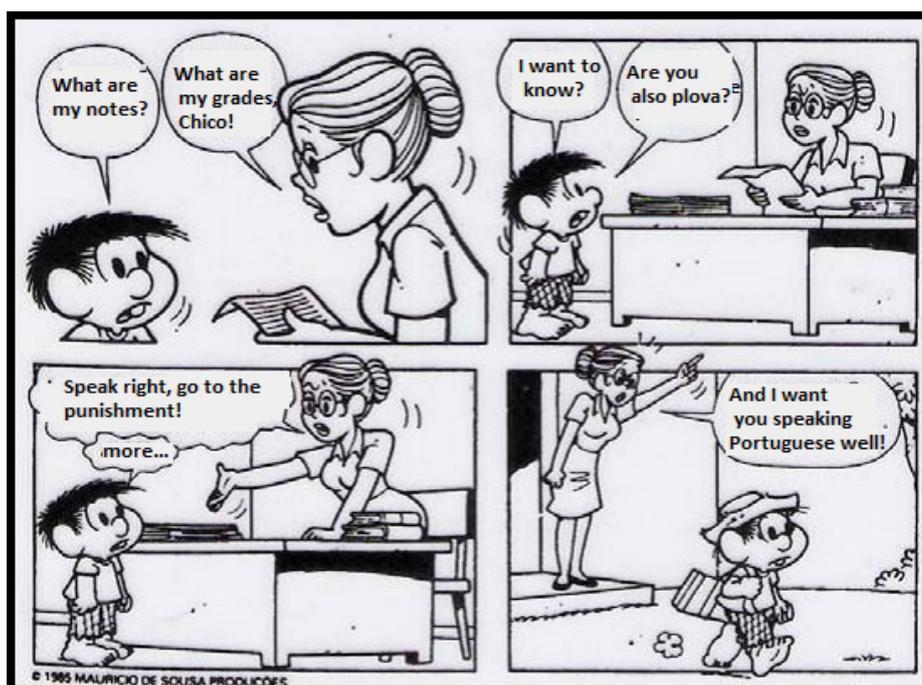
Mônica. Os alunos se apropriam de um enunciado imagético passível de associação ao dizer verbal para, assim, com o uso de um dizer outro, criar um enunciado novo, com novo sentido. Nesse processo de apropriação imagética, percebo que, para além do conteúdo verbal ou verbo-visual, a apropriação pode se dar também no conteúdo imagético, fazendo com que discursos estabeleçam relações de diálogo e/ou de conflito de diferentes formas entre si.

No que se refere ao conteúdo verbal do enunciado criado pelos alunos, Peter disse “essa fala da imagem é uma fala que normalmente demonstra atitudes intolerantes em relação ao modo que a pessoa fala. É algo muito comum de se ouvir”. Ao dizer isso, Peter atribuiu o discurso tomado à composição do enunciado a um outro, sendo esse outro um representante médio do grupo de pessoas que praticam preconceito linguístico. Há, assim, tomando o enunciado junto à fala de Peter, o uso de um modo marcado de apropriação do discurso de outrem sem, no entanto, definir quem é especificamente esse outro.

Nesse processo de apropriação, o discurso de outrem que é tomado na etapa de planejamento do enunciado é corrente no Brasil, em língua portuguesa, no entanto, quando da produção, o enunciado foi transposto para a língua inglesa, em um processo de busca de correspondência linguística, sem atentar para a língua como um todo – algo que é indispensável à construção de sentido. Desse modo, nessa apropriação do discurso de outrem fica visivelmente marcada pela presença da referência à língua portuguesa brasileira, apesar de estar escrita em língua inglesa. Como autocrítica, penso que esse processo pode apontar para inadequações na consecução das atividades propostas em sala de aula, pois, apesar das atividades desenvolvidas terem tido o objetivo de trabalhar a língua outra-estrangeira na consideração de suas instâncias discursivas, quando da produção de enunciados, os alunos não atentaram para essas instâncias.

Esse processo pode ser visto também no segundo enunciado criado pelo grupo. Após a apresentação do primeiro enunciado, Natty deu seguimento à apresentação, exibindo a segunda criação do grupo, que, segundo ela, mais uma vez, caracterizaria uma situação de preconceito linguístico. O enunciado, mais uma vez, surge da utilização da dimensão imagética de um enunciado das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e, nela, há uma professora e o Chico Bento.

Figura 3. Enunciado 2 sobre preconceito linguístico



Fonte: Arquivo pessoal de produções de alunos

Natty falou que, na sequência de quadrinhos, tinha-se a seguinte situação:

Chico Bento pergunta à professora pelas notas dele, mas usa a palavra notas de uma maneira errada. A professora repete a frase de Chico Bento, corrigindo a palavra que ele pronunciou errado. Chico Bento acha que ela está perguntando pelas notas dela também. Chico Bento responde que quer saber das notas e pergunta se ela também fez prova. Mais uma vez, Chico Bento comete um erro, na palavra 'prova'. A professora manda Chico Bento falar direito e manda ele pro castigo. Chico Bento responde com um 'mais', no lugar do 'mas'. Então a professora expulsa ele e diz que quer que ele fale português bem.

A partir da explicação de Natty das falas que estavam postas na imagem, percebi que houve uma série de inadequações na escrita do enunciado em inglês, sobretudo porque, mais uma vez, os alunos pensaram em um dizer outro em português e tentaram transpor esse dizer para a língua inglesa buscando unicamente a correspondência linguística na língua outra-estrangeira. Discuti com os alunos⁸, no momento da apresentação, essas inadequações e Natty respondeu "Eita, professor! A gente nem pensou que na língua inglesa os modos de falar que a professora fala que estão errados não fariam o mesmo sentido". Essa fala de Natty indicia, mais uma vez, que, no processo de ensino, talvez não tenha ficado claro que os sentidos na língua outra-estrangeira se constituem por meio do linguístico em relações indissociáveis com o discursivo/social.

No que se refere à apropriação do discurso de outrem, em um primeiro momento, percebo que, mais uma vez, a produção dos alunos se serviu da apropriação do discurso imagético de outrem em um processo marcado (indicado) de apropriação do discurso imagético de outrem – no sentido de não estar perpassado por conteúdos imagéticos do autor e ter sido enunciado, na apresentação, a tomada de imagens das histórias da turma da Mônica. Nesse processo, o discurso imagético de outrem é tomado em sua integridade e é conservado. O que muda, fazendo com que o enunciado dos alunos não seja apenas um reflexo, mas sim uma refração, é a junção de um discurso verbal de outrem a esse conteúdo imagético.

Considerando está última produção dos alunos, é preciso considerar que, mais uma vez, houve, nesta apropriação, um processo de transposição para a língua inglesa tomando a língua portuguesa como referência. Como autocrítica, cabe pontuar que talvez esse equívoco, por parte dos alunos, deva-se ao fato de eu não ter discutido com eles a questão de não haver uma relação biunívoca entre língua materna e língua outra-estrangeira. No trabalho em sala de aula, constantemente, chamei atenção para a necessidade de considerar o social atrelado ao linguístico quando da produção de sentido na língua outra-estrangeira, todavia, não discuti essa questão da inexistência de relações biunívocas entre as línguas. Desse modo, a produção na língua outra-estrangeira está repleta de indícios de que o discurso outro foi pensado em português, como por exemplo, o uso do *more* (significando "mais"), no lugar de *but* (significando 'mas'). Em inglês, *more* e *but* não são confundidos um com outro pela grafia e/ou som. Em português, "mas" e "mais", sim. Desse modo, nos enunciados dos alunos, o processo de apropriação do discurso de outrem em uma língua outra-estrangeira tomando a língua materna como referência se evidencia.

É importante deixar claro que essa análise deste processo de apropriação que resulta de inadequações não é tomado, aqui, como um processo discursivo de produção de sentido da língua inglesa em si. Esse processo se caracteriza como sendo resultado do desconhecimento ou do conhecimento parcial de elementos da língua outra-estrangeira em estudo e é possível que seja comum no contexto de ensino-aprendizagem de línguas outras. A partir dele, é possível compreender que os alunos têm dificuldade de compreender a construção do sentido

⁸ Em bimestre posterior, tomei a questão da dimensão discursiva da tradução como objeto de estudo e de aprendizagem da língua inglesa.

na língua outra como indo além da correspondência linguística posta por Volóchinov (2017). Ele também aponta para a necessidade de desenvolvimento de práticas que deem conta de superar essa dificuldade.

Feitas as análises, passo às considerações finais.

Considerações Finais

Neste artigo, busquei firmar as bases da nomeação da língua inglesa como língua outra estrangeira de forma dialógica e indutiva, para tanto, em um primeiro momento retomei discussões de alguns autores, polemizei com elas e, desse processo, surgiu a nomeação. A partir da nomeação, passei à discussão de consequências do *status* de língua outra-estrangeira que a língua inglesa assume, mostrando que, quando da escrita em língua inglesa, os alunos buscaram a correspondência linguística da língua materna.

A partir do processo de apropriação do discurso de outrem em uma língua por referência a outra, percebi que os alunos se apropriam de discursos outros na sua língua materna e tentam os transpor para a língua outra-estrangeira por meio, unicamente, da busca da correspondência linguística. Assim, compreendo que é preciso criar estratégias e situações de construção de sentido para o ensino-aprendizagem da língua outra-estrangeira, que deem conta de demonstrar a importância de pensar os sentidos na língua outra-estrangeira para além da busca da correspondência linguística. Isso porque é preciso que o aluno perceba a língua outra-estrangeira em sua natureza social, dialogicamente perpassada e constituída por esse social que lhe é inerente.

Nesse sentido, a discussão desse artigo ajuda a avançar no sentido de buscar as nomeações das línguas outras a partir da relação que os alunos, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estabelecem com essas línguas outras e, mais que isso, ajuda avançar no sentido pensar práticas de ensino que deem conta de sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dessas línguas, como demonstrado no parágrafo anterior.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006.

DUARTE, G.; ALDA, L.; LEFFA, V. **Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo duolingo**. Raído (Online), v. 10, p. 114-128, 2016. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/Gamifica%C3%A7%C3%A3o-e-o-Feedback-Corretivo-Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Aprendizagem-de-L%C3%ADnguas-Estrangeiras-pelo-DUOLINGO-2016.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOPES, J. A.; LEFFA, V.; NUNES, G.; OLIVEIRA, V. **Aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua: análises a partir da Perspectiva Ecológica**. ENTRETEXTOS (UEL), v. 17, p. 175-194, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/29156>. Acesso em: 08 nov. 2019.

SPINASEÉ, K. P. **O conceito de Língua Materna, Segunda Língua e Línguas estrangeiras e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, vol. 1, 2006.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 12 nov. 2018.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Língua materna e língua estrangeira: o discurso da dominação e o ensino de línguas. In: BRITO, Célia; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Aquisição e ensino-aprendizagem do português**. Belém: EDUFPA, 2002.

Recebido em 15 de novembro de 2020.

Aceito em 13 de janeiro de 2021.