

1. Introdução

Este trabalho está sendo proposto com o objetivo de refletir sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira – Espanhol – tendo como perspectiva a realidade multilingüe do Brasil. Para isto, toma-se em consideração um contexto bem específico: a região centro-sul do Paraná, colonizada basicamente por ucranianos e poloneses. Na realidade estudantil das crianças e jovens que moram nesta região, há o contato com uma diversidade lingüística bastante grande: o português e o ucraniano, como as línguas ‘nativas’ e, ainda, via currículo escolar, estudam o inglês e o espanhol como línguas estrangeiras.

Uma das etapas deste trabalho consiste em analisar, a partir de textos teóricos sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a imagem de língua de sujeito e de cultura que emanam de seus pressupostos. Para isto, neste texto, retomam-se alguns pressupostos das principais teorias lingüísticas sobre aquisição da linguagem. Através deste procedimento, busca-se construir a base teórica do trabalho para, em seguida, analisar alguns textos sobre ensino/aprendizagem de línguas com vistas a buscar marcas de língua, sujeito e cultura.

2. As teorias de aquisição da linguagem e a imagem de língua, de sujeito e de cultura

O modo como se processa a aquisição/aprendizagem¹ de uma língua (materna ou estrangeira) constitui-se até hoje em uma das grandes indagações da ciência lingüística. Várias teorias foram desenvolvidas na perspectiva de elucidar esta questão, as quais seguem postulados diferentes, cada uma tentando abordar o fenômeno segundo o pensamento vigente nas distintas épocas. Estas teorias podem pertencer, *grosso modo*, a três vertentes distintas, quais sejam: a estrutural/condutista, a racionalista e a dialógica.

¹ Neste texto, faz-se menção aos dois processos conforme dicotomia estabelecida por Krashen (1982). Leva-se em consideração, portanto, a diferença entre os dois termos: a aquisição se daria por um processo inconsciente, pela inserção do aprendiz numa comunidade lingüística específica e o aprendizado como sendo consciente, realizado em um ambiente formal de aprendizagem. Contudo, tal distinção não impede que um aprendiz ‘adquira’ um sistema lingüístico diferente de sua língua materna dependendo do contexto a que este sujeito esteja vinculado.

O estruturalismo, teoria representada por Bloomfield, sustenta que a atuação lingüística ocorre a partir da aplicação das leis do exercício de causa e efeito, manifestas na repetição e no condicionamento operante. O que o autor propõe ancora-se na teoria condutista proposta por Skinner (1982), baseada em três processos interligados: *estímulo – resposta – reforço*. Logo, todo o trabalho desse estudioso estava fundado em uma concepção de língua como conduta, a qual poderia ser “descrita por si mesma através de técnicas aplicáveis mecanicamente” (Borba, 1998, p. 312). Seguindo os pressupostos da psicologia behaviorista, Bloomfield postulava que todo comportamento humano seria explicável e, por isso, previsível.

Dessa forma, o estruturalismo bloomfieldiano defende a idéia de que a aquisição da língua acontece por meio da imitação e da formação de hábitos. Por isso, segundo ele, a questão do *estímulo* e do *reforço* são peças-chave para que o aprendiz forme hábitos corretos de uso da língua. Isso pode ser constatado claramente no método de ensino áudio-lingual, que tem como principal característica o modelo indutivo de aquisição.

O modelo behaviorista de aquisição guiou o ensino de línguas durante muitos anos. Num primeiro momento, os métodos de base estrutural² justificavam o processo de aprendizagem ancorado no estudo sistêmico da língua, priorizando unicamente a descrição dos seus componentes lingüísticos. Mais tarde, os outros métodos que surgiram mantinham essa mesma concepção estrutural de língua – estudo dos aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos – porém com um diferencial: nessas novas produções, os postulados behavioristas estavam presentes como condutores das metodologias, enfocando, então, mais a oralidade em detrimento de outras habilidades lingüísticas, no sentido de fazer valer a formação de hábitos (cf. Abadía, 2000).

O fato de querer explicar o processo de aquisição da linguagem e como realmente se efetiva seu funcionamento, deu origem a outros estudos. Os postulados empiristas já não estavam mais respondendo a uma série de questionamentos: o critério da aprendizagem por repetição, os processos de indução e o fato de justificar e explicar a aquisição apenas por dados observáveis eram algumas das indagações que tal proposta levantava. Dessa forma, o lingüista Noam Chomsky elabora uma tese sobre a aquisição

² Representado, basicamente, pelo Método de Gramática e Tradução, o qual seguia o modelo do ensino de línguas clássicas como o Grego e o Latim. Assim, os procedimentos metodológicos usados para ensinar essas línguas foram adaptados para o ensino de inglês e de francês e, mais tarde, para outras línguas, dentre elas a espanhola. Antes do surgimento do Método Áudio-lingual, utilizava-se, ainda, o Método Direto, o qual já adotava algumas estratégias que serviriam de base para o Áudio-lingualismo tais como a valorização da oralidade e o uso da língua estrangeira que se estudava para a realização das interações. (cf. Abadía, 2000).

da linguagem fundamentando seu estudo em uma teoria inatista e de universais lingüísticos.

A teoria de base racionalista tornou-se conhecida através da publicação de Chomsky, primeiramente em forma de artigo e, depois, como livro – *Aspects of the theory of the syntax*, em 1965, no qual discutia e tentava invalidar o modelo condutista proposto por Skinner, psicólogo que defendia a idéia do condicionamento, causando, com sua proposta, uma verdadeira revolução no conceito de aquisição da linguagem dominante naquela época.

No livro acima citado, Chomsky afirma que a competência lingüística de um falante é muito mais ampla do que qualquer processo de *estímulo-resposta* possa explicar. Dessa forma, questiona o fato de que se toda linguagem é uma conduta aprendida, como é possível que crianças possam produzir enunciados inéditos? Para ele, a linguagem não é uma forma de conduta, muito pelo contrário, é fruto de uma construção rica e altamente complexa. Assim, Chomsky atribui à linguagem um caráter criativo, distanciando-se radicalmente dos conceitos estruturalistas e condutistas que naquele período vigoravam (cf. Weedwood, 2002).

Para Chomsky, o ser humano nasce dotado geneticamente para aprender a linguagem e tal predisposição seria gerada pela Gramática Universal (GU) – um dispositivo interno que contém as regras de todas as línguas – o qual poderia consolidar o processo de sua aquisição. Segundo Santos (2003), esse dispositivo é ativado pelo *input* a que o aprendiz está exposto no contexto onde vive. A partir disso, para a sua atuação, a criança seleciona as regras comuns à língua que está aprendendo e, do mesmo modo, desconsidera aquelas que não existem na língua objeto.

Isso quer dizer que, mesmo estando exposta a dados limitados de uma língua, a criança que se encontra imersa em uma comunidade lingüística interioriza a gramática de sua língua em um tempo relativamente curto e desenvolve um saber bastante complexo, o que não pode ser induzido só pelos dados de sua experiência, pois ela produz sentenças nunca antes ouvidas. Este foi o diferencial que trouxe a corrente racionalista: o ser humano não é um mero repetidor de sentenças, uma vez que ele também tem o poder da *criatividade*.

Outro aspecto do pensamento inatista reside na proposição da teoria dos *Princípios e Parâmetros*. Tal noção é considerada fundamental para entender o inatismo, pois a criança nasce com princípios internalizados e eles, quando em contato com uma comunidade lingüística, serão modelados pela criança de acordo como os parâmetros específicos da língua a que ela estiver exposta. No entanto, essa questão lógica da

aquisição ainda estimula muitos questionamentos, os quais, com o avanço da ciência lingüística, podem ir, gradativamente, sendo esclarecidos.

Ao analisar estas duas vertentes teóricas, percebe-se que o sujeito é um ser psicológico/cognitivo. Pelo viés dos pressupostos empiristas o sujeito está completamente excluído do sistema lingüístico, já que seu papel no uso da linguagem é imitar, repetir e memorizar o enunciado pelo outro. Tem-se um sujeito *tabula rasa*, incivilizado, em que a única fonte de conhecimento lhe é dado pela experiência e de formular associações entre estímulos.

Já a corrente de viés racionalista, embora coloque a centralidade do uso da linguagem no falante, o considera, segundo a proposta chomskiana, o falante-ouvinte-ideal. Cabe dizer que esta postura do falante idealizado sofreu severas críticas das correntes sócio-históricas, pois desconsidera, neste caso, os falantes reais, homens e mulheres, em detrimento de um falante 'nativo'. Nele está depositada a responsabilidade de conhecer os dados lingüísticos que pertencem ou não a sua língua nativa. Em Rajagopalan, 1998, p. 28 encontra-se um excerto esclarecedor sobre este fato:

“(...) as elocuições que ele [o sujeito] produz em sua língua são todas, por definição, autênticas – isso é o que o torna o falante nativo daquela língua. O nativo nunca erra. (Há nisso algo de espantosamente supra-humano – é o que se poderia chamar de apoteose do falante nativo em lingüística.)”.

Em contraposição aos estudos de base estrutural, Bakhtin (1999)³ formula sua teoria do *dialogismo*, concebendo a linguagem como interação social. A linguagem e sua aquisição são compreendidas a partir de sua natureza sócio-histórica, sendo a interação entre os sujeitos o seu princípio fundador.

A teoria dialógica de Bakhtin centra-se na crítica a duas grandes correntes teóricas: uma denominada objetivismo idealista, e a outra, objetivismo abstrato. A primeira fundamenta-se numa concepção abstrata de linguagem, a qual se apresenta como um sistema inerte, estável e depositada na mente do falante, pronta para o seu uso. A segunda corrente teórica, assim como a primeira, tem como principais características a sua classificação como um sistema de formas lingüísticas passíveis de descrição, estável e homogêneo. Nesse tipo de concepção, a linguagem não está atrelada a valores ideológicos e, portanto, desvincula-se de sua natureza social.

³ Cita-se aqui a sua obra com a data de 1999, por ser a da edição do livro referendado, porém, tem-se ciência que o ano de sua formulação é 1929.

No entendimento de Bakhtin, a língua constitui-se de um fenômeno desencadeado pelas práticas sociais, sendo imprescindível para a construção dos sentidos indivíduos engajados dialogicamente, respeitando um determinado contexto histórico.

O pensamento bakhtiniano centraliza-se na *enunciação*. Ela é definida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística” (Bakhtin, 1999, p. 121). Ela é efetivada, pois, a partir da “interação entre dois indivíduos socialmente organizados” (op.cit., p.112). Não havendo um interlocutor real, este poderá ser substituído por um representante médio, pertencente ao mesmo contexto do outro interlocutor. Isso se justifica porque, para Bakhtin, não há um locutor abstrato. É preciso considerar sempre o contexto e os envolvidos em todo o processo enunciativo, pois é nele que se constroem sentidos.

Além disto, a teoria bakhtiniana pressupõe que todo signo é ideológico e a ideologia se manifesta e se constrói através da enunciação. Portanto, se a linguagem se constitui na enunciação, a ideologia está presente nela e é por ela veiculada. Para Bakhtin (1999), toda a palavra é carregada de um sentido ideológico, pois ela nos remete a diferentes sentidos a partir do que dizemos, lemos ou escutamos. A língua, separada de seu caráter ideológico, transforma-se em um simples sinal, o qual pode ser representado pelo sistema normativo, como concebido pelos estudos estruturalistas.

O estudo do sistema normativo é duramente criticado por Bakhtin quando afirma:

“Assim é a *língua-morta-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão lingüística. A enunciação *isolada-fechada-monológica*, desvinculada de contexto lingüístico e real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva do filólogo: este o ‘dado’ último e o ponto de partida da reflexão lingüística”. (op.cit. 2002, p.99)

Através disto, Bakhtin quer chamar atenção para um fato: investe-se no desenvolvimento de estudos baseados na descrição da língua, não como objeto de pesquisa em si mesmo, mas, decifrados os códigos, eles estariam prontos para serem reproduzidos no meio escolar, para ensiná-la. A língua-produto, estaria à disposição para ser repassada de geração à geração, excluindo-se, portanto, a noção de enunciação.

Deste modo, diferentemente das teorias de base estrutural, na corrente dialógica o falante tem sua centralidade garantida. Língua e sujeito, nesta perspectiva, são considerados indivisíveis, pois é isto que garante a constituição do falante e, também,

de sua identidade.

Como um dos objetivos deste trabalho também é o de analisar aspectos culturais, traduzidos em noções de identidade, os quais subjazem ao uso da língua, faz-se importante levantar o que alguns estudos postulam sobre linguagem e identidade e sobre a opção dos falantes ao usarem um ou outro sistema lingüístico disponíveis em sua comunidade.

Rajagopalan (1998) aponta para a questão da identidade⁴ vinculada ao 'interesse'. Revela que "a política da identidade talvez não apareça em parte alguma de forma mais evidente do que no estudo de pidgins e crioulos" (1998, p. 37). Tal exemplo poderia ser aplicado no estudo que se propõe. A opção por parte dos aprendizes ao usar um ou outro sistema lingüístico pode residir na necessidade de enunciar e atribuir sentidos que para o falante só poderiam ser obtidas vias uso da língua em que seria mais competente ou naquela em que ele tivesse mais identificações.

Neste caso, entram em jogo alguns estudos realizados em campos bilíngües: português-espanhol (Fanjul, 2002), português-alemão (Jung, 2003) e (Borstel, 2004), português-ucraniano (Ogliari, 1999;). As pesquisas realizadas estudam a construção de identidades e/ou discursividades sempre no conflito entre línguas: português – e a língua de imigração, sempre num jogo dual, sem considerar, até o presente momento, as outras línguas a que estes sujeitos podem estar expostos. E é neste fluxo que este trabalho se insere: no conflito entre línguas português/ucraniano/espanhol. Como os aprendizes/sujeitos se movem neste contexto "interlingüístico"? O que motiva suas escolhas ao usar uma ou outra língua? Estas são questões que ainda tem que ser respondidas.

Num ensaio de resposta, anoro-me em Revuz (1998), a qual chama atenção, neste caso, para a subjetividade no uso da linguagem. Seria, portanto, a subjetividade, como o elemento organizador das experiências, que desencadearia o processo de aprendizado de outra língua e o que definiria, por sua vez, o sucesso ou insucesso deste. Deste modo, a autora afirma que:

"A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de um aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa língua*. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de

⁴ Optou-se, neste texto, por discutir a 'identidade' através do que escreve Rajagopalan, por aproximar-se mais aos objetivos deste trabalho ao abordar a 'identidade lingüística'. Não se exclui, portanto, a importante obra de Stuart Hall (2005) ao discutir as diferentes visões de sujeito/identidade à luz do viés sociológico.

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 deste confronto”(Op. cit., p.215).

Esta discussão, embora elaborada em caráter preliminar, nos encaminha para a segunda parte deste texto, momento em que tentaremos buscar, em alguns artigos que tratam de aspectos específicos do ensino/aprendizagem de línguas, a imagem de língua, de falante e de cultura subjacentes a eles.

3. Os textos sobre ensino/aprendizagem de línguas e os pressupostos de subjacentes a eles

Nesta parte do trabalho realiza-se a análise de três textos diferentes⁵: um que se fundamenta nos postulados racionalistas, outro nos postulados discursivos e, outro que se apóia numa visão essencialista de linguagem. O objetivo é o buscar nestes textos as imagens de língua, de falante e de cultura que possam estar subjacentes a eles.

O primeiro texto a ser analisado aborda a aquisição de segunda língua, a partir dos pressupostos chomskianos da gramática universal, através de dois termos definidos pelo lingüista, quais sejam: o de língua interna – que se centra nas propriedades da mente, o que é por Chomsky definido por ‘competência’ e língua externa – a possibilidade de realização e uso da linguagem, o ‘desempenho’. Neste artigo, a autora busca explicar a formação de línguas crioulas e dos pidgins por crianças e adultos através do estudo de três processos diferentes: o de “competencia entre gramáticas”, “asemblaje de rasgos” e “relexificación”. Segundo conclusões da autora:

“ (...) Los niños que adquieren dos lenguas maternas tienen que activar los rasgos de las dos lenguas y prefieren el Det. Más ‘gramaticalizado’ en las mezclas porque tienen que activar y es un rasgo muy saliente en español (o de cualquier otro par de lenguas en el que haya género gramatical. (...) Los adultos no nativos no muestran sensibilidad a los rasgos de género que están presentes en la lengua segunda y parece que nos los transfieren de su lengua materna. (...)” (Liceras, 2006, p.19)

Não é objetivo entrar no mérito do trabalho, suas análises e seus resultados, mas considerar de que forma língua, sujeito e cultura são concebidos. Assim, mesmo trabalhando com aspectos de aquisição e contra-pontos entre L1 e L2 (Espanhol/ Inglês),

⁵ Um aspecto que deve ser esclarecido é o fato de não haver encontrado nenhum texto teórico da atualidade sobre os princípios do estruturalismo no ensino de línguas. O que há sim, sabemos, é uma grande parte dos professores ainda utilizando-se de suas técnicas em sala de aula; trabalhos de pesquisadores criticando o seu uso; mas nenhum que trate do tema especificamente, pois, dentro do discurso da academia, considera-se como um método ultrapassado, bastando analisar o legado chomskiano para certificar-se disto.

incluindo noções de bilingüismo e diglossia que, por si só, necessitam ser considerados, também, a partir de uma concepção mais sociológica do processo de aprender outra língua, a autora se mantém fiel aos pressupostos racionalistas. Os sujeitos, sua língua e identidade são considerados somente porque neles há indícios de desenvolvimento da linguagem, dentro do parâmetro estabelecido. A aquisição da linguagem e a atuação dos aprendizes explica-se somente pelas propriedades gramaticais por eles enunciadas.

No segundo texto analisado, a autora apresenta uma proposta de ensino de línguas estrangeiras a partir da abordagem intercultural. O professor não mais ensina uma língua, entendida por sua gramática, mas atua como um mediador intercultural, à medida que possibilita formas de compreender e adquirir outra língua, a partir do olhar e da análise da cultura e da língua de origem.

Esta se revela em uma atitude bastante interessante, pois possibilita ao aprendiz primeiro se (re)conhecer como falante de uma língua e, logo, imerso na aprendizagem de outra. Isto não significa, então, que outra língua e cultura estarão sobrepostas à língua e cultura de origem. Há com isso a possibilidade de considerar a identidade dos sujeitos e suas singularidades, a valorização da cultura dos aprendizes para depois aprender sobre a cultura do outro. Conforme palavras da autora:

“A problematização de ‘o próprio’ e o ‘alheio’ já nos momentos iniciais de configuração do currículo visa a propiciar que a diversidade cultural tenha o lugar proeminente que merece em todo o currículo de língua(s), levando-se em conta a heterogeneidade social, lingüística ou subjetiva, inerente a todo fenômeno verbal” (Serrani, 2005, p. 31).

Por fim, analisa-se um texto sobre a conjuntura do ensino de espanhol no Brasil. Neste caso, ele não se vincula a uma corrente teórica específica, mas deixa algumas marcas: em seu texto há recorrência a uma concepção essencialista de linguagem. O autor dedica-se a contextualizar o ensino de língua espanhola, informando, em números, a quantidade de centros de formação de professores de língua espanhola, a quantidade de escolas bilíngües português-espanhol, com especial destaque à valorização de professores que são nativos, etc. Segue-se uma descrição de como a lei brasileira regulamenta o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas e em cursos de línguas.

O que pode ser observado, numa leitura superficial, é que o autor, ao realizar esta macro-análise não considerou, ao tratar da língua espanhola e de seu ensino, as variações desta língua. Cabe dizer que também não lançou um olhar sobre as variações do português. Para proceder à análise, podemos nos basear em duas perguntas: a quem

ensinaremos: aos brasileiros. O quê ensinaremos: espanhol. Numa tentativa de responder a estas duas questões, podemos encontrar ideais monolíngües nas duas respostas. Há, portanto, o apagamento das variedades dialetais tanto do português quanto do Espanhol, na tentativa de descrever um processo tão complexo como o de aprender e ensinar línguas. Outra mostra deste 'apagamento' está no fato de o autor não ter considerado as especificidades de ensinar a língua espanhola naquelas regiões brasileiras que fazem fronteira com países de fala hispana.

Ao analisar a situação dos cursos de ensino de língua espanhola no Brasil, tanto em instituições públicas quanto particulares, o autor revela sua preocupação com a qualidade da formação dos profissionais habilitados, ou não, a ensinar esta língua. Tal fato pode ser observado pela seguinte afirmação:

"Aunque generalizar puede ser injusto, no lo sería menos dejar de señalar que el profesorado de muchos centros de este tipo no está mínimamente cualificado para esa labor, por cuanto se ofrecen puestos de profesores a personas que simplemente hablan español, a veces con graves deficiencias, y con un mínimo nivel cultural, **incluso sin idea alguna sobre el funcionamiento de una lengua**⁶." (Fernández, 2005, p.26)

Este fragmento é bastante revelador e nos permite levantar as seguintes perguntas: Quem estaria, então, preparado para ensinar uma língua? Que tipo de formação é necessária para tal? Que compreensão a respeito do que seja uma língua é preciso ter? Em Barzotto e Aragute⁷ (p. 07) perguntas semelhantes são levantadas a respeito do profissional da linguagem, já que se desconsidera, muitas vezes, a competência do professor de língua materna, naquela língua que lhe constitui. O saber, neste caso, estaria depositado em materiais didáticos, a única opção possível para o ensino de língua. A saída seria, segundo os autores citados, propiciar formação que colaborasse para que os professores reconhecessem: i) sua condição de falante da língua e ii) sua capacidade de reflexão sobre a linguagem e sobre o ensinar uma língua.

Ainda poderiam ser mencionados vários outros textos que retratam os objetivos desta reflexão. Porém, embora haja uma variedade deles, a maioria enfoca o ensino de línguas numa perspectiva homogênea desconsiderando, portanto, as variedades dialetais inerentes às línguas, bem como noções de um sujeito constituído historicamente, pela linguagem. Um estudo representativo disto é o de Rojo e Mijares (2007), no qual relatam a situação atual do ensino de línguas na Espanha. Não há, segundo descrevem as autoras, uma política lingüística, e neste caso, pedagógica, que

⁶ Grifo meu.

⁷ In: O Falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. Cópia disponibilizada pelos autores.

aproveite o conhecimento prévio de outras línguas trazidos pelos estudantes de espanhol. O que há é um apagamento de sua cultura de origem em detrimento da aprendizagem de uma língua que, neste caso, se sobrepõe a uma outra.

4. Algumas Considerações

Para dar conta do ensino de línguas tendo como parâmetro a realidade brasileira, a qual é formada por uma diversidade lingüística bastante grande, são necessárias políticas lingüísticas e políticas de formação de professores coerentes com este fato já estabelecido, o qual, diga-se de passagem, não é novo.

É primordial que estas novas políticas congreguem esforços para que, além do conhecimento prévio dos alunos, as variantes lingüísticas bem como as línguas de imigração sejam aproveitadas e estimulem os alunos a recorrer a estes conhecimentos como importantes aliados na tarefa de aprender (e de refletir sobre as) línguas.

É importante, pois, que se desconstrua o ideal monolíngüe dado às línguas, papel este atribuído pelas próprias teorias lingüísticas tradicionais. Ao que tudo indica, as propostas interculturais e que consideram o sujeito como construído sócio-historicamente são as que melhor respondem a esta necessidade.

5. Bibliografia

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORBA, F. S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BORSTEL, C. N. Von. Poliglossia em contexto de ilhas lingüísticas. In: **Anais da 6ª Jornada de Estudos lingüísticos e literários**. Marechal Cândido Rondon, PR. Gráfica Escala, 2004.

CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Aguilar Ediciones: Madrid, 1970.

_____. N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, 35, n. 1, 1959.

FANJUL, A. P. **Português – Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos, Claraluz Editora, 2002.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEYDICIAS, J. (Org). **O ensino de espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial: 2005

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilingüe.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Tese de Doutorado: 2003

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** New York: Pergamon Press, 1982.

LICERAS, J. M. La adquisición de lenguas segundas y la encrucijada Lengua-I (interna)/ Lengua-E (Externa) en la adquisición, el cambio diacrónico y la formación de de las lenguas criollas: 'Juntos pero no revueltos'. In. **Actas de AESLA.** Mairal Ed.:Madrid, 2006. No prelo.

Martín Rojo, L., Mijares, L. "SÓLO EN ESPAÑOL": UNA REFLEXIÓN SOBRE LA NORMA MONOLINGÜE Y LA REALIDAD MULTILINGÜE DE LOS CENTROS ESCOLARES. In: **Revista de Educación,** 343. Mayo-agosto 2007, pp. 93-112.

OGLIARI, M. M. A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngüe português/ucraniano. In: LEFFA, V. J.. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão.** 1a. ed. Pelotas: EDUCAT, 2001, v. 1, p. 397-412.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In.: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In.: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, R. A. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. **Introdução à lingüística.** 2^a. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua.** Currículo, leitura e escrita. Campinas, Pontes: 2005.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.