



PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

Paula Tuany Silva (PPGEL-UFMT)
paula.tuany.silva@gmail.com

Este texto tem por objetivo resenhar alguns capítulos do livro *Aquisição de segunda língua*. Assim, ao longo dele o leitor encontrará a descrição dos capítulos de um a oito, indo desde as teorias embasadas em Skinner (1957), perpassando por Krashen (1978), Schumann (1978), Chomsky (1976), Mellon (2004), Long (1996), Swain (1985, 1995, 2005) até Vigotsky (1978), autores que ora cunharam, ora discutiram sobre as principais teorias de aquisição de primeira/segunda língua, acentua-se ainda que embora Vigotsky (1978) não tenha falado propriamente sobre aquisição de segunda língua, também é um autor importante para a discussão desse processo, pois ao estudar e refletir sobre o desenvolvimento humano, também trata e discute sobre linguagem e sua atuação significativa no desenvolvimento mental; além de outros que até os dias de hoje se preocupam em refletir sobre esse processo.

Isso posto, a obra *Aquisição de Segunda Língua* contempla, apresenta e discute sobre as teorias de aquisição de segunda língua, bem como histórias de aprendizagem que oferecem evidências dos pressupostos das teorias descritas em cada capítulo. Publicado há quatro anos, possui total respaldo para ser citado dentro da temática, pois apresenta também, questões e argumentos integrados, em consonância com discussões mais atuais, em que cada teoria também é refletida criticamente, sendo alvo de pontos positivos e negativos a certa de sua hipótese.

O caminho percorrido pela autora, perpassado pelo desenvolvimento de pesquisas e teorias que buscam compreender o processo de aquisição de outra língua, possibilita aos estudiosos e pesquisadores na área um conhecimento sobre esse processo de ensino e aprendizagem, culminando nessa contribuição para oportunas reflexões a quem se dedica a entender e a aprimorar o ensino e a aprendizagem de qualquer língua, embora a maioria dos exemplos apresentados na obra são em torno do ensino e aprendizagem de língua



inglesa e espanhola. Adicionada a isso, cabe aqui ressaltar a vasta experiência de Vera Lúcia Menezes, que atua na área de Letras, com foco em Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: aquisição e língua inglesa, pesquisa narrativa e ensino de línguas mediado por computador, linguagem e tecnologia. Por assim dizer, o conhecimento da autora, suas interpretações, reflexões, apontamentos e incisivos argumentos em relação às teorias apresentadas, nos permitem dizer que essa é uma obra especialmente relevante para o campo de Estudos Aplicados e também para discussões em torno dos processos de Ensino/Aprendizagem em segunda língua.

O livro está focado em estabelecer diálogos entre as teorias de aquisição de segunda língua e histórias de aprendizagem, como já dito anteriormente, para tanto, fora organizado em dez capítulos, nos quais são apresentados, em cada um, uma teoria/hipótese ou modelo de aquisição. Os capítulos são denominados: teoria behaviorista-estrutural, hipótese ou modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão; modelo da aculturação; modelo da gramática universal, modelo conexcionista; hipótese da interação, hipótese do *output* ou da *lingualização*; teoria sociocultural e aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. E os recortes de histórias de aprendizagem, são apresentando no final de cada capítulo. Ao agradecer e esclarecer sobre o livro a autora se preocupa em mencionar que as principais teoria e modelos de aquisição foram desenvolvidas para contextos muitos diferentes dos contextos de aprendizagem comuns no Brasil, esclarece que a maioria das pesquisas no livro apresentadas privilegia o contexto de segunda língua e não considera a aquisição em contextos onde o aprendiz tem poucas oportunidades de contato real e uso efetivo com a língua que ele está a aprender. O livro também apresenta um Glossário, onde a autora expõe os principais conceitos apresentados em cada capítulo.

Em seu primeiro capítulo, a autora menciona os principais teóricos que tratam a teoria Behaviorista-estrutural (p. 11), ela diz que não existe na teoria um proponente específico, e nem uma formulação teórica de aquisição, propriamente dita, mas princípios linguísticos e psicológicos que tentam explicar a aprendizagem e fornecer orientações sobre seu ensino. Para tanto, a visão behaviorista da aprendizagem de



línguas, predominou, por duas décadas, são as teorias de aprendizagem geral propostas por psicólogos como Watson (1924) e Skinner (1957), dentre outros, e a linguística estruturalista representada, principalmente, por Bloomfield 1933. O capítulo define Behaviorismo como uma teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva, em oposição ao subjetivismo (...) é uma doutrina que entende a psicologia como ciência do comportamento e novamente o comportamento é explicado sem referência a eventos mentais, pois estes podem ser traduzidos em conceitos comportamentais. O primeiro teórico abordado fora John B. Watson, que se limitou a formular leis sobre fenômenos observáveis, os comportamentos. Com isso, os comportamentos são explicados em termos de estímulos e respostas. O estímulo é definido por ele, como “qualquer objeto no ambiente geral ou quaisquer mudanças no organismo devido às condições fisiológicas”, como a fome, por exemplo. A resposta é qualquer coisa que o indivíduo faz. Nesse âmbito a língua é definida como um tipo simples de comportamento, manipulável, e considera sua aprendizagem como uma questão de condicionamento: “depois que respostas verbais condicionados estão parcialmente estabelecidas, hábitos frasais e períodos começam a se formar. Ele explica que alguns hábitos são formados em determinados períodos da vida e que adultos aprendendo uma língua estrangeira terão sotaque, porque a laringe sofre uma mudança estrutural na adolescência. O principal pressuposto da teoria é que a aprendizagem em geral é sinônimo de formação de hábitos e seus princípios são: a aprendizagem acontece através da repetição de estímulos, os esforços positivos e negativos têm influência fundamental para formação dos hábitos desejados, aprendizagem ocorre se as atividades, porém graduadas. (p.13)

Para Skinner (1992) o comportamento verbal é mencionado como reforçado pela mediação de outra pessoa. Sua tese Central diz: “[E]m todo comportamento verbal, três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um esforço” (p. 81). Skinner identifica seis tipos de comportamento verbal: mando (ordens, regras de polidez), eco (repetições); textual (como a leitura, transcrição ou cópia, o ditado); intraverbal (ex.: respostas em cadeia, como por exemplo, citar; sugestões de palavras; tato (contato), relação com o público (o ouvinte como



condição necessária para que o comportamento ocorra). A aprendizagem para Skinner é fruto de condicionamento operante, ou seja, um comportamento é premiado, reforçado, até que ele seja condicionado de tal forma que, ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer (...), “o condicionamento exclui qualquer consideração sobre pensamentos, sentimentos, intenções, em geral nos processos mentais ligeiros, e se preocupa exclusivamente com suas causas comportamentais externas à mente e passíveis de observação”, o Reforço é um estímulo a determinado comportamento” (p. 15 nota de rodapé). À língua materna atribuíam-se a principal causa de fracassos na aprendizagem, pois os hábitos já estabelecidos na língua nativa interferiam na criação de novos hábitos na segunda língua. E é nesse contexto que emergem os estudos em linguística contrastiva, que tinha como objetivo descrever e comparar línguas para que fosse possível prever as dificuldades que os aprendizes enfrentariam ao aprender determinado idioma (p.16).

Ainda no capítulo um, a autora, com a finalidade de direcionar o assunto para o estruturalismo, apresenta-nos Bloomfield, Diller (1971: 9), Rivers (1975:35), Moulton (1961) e Lado. Para o autor, escrita não é língua, mas meramente uma forma de registrar a língua por meio de marcas visíveis e acrescenta que as línguas sem registro escrito são tão ricas quanto as das culturas letradas”. Diller (1971: 9), Rivers (1975:35), ainda sobre o estruturalismo, citam Moulton (1961) como responsável por resumir um conjunto de cinco os princípios a serem seguidos nessa visão do ensino de línguas, são elas: a língua é falada e não escrita: a língua é um conjunto de hábitos; ensine a língua e não sobre a língua; a língua; a língua é o que os falantes nativos falam e não o que alguém pensa que eles devem falar. Para Robert Lado a aprendizagem de língua complexa. Ela oscila entre a simples aquisição de habilidades automáticas e uma compreensão de conceitos abstratos e significados estéticos, todos ou no mesmo período. E esta aprendizagem pode ser alcançada em um grau de facilidade inacreditável, envolvendo centenas de mudanças articulatórias, gramaticais lexicais por minuto”. Lado apresenta uma visão da língua baseada nos estudos linguísticos (...) de forma sintética suas principais asserções: a estrutura da língua tem duas estruturas paralelas - expressão e conteúdo- e uma rede de associações entre as



duas cada. Cada língua tem número limitado de estrutura padrão. O fonema é menor segmento sonoro e pode transformar uma palavra em outra. Cada língua tem seu próprio sistema de estruturas, entonações, acentos, consoante, vogais. Existem variações nas línguas faladas por grandes populações. A Lado comenta que a linguística contrativa é de interesse especial do professor de língua, pois compara as estruturas das duas línguas e determine suas diferenças. (...) A língua faz parte da cultura de um povo. As diferenças de significados culturais entre as línguas apresentam problemas para aprendizagem. Assim, a cultura alvo não é apreendida como se aprende a Nativa, pois o aprendiz está sujeito às influências de sua própria Cultura (p. 17-18). Defendemos o objetivo de aprender uma língua estrangeira como habilidade de usá-la, compreender seus significados e conotação em termos da língua e cultura alvo, e a habilidade de compreender a fala e a escrita, tantos em termos de significado como também de suas grandes ideias e realizações. Essa definição excluía necessidade de aprender a agir como um nativo, mas inclui a de entender o que o nativo quis dizer quando ele diz e age de uma forma específicas. Isso inclui a necessidade de conhecer que interpretar o nativo dará quando lhe é dito que alguém agiu de forma específica (p. 18). Lado lança 17 princípios necessários a uma abordagem científica, baseados na ciência linguística, na psicologia da aprendizagem e na teoria de ensino de línguas; fala antes da escrita; estruturas básicas; uso do sistema sonoro; controle de vocabulário; ensino dos problemas; a escrita como representação da fala; prática da língua versus tradução; língua padrão autêntica; prática constante; modelamento das respostas; velocidade e estilo; reforço imediato após a resposta; atitude em relação à cultura alvo; conteúdo, e aprendizagem como resultado crucial. (p. 19-21).

Para concluir a autora diz que a teoria behaviorista está pautada em dois pilares: linguístico e psicológico, sendo que este entende a aprendizagem como formação de hábitos. Para tanto, tem-se: adquirir uma língua é adquirir hábitos linguísticos automáticos e isso é feito através da repetição de estruturas básicas da língua (p. 22). Assim “a língua é vista como um conjunto limitado de estruturas básicas sintáticas e sonoras –usadas em um grande número de variações (...) quanto mais diferentes forem as estruturas de duas línguas, mas difícil será a aquisição da segunda, o que faz com que



uma comparação entre os dois idiomas possa prever as dificuldades em sua aquisição”. (p.22).

O capítulo dois tem como foco o Modelo Monitor, Hipótese do Input ou da Compreensão (p. 27). Krashen é autor que postula tal teoria, para ele tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente. O ambiente informal contribuiria com o insumo necessário para as operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, a absorção do insumo linguístico. Já a sala de aula, seria responsável pelo desenvolvimento do monitor, ou seja, o editor da produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática. Em 1981, o autor apresenta condições para o uso bem-sucedido do monitor. A primeira condição é o tempo. Em situação de conversação, por exemplo, o aprendiz, geralmente não tem o tempo necessário para pensar nas regras gramaticais, de forma a usá-las conscientemente. A segunda é o foco na forma, ou correção e a terceira é o conhecimento da regra. Vera Lúcia apresenta três características do monitor, listadas por Krashen, são elas: 1) usuários bem-sucedidos do monitor editam o *output* da segunda língua quando não há interferência na comunicação; 2) essa edição resulta em desempenho variável, isto é, percebemos tipo e quantidades diferentes de erros sob condições diferentes e 3) os usuários de monitor demonstram preocupação com a correção linguística e consideram sua produção de fala e escrita não monitorada como descuidada (p. 27-28). O *intake* é compreendido como o insumo absorvido, fornecido pela aula de segunda língua, ele é sequenciado, vai progressivamente ficando mais complexo, ele é a comunicação natural, ou seja, a aquisição parece acontecer mais quando o usuário da língua foca na mensagem não na forma (p. 30). Uma seção importante do capítulo dois são as hipóteses: da aquisição-aprendizagem, de ordem natural, do monitor, do input e a do filtro afetivo. A autora se preocupa em discorrer sobre cada uma delas.

No capítulo três a autora nos apresenta o Modelo de Aculturação (p. 51). Schumann (1978), ao tentar identificar as causas da aquisição de segunda, parte da premissa de que, diferentemente de outras disciplinas escolares, é possível aprender uma língua de forma



natural, ou seja, em contato com seus falantes, em contexto natural, sem instrução formal. O autor lista uma série de fatores que influenciam na aquisição, são estes: fator social, afetivo, personalidade, cognitivo biológico, aptidão, pessoal, instrucional e o insumo linguístico. Schumann destaca dois deles, afetivo e social, agrupando-os e denominando-os de *Aculturação*. Aculturação –a integração e psicológica do aprendiz com a língua- alvo- é disposta em dois tipos: aquele em que o aprendiz está socialmente integrado ao grupo da segunda língua, e aquela em que o aprendiz vê os falantes da língua-alvo como um grupo de referência e adota seus valores e estilo de vida (p. 51 - 52). Para Schumann professores e métodos não são suficientes para se atingirem bons resultados na aquisição de segunda língua, e ainda que ele reconheça que seu modelo tem problemas, pois sua investigação fora realizada com imigrantes, e não se aplicaria a outros contextos.

O modelo da gramática universal, capítulo quatro (p. 65), tem como base a ideia de que o input recebido do ambiente não é suficiente para explicar a aquisição de nenhuma língua, materna ou estrangeira. Para tanto, Chomsky – autor que contempla a língua como um espelho da mente, a define também, como um conjunto finito ou infinito de elementos, seu interesse de estudo é a natureza geral da linguagem. Com isso, ele apresenta a hipótese de que teríamos um mecanismo presente nos diferentes estados internos, inicial (rede fixa conectada a um painel de distribuição, e as opções determinadas pela experiência), e final, e cada mecanismo define uma determinada língua – um conjunto de frases que podem ser produzidas. Assim, são os processos de formação de frases que são finitos e que a recursividade faz com que se produzam frases infinitamente. A gramática se apresenta como um recurso gerador de frases, com necessidade de ser estudada separadamente da semântica. Em suma, Chomsky afirma que a faculdade da linguagem parece ser uma propriedade real da espécie, a linguagem é como um órgão humano, um subsistema de um sistema complexo, em que cada língua resulta da ação recíproca do estado inicial e do curso da experiência.



O capítulo cinco – Modelo Conexionista (p.85) explica a aquisição de segunda sob o olhar da cognição. Assim, o conexionismo estuda a mente por uma perspectiva computacional, ou seja, como um computador. Os dados que alimentam a mente – input-, seu processamento – dados ocultos -, e o produto/output – dados de saída-. A aprendizagem é como uma consequência de conexões repetidas da rede neural e se caracteriza por mudanças de padrões dessas conexões. Assim, Vera Lúcia, com base em Ferreira (2007:229), explica que a aprendizagem de segunda língua é entendida como processamento de dados da experiência, ou como um processo de regularização de insumo e estabelecimento de padrões de base estatístico-probabilística, a linguagem é vista como um comportamento novo que emerge da interação sinérgica entre elementos biológicos e elementos experiência. No caso da segunda língua, as unidades linguísticas e suas restrições emergiriam gradualmente em resposta a estruturas recorrentes encontradas no input, em uma forma que é afetada pelas estruturas, significados e restrições da primeira língua (p. 87).

A Hipótese da interação (p. 99) vai de encontro à teoria de Krashen em sua hipótese do input, apresentada no capítulo seis, ela fora atribuída muitas vezes a Michael Long, mas ele mesmo afirma que a hipótese da interação vem do trabalho pioneiro de Hatch (1978). Assim, as contribuições de Hatch são significativas, ela levanta a hipótese de que a aquisição da segunda língua não parte da estrutura para o discurso. Mas sim o contrário: “aprende-se como conversar, como interagir verbalmente, e dessa interação se desenvolvem as estruturas sintática”. Baseando-se em Keenan (1975) quando este afirma que a primeira coisa que a criança faz em uma interação é tentar chamar a atenção do interlocutor. Conseqüentemente, ao engajá-lo na conversa, a sintaxe é adquirida. Na aquisição de segunda língua, muitas vezes, o aprendiz faz uso de estratégias de repetição para que a interação aconteça. Segundo a autora, após o aprendiz identificar os tópicos das conversas ele é capaz de dar continuidade à interação partindo de seus conhecimentos na língua materna, há semelhanças entre a aquisição de língua materna por crianças e estratégias discursivas de aprendizes de adultos de segunda língua. Para ela, o aprendiz tem a mesma dificuldade em perceber tópicos no discurso seja criança o adulto.



A hipótese da Interação, postulada por Long afirma que os aprendizes precisam ser participantes ativos quando recebem o input, pois ouvir apenas novas estruturas linguísticas não é suficiente para a aprendizagem. Ele integra as hipóteses do input e output de Krashen (1978, 1981, 1985) e também a da produção postulada por Swain (1985, 1995). Em pesquisa de doutorado (1980), Long estudou pares de nativos e não nativos interagindo durante a execução de tarefas orais. Com esse estudo, ele refinou a noção de estrutura conversacional. Constatou que não existem grandes diferenças entre conversas de nativos e não nativos no que se refere à complexidade gramatical. Mas discursivamente os pares nativos com não nativos usaram mais estratégias conversacionais (repetição, pedidos de confirmação, verificação de compreensão ou pedidos de esclarecimentos). Sobre o input na aquisição, para o autor, falantes e escritores oferecem modelo do que é gramatical e aceitável ao aprendiz e dependendo das circunstâncias, eles fazem adaptações para tornar a comunicação compreensível. Eles também dão feedbacks aos aprendizes sobre erros e fornecem explicações gramaticais. Defende que parte da nova gramática é aprendida pela interação conversacional. Em revisão da Hipótese interacional, apresenta que as contribuições do ambiente para a aquisição são mediadas pela atenção seletiva e pelo desenvolvimento pelo aprendiz da capacidade de processamento na segunda língua. Esses recursos são reunidos de forma mais produtiva, mas não exclusiva, durante a negociação do sentido.

Capítulo sete – Hipótese do output ou da *lingualização* (p. 113). Swain defende que, mais importante que somente analisar o input compreensível, é que necessário prestar atenção na relação input-output. Para a autora além do input compreensível o aprendiz também produz output compreensível. (p.113) O conceito de output nesta hipótese de aquisição está relacionado com a língua em ação e não como o produto de uma ação. (p. 113) Em pesquisa com um grupo de falantes de inglês aprendendo francês no Canadá e comparou a produção destes a dos falantes nativos, investigando competências gramatical, discursiva e sociolinguística. Por meio de entrevistas; testes gramaticais e produção escrita. Swain constatou que os nativos se saíram melhor ao recontar oralmente as narrativas apresentadas por ela. Mas na produção escrita não houve diferenças relevantes. Em outra atividade, foi constatado que



os não nativos tiveram dificuldades com o uso do “vous” (pois professoras e alunos faziam uso dessa forma). Para o autor o input compreensível não é suficiente para garantir a aquisição, já que esses aprendizes passaram 7 anos recebendo-o, mas ainda apresentavam dificuldades, e a função do output é fornecer oportunidade para alguém fazer uso significativo de seus recursos linguísticos. (p. 113 - 115). Ele faz um paralelo com a fórmula de Krashen do input +1, mas acrescenta que “não basta fazer sentido com enunciados cheios de desvios gramaticais e inadequações sociolinguísticas. É preciso ir além disso, aumentando a precisão e a coerência. Atribui mais dois papéis ao output: a oportunidade de testar hipóteses, inspirada em Schachter (1984), e a de forçar o aprendiz a se mover do processamento semântico ao sintático Swain ressignifica o conceito de output, até então entendido como auxiliar para a viabilidade do input compreensível e passa a defendê-lo como parte do processo de aprendizagem” (p. 116). Ao produzir a língua-alvo (vocal ou subvocalmente), os aprendizes podem perceber a lacuna entre o que querem dizer e o que conseguem dizer, levando-os a reconhecer o que não sabem, ou sabem apenas parcialmente”. (p. 116) Outro ponto é a função metalinguística, em que a aprendizagem pode acontecer quando os aprendizes refletem sobre a linguagem que produzem, essa ideia tem origem na teoria sociocultural da mente de Vygotsky. Para Vygotsky (1978), a aprendizagem é medida por ferramentas, e a linguagem é uma delas” (p. 118 - 119).

O diálogo como base da aprendizagem, é aquele que constrói o conhecimento linguístico. É o que permite que o desempenho supere a competência. É onde uso da língua e aprendizagem da língua ocorrem simultaneamente. É o uso da língua mediando a aprendizagem da língua. É atividade cognitiva e é atividade social. Swain afirma que o diálogo colaborativo é solucionador de problema e, conseqüentemente, construtor de conhecimento. Sobre a Metáfora do output, Swain concorda com as críticas de Van Lier (2000) e Kramsch (1995) à metáfora do output. Segunda ela, para aqueles pesquisadores o conceito de output ‘limita nossa compreensão da aprendizagem de segunda língua a uma perspectiva de processamento de informação em vez de nos permitir ampliar a perspectiva para uma posição segundo a qual toda a atividade social faz parte do ambiente de aprendizagem. A metáfora do output,



segunda as críticas abonadas por Swain (2000) implica a metáfora cobdutora de Reddy (1979) de output uma palavra que remete à ideia de um condutor de significado único, ou seja, de um produto e não um processo (p.120 - 121).

No capítulo oito, tem –se a Teoria Sociocultural (p.127). As únicas referências à língua estrangeira encontradas em Vygotsky (1962) é quando ele compara a aprendizagem de outra língua à aprendizagem de conceitos científicos, considerando ambos processos conscientes. A teoria sociocultural tem origem nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem conduzidos pelo psicólogo russo Lev Vygotsky e por seus colegas e seguidores como Leontiev, Wertsch, Luria e Bruner, dentre outros, vale ressaltar que Vygotsky não estudou propriamente os processos de aquisição de segunda língua, mas sim o desenvolvimento humano. Segundo Lantolf e Beckett (2009), Vygotsky nomeava sua teoria de ‘psicologia cultural’ ou ‘psicologia histórico-cultural’ e a cunhagem do termo ‘sociocultural’, de acordo com os mesmos autores, é atribuída a Wertsch (1985). “A teoria sociocultural, segundo Ratner (2002), citado por Lantolf e Thorne (2007), defende que o funcionamento da mente humana é um processo fundamentalmente mediado, organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos. As principais teses de Vygotsky são: a) não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social; b) os humanos

‘pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras’ (Swain, Kinnear e Steinman, 2001); c) a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação (p. 128).

Sobre a Mediação Vygotsky defende que a aprendizagem é mediada, e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam. Vera Lúcia entende que para Vygotsky a função característica, tanto dos signos, quanto das ferramentas é a mediação, e Lantolf define mediação como ‘a criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir – física, social e mentalmente, para ele o conceito mais fundamental da teoria sociocultural é que a mente humana é mediada’ e ‘que os humanos não agem



diretamente no mundo físico, mas, em vez disso, contam com ferramentas nas atividades de trabalho, o que nos permite mudar o mundo”. (p. 129)

A autora afirma que Swain, Kinnear e Steinman (2011) alertam: os artefatos não são meios de mediação em si mesmos. ‘Eles têm potencial para se tornarem mediadores, mas até que sejam usados para tal, eles oferecem apenas propiciamentos e restrições a um indivíduo’. Segundo Van Lier (2000), ‘se a aprendiz de língua é ativa e engajada, ela perceberá os propiciamentos linguísticos e os usará em ações linguísticas. Lantolf (2006) sintetiza: “Vygotsky é o de zone of proximal development (ZPD)”. “Vygotsky (1978) explica: ZPD se refere a funções ainda não maduras, em estado embrionário, e define o conceito como: A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes” (p. 130 – 131).

Todas as teorias apresentadas no livro são significativas para compreender o processo de aquisição de uma segunda língua. A autora preocupou-se em, em cada capítulo, apresentar críticas, e às vezes, respostas a elas e narrativas que comprovassem cada teoria. A autora explica, que embora o termo “segunda língua” tenha dado espaço para “língua adicional”, (SCHLATTER; GARCEZ: 2012), ele ainda é mais conhecido e utilizado.

Todas as hipóteses sofreram duras críticas, a hipótese de Krashen, por exemplo, causa grande incômodo quando insiste em que o fundamental para a aquisição é o *intake* (a absorção do input) e que a fala pode ajudar na aquisição de forma indireta, encorajando o input apropriado. (...) defende que um período silencioso pode ser benéfico para o aprendiz adulto, que se concentraria em ler e ouvir de forma ativa e, assim evitaria a interferência da primeira língua. Mas ele alerta que também, que o aprendiz tem de estar aberto ao *intake*, ou seja, seu filtro afetivo estar baixo (p. 34). Outro exemplo são as críticas sobre o Behaviorismo, em que Ellis (1997:2) argumenta dizendo que a aprendizagem não é uma mera questão de resposta a estímulos externos. Assim, por mais diferente que seja, cada um dos modelos é comprovado.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos - NUPESDD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 25 • Jul 2018/

R E S E N H A S

Teórico, muito prático e de fácil leitura, o livro apresenta-se como uma minuciosa análise dos aspectos de aquisição de segunda língua.

Recebido Para Publicação em 20 de maio de 2018.
Aprovado Para Publicação em 30 de junho de 2018.