

O lugar da primeira língua (L1) em aula de segunda língua/língua estrangeira: reflexões para o ensino de Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira

The role of first language (L1) in second/foreign (L2/FL) language classes: reflections toward the teaching of Portuguese as Second/Foreign Language (PL2/FL)

Cecília Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-4134-6916>

mcgcarvalho@puc-rio.br

RESUMO

O presente artigo aborda a questão do emprego da primeira língua (L1) na sala de aula de segunda língua ou de língua estrangeira, colocando em xeque a ideia comum de que a primeira língua (L1) deve ser totalmente evitada durante o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira (L2/E). Em paralelo, aponta para o uso do inglês como primeira língua (L1) em aulas de Português como L2/E, propondo que aquela primeira língua não seja rejeitada em sala, mas sim abraçada como um recurso a mais para o aprendiz adulto de PL2/E.

Palavras-chave: Língua Materna; Segunda Língua; Língua Estrangeira; Português do Brasil; Ensino e Aprendizagem de PL2E.

ABSTRACT

This article deals with the use of first language in second and/or foreign language classes. It calls into question the mainstream idea that the use of native language should be completely avoid during the process of teaching and learning a second and/or a foreign language. At the same time, it points out to the issue of using English as a native language in Portuguese as a second/foreign language and proposes that this native language should not be rejected in class, but welcome as an extra resource to the adult learner of Portuguese as a second and/or foreign language.

Keywords: Native Language; Second and/or Foreign language; Brazilian Portuguese; Learning and Teaching of Portuguese as a Second/Foreign Language

1. A interface entre primeira língua (L1) e língua estrangeira (LE)

Como a primeira língua (L1) é tão onipresente em nossas vidas, temos a sensação de nunca ter passado por um processo de aquisição, mas de ter nascido com ela, como se fosse parte de nossos corpos. A aprendizagem de uma língua outra se impõe, portanto, como uma experiência completamente nova. Além disso, traz à tona o forte laço que mantemos com nossa língua-mãe e estremece as bases de nossa psique cuja matéria fundamental é a L1.

A utilização de um novo sistema linguístico para poder atuar no mundo leva a uma espécie de descolamento entre discurso e sujeito (ou entre língua e falante, respectivamente). Assim, o encontro com uma L2 nunca é simples para o aprendiz, especialmente o adulto, que tem a língua-mãe fortemente cristalizada em sua psique, em seu modo de articular o pensamento e em seu aparelho fonador. Pelo contrário, esse processo pode ser extremamente complexo (CARVALHO, 2013).

Insere-se nessa complexidade a dimensão afetiva. Revuz (1998) levanta questões que trazem à tona o problema do desejo e sua determinação sobre o uso da língua. São elas: de que maneira o desejo, no sentido da psicanálise de Freud, é investido no desenvolvimento de uma L2? O que motiva a eleição ou rejeição desse objeto de aprendizagem pelo falante adulto? Por meio desse questionamento, a linguista e psicanalista dá lugar ao inconsciente no processo de aprendizagem de L2, desestabilizando, em termos da reflexão sobre o ensino de línguas, a concepção representacionista de linguagem que fundamenta métodos que defendem o afastamento da L1. Essa noção de linguagem como sistema de representação supõe uma relação objetiva, direta, entre língua e mundo. Ao abrir espaço para o inconsciente no uso da língua, a autora estremece essa relação, tornando-a subjetiva, isto é, atravessada pelo sujeito. Podemos acrescentar a isso a cultura do sujeito-falante, que igualmente incide nessa relação e a complexifica.

A partir disso, entendemos que aprender uma nova língua requer quatro dimensões complexas do falante: (I) a subjetiva, em que se dá o afastamento da identidade formada com a L1 e a construção de um novo modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; (II) a cultural, dentro da qual ele adquiriu sua L1; (III) a física, realizada no uso de um novo sistema fonético, estranho a seu aparelho fonador; e (IV) a dimensão cognitiva, na operação de uma

nova *langue*¹, de um novo sistema linguístico, também diverso daquele adquirido na primeira infância. Dessa forma, é plausível a suposição de que muitos dos insucessos na aprendizagem de L2 se deem por conta de uma incapacidade de relacionar e harmonizar essas quatro dimensões do sujeito durante o uso da L2. Abordamos com mais ênfase as duas primeiras, a subjetiva e a cultural, pois acreditamos terem elas mais influência na aprendizagem de L2, como explicamos em seguida.

A primeira dificuldade enfrentada pelo aprendiz adulto reside nos campos corporal e cognitivo, uma vez que começar a estudar uma nova língua é retornar ao “estágio de não saber” quase absoluto e experimentar a impotência de se comunicar verbalmente. No plano corporal, Revuz (1998) observa que a L2 proporciona ao aprendiz uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, ao mesmo tempo em que mobiliza movimentos bucais, para a produção de certos sons, que surpreendem o falante justamente na região bucal, importante parte de nosso corpo erógeno. O aparelho articulatório se vê obrigado a sair do automatismo fonatório de sua L1 e a jogar com uma nova prosódia, o que é penoso para a maioria dos aprendizes adultos. No plano cognitivo, o falante precisa lidar com um novo sistema de regras gramaticais e um novo léxico, isto é, terá de forçar-se a articular suas ideias de outra maneira que não aquela tão familiar oferecida pela língua-mãe.

Após ultrapassar essas primeiras barreiras, o aprendiz esbarra em outra dificuldade, aquela referente à sua identidade, tanto no plano cultural quanto no subjetivo. No primeiro, a L2 impõe uma cultura diversa daquela em que o falante está habituado a atuar. No segundo, confronta suas bases psíquicas, obrigando-o a distanciar-se de seu próprio eu durante a lida com a nova língua.

É nesses dois últimos aspectos, o cultural e o subjetivo, que o aprendiz mais se afasta de sua L1, pois a L2 o coloca diante de um recorte completamente novo do real, composto por unidades de significação que para ele são desprovidas de qualquer carga afetiva. Nesse momento, de acordo com sua história particular no uso da L1, falar uma língua outra pode representar ou (I) perder sua própria identidade, o que o levaria a sabotar o processo de aprendizagem dessa língua; ou (II) colocar-se no interdito, relativizando a língua-mãe, posição geralmente ocupada pelo aprendiz que é capaz de comunicar-se até certo ponto na nova língua,

¹ Concepção saussureana de língua como sistema de signos que se impõe ao sujeito em toda e qualquer sociedade (Saussure, 1916 [2008], p.22).

mas não chega a ser fluente; ou, ainda, (III) transitar animadamente nesse novo espaço de liberdade, caso dos falantes fluentes que estão sempre procurando aprender outras línguas, e normalmente o fazem com sucesso.

Acerca de tal liberdade, é interessante mencionar o caso da relação de um irlandês, chamado Beckett, com a língua francesa. Martins (2009, p.2) explica que Beckett “(...) abraçou com afeto equiparável a língua francesa e a França”. E continua citando as palavras do próprio: “sendo ‘ainda uma língua nova’ para ele, o francês preservava ‘uma aura do desconhecido’ que lhe permitia ‘escapar aos hábitos inerentes à sua língua nativa’” (p. 2). Para aqueles que temem o risco de se comunicar em uma nova língua, parece que este novo é o “lá fora” de Wittgenstein (1953), onde “falta o ar”. Enfim, “no sertão, cada homem pode se encontrar ou se perder. As duas coisas são possíveis” (Guimarães Rosa, 2003, ELXII).

Em outras palavras, tratar da L1 ao estudar o processo de ensino-aprendizagem de L2 é lidar com as identidades subjetiva e cultural do aprendiz que definem as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas por ele, determinando o sucesso, o fracasso ou a permanência no entre-lugar desse processo (REVUZ, 1998, p.230).

Sabemos que a forma como o aprendiz se relaciona com sua L1 é sintomática de sua organização psíquica, portanto é possível auxiliá-lo no processo de aprendizagem de uma L2 remetendo-o à sua história singular com a língua que fundamenta sua construção de sentidos, e não tentando frustrantemente isolá-lo dela. Tendo isso em vista, este artigo demonstra, em certa medida, como o aprendiz adulto do Português como Segunda Língua ou Língua Estrangeira (adiante, PL2/E), imerso na cultura brasileira, atravessa esse processo e como a relação com sua L1 (neste caso, o inglês) incide nele.

2. O lugar da primeira língua no ensino da língua estrangeira

A presença de uma língua anterior, cristalizada na mente do aprendiz, marca a aprendizagem de L2, diferenciando-a da aquisição de L1. Segundo Stern (1970, p.64), “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”, afinal ele se apoia na estrutura de sua LM para aprender a L2.

Novamente segundo Revuz (1998, p. 213), a aprendizagem de L2 por falantes adultos se caracteriza principalmente por sua taxa de insucesso. Isso talvez ocorra porque a L1 não

venha sendo levada em conta nos estudos sobre didática de L2, apesar de estar fortemente enraizada no aprendiz adulto, cristalizada, imbricada à sua identidade, à sua cognição e a seu corpo, ou, em outras palavras, ao seu eu, à sua maneira de articular as ideias e a seu aparelho fonador, impondo-se como uma imensa barreira ao uso de uma nova língua por esse tipo de aprendiz. Percebemos assim uma associação necessária entre corpo, pensamento e língua, o que nos remete a Nietzsche (1983), quando disserta sobre relação não-instrumental, mas visceral do sujeito com sua L1.

O foco desses estudos, no entanto, tem estado muito mais no ensino que na aprendizagem, mais no professor que no aluno, mais no método que na sensibilidade do professor, mais no livro didático que na voz do aprendiz. Isto quer dizer que se tem estudado todos os aspectos concernentes à língua-alvo, mas pouco se tem pesquisado sobre aquela que constitui a matéria fundamental do pensamento do aprendiz de L2: a língua-mãe. É preciso, portanto, obviamente não nos afastando desse lado que tem sido mais abordado, iluminar mais a questão da L1 no processo de ensino-aprendizagem de L2. Afinal, esta somente pode ser aprendida porque já se teve acesso à linguagem por meio daquela. É tendo a L1 como referência que se apreende uma L2. Como, então, não a levar em conta nos estudos sobre métodos e didáticas de ensino de L2?

Acreditamos que trazendo a L1 para dentro desses estudos, e lançando luzes sobre esse confronto de mundos e de identidades, poderemos compreender melhor como se dá a aprendizagem de L2 pelo falante adulto no que diz respeito à sua subjetividade e à sua atuação dentro da cultura oferecida pela L2 em foco.

No que tange especificamente ao PL2/E, perfazendo a discussão central (interface L1-L2), trataremos obrigatoriamente de aspectos pragmático-discursivos, culturais e interculturais do português do Brasil cuja investigação se faz necessária, como atesta Meyer (2004, p.80):

O PL2 é uma área acadêmica que até hoje tem se desenvolvido, ao menos no Brasil, principalmente através de um ponto de vista da Linguística Aplicada ou então de um foco estritamente voltado para a forma linguística, com ênfase nas estruturas morfossintáticas. [...] Quando o foco desse processo de ensino-aprendizagem está colocado no comportamento social linguístico esperado do falante de português, e não apenas em estruturas e/ou regras gramaticais, há todo um universo de valores, atitudes, crenças, rituais sociais a serem conhecidos, assimilados, aceitos e, espera-se, utilizados com eficiência.

Tal universo de valores, isto é, a cultura subjetiva² do Brasil, necessariamente vem à tona ao abordarmos a dimensão cultural da aprendizagem de PL2E. A relação L1-L2, aliás, é justamente o encontro, ou o confronto, da dimensão subjetiva com a cultural, ou de um sujeito com uma cultura que lhe é estranha e dentro da qual ele precisará atuar adequadamente. Ainda em relação à cultura subjetiva, a linguista (MEYER, 2004, p.81) lança um desafio relevante ao professor de PL2/E:

(...) descobrir quais aspectos da cultura subjetiva de língua portuguesa são estranhos e, portanto, desconfortáveis para os aprendizes de português falantes de inglês – mas que estão ao mesmo tempo suficientemente ocultos para o falante nativo de português, de tal forma que ele não tem consciência do seu uso e conseqüentemente não sente a necessidade de descrevê-los, explicá-los ou sequer ensiná-los.

Por fim, revisando a literatura sobre o tópico L1 na aprendizagem de L2, encontramos muitas pesquisas sobre o português-L1 em interface com o inglês-L2, mas nada vimos sobre o português-L2 em face do inglês-L1, fato que reforça a necessidade de um olhar mais atento sobre o tema.

3. A L1 nos métodos e nas teorias de ensino-aprendizagem de L2

A seguir analisamos, a partir do trabalho de Larsen-Freeman (2000), o tratamento dado à língua e à cultura maternas nas metodologias de ensino de L2. Essa análise aponta para a referida necessidade de uma investigação mais profunda do papel da L1 na sala de aula de L2.

O primeiro método exposto pela autora é o de *gramática e tradução*. Acredita-se que a aprendizagem deva ser facilitada por meio da atenção às similaridades existentes entre a língua-alvo e a língua nativa, e que seja possível encontrar equivalentes na L1 para todas as palavras da L2. Os estudantes devem, portanto, fazer a correspondência entre o vocabulário de sua língua e o daquela que está sendo aprendida. Em outras palavras, eles são ensinados a traduzir uma língua para outra, como o próprio nome do método (*gramática e tradução*) aponta. Segunda a

² Termo de Bennet, 1998.

autora (2000, p.18), “o significado da língua-alvo é esclarecido por meio da tradução para a língua nativa do estudante. A língua usada em sala é principalmente a língua nativa dos alunos”³

Contraopondo-se ao método de gramática e tradução, o *método direto* tem como regra fundamental nunca traduzir, pois entende-se que seja possível expressar os significados da língua-alvo diretamente, sem recorrer à língua nativa, por meio de demonstrações e auxílios visuais. Portanto, a L1 nunca deve ser empregada durante a aula: “o professor usa a língua-alvo para perguntar aos estudantes se eles têm dúvida. Os estudantes usam a língua-alvo para fazer suas perguntas”⁵ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.27). Supõe-se que seja possível levar o aprendiz a estruturar o pensamento na própria L2: “os estudantes devem aprender a pensar na língua-alvo o quanto antes”⁶ (*ib.*). Quando o professor introduz uma nova palavra ou expressão, ele demonstra seu significado por meio de “realia” (instrumentos auxiliares no ensino para estabelecer a ligação entre o que é ensinado e a vida real), figuras ou pantomimas, nunca recorrendo à L1 do aluno: “a língua nativa do estudante não deve ser usada na sala de aula”⁷ (Larsen-Freeman, 2000, p.30).

O famoso *método audiolingual*, por sua vez, emprega princípios da psicologia behaviorista, ensinando as estruturas gramaticais da L2 por meio de condicionamento estímulo-resposta. Como no método direto, a L1 deve ser totalmente afastada para que o foco permaneça exclusivamente na língua-alvo. Presume-se que a aprendizagem de língua seja um processo de formação de hábitos, portanto, observa a autora (*ib.*, p.35), “os aprendizes deveriam superar os hábitos da língua nativa e formar os novos hábitos necessários para que se tornem falantes da

³ Esta e todas as traduções seguintes foram realizadas livremente pela autora do presente artigo.

⁴ “The meaning of the target language is made clear by translating it into the students’ native language. The language that is used in class is mostly the students’ native language” (*ib.*).

⁵ “The teacher uses the target language to ask the students if they have a question. The students use the target language to ask their questions” (*ib.*).

⁶ “Students should learn to think in the target language as soon as possible” (*ib.*).

⁷ “The students’ native language should not be used in the classroom” (*ib.*, p.30).

língua-alvo”⁸. Ressalta que também que o professor compare os dois sistemas linguísticos para saber em que estruturas os alunos provavelmente encontrarão mais dificuldade.

Um dos princípios desse método é a separação da língua nativa em relação à língua-alvo: “as duas línguas devem ser mantidas separadas de forma que a língua nativa do estudante interfira o mínimo possível em suas tentativas de adquirir a língua-alvo”⁹ (*ib.*, p.42). Acredita-se que a aprendizagem de L2 se dê da mesma forma que a aquisição de L1, por isso as regras gramaticais não são ensinadas explicitamente e devem ser percebidas e empregadas por meio dos *drills* (exercícios de natureza estruturalista, em que os alunos devem empregar novas palavras dentro das estruturas exemplificadas pelo professor).

Diferente dos outros métodos, o ensino comunicativo de L2 permite o uso da língua nativa, desde que isso se dê de forma sensata, afinal a língua-alvo deve ser o principal meio de comunicação na sala de aula. A L1 só deve ser empregada quando isto for imprescindível.

Por fim, Larsen-Freeman (2000) apresenta algumas abordagens do ensino de L2 que são, segundo ela, inovadoras: aquelas baseadas no conteúdo, outras na tarefa e as participatórias – reunidas num só capítulo – e aquelas denominadas treinamento de estratégias de aprendizagem, aprendizagem cooperativa e inteligências múltiplas. Em nenhuma delas houve uma menção sequer ao papel da L1 na aprendizagem de L2, o que nos leva a crer que nada é pensado acerca disso.

Baseados no estudo de Figueiredo (1995) sobre as teorias de aprendizagem de L2, constatamos que, da mesma forma, nenhuma delas investiga a fundo o papel da L1 nesse processo. A *teoria da aculturação*, a *teoria dos universais linguísticos* e a *teoria do discurso* buscam explicá-lo exclusivamente a partir do que diz respeito à língua-alvo; a *teoria da interlíngua* faz referência à LM em relação apenas à transferência, isto é, à aplicação de suas regras gramaticais à L2; por sua vez, a *teoria behaviorista* de aprendizagem de L2 concebe a L1 como um conjunto de hábitos linguísticos que pode auxiliar ou dificultar o processo; já a

⁸ “Learners could overcome the habits of their native language and form the new habits required to be target language speakers” (*ib.*, p.35).

⁹ “They should be kept apart so that the students’ native language interferes as little as possible with the students’ attempts to acquire the target language” (*ib.*, p.42).

teoria de Krashen dirige-se à L1 para distinguir aquisição e aprendizagem de L2, assumindo que a aquisição de L2 é um processo semelhante à maneira como as crianças desenvolvem habilidades em sua LM e que isso ocorre igualmente no inconsciente.

Apesar dos poucos estudos acerca da L1 na sala de aula de L2, existem algumas pesquisas que procuram compreender sua função em relação a determinados aspectos da aprendizagem de L2. Upton e Thompson (2001), por exemplo, abordam o papel da L1 no desenvolvimento de leitura em L2; Jarvis (2001), por sua vez, estuda sua influência na aquisição de léxico.

Em sua pesquisa de mestrado, Walsh (2006) investiga o papel da L1 no desenvolvimento de escritura em L2, tratando especialmente da questão das crenças. Seu trabalho baseia-se, entre outras, na *teoria da schemata* (HUMELHART, 1985), segundo a qual nós criamos modelos de conhecimento da realidade que comparamos aos modelos preexistentes. Isto se dá por conta do caráter econômico da aquisição de L2, que se explica pelo fato de a mente ser um sistema parcimonioso, ou seja, todo conhecimento prévio é reaproveitado. Esse postulado se afina com a pesquisa desenvolvida por Mello (2004), defendendo a aprendizagem como um processo em que estruturas anteriores são o fundamento para a construção de estruturas novas de conhecimento. Segundo Felix (1987, p.170), “o aprendiz de L2 usa seu conhecimento de L1 como uma fonte adicional de informação, na qual baseia sua testagem de hipóteses”.

4. Considerações finais

Reconhecemos que investigar essa relação L1-L2 é tarefa sumamente complexa, que merece várias pesquisas particulares, de natureza teórica e experimental, em especial se formos além da ideia genérica de duas línguas quaisquer e tentarmos entender a interface entre duas línguas específicas, como é o caso do PL2/E e do inglês-L1. Seria bastante enriquecedor especialmente para o ensino do português como segunda língua no Brasil, cuja sala de aula se caracteriza fortemente pela diversidade de línguas e culturas, a implementação de pesquisas que, como esta, tratassem da relação entre o PL2 e o francês como L1, ou o italiano, ou o espanhol etc., tendo em vista não apenas questões de descrição gramatical, mas também do encontro de culturas e da (des)construção de identidade.

Certamente trabalhos dessa natureza conduziriam à facilitação dessa tarefa tão misteriosa que é aprender uma nova língua: simples e prazerosa para alguns, difícil e áspera para outros, ou, ainda, para um terceiro grupo de pessoas, um meio termo entre esses dois extremos. Tal fenômeno se revela até mais complexo quando tratamos do português, língua que reflete uma cultura transbordante de diversidade. Na comunicação do brasileiro, língua e relações sociais se misturam, sendo necessário ao estrangeiro falante de inglês, por exemplo, aprender que chamar uma mulher de *você* ou de *senhora* faz toda a diferença. Se o professor entende que na língua desse estrangeiro existe a confortável forma *you*, que ele usa sem grandes consequências pragmáticas, será mais fácil compreender sua dificuldade ao lidar com as formas de tratamento do português (cf. MEYER, 2004). Isto quer dizer que as escolhas feitas no sistema linguístico do português do Brasil incidem diretamente na realidade pragmática, fazendo da aprendizagem dessa língua um fenômeno ainda mais desafiador aos falantes nativos de inglês, língua que, em vista dessa característica, difere-se bastante da nossa (cf. KOIKE, 1992).

Referências

ADLER, P.S. “Culture shock and the cross-cultural learning experience”. In: HOOPEES, D.S. (Org.) *Readings in intercultural communication*, v.2. Pittsburgh, PA: Regional Council on International Education, 1972.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, vol. 41/4, out 1987.

_____. *Teaching monolingual classes*. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.

BENNET, M. *Basic concepts of intercultural communication: select readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 1998.

BROWN, D. “Learning a second culture”. In: VALDES, Joyce (Org.). *Culture bound*. Cambridge: CUP, [1986] 2001.

_____. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice- Hall, 1987.

CARVALHO, Cecília. O papel do inglês como primeira língua em ensino-aprendizagem do português como segunda língua para estrangeiros. *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

FELIX, S. *Cognition and language growth – studies on language acquisition*. Holanda: Foris Publication, 1987.

MEYER, R. Questões interculturais entre o português do Brasil e o espanhol latinoamericano. *Maxwell*. 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12652/12652.PDF>. Acesso em 24 de abril de 2010.

_____. Should I call you a senhora, você or tu? – Dificuldades interacionais de falantes de inglês aprendizes do português do Brasil. *Palavra*, nº 13, 2004, pp.79- 87.

PRABHU, N.S. *There is no best method – why?* TESOL Quaterly, 24, 1990, pp.161-176.

REVUZ, C. A “língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas e São Paulo: Mercado de Letras e Fapesp, 1998, pp.213-230.

ROSA, J. e BIZZARRI, E. *João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor italiano*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/ Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

STERN, H. *Perspectives on 2nd language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

THOMPSON, L. e UPTON, T. *The role of the first language in second language reading*. SSLA, vol.23, 2001, pp.469-495.

VEREZA, S. “Quem fala por mim: identidade na produção discursiva em língua estrangeira”. In MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

VIVACQUA, M. Algumas reflexões sobre representação na língua materna e na língua estrangeira. In: *Falla dos Pinhaes*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.1, n.1, jan./dez. 2004.

WALSH, B. O papel da primeira língua no desenvolvimento da escritura em segunda língua: uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

WITTGENSTEIN, L. 1953. “Investigações Filosóficas”. Trad. José Carlos Bruni. In: *Os Pensadores*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultura, 1979.