

# AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Gabriele TAFAREL<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta as principais teorias de aquisição de segunda língua, formuladas por estudiosos do processo de aprendizagem de língua estrangeira como Almeida Filho (2002), Chomsky (2002), Krashen (2004), Skinner (1957), Swain (2005) e Vygotsky (1987), que fazem preposições sobre circunstâncias de aprendizagem. Este artigo se propõe a analisar alguns conceitos presentes nas teorias de aquisição de segunda língua, verificando, desta maneira, de que forma o professor de língua estrangeira pode se beneficiar das hipóteses estabelecidas em contextos de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem; Professor; Segunda Língua; Teorias.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem é o meio de comunicação utilizado pelo homem para interagir com o mundo em que habita. De acordo com sua significação, a língua é a sistematização de linguagem em códigos reconhecidos em uma comunidade específica, em um tempo e modo característicos, fundamental para que o ser humano possa relacionar-se de modo organizado com as pessoas que daquele grupo fazem parte.

Atualmente, as pessoas estão conscientizando-se da importância do aprendizado de um segundo idioma, o que, conseqüentemente, desperta em cientistas da linguagem o interesse em compreender esse processo por meio de estudos e pesquisas que almejam analisar como ocorre a aquisição de uma nova língua e quais métodos são mais eficientes.

Logo, o objetivo deste trabalho é analisar as principais teorias existentes e buscar soluções para o ensino e aprendizagem, com sugestões para que aconteça o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que sejam capazes de tornar este processo mais atraente e produtivo.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras/Língua Espanhola pela Universidade do Contestado, Campus Concórdia; Licenciatura em Letras/Português pela UCAM/Prominas; Especialização em Ensino de Língua Espanhola pela UCAM/Prominas; Especialização em Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís. Pós-graduada em Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: [gabriele.tafarel@gmail.com](mailto:gabriele.tafarel@gmail.com)

O aprender de determinado idioma estrangeiro é uma construção sobre vários alicerces. Na escola, o mais importante deles é o professor. O docente de um idioma estrangeiro precisa ter conhecimentos diversos, não só da língua que está em estudo, mas, principalmente, compreensão dos diversos fatores que interferem na aprendizagem da língua meta. Somente desta maneira que se faz possível o aprendizado da língua estrangeira, onde se desenvolve plenamente nos educandos as habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir na língua meta.

Ensinar uma língua estrangeira alude um espectro conciso e repetidamente conflitante de homem, da linguagem, da formação do ser humano, de ensinar e de aprender um outro idioma; espectro este circundado por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua meta, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

A aquisição de uma língua estrangeira resulta de vários fatores, dentre eles o interesse do estudante, o material utilizado, o ambiente e a metodologia do professor. Miguel A. Martín Sánchez (2010) sustenta que o professor de LE (Língua Estrangeira) é uma figura chave para o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Na concepção vygotskiana (2001), o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal, do qual faz parte desde o seu nascimento.

Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, “na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.” (REGO, 1997, p. 94)

Ao longo de décadas, pesquisadores têm tentado construir teorias que possam descrever o processo de aquisição de língua materna, ou L1 (Língua 1).

É incontestável a importância dessas tentativas de teorização uma vez que a linguagem é ferramenta simbólica comum a todos os seres humanos nas diversas sociedades. Por outro lado, tais modelos teóricos também têm sido tomados como ponto de partida para muitas pesquisas na área de aquisição de segunda língua (L2). (BEZERRA, 2003, p. 1)

De acordo com Mitchell & Myles (1998), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas:

[a] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois, se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2. (p. 2)

Os pesquisadores Doughty & Long (2003) afirmam que o escopo do campo de conhecimento denominado “aquisição de segunda língua” é amplo e abarca:

1. Conhecimento básico e aplicado sobre a aquisição e perda de segunda, terceira, quarta, etc., línguas e dialetos tanto por adultos quanto por crianças que se encontram em ambientes naturais ou instrucionais (ou seja, na escola), como indivíduos ou como grupos em contextos de língua estrangeira, segunda língua, e língua franca;
2. Uma variedade de métodos de coleta e análise de dados que incluem a observação nos contextos de aquisição (naturais ou instrucionais), o uso de designs experimentais com um alto nível de controle de variáveis de pesquisa, o desempenho de tarefas em laboratório, a simulação computacional, o tratamento qualitativo e/ou quantitativo dos dados;
3. Um grupo grande de pesquisadores afiliados a uma variedade de campos de conhecimento, tais como a linguística, a linguística aplicada, a psicologia cognitiva, a comunicação, a psicologia educacional, a educação e a antropologia. (p. 3-4)

Inúmeras teorias têm tentado explicar como se aprende uma língua adicional. Segundo Larsen-Freeman & Long (1991, p. 227), há pelo menos quarenta teorias de aquisição de segunda língua (ASL). Uma coisa em comum entre estas teorias é que nenhuma delas investiga o fenômeno do ponto de vista do aprendiz. Aqui serão apresentadas oito destas teorias, dada suas relevâncias e aceitação quanto à suas contribuições teóricas referentes ao aprendizado de língua estrangeira.

Estas teorias serão divididas em dois grandes grupos. O primeiro privilegia o ambiente, e o outro, os mecanismos cognitivos. No primeiro grupo incluem-se as seguintes teorias: behaviorismo, aculturação, output, interação e sociocultural. No segundo, a hipótese da gramática universal, a hipótese da compreensão e o conexionismo.

Assim, o **Behaviorismo** (Skinner, 1957), vê qualquer aprendizagem, incluindo o fenômeno da linguagem, como comportamento adquirido por meio de estímulos do ambiente e respostas do aprendiz, ignorando a existência de qualquer mecanismo interno de aquisição de linguagem.

De acordo com o quadro geral do behaviorismo radical, pode-se dizer que a aprendizagem é fruto do condicionamento operante. É, portanto,

Um comportamento observável, descrito em termos da contingência de reforço. Enquadrada nestes termos, a aprendizagem da linguagem seria, por assim dizer, fator de exposição ao meio, e decorrente de mecanismos comportamentais. Ou seja, aprender uma língua não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, já que se trata de acúmulos de “comportamentos verbais”. (Cf. BANDINI; DE ROSE, 2007, p. 18-28).

Um ponto importante a ser destacado nesse modelo pedagógico de ensino da linguagem é o de que “a aprendizagem do comportamento de falante teria como condição necessária a aprendizagem prévia do comportamento de ouvinte.” (ARRUDA JÚNIOR, 2015, p. 121).

A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço.

“O ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as respostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística.” (ARRUDA JÚNIOR, 2015, p. 120).

A criança, por esta teoria, durante o processo de aquisição linguística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam.

A aprendizagem, tanto da língua materna como de outra língua, se daria por meio de repetições, resultando na formação de hábitos automáticos e observáveis. No entanto, Larsen-Freeman & Long (1991, p. 266), consideram que estímulos e respostas não são suficientes para explicar a língua adicional, apesar de o behaviorismo ser uma explicação adequada para a aquisição da pronúncia e a memorização mecânica de fórmulas.

Outra teoria, a da **aculturação**, foi proposta por Schumann (1978) com base em um estudo que observou seis aprendizes; duas crianças, dois adolescentes e dois adultos. Ele coletou informações por meio de questionários e acompanhou estes aprendizes em situação de conversa espontânea durante dez meses. Schumann concluiu que a ASL resultaria da aculturação, que é definida pelo autor como “a integração social e psicológica do aprendiz com a língua alvo do seu grupo” (p. 29). O modelo da aculturação argumenta que os aprendizes serão mais bem-sucedidos na ASL se as circunstâncias sociais e psicológicas entre eles e os falantes da língua forem menores.

A teoria da aculturação pode ajudar a explicar, nem que seja parcialmente, a aquisição de outra língua ou o fracasso da tentativa de aprendizagem.

Já a hipótese do **output** ou da lingualização, foi formulada por Swain (1985). Ela postula que não basta o *input* compreensível e afirma que, para adquirir uma língua, precisa-se também do *output* compreensível. Ela ressignifica o conceito de *output*, até então entendido com o resultado ou o produto da faculdade da linguagem, passando a defendê-lo como parte do processo de aprendizagem. Swain (2005) explica que “há uma mudança no significado de *output* como substantivo, uma coisa ou um produto para *output* como verbo, uma ação ou um processo”. (p. 471)

São três as funções do *output*: observação, testagem de hipótese e reflexão sobre a linguagem.

Swain (1995) acredita que, ao usar a língua, os aprendizes “podem observar a lacuna entre o que querem e o que conseguem dizer, reconhecendo o que não sabem, ou apenas sabem parcialmente”. (p. 1266). Essa capacidade de observar as falhas na produção da linguagem é essencial para a ASL, pois o aprendiz pode direcionar sua atenção para o que precisa aprender e, possivelmente, atentar para *inputs* relevantes.

A produção dá ao aprendiz a oportunidade de testar hipóteses, refletir sobre a língua e modificar o *output*. Swain (2005) explica que os aprendizes testam se o que estão produzindo funciona e, quando negociam sentido, refletem sobre a língua produzida pelo outro e pelo próprio aprendiz.

Em 2006, a autora propôs a substituição do termo *output* por lingualização. Swain define lingualização como “um processo sem fim e dinâmico de uso da língua para produção de sentido”. (p. 2). Para ela, lingualização implica qualquer uso da língua, na forma oral ou escrita, e até a fala consigo mesmo.

Na hipótese de **interação**, o radicalismo de Krashen sofreu um contraponto nos trabalhos de Hatch (1978) e de Long (1981, 1996) que apostaram na hipótese da interação para explicar a ASL (Aquisição de Segunda Língua). Eles consideram que o *input*, sozinho, não pode ser responsável pela ASL. Hatch (1978) discorda da hipótese de que o aprendiz primeiro processa *input* para depois interagir. Segundo ela, aprende-se primeiro a conversar para então interagir verbalmente e, as estruturas linguísticas seriam adquiridas nesse processo.

Apesar de não desconsiderar o papel do *input* modificado, Long (1996) afirma que a negociação de sentido é essencial ao processo de aquisição. Essa negociação se dá na forma de uma indicação de entendimento ou não entendimento da fala do outro, bem como na ajuda ao outro para que ele expresse suas ideias e correções. Neste processo de negociação, auxiliado por um falante mais competente, o aprendiz faz ajustes e impulsiona sua aquisição da L2.

Outra reação à posição radical de Krashen (1997) na defesa da primazia do *input* está presente na teoria desenvolvida por Swain (1985), que defende a hipótese do *output*, ou seja, da produção.

Por outro lado, a teoria **Sociocultural** (TSC), baseada no trabalho do psicólogo russo Vygotsky, tem como fundamento a ontologia do indivíduo social (Gass & Selinker, 2008).

Nessa teoria, a aquisição de segunda língua é um processo situado contextualmente e é a partir dessa perspectiva que a teoria explica os processos cognitivos relacionados à aprendizagem.

Assim, de acordo com Lantof & Thorne (2007), a linguagem, enquanto ferramenta simbólica mais importante, permite ao ser humano organizar e controlar processos mentais - memória, atenção voluntária, aprendizagem, etc.

Os processos de desenvolvimento cognitivo são implementados através da participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, linguística e histórica. Exemplos de tais contextos são a vida em família, a interação entre colegas e contextos institucionais tais como a escola, as atividades esportivas organizadas e o local de trabalho (p. 47).

A Teoria Sociocultural reconhece que a neurocognição é importante para explicar nossos processos mentais de ordem mais elevada (como a memória, por exemplo), mas as atividades cognitivas mais importantes se desenvolvem através da interação social.

Vygotsky (1987) abordou a interação social como um componente essencial no desenvolvimento do conhecimento. Ele acreditou que existem processos mentais entre as pessoas em ambientes de aprendizagem social e que nesses ambientes, o estudante desenvolve ideias para seu próprio mundo psicológico. Essa transferência das ideias externas ao indivíduo – compartilhadas no ambiente social – para aquelas que são constructos pessoais internos Vygotsky chamou *internalização*. A *internalização* só ocorre dentro da *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* de

cada estudante. “A ZDP não é um espaço físico, mas um espaço simbólico criado pela interação dos estudantes com outros mais instruídos e com a cultura que os precede.” (GOOS, 2004, p. 262).

A partir dessas ideias, Meira & Lerman (2010) propõem que investigações empíricas sobre a ZDP, em salas de aula, incidam o foco não apenas nas interações sociais caracterizadas pela assistência aos alunos, por parte do professor, mas, sobretudo, nas trocas semióticas emergentes nessas interações.

Na formulação da hipótese da **gramática universal**, Chomsky (2002) define língua como “um conjunto (finito ou infinito) de frases, cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. (p. 13)

O interesse de Chomsky sempre foi a natureza do fenômeno da linguagem, e não uma língua específica. Suas obras foram muito influentes nesta área, principalmente pela crítica que ele faz ao behaviorismo. (Chomsky, 1959).

De acordo com os estudos chomskianos, os seres humanos são biologicamente dotados de uma faculdade de linguagem, que é responsável pelo estágio inicial do desenvolvimento da linguagem. É essa faculdade que ele denomina Gramática Universal (GU).

A hipótese da GU postula que o ambiente é insuficiente para que se adquira uma língua e que as pessoas são capazes de produzir enunciados que nunca ouviram.

Um grupo de pesquisadores defende que a segunda língua (L2) não se comporta como uma língua natural e, portanto, não sofre interferência da GU. Os membros deste grupo consideram a aquisição de L2 bem diferente de língua materna. Eles acreditam que existe um período crítico para essa aquisição durante o desenvolvimento infantil, mas que na aprendizagem de adultos haveria outros mecanismos envolvidos.

Um segundo grupo de pesquisadores entende que não há diferença entre os dois processos e que os aprendizes continuariam utilizando os princípios e parâmetros disponíveis na GU.

Finalmente, um terceiro grupo acredita que a GU é parcialmente responsável pela aquisição da L2. Segundo este grupo, os parâmetros já configurados para a primeira língua serviriam de base para a segunda, mas sofreriam alterações para o desenvolvimento da L2.

A maior crítica feita à hipótese da GU, de acordo com Mitchel & Myles (2004, p. 24), é o fato de os estudos realizados com base na hipótese da existência de uma gramática universal se interessar “apenas pelo aprendiz como um processador da mente que contém linguagem”, e não como um ser social.

A facilidade ou propensão que algumas pessoas alegam ter pode ser uma evidência dessa capacidade inata, ou GU, defendida pela teoria chomskiana. Mas, os grupos afirmam que isso não é suficiente. Deve haver explicações também no ambiente, como na teoria de aculturação.

A hipótese da **compreensão**, último nome dado por Stephen Krashen à sua teoria sobre a aquisição de uma segunda língua, foi fortemente influenciada pelos pressupostos teóricos chomskianos.

A proposta de Krashen foi primeira intitulada hipótese monitor (Krashen, 1985), depois hipótese do *input* (Krashen, 1997) e, mais recentemente, hipótese da compreensão (Krashen, 2004). Suas principais hipóteses podem ser resumidas assim:

a. Aquisição e aprendizagem não são sinônimos. A aquisição se dá de forma inconsciente, por meio da exposição do idioma, e a aprendizagem ocorre de forma consciente e monitorada.

b. A aquisição é fruto de processos mentais que transformam o *input* compreensível em estruturas gramaticais inconscientes, em uma ordem previsível.

c. A aprendizagem consciente funciona como um monitor, ou seja, como um editor da produção linguística.

d. A alta ansiedade, que Krashen denomina filtro afetivo, impede que o *input* alcance as partes do cérebro responsáveis pela aquisição.

O modelo de Krashen vê a aquisição em uma perspectiva linear, pois, além de estabelecer uma relação de causa e efeito entre o *input* (o que o aprendiz ouve e lê) e o que se adquire, prevê que essa aquisição se dá em uma ordem previsível. No entanto, torna-se importante a exposição do idioma nas mais diversas formas de *input*.

A insistência radical de Krashen em afirmar que a imposição de uma língua era explicada, única e exclusivamente, pelo *input*, motivou muitos pesquisadores a apresentar propostas alternativas.



A teoria do **conexionismo**, segundo Del Rio (1996), é uma teoria que considera a aquisição de um hábito como uma tentativa de ensaio e erro. O autor propôs três leis que caracterizam a aprendizagem.

1. Lei da prontidão - satisfação/aborrecimento;
2. Lei do exercício - prática, repetição;
3. Lei do efeito - fortalecida/enfraquecida, recompensa/punição.

Nesta teoria, a aprendizagem é vista como “um processo mecânico, como uma associação de estímulos, de resposta e reforço”. (Sacristán, 2000).

Ainda de acordo com Del Rio (1996),

A aprendizagem é um processo e, em suas unidades mais primárias ou básicas, ocorre quando a pessoa, em virtude de determinadas experiências, que incluem necessariamente inter-relações com o contexto, produz novas respostas, modifica as existentes (...) ou quando o indivíduo estabelece novas relações entre sua atividade e o ambiente do qual faz parte. (p. 32)

Essa teoria rejeita que a linguagem seja uma faculdade inata; ela defende, assim como behaviorismo, que a aprendizagem é fruto de associação entre as informações.

Com relação as teorias de aquisição de segunda língua, a teoria vygotskyana atribui muita importância ao papel do mediador – professor – como agente impulsionador do desenvolvimento psíquico humano. (COUTINHO; OLIVEIRA, 2011).

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31).

A certeza de que o bom professor é aquele que tem consciência da necessidade de estar em constante processo de aprendizagem, que se vê como um eterno aprendiz, e jamais como um detentor do saber.

### **3 CONCLUSÃO**

Esta pesquisa tinha por objetivo explorar e compreender o processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas, em estudantes de língua estrangeira,

através das teorias que explicam a aquisição de segunda língua. Ao mesmo tempo, existem inúmeras metodologias que auxiliam o trabalho do professor, que direcionam as aulas e as atividades para determinados objetivos a serem alcançados.

De acordo com estudiosos pesquisados, apesar de haver várias teorias de aquisição de uma língua estrangeira, nenhuma é completa e acabada. Todas trazem suas contribuições, mas nenhuma consegue abranger plenamente as situações de aprendizagem.

O professor, principal responsável pelo processo, precisa, em suas aulas, trazer atividades diversificadas, criativas, que despertem a vontade de aprender e praticar o idioma. Também precisa estar constantemente em aperfeiçoamento: ser pesquisador, criador e mediador.

Alunos motivados costumam se desenvolver e avançar ao longo do curso com mais facilidade. E o professor só consegue motivar seus alunos quando os conhece, quando consegue favorecer uma prática dedicada às etapas constitutivas dos alunos.

Assim, o ensino e aprendizagem das quatro habilidades linguísticas, quando ocorre de forma integrada, produz conhecimento significativo. Saber ouvir, falar, escrever e ler a língua meta deve ser o pilar do planejamento do professor de língua estrangeira.

Como mencionado, é impossível rejeitar qualquer uma das teorias de aquisição de segunda língua: todas propõem explicações razoáveis, apesar de parecerem incompletas, pois ora descrevem processos mentais, oras ambientais.

Como apontou Van Lier (1996),

Não podemos afirmar que a aprendizagem é fruto de estímulos ambientais (behaviorismo), nem que é geneticamente determinada (inatismo). Ao contrário, a aprendizagem é o resultado de interações complexas entre indivíduo e o meio ambiente. (p. 170)

Larsen-Freeman (2000) vê a complexidade como “uma lente metafórica por meio da quais diversas perspectivas podem ser acomodadas”. (p. 173). Ela foi a primeira pesquisadora a propor que a aquisição de um idioma é um fenômeno complexo, não linear e dinâmico, o que implica crescimento e mudança.

Portanto, não existindo um método perfeito e completo para o ensino de segunda língua, faz-se necessário uma ação pedagógica que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, através do planejamento baseado nas necessidades dos estudantes.

A proposta de considerar a aquisição um sistema complexo aumenta a responsabilidade do professor, pois cabe a ele oferecer oportunidades de aprendizagem variadas e que não sejam restritas a ensino de formas gramaticais.

As reflexões teóricas fazem notar a urgência de ampliar o olhar sobre o que é aprender uma língua. As lamentáveis falhas perceptíveis incentivam aos alunos o *input* compreensível, oral e escrito, por meio de práticas sociais da linguagem significativas.

O professor deve saber estimar a capacidade discursiva, a competência gramatical e sociolinguística, o conhecimento de outras línguas que os alunos trazem consigo para tornar a aula um espaço de efetiva aprendizagem do novo idioma.

Como resultado, um indivíduo bilíngue é aquele capaz de se expressar em mais de uma língua, e que desenvolveu as habilidades linguísticas que lhe são necessárias para a comunicação. Além disso, considera-se o fato de que uma segunda língua garante o conhecimento de novas culturas, pessoas e histórias. Percebe-se, contudo, que o estudo sobre segunda língua e principalmente sobre o bilinguismo, tem uma longa estrada a ser percorrida.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARRUDA JÚNIOR, Gerson Francisco. **O Fracasso do Behaviorismo Linguístico**. *Ágora Filosófica*, v. 1, p. 113-133, 2015.

BANDINI, Carmem Silva Motta; DE ROSE, Júlio César Coelho. **Práticas educacionais no Behaviorismo Radical: uma análise da proposta skinneriana de uma educação voltada para a liberdade e a criatividade**. In: SILVA, W. C. M. P. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: reflexões teórico-conceituais e implicações para a pesquisa*. Santo André: ESETEC, 2007, v. 20, p. 18-28.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CHOMSKY, N. A review of B. F. **Skineer's verbal behavior.** Language, v. 35, n. 1, p. 26 – 58, 1959.

\_\_\_\_\_. **Syntactic Structures.** 2nd edition. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.

\_\_\_\_\_. (2002). **Syntatic Strctures. Berlin: Mounton de Gruyter.** (Texto original publicado em 1957).

\_\_\_\_\_. (1959). **A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior.** Language, 35, 1, 26-58.

COUTINHO, Jamile Serra; OLIVEIRA, Vinicius. **Qual a importância da mediação no processo de aprendizagem?** 2011. Disponível em: <http://vsos.blogspot.com.br/2011/01/qual-importancia-da-mediacao-no.html>. Acesso em 20 abr. 201.

DEL RIO, Maria José. 1996. **Comportamento e Aprendizagem: Aplicações Escolares.** In Coll, Cesar, Palácioe Jesus, Marchesi, Alvaro. Desenvolvimento Pscológico e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, 25-44.

DOUGHTY C. J., & LONG, M.H. (Eds.). (2003). **Handbook of second language acquisition.** Malden, MA: Blackwell.

GASS, S.M., & SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course** (3rd edition). 2008. Mahwaw, NJ: Lawrence Erlbaum.

GOOS, M. **Learning Mathematics in a Classroom Community of Inquiry.** 2004, p. 262. In: RIBEIRO, M. A Teoria Sociocultural de Aprendizagem de Vygotsky. Publicado em: 27 jan. 2016. Disponível em: [http://prosjekt.hia.no/tbm/ProjectDescr/TBM\\_HiST.pdf](http://prosjekt.hia.no/tbm/ProjectDescr/TBM_HiST.pdf). Acesso em: 16 jan. 2018.

HATCH, E. M. **Discourse analysis and language acquisition.** In: HATCH, E. M. (Ed.). Second language acquisition: a book of readings. Rowley: Newbury, 1978. p.401-435.

KRASHEN, Stephen D. **Applyng the comprehension hypothesis: some suggestions.** International Journal of Language Teaching, v. 1, p. 21-29, 2004.

\_\_\_\_\_. **Some issues relating to the monitor model.** In: Brown et al. (Ed.) On Tesol'77. Washington, DC: Tesol, 1997.

\_\_\_\_\_. **The input hypotesys: issues and implications.** London/New York: longman, 1985.

\_\_\_\_\_. **Applying the comprehension hypothesis: some suggestions.** In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING. Taipei. Proceedings...Taipei: English Teachers Association of the Republic of China, 2004.

LANTOLF, J. & THORNE, S. L. (2007). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** In: B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London: Longman, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teaching Techniques in English as a Second Language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and applied linguistics.** *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20, p. 165-181, 2000.

LONG, M. H. **The role of the linguistic environment in second language acquisition.** In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). *Handbook of second language acquisition.* San Diego: Academic Press, 1996. v.2, p. 413-468.

\_\_\_\_\_. **Input, interaction and second language acquisition.** In: WINITZ, H. (Ed.). *Native language and foreign language acquisition: annals of the New York Academy of Sciences.* New York: The New York Academy of Sciences, 1981. v.379, p.259 -278.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. **Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.** Tejuelo, No 8, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219208.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MEIRA, L.; LERMAN, S. **Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue.** In: C. LIGHTFOOT; M. C. D. P. LYRA. (Org.). *Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts.* Rome: Information Age Pub Inc. 2010. p. 199-219.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories.** London: Arnold Publishers, 1998.

\_\_\_\_\_. 2004. **Second language learning theories.** Second edition. London: Hodder Arnold.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil.** A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* São Paulo: Mercado de Letras. 2003, p. 31.

RAYS, O. A. **A questão da metodologia no ensino da didática escolar.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 94.

SACRISTÁN, J. GIMENO e PEREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre, Artmed, 2000 (4a ed.).

SCHUMANN, J. **The Pidginization Process: a Model for Second language Acquisition.** Rowley: Newbury House, 1978.

SKINNER, B. F. (1957). **Verbal Behavior.** New York: Applenton-Century-Crofts.

SWAIN, M. (1985). **Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.** In S. Gass, & C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

\_\_\_\_\_. **Three functions of output in second language learning.** In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning.** In: BYRNES, H. (Ed.). Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky. London, UK: Continuum, 2006.

SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. **Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates.** International Journal of Applied Linguistics, v.15, n.1, p.5-28, 2005.

Van LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and authenticity.** London: Longman, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (2001a). **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1987.