

# REVISITANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Por uma abordagem multilíngue

Betsemens Barbosa de Souza MARCELINO<sup>1</sup>

[betty\\_bsdreamer@hotmail.com](mailto:betty_bsdreamer@hotmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho argumenta a necessidade de mudanças de pensamento no que tange à maneira como o futuro docente deva ser orientado a lidar com situações de ensino-aprendizagem. É sugerida a inclusão de discussões na formação acadêmica que revejam o conceito de língua e cultura (Cox; Assis-Peterson 2007, 2013), bem como também insiram os conceitos de repertório linguístico (Blommaert; Backus 2012), comunidades imaginadas e investimento (Norton; Kanno 2003, 2011). Serão apresentadas as características embasam uma abordagem multilíngue de ensino (Dufva e todos. 2011), utilizando-se de exemplos práticos que mostrem resultados que podem ser obtidos em uma perspectiva multilíngue.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação de professor. Língua Inglesa. Perspectiva multilíngue.

Resumo: Este trabalho argumenta a necessidade de mudanças de pensamento no que tange à maneira como o futuro docente deva ser orientado a lidar com situações de ensino-aprendizagem. É sugerida a inclusão de discussões na formação acadêmica que revejam o conceito de língua e cultura (Cox; Assis-Peterson 2007, 2013), bem como também insiram os conceitos de repertório linguístico (Blommaert; Backus 2012), comunidades imaginadas e investimento (Norton; Kanno 2003, 2011). Serão apresentadas as características embasam uma abordagem multilíngue de ensino (Dufva e todos. 2011), utilizando-se de exemplos práticos que mostrem resultados que podem ser obtidos em uma perspectiva multilíngue.

**ABSTRACT:** This paper discuss the need of thought change about the way future teachers must be guide in order to deal with some specific learning/teaching situations. It is suggested the insertion of academics discussions that review

<sup>1</sup> Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá.

the conception of language and culture (Cox; Assis-Peterson 2007, 2013), also that brings up conceptions such as linguistic repertoire (Blommaert; Backus 2012), imagined communities and investment (Norton; Kanno 2003, 2011). It will be presented the characteristics that must base a multilingual teaching approach (Dufva e todos. 2011), using practical examples that show the different results might be obtained in a multilingual perspective, in opposition to a monological one.

**KEYWORDS:** Teachers formation. English Language. Multilingual perspective.

## **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de qualquer língua envolve aspectos extralinguísticos, no sentido de que a existência de uma língua depende de usuários e de situações de uso. A definição que se tem de conceitos como cultura e língua influencia diretamente na abordagem de ensino na sala de aula. As crenças e concepções que os professores carregam serão refletidas em suas atuações profissionais e, sendo assim, pode-se pensar que os resultados obtidos no ensino de Língua Inglesa (LI), principalmente nas escolas públicas, possam ser um indicativo da postura adotada pelos docentes atuantes nesta área.

Dessa forma, para que o trabalho do professor de inglês na educação básica seja bem sucedido, é necessário que se volte um olhar para as ações difundidas no espaço universitário, no sentido de se pensar se o processo de formação docente está ou não embasado em concepções de caráter crítico, que contemplem as atuais necessidades educacionais. O ponto inicial consiste em rever a maneira pela qual conceitos fundamentais como língua e cultura foram e estão sendo abordados, bem com também o resultado que novos paradigmas podem provocar no ambiente formativo de futuros professores.

## **2. MUDANÇAS DE PARADIGMAS**

Pensar o ensino de Língua Inglesa significa pensar também em aspectos inerentemente históricos. Diferentemente de outras línguas, a historicidade do inglês está diretamente atrelada a grandes fatores decisivos da história da humanidade, e, por consequência, desperta discussões e opiniões controversas. De maneira geral, atribui-se a estes

acontecimentos da história a possibilidade de expansão desta língua que alcançou patamar mundial, podendo se dizer que o pensamento de David Crystal (2003) sintetiza a justificativa que por tempos tem sido considerada a mais plausível ao se afirmar que o inglês foi língua da nação que dominou as ações de colonização nos séculos XVII e XVIII, e que foi também responsável pela Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX – Grã-Bretanha. Foi também língua do grande poder econômico do século XX – Estados Unidos.

Kanavilil Rajagopalan já em 2005 chamava atenção para o fato de que ao alcançar os quatro cantos do mundo, a LI se transformou na língua de todos, a língua do mundo, língua sem dono, já que nenhum país possui um projeto linguístico que abarque um acontecimento com tais proporções. Afirmava ainda o autor que em cada lugar que chega a LI sofre o processo de hibridismo, ganhando características próprias em cada região.

É justamente este tipo de constatação que irá provocar nos estudiosos uma necessidade de adequação das teorias que até então embasavam o ensino de LI, pautadas na visão do imperialismo, onde nações centrais subjagam as nações periféricas. Como bem afirmam Cox e Assis-Peterson:

...se um dia essa tese se mostrou adequada para explicar a difusão do inglês, nos tempos da globalização e da modernidade-mundo, ela se fragiliza, pois as nações deixam de ser unidades autônomas, fazendo pouco sentido opor o interno e o externo, o autóctone e o estrangeiro (2013: 154).

A partir de então, faz-se necessário levar em consideração as características da chamada pós-modernidade e o advento da globalização. Kumaravadivelu (2006) apresenta o conceito de globalização enquanto processos sociais de troca em um nível mundial que possibilita o desenvolvimento da consciência local. O autor ressalta ainda que a fase atual da globalização denota alto grau de intensidade, onde as trocas se encontram mais no nível da comunicação e de significados culturais, causando modificações na vida sociocultural das pessoas ao redor do

mundo. Fator este possibilitado principalmente por meio do uso da internet e da língua da globalização, o inglês.

Stuart Hall (2006) vai atribuir à globalização o papel de deslocamento das identidades culturais nacionais. Porém, mais válida ainda é a crítica que o autor apresenta em relação à ideia do que seja a cultura de uma nação, pois, para o mesmo, o conceito de nação e culturas nacionais são frutos da modernidade. A lealdade que antes estava atrelada à instituições mais limitadas, como tribo, religião e região, gradualmente foram sendo unidas sob um único “teto”, a chamada nação. Este fator contribuiu para o nascimento da noção de uma cultura e de instituições culturais homogêneas, como a língua nacional e o sistema educacional nacional. Assim,

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (HALL, 2006: 61/62).

Claramente, esta ideia de UMA nação com suas características próprias com intenção de se diferenciar política, ideológica e geograficamente das “outras”, contribui para a propagação de atitudes negativas advindas da desconsideração dos vários elementos constituintes de um povo, como as variedades linguísticas que por muito tempo foram (e ainda são) alvos de preconceitos.

Esse tipo de pensamento abre portas para a implantação de um ensino de LI pautado no monologismo, pois, além de se referir à ideia de “uma” língua nacional, corroborando com a ilusão de que aquela é a única variedade existente, portanto digna de ser a única referência, a aprendizagem ainda se dá por meio do processo de internalização da gramática desta língua e pelo conhecimento de formas estruturais encontrados em livros. A língua passa por um processo de objetificação, as frases e sentenças são sim retiradas de exemplos naturais, mas são

apresentadas de forma descontextualizadas, cumprindo apenas com o objetivo didático.

Infelizmente, está tem sido também a abordagem nas aulas de LI, o aluno que não saiba “A” LI, com todo seu aparato gramatical e suas sentenças descontextualizadas, não é digno de aprovação na disciplina, mesmo que seja capaz de jogar videogames por horas a fio, seguindo ordens e dicas configuradas totalmente em inglês.

Mas, se voltarmos nosso olhar para a formação profissional perceberemos que este tipo de ação é a prolongação de discursos disseminados no meio acadêmico. Isso significa que ao ingressar no curso de letras com habilitação em inglês o indivíduo se vê as voltas com listas intermináveis de exercícios gramaticais e regras a serem decoradas, situações que exemplificam “a cultura” do outro e que devem ser aprendidas como regras a serem lembradas, sem nenhuma conotação significativa.

Pensar língua e cultura ainda em termos de entidades fechadas e completas em si mesmas em um contexto de realidades mescladas, onde o global e o local coexistem, é no mínimo inquietante. Por esta razão, estudiosos têm procurado apresentar conceitos que melhor se adequem a realidade vivenciada, a exemplo de Cox e Assis-Peterson (2007) que optam pelo termo *transculturalidade* por sua capacidade de abarcar a ideia de cultura como “movimento”, algo “em trânsito”.

Cultura é uma construção discursiva que se dá no próprio ato de interação social, significa a maneira como se interpreta e se age no mundo por meio do uso de ferramentas materiais e simbólicas, sendo a língua o meio que melhor dá suporte a esta interação. Assim, só conheço melhor a mim mesmo e minha cultura, quando, em contato com o outro, sou capaz de perceber e compreender nossas diferenças, não em uma perspectiva de anulação, mas sim de complementariedade. Quanto mais aspectos conheço a respeito de outras culturas, mais sou capaz de transitar entre espaços sociais movediços e instáveis como estes que vivenciamos em contexto de globalização.

A este respeito, São Pedro e Sousa (2014) afirmam que língua sempre incorpora uma realidade cultural, pois experiências são expressas, mas também criadas por meio do seu uso. Assim, cultura, na verdade, é o pano de fundo que dá sustentação aos aspectos linguísticos a serem apreendidos em uma situação de aprendizagem.

São exatamente conceitos como estes que estão em falta nas exaustivas aulas de inglês na universidade. O professor formador por vezes não percebe que ao trabalhar as materialidades textuais tem a oportunidade de abranger muito mais que aspectos linguísticos, podendo trazer a tona discussões que fomentem um olhar mais preocupado com a função desta ferramenta em situações reais de uso, que valorize as experiências de vida dos alunos, mais pautado em uma perspectiva multilíngue, como será apresentado a seguir.

## **2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB UMA PERSPECTIVA MULTILÍNGUE**

Considerar a língua como muito mais que um sistema de códigos significa, necessariamente, considerá-la em uma perspectiva dialógica. De acordo com Dufva e todos (2011) vem de Mikhail Bakhtin os preceitos filosóficos que oferecem o dialogismo como uma alternativa à visão monológica que tem embasado o processo de ensino/aprendizagem.

Retomando a discussão sobre a necessária compreensão a respeito da conexão língua/cultura, entende-se que é no mínimo ineficaz tratá-los como objetos a serem estudados em momentos distintos da aprendizagem. Mas, é exatamente isto que a abordagem monolíngue aparenta fazer ao deixar de lado o contexto social em que determinadas formulações aparecem, qual o papel que exercem em diferentes contextos e quais suas funções como objeto de interação no processo de uso da língua.

Sob o emblema de uma perspectiva monolíngue os estudantes de cursos de letras são levados a pensar que, como bom professor de língua inglesa, devem saber nomear corretamente as classes gramaticais do inglês, as regras e exceções, as fórmulas mágicas para se formar tempos

verbais, e assim por diante. Aprendem ainda que sua função enquanto futuro profissional desta área será fazer com que seu aluno também decore estes itens e suas nomenclaturas, geralmente seguindo uma ordem crescente de dificuldade dos conteúdos. Assim não poderão trabalhar com 6º ano um texto sobre redes sociais, por exemplo, por mais que este viesse capturar o interesse dos alunos, porque apresenta sentenças em *present perfect* que só será estudado nos anos subsequentes.

Como asseveram Dufva e todos, a memorização de aspectos gramaticais não resulta na capacidade de formulação e uso natural destes, mas aquele graduando que não sente que tenha alcançado bons resultados na academia jamais se sentirá preparado para assumir o posto de professor de LI, e se, dependendo das circunstância, o tiver que fazer, será em situação de desconforto e dúvidas sobre sua capacidade.

As perspectivas de mudanças apresentadas por Dufv e todos buscam base nos argumentos bakhitiniano, em uma perspectiva dialógica. Deste modo, asseveram que qualquer língua apresenta essencialmente um caráter “multilíngual” e que assim também o são os indivíduos que dela fazem uso. Apontam que mesmo na chamada “língua mãe” não existe o aprendizado de uma língua em específico, o que o ocorre é a apropriação de recursos semióticos e de suas funcionalidades em determinadas situações, o que possibilita ao falante transitar em diversos ambientes sociais.

A releitura de Blommaert e Backus apresentada por Cox e Assis-Peterson (2012) sobre a noção de repertório, - pertencente à sociolinguística (GUMPERZ; HYMES, 1972), aproxima-se da ideia acima apresentada no sentido de que compreende os diferentes graus de conhecimento de língua (recursos linguísticos e suas funcionalidades) adquiridos no decorrer da trajetória de vida de cada indivíduo, apontando para uma compreensão mais subjetiva do que comunitária.

A aquisição da língua se configura também como multimodal no sentido de que os elementos semióticos estejam sempre em constante mutação e o desenvolvimento de novas mídias exige a capacidade de adequação do uso da linguagem, algo que já faz parte da rotina das

pessoas nos dias atuais. Por esta razão, pode-se dizer que, se aprender a própria língua significa aprender a fazer diversas coisas em diversas situações, o ensino de LI sob a perspectiva multilíngue pode apropriar-se da noção bakhtiniana de gêneros discursivos para um ensino focado no processo de uso significativo dos recursos semióticos, em concomitância com um processo de percepção e compreensão deste uso.

Isto significa dizer que a aprendizagem de LI consiste em que os discentes aprendam a *fazer, como fazer e porque fazer* coisas com a língua, em contextos que representem situações reais de uso. A ideia de situações reais de uso também não pode seguir um pensamento monolíngue, posto que apregoe a ideia de que só é possível fazer uso de uma língua quando e se estiver em determinado país, não levando em conta o processo de mobilidade e fluidez pelo qual as línguas têm passado. Contexto real não significa necessariamente deslocamento geográfico, já que com um clique é possível se “transportar” para vários contextos de uso da LI, sem mencionar as situações vivenciadas rotineiramente.

Considerando que o repertório linguístico de cada um está atrelado a sua trajetória pessoal, o primeiro equívoco na postura adotada pelas universidades é partir do princípio que todos estejam no mesmo patamar de experiência com a língua. Ou, o que é pior, agir como se os discentes, por estarem iniciando um determinado curso, não possuíssem nenhum conhecimento prévio de LI. Assim, ao invés de aproveitar toda bagagem que estes alunos já trazem, preferem seguir um manual de conteúdos que se mostra uma opção mais fácil e confortável de se trabalhar. Nem se faz necessário dizer o reflexo que estas ações têm gerado na educação básica em se tratando de aulas de LI.

Ao invés de ensinar as regras de uso do *conditional would* porque não ensinar as maneiras possíveis de se pedir comidas em diferentes restaurantes? Pensar em quais situações estes conhecimentos poderiam ser usados no próprio país e como seria se estivessem em outra localidade. Lembrando que os modelos apresentados não são regras de uso, as respostas e perguntas sempre podem ser outras, desde quando se tenha recursos linguísticos suficientes para se transitar nestes espaços de



linguagem. Isso significa trabalhar LI e os aspectos culturais inerentes a esta sem se deixar pender para uma atitude de supervalorização de um falante nativo com características puristas.

Um aluno de um curso de letras que participe de aulas que sigam este modelo de estruturação com certeza será um profissional preparado para lidar com as situações de aprendizagem de LI de maneira mais crítica e realística. Os aprendizes tendem a se reportarem ao comportamento de seus mestres, ou seja, a prática de um docente reflete aquilo que o mesmo vivenciou em sua preparação para o exercício da profissão.

Ignorar, ou não aceitar como aprendizagens, saberes que não se encaixem em conteúdos esquematizados e passíveis de avaliação é também um reflexo da abordagem monológica que considera a aprendizagem de uma língua como um processo de adição de itens a um container, até que um dia o mesmo possa estar cheio. É interessante a perspectiva de Blommaert e Backus (2012) de que aprendizagem, na verdade, não significa “aquisição” completa e imutável, mas que aprendizagem acompanha a própria dinamicidade da língua e apresenta caráter temporário e dinâmico, está submetida à biografia de cada pessoa e, portanto pode se desaprender ou esquecer algo.

A maneira como as pessoas entram em contato e lidam com recursos sociolinguísticos leva a diversos modos de aprendizagens que vão desde aspectos mais duradouros até aprendizagens momentâneas e temporárias, como o de palavras soltas. As avaliações de LI ao invés de checar o nível de “decoreba” dos acadêmicos deveriam pensar o quanto ele foi capaz de se comunicar em determinado contexto de uso sugerido. E tais situações podem sim requerer todos os aspectos da língua: escrita, fala, leitura e compreensão.

### **3. INVESTIMENTO EM COMUNIDADES IMAGINADAS: A IDENTIDADE PROFISSIONAL**

A aprendizagem de uma nova língua esta diretamente relacionada a fatores ideológicos e identitários. Pensar um contexto de formação de professores de LI requer também preocupação com estes aspectos. Neste sentido, as postulações de Bonny Norton (2003, 2010) sobre investimento e comunidades imaginadas oferecem perspectivas viáveis e promissoras. Baseada nos pressupostos de Bourdieu sobre capital cultural, a autora entende que para além de pensar nos termos de “motivação” do aprendiz, deveríamos considerar que se o mesmo “investe” na aprendizagem de uma língua é porque entendem que tal aquisição aumentará o valor de seu capital cultural. Ou seja, o aprendiz o faz pensando nos benéficos retornos simbólicos e materiais que sua ação promoverá. Se não há motivação, não há desejo de investimento.

Esta motivação, por outro lado, apresenta-se sob a forma de *comunidades imaginadas*. Inspirada no termo cunhado por Benedict Anderson (1991), Norton se utiliza do conceito para explorar a relação entre identidade e aprendizagem de línguas. Assim como investimos em relacionamentos com nossas comunidades reais, do dia a dia, a aprendizagem de uma língua se torna uma maneira de investimento em uma comunidade existente em nossa imaginação.

É como se fosse uma identidade projetada, onde tal conhecimento será um dos requisitos essenciais para se exercer o papel imaginado de forma plena. Mas esta forma de imaginação não deve ser entendida como fantasias da realidade, e sim uma *“hopeful imagination”*, como uma projeção de um mundo melhor. Um discente do curso de letras, por exemplo, pode investir muito na aprendizagem de LI pensando em sua comunidade imaginada que vem a ser uma sala de aula no campo, onde os alunos não tenham muitos recursos, e ele será a pessoa que fará a diferença oportunizando tal conhecimento.

O interessante é que estas comunidades imaginadas geralmente possuem relação com a própria história de vida do acadêmico e frequentemente reforça situações positivas vivenciadas e também transforma pontos negativos. Isso significa dizer que a imaginação do acadêmico sobre quando, como e onde poderá utilizar o que aprende nas

aulas de inglês, influencia e muito em suas ações e seu engajamento, com reflexos diretos em sua identidade enquanto futuro docente.

A autora chama atenção para o fato de que a maneira como esses desejos do aluno são recebidos pode determinar para mais ou para menos o investimento. Ou seja, quando as expectativas do aprendiz são tolhidas de alguma forma, pode-se gerar uma situação desconfortável para o mesmo que optará na não participação nas aulas, posto que não haja mais conexão com aquilo que imaginava, não tendo mais sentido investir em algo que não trará retorno.

Mas, em algumas situações, este entrave nem mesmo tem início na universidade, já vem de longo tempo, sendo resultado de ideologias disseminadas por meio de discursos monolíngues e monoculturais, como já discutido acima. Para um aluno de classe menos favorecida que foi ensinado que existe uma cultura que vale mais que a sua, que existe uma única língua em seu país, e que ele nem mesmo a domina, quanto mais o inglês que é a língua do outro e que só tem valor se ele souber imitar esse outro. Se para ele não existe espaço nem mesmo nas comunidades reais consideradas mais elevadas, quanto mais uma comunidade imaginada onde ele possa desempenhar algum papel importante, onde possa ensinar algo.

Norton assegura que em um mundo de intenso desenvolvimento tecnológico nossa imaginação terá o tamanho do nosso conhecimento sobre as coisas. Isto abre a possibilidade de que ações de professore universitário de LI possam ser direcionadas de modo a trabalhar estes mitos que dão suporte as crenças destes estudantes. Instigá-los a pensarem na formação como uma oportunidade de se engajarem efetivamente em ações transformacionais, que visem mudanças sociais por meio da educação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um dos mais fortes motivos pelos quais a universidade deveria repensar sua postura em relação aos futuros docentes é que, como já

asseverado, o tipo de comportamento apresentado será transportado para salas de aulas da educação básica, mesmo que não seja com palavras, a atitude de um professor perante seu objeto de ensino diz muito. Um professor de LI que se porte como amedrontado e assustado e inseguro perante o conteúdo não pode exigir atitude diferente da parte de seus alunos.

Uma perspectiva multilíngue que valorize os conhecimentos reais deste professor em contextos de situações de uso, contrário ao saber de normas prescritivas, bem como uma visão de cultura que celebre a heterogeneidade, embasando debates críticos-reflexivos, pode ser o caminho para estas mudanças, transformando a visão que os próprios professores de LI tenham sobre si e sobre a importância de seu papel na sociedade.

## REFERÊNCIAS

1. ASSIS-PETERSON, Ana Antônia e COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*. Vol. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013 / © 2013 by Unisinos.
2. BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
3. BLOMMAERT, J.; BACKUS, A.M. 2012. Superdiverse Repertoires and the individuals. *Tilburg Papers in Culture Studies*, **24**:1-32. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/94793367/88931211-Blommaert-and-Backus-2011-Super-Diverse-Repertoires-and-the-Individual>. Acesso em: 09/08/2012.
4. COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Transculturalidade & transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In BORTONI-RICARDO, Stella M. e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, 23-43.
5. CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

6. DUFVA, Hanelle. SUNI, Mina. ARO, Mari & SALO, Olli-Pekka. The changing concept of language . *Journal of Applied Language Studies*, Vol. 5, 1, 2011, 109 - 124. University of Jyväskylä.
7. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. - 11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
8. KUMARAVADIVELU, B. **A** linguística aplicada na era da globalização. In *Por uma linguística aplica interdisciplinar*. MOITA LOPES. Luis Paulo da, (org). - São Paulo. Parábola Editorial, 2006. - (Lingua[gem];19)
9. NORTON, Bonny. *Identity, Literacy, and English-Language Teaching*. TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA 1 VOL. 28, NO 1, WINTER 2010.
10. \_\_\_\_; KANO Yasuko. *Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction*. *Journal of Language, Identity and Education*. 2(4), 241-249 . Copyright © 2003, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
11. \_\_\_\_; TOOHEY, Keleen. *Identity, language learning, and social change*. *Lang. Teach.* (2011), Cambridge University Press 2011. <http://journals.cambridge.org> Downloaded: 20 Dec 2011.
12. RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: \_\_\_\_; e LACOSTE, Yves (orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.
13. SÃO PEDRO. Joana de e SOUSA, Denilso Amade. Um Vínculo Afetivo-Cultural com a Língua Inglesa - o grande desafio. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p. 298-321, jun. 2014.
14. SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Cultura, língua e emergência dialógica. *R. Let. & Let.* Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 289-306 jul.|dez. 2010