

A DIMENSÃO CULTURAL NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA TRANSCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*THE CULTURAL DIMENSION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION: CONTRIBUTIONS OF TRANSCULTURAL
SEMANTICS TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING*

Mariana Souza Santos¹

Wellington Mendes Junior²

RESUMO

O estudo dos aspectos semânticos das palavras evoluiu significativamente desde o século XIX, com interesse crescente em entender como os significados variam entre culturas. A semântica transcultural analisa essas variações e como elas influenciam a comunicação. No aprendizado de uma segunda língua (L2), a imersão cultural e a exposição ao contexto social da língua-alvo são variáveis cruciais no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Teorias de aquisição de L2 destacam a importância do contexto cultural no processo de aquisição para a diminuição da distância social em relação à língua-alvo, distância essa que pode comprometer o processo de aprendizado. Este ensaio discute esses conceitos e propõe estratégias para melhorar a aprendizagem de uma dada L2, especialmente em ambientes artificiais como a sala de aula, enfatizando a necessidade de se incorporar aspectos culturais ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Cultura. Significado. Segunda língua.

ABSTRACT

The study of the semantic aspects of words has evolved significantly since the 19th century, with growing interest in understanding how meanings vary across cultures. Cross-cultural semantics analyzes these variations and their influence on communication. In second language learning, cultural immersion and exposure to the social context of the target language are crucial variables in the acquisition process. L2 acquisition theories highlight the importance of cultural context in reducing social distance from the target language, a factor that can hinder the learning process. This theoretical essay discusses these concepts and proposes strategies to enhance L2 learning, particularly in artificial environments such as classrooms, emphasizing the need to incorporate cultural aspects into teaching.

KEYWORDS: Teaching. Culture. Meaning. Second language.

1. Introdução

De acordo com Della Mée e Barin (2004), com o objetivo de explorar os aspectos semânticos das palavras, houve, na primeira metade do século XIX, um movimento em direção à constituição de uma ciência do significado. No entanto, à época, os estudos linguísticos estavam majoritariamente concentrados nas transformações fonéticas e gramaticais. As autoras destacam ainda que o interesse

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), marianasantos2021@ufu.br, <https://orcid.org/0000-0003-3615-4514>.

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), wellington.mendes@ufu.br, <https://orcid.org/0000-0002-1459-4183>.

pelo significado linguístico emergiu com maior força durante o Romantismo, impulsionado tanto pela polissemia das palavras quanto pelo fascínio exercido pelo vocabulário exótico e arcaico daquele período. Para Marques (1990), a semântica tem enfrentado sérias dificuldades como campo de investigação linguística. Dificuldades essas atribuídas, segundo a autora, à rápida e intensa evolução teórica da linguística nos últimos cinquenta anos.

O valor dos signos tem sido um tema central nos estudos linguísticos, abordado sob diferentes perspectivas teóricas, desde o estruturalismo inaugurado por Saussure até as abordagens funcionalistas desenvolvidas a partir da década de 1960. Tal fato fez com que a linguística não desse conta de lidar com a semântica com o mesmo rigor aplicado à morfologia, fonologia e sintaxe. É fato que a comunicação se dá por meio da palavra e de suas significações. Em *O signo*, Epstein (1987) afirma que não seria possível haver comunicação caso os signos linguísticos não existissem, uma vez que são os signos que veiculam significado. Em *Curso de Linguística Geral*, Saussure (2021) apresenta o signo linguístico como uma moeda de duas faces interdependentes. A obra atribuída a Saussure apresenta a renomada dicotomia entre *significado* e *significante*, onde o primeiro se refere ao conceito ao passo que o segundo refere-se à imagem acústica. Desse modo, a combinação do significado com o significante forma o signo linguístico, que é caracterizado por Saussure como uma entidade psíquica. Ademais, o autor afirma ainda que ambos são indissociáveis, ou seja, não há conceito sem imagem acústica e também não há imagem acústica sem conceito uma vez que o valor atribuído ao signo resulta da interação mútua entre significado e significante. Partindo desse pressuposto é possível afirmar que o valor e a conceitualização linguística atribuídos aos signos serão construídos a partir do contexto no qual o usuário está inserido. Atribuir valor a um signo sem qualquer tipo de informação contextual pode acarretar sérios problemas de comunicação. Caso o façamos, como interpretaríamos a seguinte frase: “Aquele rapaz com quem eu discuti é uma cobra”. O significado da palavra cobra, na frase anterior, quando retirada do contexto, seria o mesmo? O valor atribuído ao termo cobra, inserido no contexto acima, nos remete a alguém que não se pode confiar, e não ao réptil em si. Como esse valor foi atribuído a essa palavra? A palavra “cobra” possui essa mesma conotação em outras línguas? A conceitualização linguística é universal ou relativa? Pensando em um cenário de aprendizagem de língua estrangeira, como aprendizes de segunda língua (doravante L2) atribuem valor aos signos que não estão presentes em sua comunidade linguística?

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos, aplicada a aquisição de L2 por Larsen-Freeman (1997), postula que o desenvolvimento linguístico é *bottom-up*, ou seja, parte da experiência concreta e interações externas para a construção interna do conhecimento linguístico. A partir dessa perspectiva, a aquisição de L2 ocorre por meio das interações do indivíduo com a sua comunidade de fala, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento linguístico ocorre por meio da experiência do indivíduo com a língua-alvo. O sistema linguístico de um indivíduo é moldado pelo contexto social em que ele se encontra. O ambiente cultural e social do indivíduo possui papel decisivo na formação da estrutura do sistema (Jessner, 2008). Portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira possui caráter individual,

pois perpassa o usuário e suas necessidades, mas é, ao mesmo, também social, pois é por meio das interações do indivíduo com o mundo que ele processa as conceitualizações linguísticas e os seus respectivos valores semânticos na sua comunidade de fala.

Consequentemente, este trabalho se caracteriza como um ensaio teórico cujo objetivo principal é refletir e discutir acerca do processo de aquisição de línguas estrangeiras por meio dos postulados da linguística cognitiva. A metodologia adotada baseia-se em uma análise qualitativa de textos teóricos relevantes à temática em questão. Este ensaio está dividido em três seções: na primeira, são apresentados o objeto de estudo e suas delimitações; na segunda, apresentamos conceitos da semântica transcultural pertinentes a temática; na terceira, refletimos sobre as contribuições da linguística cognitiva para os estudos sobre aquisição de língua estrangeira e, por fim, apresentamos a conclusão.

2. A semântica transcultural

A semântica é a ciência que estuda o significado das palavras e das construções, bem como a forma como elas se relacionam entre si. No entanto, há um ramo que lida com como esses significados podem variar ou permanecer inalterados entre as culturas: a semântica transcultural. De acordo com Underhill (2011), a semântica transcultural é um campo de estudo que analisa como significados são compartilhados, interpretados e construídos entre diferentes culturas. A semântica transcultural tem como objetivo principal analisar como palavras, frases e símbolos são interpretados e o que representam em diferentes contextos culturais. Esse fato é evidenciado pela própria estrutura e etimologia da palavra “transcultural”, composta pelo prefixo latino *trans-* (além de) e o radical ‘cultural’, indicando a ideia de atravessamento ou superação de fronteiras culturais. Portanto, o termo “transcultural” descreve algo que está além de uma única cultura, ou seja, abrange múltiplas culturas. Desse modo, a semântica transcultural investiga como os significados das palavras e símbolos variam ou permanecem consistentes entre diferentes grupos. A semântica transcultural examina essas diferenças e similaridades, ajudando a compreender como os processos de comunicação e interpretação ocorrem em um contexto global diversificado. Tomemos, como exemplo, o valor linguístico atribuído à palavra ‘família’ em três idiomas: inglês, português brasileiro e espanhol. Observe o quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Definição da palavra “família”.

Idioma	Termo	Definição
Português	<i>Família</i>	Grupo de pessoas que partilha ou que já partilhou a mesma casa; normalmente estas pessoas possuem relações entre si de parentesco, de ancestralidade ou de afetividade.
Inglês	<i>Family</i>	A group of people who are related to each other, such as a mother, a father, and their children.
Espanhol	<i>Familia</i>	Grupo de personas vinculadas por relaciones de matrimonio, parentesco, convivencia o afinidad.

Fonte: Elaboração dos autores.

O quadro 1 ilustra que, embora sejam utilizados termos diferentes, o conceito de família nas três línguas descreve relações afetivas entre pessoas que compartilham algum tipo de vínculo, seja sanguíneo ou não. No entanto, seria possível afirmar que a palavra “família” possui a mesma conceitualização linguística nas três línguas?

Delbecque (2008) afirma que a conceitualização linguística (ou seja, o significado) pode variar em diferentes índices de uma cultura para outra. O significado é construído a partir de nós enquanto seres sociais inseridos em comunidades linguísticas distintas. Em *Padrões Sociolinguísticos*, Labov (1973) afirma, baseado em estudos empíricos, que a língua é sistemática e heterogênea. Como consequência, o contexto no qual o usuário está inserido impacta diretamente no valor que ele atribui aos signos linguísticos. Portanto, considerando que cada indivíduo possui suas particularidades em relação à língua, assim como as diversidades culturais no contexto social que cada um desses indivíduos está inserido, é impossível que se conceba a língua como uma entidade homogênea. Delbecque afirma ainda que essa variação de significado pode ser verificada em todos os níveis: no nível morfológico, lexical, fonológico e também no sintático. Um exemplo de como a conceitualização linguística pode variar entre culturas pode ser atestado na interpretação das cores. Na cultura ocidental, o branco, muitas vezes, é associado à pureza, inocência e paz. Vestidos de noivas são tradicionalmente brancos, simbolizando pureza e um novo começo. Também é comum usar a cor branca em ambientes como hospitais, onde a cor está associada à limpeza e esterilidade. Por outro lado, em algumas culturas orientais, como a da China e do Japão, a cor branca pode ser associada ao luto e à morte, ao invés de pureza. Durante funerais, nessas culturas, é comum que os parentes mais próximos se vistam de branco, enquanto na cultura ocidental o preto é a cor predominante para simbolizar o luto. Tal exemplo ilustra como o valor atribuído a uma mesma cor pode variar entre os usuários de diferentes culturas. Na semântica transcultural, estudar essas variações e entender como elas influenciam a interpretação e comunicação é essencial para uma compreensão mais profunda da diversidade cultural. Em vista disso, consideremos a seguinte reflexão: qual o papel desempenhado por essas diferentes conceitualizações linguísticas no processo de aprendizado de uma L2?

A fim de melhor compreender a variação de conceitos linguísticos presentes entre as línguas, Delbecque (2008) nos apresenta duas teorias que se opõem entre si: a teoria da relatividade linguística e a teoria do universalismo. A teoria da relatividade linguística postula que a relação que mantemos com o mundo é modulada pela língua e pela cultura. Portanto, as categorias conceituais da comunidade linguística são influenciadas pelo modo como vemos e pensamos. A teoria da relatividade pode ser ilustrada por meio de observações feitas por dois antropólogos russos (Shirokogoroff, 1935; Hollowell, 1940) acerca dos povos Sami. Os Sami são os habitantes originais da região norte dos países nórdicos que hoje se encontram espalhados em quatro países: Noruega, Suécia, Finlândia e Rússia. Os pesquisadores atestaram que uma tribo localizada ao norte da Noruega possuía um vocabulário muito mais robusto, quando comparados a outras comunidades linguísticas, para descrever elementos que faziam parte do ambiente em que viviam. Os Sami possuíam diversos itens lexicais para as diferentes

espécies de renas, 20 palavras para os tipos de gelo, 11 para o tipo de frio e 41 para os tipos de neve. Essa mesma variedade lexical para descrever os mesmos elementos pode ser observada no Português Brasileiro? Distinções entre diferentes tipos de gelo, neve e rena podem parecer irrelevantes no contexto cultural brasileiro. No entanto, para os povos Sami, tais diferenciações são essenciais, pois fazem parte de uma visão de mundo moldada por sua interação com o ambiente. Como consequência, os povos Sami resistem em preservar sua língua, considerando outras, como o norueguês, incapazes de expressar com precisão aspectos fundamentais de seu modo de vida. Isso corrobora a ideia de Humboldt (2006b) de que cada língua carrega uma visão única de mundo. Enquanto a língua Sami torna inteligíveis distinções cruciais entre tipos de neve, gelo e renas, essas mesmas distinções nos parecem desnecessárias ou mesmo incompreensíveis em nosso contexto cultural. Whorf (1956), resume a premissa básica da teoria da relatividade linguística ao afirmar que nós fazemos parte de um contrato implícito e silencioso que obriga toda a comunidade linguística a aderir à organização e classificação de uma língua como ela é.

Por outro lado, a teoria do universalismo, que se opõe à teoria da relatividade, postula que o espírito humano é inato, e que o pensamento humano é fundamentalmente o mesmo, independentemente da sua língua e cultura. Se levada ao extremo, a teoria do universalismo assume que as categorias conceituais nas inúmeras línguas do mundo apresentariam categorias conceituais compartilhadas ou universais.

A fim de preconizar uma solução para o embate entre as duas teorias, que Delbecque (2008) descreve como irreconciliáveis, a autora afirma que é necessária uma via intermediária. A maior parte das categorias conceituais parece, de fato, estar inscrita em uma dada língua e cultura, como postula a teoria da relatividade linguística. No entanto, há um pequeno número de categorias conceituais que são encontradas em todas as línguas e em todas as culturas, como postula a teoria do universalismo. A esse pequeno número de conceitos que podem ser encontrados em todas as línguas do mundo, dá-se o nome de “primitivos semânticos”. Um primitivo semântico possui significado evidente e claro. Não há como descrever um primitivo semântico por meio de conceitos mais simples do que os que eles já possuem. Atualmente, admite-se a existência de 60 primitivos semânticos, dentre os quais encontram-se entidades, determinantes, conceitos espaciais e outros. A literatura descreve os primitivos semânticos como átomos devido a sua capacidade de construir centenas de milhares de outros sentidos complexos. No entanto, a maior parte das conceitualizações linguísticas parece estar, de fato, intrinsecamente relacionada ao contexto no qual o usuário de determinada língua está inserido. Tal fato pode ser associado ao quão complexa e problemática pode ser a aquisição de uma língua estrangeira. Isso porque aprender uma determinada palavra na língua-alvo também significa aprender o valor atribuído a ela naquela comunidade linguística. De acordo com Locke (1690), há em todas as línguas do mundo, um número de palavras sem equivalência direta em outras línguas. Ainda segundo o autor, isso se deve ao costumes e formas específicas de viver do povo falante daquela língua. Essas palavras culturalmente específicas possuem significados mais complexos que refletem experiências históricas e culturais da comunidade linguística.

Desse modo, a partir dos postulados aqui apresentados, alguns questionamentos se mostram pertinentes. Levando em consideração a importância do aspecto social na aquisição de uma língua, como aprendizes brasileiros de L2, especialmente inglês e espanhol, que estão incorporados no currículo escolar, processam o aspecto cultural da língua-alvo em sua interlíngua? Como as conceitualizações linguísticas da língua-alvo são adquiridas uma vez que esses aprendizes não estão fisicamente inseridos na comunidade linguística? Por fim, como os professores de língua estrangeira podem contribuir para a imersão cultural desses aprendizes para que o processo de aquisição seja facilitado? A seção a seguir apresenta como a linguística cognitiva pode contribuir para o aperfeiçoamento dos modelos de aquisição de segunda língua.

3. Contribuições da Linguística Cognitiva para a aquisição de segunda língua

O estudo sistemático da aquisição de L2 ganhou força a partir da segunda metade do século XX (Gass, 1988). Nas últimas décadas, muitas pessoas têm buscado aprender uma segunda língua, seja como um passatempo ou como um meio de obter melhores oportunidades no âmbito profissional e também educacional. Portanto, há, na contemporaneidade, a necessidade de se saber mais a respeito de como ocorre a aquisição de uma segunda língua. Para Ellis (1997), o termo aquisição de L2 se refere ao modo como as pessoas aprendem uma língua que não seja sua língua materna, seja tal aprendizado dentro ou fora de uma sala de aula. Ainda segundo o autor, o termo também deve ser utilizado para se referir ao aprendizado de uma terceira ou quarta língua, por exemplo. A partir dos postulados presentes na obra de Ellis (1997), a aquisição de segunda língua é definida como o estudo do processo de aprendizado de uma língua que seja subsequente à língua materna. Autores como Ellis (1997) e Gass (1988) usam de maneira intercambiável os termos aquisição e aprendizagem de L2 para se referirem a esse processo. Por outro lado, Krashen (1981) faz distinção entre os termos. Segundo o autor, a aquisição é o resultado de um processo inconsciente, similar àquele que crianças passam ao adquirir a língua materna. A aquisição de uma L2 dentro de seus pressupostos requer, portanto, interação significativa do aprendiz com a língua-alvo. Por outro lado, Krashen afirma que o termo aprendizado se refere ao produto da instrução formal, resultante de um processo consciente onde o aprendiz é exposto a estruturas da língua como, por exemplo, regras gramaticais.

Dentro dessa distinção proposta por Krashen, o estudo de uma língua estrangeira em sala de aula se refere ao aprendizado de uma L2, ao passo que a exposição e interação constante do aprendiz com a língua-alvo em um ambiente natural, que segundo o autor ocorre de maneira inconsciente, se refere à aquisição de uma L2. Considerando que a maioria dos brasileiros que aprendem uma segunda língua o faz em ambientes artificiais, e que grande parte das inscrições linguísticas está intrinsecamente vinculada ao contexto sociocultural em que a língua é usada, surge um questionamento relevante: como os aprendizes brasileiros conseguem adquirir a língua-alvo de forma eficaz mesmo sem estarem inseridos em um ambiente natural?

As teorias sobre aquisição de segunda língua sempre reconheceram a importância dos fatores sociais no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Ao descrever a aquisição da língua materna, Vygotsky (*apud* Min, 2006) afirma que as habilidades linguísticas se desenvolvem por meio de interações significativas do usuário com os membros de sua comunidade. O mesmo parece valer para a aquisição de L2. Um modelo que sempre se mostrou relevante em estudos de aquisição de segunda língua foi a teoria da aculturação proposta por Schumann (1986). Tal modelo é construído por meio da metáfora da distância social. De acordo com essa teoria, vários fatores psicológicos e sociais determinam até que ponto os aprendizes são capazes de se adaptar à cultura de uma língua e, como consequência, adquiri-la. Ellis (1997) afirma que um grande problema no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz é a distância social. Essa distância se refere ao quão imerso na cultura da língua-alvo o aprendiz está. A distância entre o aprendiz e o contexto cultural da língua-alvo faz com que o indivíduo esteja exposto a baixos índices de *input* e, consequentemente, não seja um membro daquela comunidade linguística. Portanto, o ideal é que a distância social entre os aprendizes e a língua-alvo seja a menor possível. Um dos grandes desafios no ensino de línguas estrangeiras é fazer com que isso aconteça uma vez que esses aprendizes não estão inseridos em um ambiente natural de uso da língua, o que dificulta o processo de aquisição do valor semântico das estruturas linguísticas dentro da comunidade de fala onde elas são utilizadas.

Teorias de aquisição de segunda língua têm-se debruçado em entender o papel do *input* e do contexto social no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Dentre elas, destacam-se dois modelos: o nativista e o funcionalista. O modelo funcionalista, que concebemos como o mais pertinente, assume que o aprendizado de uma língua, seja a língua materna ou uma língua estrangeira, está relacionado com as conexões que os alunos estabelecem entre forma e significado. Nessa abordagem funcionalista, defendida por autores como Ellis (2007), o *input* tem papel fundamental na aquisição pois é a partir da exposição do aprendiz à língua-alvo, e consequentemente, a todas as informações de cunho social que ela carrega, que as generalizações são feitas e que a língua é adquirida. Essas generalizações dizem respeito à associação entre formas linguísticas específicas e seus significados em contextos determinados. Considerando a importância da imersão cultural no processo de aquisição de uma segunda língua (especialmente quando há poucos ou nenhum ponto de contato cultural entre as comunidades linguísticas da língua materna e da língua-alvo), e reconhecendo que a língua molda a forma como interagimos com o mundo, torna-se necessário refletir sobre um desafio central: como aprendizes inseridos em ambientes artificiais de aprendizagem conseguem atribuir valor linguístico a signos desvinculados de sua própria comunidade de fala?

Em *Metáforas da Vida Cotidiana* (Lakoff; Johnson, 1980), os autores discutem a relação intrínseca entre metáfora e cultura, destacando como os significados atribuídos às metáforas refletem e, ao mesmo tempo, moldam aspectos centrais da experiência cultural. Consequentemente, os valores linguísticos das metáforas não podem ser considerados independentes, pois a estrutura metafórica da maioria dos conceitos fundamentais de uma cultura é coerente com os valores culturais, ou seja, as

metáforas refletem as crenças e pressuposto de uma cultura. Há algumas implicações ao relacionarmos o conceito de metáfora e coerência cultural com o processo de aquisição de língua estrangeira. Isso se deve ao fato de que, dada a relação de dependência entre o valor das metáforas e a cultura, o aprendiz de uma nova língua precisa, em certa medida, reorganizar sua visão de mundo caso não compartilhe as mesmas crenças culturais. A simples aquisição de vocabulário, sem a devida contextualização, pode resultar em dificuldades na produção e compreensão da língua-alvo.

Ao discutir as características de um sistema cognitivo-cultural, Talmy (1995) introduz a noção de um *período crítico*, também denominado *período sensível*, no processo de aquisição cultural. Esse conceito refere-se a uma janela temporal específica, geralmente na infância, durante a qual os indivíduos internalizam profundamente os padrões culturais de seu grupo de origem. Segundo o autor, uma vez encerrado esse período, a exposição a uma segunda cultura tende a resultar em dificuldades na assimilação de novos esquemas culturais, mesmo quando há imersão prolongada. Ainda de acordo com o autor, uma solução para esse problema seria um maior índice de exposição aos fenômenos culturais em questão. Ademais, a fim de que esses novos padrões culturais estejam disponíveis, o autor sugere que devem ser oferecidas a esses indivíduos oportunidades de prática para que esses padrões sejam, de fato, adquiridos. Portanto, a aquisição de um novo padrão cultural deve permitir que o indivíduo reconheça seu uso por outros indivíduos e que ele mesmo esteja apto a responder de forma coerente.

No que diz respeito a aquisição de L2, essa solução também se mostra pertinente, visto que, muitas vezes, apesar de expostos à língua, os aprendizes apresentam dificuldades em utilizá-la. Propomos que a aquisição dos aspectos semânticos, fonológicos e dos demais componentes linguísticos tende a ser mais precisa quando vinculada a práticas sociais de uso da língua. Ademais, além de fazê-lo, é crucial que oportunidades de práticas sejam oferecidas a esses aprendizes a fim de que eles possam reconhecer o uso dessas estruturas e que eles possam responder a esse uso de modo adequado. Portanto, para que esse aprendiz seja capaz de compreender e produzir a língua-alvo de modo eficaz, é necessário que ele seja, mesmo em um ambiente artificial como a sala de aula, exposto a *input* de quantidade e qualidade adequados que permitam que, além de serem expostos à língua em si, eles também sejam expostos a todas as outras características que estão intrinsecamente relacionadas a ela, como por exemplo, o aspecto cultural que contribui diretamente para a atribuição de significado aos signos linguísticos, especialmente no que diz respeito às expressões idiomáticas que geralmente não condizem com suas traduções literais.

No âmbito da tradução literal, estratégia muito utilizada por aprendizes de L2, principalmente aqueles que se encontram em fase inicial de aquisição, Rojo (2015), ao abordar a metáfora nos estudos da tradução, afirma que o processo tradutório é uma tarefa desafiadora. Isso se deve ao fato da autora considerar a tradução uma atividade complexa, e não um simples processo linguístico. Ainda segundo a autora, a linguística cognitiva tem contribuído significativamente para a análise da linguagem metafórica no processo de tradução. Lakoff e Johnson (1980) corroboram essa premissa

ao demonstrarem que a linguagem metafórica é utilizada para definir as crenças de uma determinada cultura a respeito de um tópico como economia, política e outros. A oposição entre a tradução literal e a tradução metafórica apresenta implicações claras para a aquisição de língua estrangeira. Isso ocorre porque a tentativa de conceitualizar novos itens na língua-alvo pode gerar dificuldades no processo de tradução. Desse modo, haverá mais problemas entre línguas que se distanciam do que entre línguas que se assemelham, tanto em termos linguísticos como em termos culturais. Portanto, ao relacionarmos tais premissas com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é possível afirmar que o professor possui um papel fundamental na sala de aula, isso porque, nesse caso, a função do professor pode, em certa medida, ser comparada à do tradutor, dado que ambos mediam significados culturais e linguísticos. Tanto o professor quanto o tradutor, ao lidarem com uma língua estrangeira, devem escolher métodos e procedimentos que sejam adequados à tarefa a ser executada. Ao fazerem tal escolha, esses profissionais oferecem aos aprendizes o contexto sócio-cultural da língua, permitindo que os alunos e leitores estejam aptos a identificar se os valores linguísticos e culturais de uma estrutura na sua língua materna podem ou não ser compartilhados com a língua-alvo. Ademais, esse tipo de intervenção contribui para o aumento das conceitualizações da língua-alvo fazendo com que o aprendiz amplie sua consciência intercultural e aperfeiçoe suas habilidades cognitivas.

Conclusão

Uma vez que aprendizes de uma dada L2 não estão, na maioria dos casos, expostos à língua 24 horas por dia, como estariam se estivessem aprendendo a língua em um ambiente natural, a quantidade de *input* à qual esse aprendiz tem acesso pode variar em qualidade, quantidade e também na modalidade. Crianças, por exemplo, durante a fase de aquisição de sua L1 são expostas a altos índices de *input* auditivo desde o nascimento. Tal fato permite que essas crianças percebam e em determinado momento, e com prática suficiente, produzam a língua. Por outro lado, o *input* ao qual aprendizes de L2 têm acesso é de certa forma empobrecido tanto em termos de qualidade quanto de quantidade (Moyer, 2009). Em um ambiente artificial de aprendizagem, como o da sala de aula, os aprendizes estão expostos à língua em apenas determinados momentos, seja porque apenas o professor é a fonte de *input* ou também devido ao pouco tempo de aula que esses aprendizes possuem semanalmente. Ao serem expostos a baixos índices de *input*, esses aprendizes também estão sendo expostos a uma pouca quantidade de informações extralinguísticas, o que aumenta a distância social entre o aprendiz e a língua-alvo dificultando, portanto, o processo de aquisição da L2. Como consequência, os conceitos universais, descritos como aqueles presentes em todas as línguas, não representam um problema para os aprendizes. Por outro lado, as conceitualizações linguísticas específicas de cada língua podem apresentar maior dificuldade de aquisição. Isso ocorre porque esses aprendizes, na maioria dos casos, se encontram em um ambiente artificial de aprendizagem, como a sala de aula. Dentro desse contexto, seria possível diminuir tais prejuízos ou até mesmo solucionar o problema? Um dos principais agentes no processo de aprendizagem de línguas é o professor. De fato, o professor possui

papel crucial, uma vez que além de representar uma figura que detém grande conhecimento e até mesmo o maior conhecimento da língua na sala de aula, o professor também é uma figura importante para a motivação extrínseca que deve ser dada ao aluno. Ademais, no que se refere à aquisição dos padrões culturais da L2, a distância social entre os aprendizes e a língua-alvo pode ser atenuada por meio de práticas pedagógicas adequadas. A atuação consciente do professor nesse sentido contribui para reduzir um dos principais obstáculos à aquisição de uma segunda língua: a distância cultural. No entanto, nos questionamos se é verdadeiramente possível, por meio de práticas pedagógicas, imergir um aprendiz de L2 em uma comunidade linguística da qual ele não faz parte.

É fato que uma maior imersão cultural proporciona uma exposição mais ampla a *input* de qualidade, contribuindo significativamente para a aquisição da língua-alvo. Em ambientes artificiais, como a sala de aula, espera-se que o professor ofereça aos aprendizes oportunidades de exposição à língua-alvo e, junto com ela, informações acerca do contexto de uso que reflete os padrões culturais e crenças dos falantes da comunidade de fala. A aliança entre a língua e cultura tem se mostrado uma estratégia adequada e pertinente ao ensino de línguas estrangeiras. Associar o conteúdo ensinado a um determinado contexto social fará com que os alunos assimilem os conceitos e entendam as conceitualizações linguísticas mais rapidamente, especialmente aquelas que não estão inscritas em sua língua materna. Estudos recentes mostram que o índice de proficiência é maior naqueles aprendizes que conseguiram reduzir a distância social entre eles e a língua e que se tornaram membros da comunidade linguística da língua-alvo mesmo que eles fisicamente não façam parte dela.

Portanto, é necessário que os aprendizes sejam expostos a maiores índices de *input* de qualidade para que, de fato, eles possam aperfeiçoar a aquisição da língua-alvo. No escopo metodológico, práticas pedagógicas como aulas expositivas na língua-alvo, carga horária ampliada, assim como o uso de recursos tecnológicos, podem ser facilitadores desse processo. Além disso, é importante ressaltar o papel do aprendiz no processo de aquisição da L2. O quão motivado está o aluno brasileiro de língua estrangeira? A motivação intrínseca possui papel muito importante nesse processo. Isso porque, muitas vezes, a carga horária das aulas de língua estrangeira é relativamente reduzida, considerando a complexidade envolvida na aquisição de um novo idioma. Desse modo, há a necessidade de que o indivíduo, por meio de suas próprias práticas diárias, se exponha a língua fora do ambiente escolar. Hoje em dia, devido ao rápido avanço tecnológico, tal exposição é, salvo exceções, fácil de ser incorporada na rotina. No entanto, é preciso salientar que essas premissas levam em consideração um ambiente escolar e também um aprendiz ideal. É necessário considerar as inúmeras variáveis envolvidas no ensino de língua estrangeira, como por exemplo, a falta de investimento e de oportunidades igualitárias.

A semântica transcultural postula que a cultura e a comunidade linguística do usuário de uma dada língua desempenham um papel crucial nas conceitualizações linguísticas e, conseqüentemente, na maneira como o indivíduo interage com o mundo. Desse modo, é extremamente importante que todas essas premissas sejam levadas em consideração no ensino de língua estrangeira, especialmente

no processo de aprendizagem dos indivíduos cujas culturas se diferenciam de modo acentuado, o que pode causar sérios problemas para o processo de aquisição da língua-alvo. Labov (1973) afirma que a língua é sistemática e heterogênea. Portanto, é preciso que as aulas de língua estrangeira passem a incorporar cada vez mais a noção de heterogeneidade no ensino para que esses aprendizes sejam expostos à língua-alvo como ela verdadeiramente é, o que contribuirá de modo significativo para a diminuição da distância social em relação à língua-alvo, fazendo com que o processo de aquisição ocorra de modo mais satisfatório.

Referências

- DELBECQUE, Nicole. *Linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. Disponível em: <https://biblioteca.up.edu.br/acervo/519506>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- DELLA MÉA, Célia Helena de Pelegrini; BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. Tópicos em semântica e fonologia no ensino do português para estrangeiros. *Vidya*, v. 24, n. 42, pp. 117-124, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/409>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. The United States: Oxford, v. 98, 1997.
- ELLIS, Rod. Educational settings and second language learning. *Asian EFL Journal*, v. 9, n. 4, p. 11-27, 2007.
- EPSTEIN, Isaac. *O signo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- GASS, Susan M. Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 9, pp. 92-106, 1988.
- HOLLOWELL, Alexander B. *The Relations of the Individual to the Social Group in a Primitive Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1940.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. Über die Natur der Sprache im allgemeinen. In: HEIDERMAN, Werner.; WEININGER, Markus Johannes (org.). *Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006b. pp. 2-19.
- JESSNER, Ulrike. A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, pp. 270-283, 2008.
- KARSHEN, Stephen David. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press, 1973.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, 1980.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- LOCKE, John. *An Essay Concerning Human Understanding*. 1690. Edição publicada por Pennsylvania State University, University Park, PA (s.d.).

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. J. Zahar, 1990.

MIN, Gui. Vygotsky's Sociocultural Theory and the Role of Input and Output in Second Language Acquisition. *CELEA Journal*, v. 29, n. 4, ago. 2006.

MOYER, Alene *et al.* Input as a critical means to an end: Quantity and quality of experience in L2 phonological attainment. *Input Matters in SLA*, v. 159, pp. 174, 2009.

ROJO, Ana. Translation meets cognitive science: The imprint of translation on cognitive processing. *Multilingua*, v. 34, n. 6, pp. 721-746, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SCHUMANN, John H. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, v. 7, n. 5, pp. 379-392, 1986.

SHIROKOGOROFF, Sergei. *Psychological Substrata of the Tungus Man*. New York: Harper & Brothers, 1935.

TALMY, Leonard. The cognitive culture system. *The Monist*, v. 78, n. 1, pp. 80-114, 1995.

UNDERHILL, James W. Humboldt's challenge to Cognitive Linguistics: A few brief reflections on the linguistic patterning of truth in Czech, French, English and German. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, v. 23, n. 23, pp. 99-119, 2011.

WHORF, Benjamin Lee. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* (Edited by John B. Carroll.), The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons, Inc. New York London 1956.