

TEORIAS LINGÜÍSTICAS E AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista*

Resumo: O propósito deste ensaio é examinar algumas das principais teorias lingüísticas de aquisição/aprendizagem de línguas, conhecidas como nativistas, ambientalistas e interacionistas. O conhecimento dessas teorias é essencial para todos aqueles que se dedicam à formação de professores de línguas, materna ou estrangeira (ou ainda de segunda língua).

Palavras-chave: aquisição; aprendizagem; teorias

■ **A** relevância das teorias de aquisição/aprendizagem de línguas é um fato inegável para todos aqueles que se dedicam à formação de futuros professores de línguas. Assim sendo, apresentaremos, aqui, uma amostra reduzida de algumas das principais teorias lingüísticas de aquisição/aprendizagem de línguas, tendo em vista a ênfase de cada uma delas nos fatores cognitivos e ambientais, classificando-as em nativistas, ambientalistas e interacionistas. Inicialmente, faremos uma breve retrospectiva da constituição do campo de pesquisa em aquisição e/ou aprendizagem de segundas línguas, relacionando-o com o programa de Análise Contrastiva e com os postulados chomskyanos. Isso posto, trataremos das teorias de aquisição/aprendizagem de línguas que, atualmente, configuram um importante campo de pesquisa.

Nos últimos anos, as pesquisas em aquisição e/ou aprendizagem de segundas línguas começaram a delinear um importante campo, com seus objetivos, metodologia e programa de pesquisa. Flynn (Flynn & O'Neil, 1988, p.38-9) considera que o campo de investigação da aquisição/aprendizagem de segundas línguas é um domínio da investigação científica e como tal deve

* Professora de Língua Espanhola da Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP. Doutoranda em Lingüística, no IEL, da Unicamp.

desenvolver teorias especificamente dentro desse domínio; é uma ciência aplicada, na qual as teorias desenvolvidas em outros domínios, como o da Lingüística e da Psicologia, podem ser aplicadas em problemas práticos, e, enfim, é um campo de aplicação prática para o ensino de línguas. Larsen-Freeman & Long (1994, p.199-271) observam que há pelo menos quarenta teorias de aquisição de segundas línguas e que esse número aumenta considerando-se as teorias sobre aquisição de primeira língua, crioulização, mudanças na história da língua, entre outras.

Flynn (Flynn & O'Neil, 1988, p.34-5) examina a ontogênese do campo de pesquisa da aprendizagem/aquisição em segundas línguas relacionando-o com o programa de Análise Contrastiva, de longa tradição na Europa, e que na década de 1940 chega aos Estados Unidos, sendo utilizado com orientação pedagógica e relacionado a terminologias behavioristas. Circulam, então, termos como “imitação”, “transferência positiva”, “transferência negativa”, dentre outros.

A hipótese da Análise Contrastiva, inicialmente, era a de que, se o aprendiz tivesse uma língua similar à estrangeira, seria mais fácil sua aprendizagem, valendo também o inverso. Esse tipo de análise imperou nas décadas de 1950 e 1960, mas entrou em declínio pela sua inadequação empírica e incremento das investigações da sintaxe. Chomsky já havia atacado as bases do behaviorismo de Skinner, em 1957, e, em 1965, proposto, em seu *Aspects of the Theory of Syntax*, a aquisição da linguagem em termos inatistas, abalando as bases teóricas da hipótese da Análise Contrastiva, em sua versão original. Iniciou-se, a partir dos anos 60, um período em que a Análise Contrastiva foi marcada por uma forte orientação gerativa, com aplicações pedagógicas dos postulados chomskyanos. Esse período de breve existência, por causa das inadequações entre a adaptação dos postulados teóricos aplicados aos objetivos pedagógicos e a Análise Contrastiva, em sua versão forte, entrou em colapso na década de 1970. Antes, em 1967, P. Corder havia proposto uma nova avaliação dos erros, que assumiram um papel fundamental para a aprendizagem, como hipóteses elaboradas pelos aprendizes. Iniciou-se um período conhecido como o da “análise de erros”, derivado, inicialmente, de uma versão “fraca” da Análise Contrastiva e que nos trouxe o conceito de interlíngua e as investigações sobre sua natureza.

Segundo Ellis (1985, p.249), o principal objetivo de uma teoria de aquisição de segundas línguas é justamente o da descrição da natureza das categorias lingüísticas que constituem a interlíngua dos aprendizes em um ponto de seu desenvolvimento. Refere-se à distinção de Schumann entre dois tipos de explicação: a) a dos processos cognitivos – preocupada com o como a aquisição se dá – e b) a dos fatores iniciantes – preocupada com o por que a aquisição se dá.

1 AS TEORIAS NATIVISTAS NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

As teorias nativistas explicam a aquisição como uma aptidão biológica que permite a aprendizagem. Chomsky postula que existe uma faculdade inata para a linguagem, um conhecimento inato de substantivos universais como categorias sintáticas – sujeito, objeto, nome, verbo – e traços fonológicos distintivos e de universais formais (princípios abstratos que regem regras e

parâmetros das línguas naturais). Outras teorias nativistas como as de O'Grady e a de Parker consideram inatas as idéias cognitivas gerais, como a “dependência”, a “contigüidade”, a “prioridade”, a “continuidade” etc., a partir das quais se constroem os princípios gramaticais e os mecanismos empregados em todo tipo de aprendizagem, incluindo a da língua (Ellis, 1985, p.207). Chomsky propõe uma teoria sobre a aquisição da linguagem que, por sua relevância, acabou estimulando uma série de investigações sobre a aquisição de segundas línguas.

Para Chomsky, há duas questões centrais: a “questão de Platão” (o inatismo) e a “questão de Descartes” (a criatividade), e postula que a linguagem humana é inata e biologicamente determinada, sendo, portanto, universal. Chomsky e seguidores se apóiam na idéia de que os seres humanos são dotados geneticamente de um conhecimento universal específico da língua, ou seja, de uma Gramática Universal (GU). A teoria chomskyana privilegia o “indivíduo biológico”, argumentando que a criança nasce com capacidade especial para aquisição da linguagem, sendo que o processo de aquisição da linguagem é considerado basicamente maturacional e indiferente quanto às variações ambientais.

Segundo Melo (1999), os dados lingüísticos primários não são fonte da competência lingüística, sendo possível a aquisição quando a criança processa os dados e forma as estruturas características da espécie humana. Chomsky propõe um “construto teórico”, ou seja, um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), sustentado pelos dados lingüísticos primários e que resulta em uma gramática da língua de onde tais dados foram extraídos. Os dados lingüísticos primários são sinais classificados como “frases” e “não-frases”, e, ainda, em correspondências “parciais” e “provisórias” de sinais com as descrições estruturais (ibidem, p.31). O falante nativo produz e compreende frases da língua que nunca escutou antes; produz frases novas de natureza gramatical diferenciando-as das agramaticais, ou seja, possui juízos de gramaticalidade e agramaticalidade. Além disso, tem acesso a um conhecimento sobre a “estrutura” da língua, constituindo sua “competência lingüística”, que, por sua vez, se distingue do “desempenho”, uso que o falante faz da língua em um contexto social determinado. A língua é, portanto, um sistema representado na mente/cérebro do falante e as diferenças entre as línguas decorrem de princípios gerais da teoria. Dessa forma, uma criança exposta a um determinado conjunto de dados lingüísticos de uma certa língua natural – seja ela o português, o espanhol, o francês etc. – produzirá nessa língua. Cada uma dessas línguas tem, além dos princípios gerais, parâmetros diferentes e com base nisso, a aquisição de uma segunda língua é entendida como uma refixação de parâmetros, considerando o eventual papel da GU nesse processo.

Larsen-Freeman & Long (1994, p.220-31) consideram nativista a Teoria da Monitorização de Krashen (doravante TM), uma das teorias de aquisição de segundas línguas mais influentes da década de 1970 e inícios dos anos 80. Interessam-nos suas cinco hipóteses (ibidem, p.222-6): a hipótese da aquisição/aprendizagem, a da ordem natural, a do monitor, a do *input* e a do filtro afetivo.

Krashen considerava a existência de dois conhecimentos independentes que subjazem à atuação em uma segunda língua: o sistema adquirido e o

aprendido. O primeiro resulta do fato de os aprendizes aplicarem as mesmas habilidades de aprendizagem lingüística (não-especificadas) que as crianças utilizam na aquisição da primeira língua; é um conhecimento subconsciente da gramática de segunda língua tal qual os falantes nativos têm da primeira língua. O segundo é resultado do ensino formal, normalmente em aulas de línguas, e abarca o conhecimento consciente das regras gramaticais “fáceis” da segunda língua, como, por exemplo, a concordância entre sujeito e verbo ou o plural das formas nominais em inglês. O sistema adquirido é, costumeiramente, a única fonte de conhecimento de que os falantes dispõem durante o tempo “real” de comunicação, quando prestam atenção ao significado e não à forma. O sistema aprendido é somente o “programador” e o “editor” com o qual o aprendiz se confronta ou controla o *input* do sistema adquirido (Larsen-Freeman & Long, 1994, p.221). O aprendiz só ascende ao sistema aprendido tendo cumpridas três condições: tempo suficiente, concentração na forma e conhecimento da regra.

Entre 1978 e 1985, esse modelo foi se modificando e converteu-se na TM de aquisição de segundas línguas. Desse modo, a TM não se iniciou como uma teoria sobre a aquisição, mas como um modelo de atuação, a partir de um estudo sobre a ordem dos morfemas em inglês.

A hipótese da ordem natural propõe que as regras da segunda língua são adquiridas em uma ordem predizível, sendo diferente da proposta nos programas de ensino; já a ordem de aquisição não corresponde às seqüências adotadas no ensino. A ordem natural é resumo do observado por Krashen nos seus estudos de morfemas, sendo seu interesse a ordem de dificuldade ou precisão e não a de aquisição.

A hipótese da monitorização engloba a relação estabelecida durante a atuação entre os sistemas adquirido e aprendido na segunda língua; sendo assim, o primeiro ativa a “expressão” e o segundo atua na “planificação”, responsável pela edição e correção das funções, cumpridas as três condições já citadas.

A hipótese do *input* propõe explicar como o aprendiz adquire a segunda língua, sendo, para Krashen, o principal postulado da TM. Somente se adquire uma segunda língua quando se processa o *input* compreensível. Nota-se um progresso na segunda língua quando o aprendiz, seguindo-se a ordem natural, em uma etapa *i* do desenvolvimento, recebe *input* compreensível com estruturas (léxicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas etc.) que ultrapassem a etapa em curso ou estruturas “*i+1*”. Krashen corrobora a hipótese inatista de Chomsky e, dessa forma, o *input* é o componente principal tanto quanto o processador interno da língua, o Dispositivo de Aquisição da Linguagem.

A hipótese do filtro afetivo, baseada em Dulay e Burt, refere-se aos distintos fatores afetivos, como motivação, autoconfiança e ansiedade que contribuem, embora não sejam a causa, para a aquisição de segunda língua. Segundo Krashen, a ausência de motivação, a pobreza de auto-estima e a excessiva ansiedade podem “ativar o filtro” e formar um “bloqueio mental”, impedindo que o *input* compreensível alcance o DAL e que esse seja utilizado na aquisição.

Apesar da relevância da TM e de Krashen ter estimulado uma série de investigações e de novas idéias para o ensino de línguas, McLaughlin critica a rigorosa distinção entre aquisição e aprendizagem, baseada na separação entre processos inconscientes e conscientes, conseguidos a partir da introspecção.

Questiona, ainda, a metodologia proposta por Krashen de chegar aos juízos gramaticais baseados em “sentimentos” ou em “regras” para definir o adquirido e o aprendido (Larsen-Freeman & Long, 1994, p.224-8). McLaughlin não questiona a relevância da interação, contudo pondera sobre o fato de o *input* ter um papel importante por ser compreensível e a questão que propõe é que os aprendizes adquiram determinadas estruturas que não entendem e nem seriam compreensíveis naquele estágio em que estão, como assinala Lemos (1999, p.123).

2 AS TEORIAS AMBIENTALISTAS

Essas teorias consideram que a educação de um organismo ou a experiência são mais importantes para o desenvolvimento que a natureza ou as aptidões inatas. As mais conhecidas são as de aprendizagem condutistas e neocondutistas de estímulo e resposta, como, por exemplo, a de Skinner.

A teoria de aprendizagem neocondutista influenciou os círculos de ensino, sobretudo no método áudio-lingual (MAL), em trabalhos de Fries, Lado, Politzer, Prator e outros (cf. Larsen-Freeman & Long, 1994, p.231). Há um conjunto de modelos conectivos relacionados com os anteriores, dentre os quais se destaca o modelo de Processamento Distribuído em Paralelo (PDP), de McClelland, Rumelhart e grupo de investigação PDP, de 1986. O PDP é uma teoria cognitiva que refuta a dotação inata, entendendo que a aprendizagem se baseia no processamento do *input*. Contudo, o processamento não resulta em acumulação de regras, mas sim no fortalecimento e no enfraquecimento das conexões das redes neuronais complexas em razão da freqüência de estímulos do *input*. As redes controlam um comportamento, aparentemente, comandado por regras, mas que é um reflexo das conexões que se formaram na base do poder que cada modelo possui sobre o *input* (ibidem, p.232). Segundo Larsen-Freeman & Long, as teorias ambientalistas puras da aprendizagem lingüística não progrediram, excluindo-se o conexionismo. Enfim, vale recordar que há algumas teorias consideradas ambientalistas porque explicam a aquisição pelas variáveis externas do aprendiz, não considerando os processos cognitivos, caso do modelo de aculturação e a hipóteses da pidginização de Schumann (ibidem, p.234).

Para Schumann, o estudo longitudinal da interlíngua de Alberto¹ prova a existência e a persistência da pidginização na aquisição de segunda língua. Nos estágios iniciais, as segundas línguas compartilham com os pidgins a ausência de morfologia flexiva e de transformações e a tendência a evitar a redundância no sistema (Liceras, 1991, p.123). Compartilham traços de uma interlíngua simplificada, caracterizada pela ausência de certas regras de movimento (transformações) como a passiva. Têm léxico reduzido, ausência de marcadores temporais e preferem a ordem tema-comentário, dentre outras (Larsen-Freeman & Long, 1994, p.236-7). A interlíngua de Alberto seria um exemplo de

1 Schumann investigou durante dez meses a aquisição não-controlada do inglês como segunda língua de Alberto, um jovem de 33 anos de Costa Rica, que vivia com sua esposa em uma região de concentração de portugueses, de Cambridge, Massachusetts. Alberto foi o aprendiz que obteve menos sucesso dentre os seis estudados por Cazden et al.

pidginização e das funções possíveis para a linguagem – a comunicativa, a integradora e a expressiva –; no pidgin só se emprega a primeira função.

Posteriormente, a interlíngua alcança uma maior complexidade estrutural, exceto quando persiste a distância social e psicológica, tal como o caso de Alberto. Para Larsen-Freeman & Long, Schumann não considerava que os pidgins e as segundas línguas, nas primeiras etapas, fossem “iguais”, mas sim que na produção de cada uma existiam processos de simplificação análogos e que o alcance da simplificação e da redução estariam relacionados com a distância social e psicológica que separava o aprendiz dos falantes da língua-meta. Para Bickerton, a pidginização seria similar a uma aquisição com *input* limitado, enquanto a crioulização equivaleria à aquisição da primeira língua com idêntico tipo de *input*. Schumann abandona a comparação entre aquisição de segundas línguas e crioulização e Andersen tenta reconciliar distintas perspectivas sobre pidgins/crioulos e aquisição de segundas línguas. Para Andersen, a crioulização, a pidginização e a primeira aquisição de segunda língua são processos nos quais há a criação de sistemas lingüísticos independentes ou parcialmente autônomos da língua do *input* e que tal fenômeno caracterizaria a “nativização”. Na “desnativização”, que compreende a “descrioulização”, a “despidginização” e o final da aquisição da segunda língua, o aprendiz reconstrói seu sistema lingüístico para ajustá-lo do modo mais fiel possível à língua-meta (ibidem, p.239).

Segundo Ellis (1985, p.253-4), Andersen considera na aquisição em segunda língua uma dimensão cognitiva que Schumann não considera. Sendo assim, para Schumann, a aquisição se explica em termos do *input* e da função geral que o aprendiz quer utilizar na segunda língua, desconsiderando como o aprendiz processa os mecanismos internos, tal como o faz Andersen entendendo a aquisição em segunda língua como o resultado de duas forças: a nativização e a desnativização. A nativização consiste na assimilação que o aprendiz faz do *input* conforme sua visão internalizada do que constitui o sistema da segunda língua, ocorrendo na pidginização e nos estágios iniciais da aquisição da primeira e segunda línguas. A desnativização envolve a acomodação (nos termos de Piaget); o aprendiz ajusta seu sistema internalizado para comportar o *input*. A desnativização ocorre na despidginização e nas etapas finais da aquisição de primeira e segunda línguas.

Para Schumann, há uma estreita relação entre a aquisição e a aculturação. Tipologicamente, a aculturação se analisa de dois modos: no primeiro, os aprendizes estão integrados socialmente ao grupo da língua-meta e se mostram abertos, psicologicamente, para essa língua; no segundo tipo, os aprendizes, além de integrados socialmente, têm abertura psicológica, mas, consciente ou inconscientemente, aspiram adotar o estilo de vida e os valores do grupo da língua-meta. Os dois tipos mencionados garantem a aquisição em segunda língua, sendo condição essencial o contato social e psicológico com o grupo da língua-meta e não necessariamente a identificação total que se propõe no segundo tipo.

A hipótese da pidginização e o modelo de aculturação de Schumann fomentaram pesquisas sobre certos processos de simplificação lingüística no desenvolvimento inicial da interlíngua, assinalando fatores sociais e psicológicos que interferem na aquisição da segunda língua. As variáveis sociais e psicológicas estudadas por Schumann constituem-se um ponto de

partida para um modelo de aculturação e não para um modelo de aquisição de segundas línguas. Devemos contemplar os fatores grupais, individuais, sociais e psicológicos, se ansiamos por uma teoria compreensiva da aquisição de segundas línguas, considerando-os como variáveis condicionantes da “quantidade” e do “tipo” de exposição à língua-meta que o aprendiz experimenta. Não devemos ignorar as variáveis lingüísticas e cognitivas se nos dispomos a explicar o processo mental, a aprendizagem da segunda língua e da língua (cf. Larsen-Freeman & Long, 1994, p.246-8).

Os modelos de aculturação e de nativização não focalizam os mecanismos internos da aquisição, o que é mais evidente no modelo da aculturação. Embora o modelo de nativização considere os fatores internos, na forma de assimilação/acomodação, não há discussão de como isso se opera. A relação entre os dados lingüísticos primários e o processamento interno é uma questão “intrincada”, requer considerar como os aprendizes operam com as estratégias sobre o *input* e como produzem *output* (Ellis, 1985, p.255). Uma teoria compreensiva de aquisição de segundas línguas necessita que se considere como o *input* se converte em *intake* e como isso se integra dentro do sistema da interlíngua.

3 TEORIAS INTERACIONISTAS DA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

As teorias interacionistas, em geral, diferem bastante umas em relação às outras. A teoria funcional-tipológica de Givón surgiu de estudos da sintaxe funcional-tipológica e das mudanças diacrônicas da língua; outras, como as de Clahsen, Meisel & Pienemann, Pienemann & Johnston, McLaughlin, Rossman & McLeod, McLeod & McLaughlin e McLaughlin se inspiram, parcialmente, nos trabalhos da Psicolingüística Experimental e da Psicologia Cognitiva. Já o modelo de experiência de Hatch (Hatch; Hatch, Peck & Wagner-Gough; Hatch, Flashner & Hunt) aproxima-se da teoria social, cognitiva e lingüística e das descobertas feitas na análise do discurso sobre aquisição de primeira e segunda línguas para estudo e explicação da aquisição de segundas línguas (Larsen-Freeman & Long, 1994, p.48).

Larsen-Freeman & Long observam que várias pesquisas funcionalistas sobre interlíngua se basearam, implícita ou explicitamente, nos trabalhos de Givón, cujo objetivo é o de fazer uma “teoria unificada”, que contemple qualquer tipo de mudança lingüística, incluindo a aquisição. Givón desenvolveu um enfoque que se conhece como “análise sintático-funcional-tipológico” (ASFT): funcionalista, por destacar que a sintaxe provém das propriedades do discurso humano, e tipológica por considerar um conjunto de línguas e não uma única ou uma família de línguas. Givón afirma que a mudança sintática funciona seguindo princípios psicolingüísticos e pragmáticos referentes à percepção e à produção da fala na interação pessoal. Os princípios pensados para as mudanças lingüísticas históricas são aplicáveis a qualquer situação de variação ou de modificação lingüística, dentre essas a variação sincrônica do registro da fala de adultos, o desenvolvimento de pidgins e crioulos, a aquisição infantil da língua e a aquisição da segunda. Nessas situações, tanto os falantes como os sistemas lingüísticos passam de um modo pragmático de comunicação, baseado no discurso, a um modo mais sintático. Há um processo dirigido à sintaxe que atua sobre uma série de traços contrastivos, através de duas modalidades da comunicação: a pragmática e a sintática (ibidem, p.248-9).

Larsen-Freeman & Long advertem que os resultados das investigações em aquisição de segundas línguas sugerem que é prematuro adotar a distinção givoniana entre modos de comunicação pragmáticos e sintáticos, para realizar uma análise funcionalista da mudança lingüística, pois a ASFT é muito ampla e geral para captar de modo preciso as diferentes situações de mudanças lingüísticas. Os lingüistas se interessam pela linguagem como fenômeno grupal, enquanto os pesquisadores de aquisição de línguas (primeira e segunda), pelo nível individual do aprendiz. Os pesquisadores de aquisição de línguas não podem assumir que uma ampla variedade de mecanismos lingüísticos (morfológicos e sintáticos) se modifica ao longo do tempo por meio da sintatização de uma língua, posto que o que lhes interessa é justamente o aparecimento dos próprios mecanismos (ibidem, p.251).

Um dos *corpus* de investigação mais relevantes surgiu a partir do projeto do *Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter (ZIZA)* e foi elaborado em finais de 1970 sob a direção de Jurgen Meisel, na Universidade de Hamburgo. Este apontou uma série de descobertas sobre a aquisição do alemão, estimulando várias reorientações metodológicas na investigação em aquisição de segundas línguas na Europa e nos Estados Unidos, dando lugar a uma teoria de aquisição de segundas línguas.

Ao investigar as regras da ordem das palavras em alemão, foram observadas cinco etapas, o que, posteriormente, seria generalizável a outras seqüências de desenvolvimento e a outras línguas. As cinco estruturas e as regras que compreendiam revelavam a existência de cinco ou mais etapas subjacentes ao desenvolvimento da interlíngua, sendo que cada etapa refletia de modo sucessivo o uso que o aprendiz fazia das distintas combinações de três estratégias de processamento de fala. Trata-se de uma explicação cognitiva e o desenvolvimento é uma mudança de estratégias ou uma progressiva eliminação das limitações que essas impõem ao processo (ibidem, p.254). As estratégias limitam o compreensível e, conseqüentemente, o que se pode aprender, em qualquer momento, e também o que se pode ensinar, daí ser contraproducente ensinar estruturas que envolvam mudanças e análises além do nível de elaboração em que o aprendiz se encontra. Clahsen identificou três estratégias: 1) estratégia de ordem canônica (EOC); 2) estratégia de iniciação e 3) estratégia de cláusula subordinada (ECS). Larsen-Freeman & Long (1994, p.261) examinam minuciosamente como essas estratégias se relacionam.

O modelo ZIZA considera dois eixos: o do desenvolvimento e o variacionista. Embora as seqüências de desenvolvimento da interlíngua tenham invariáveis, cada aprendiz segue “caminhos” ou “itinerários” diferentes na aquisição da segunda língua, em especial, na sua orientação que pode ser “normativa” e facilitar a “correção” ou ser “simplificadora” e estimular a “eficácia comunicativa”. Pienemann afirma que reconhecer esses dois tipos de traços lingüísticos (do desenvolvimento e variacionistas) poderá ajudar os professores a predizerem e compreenderem as origens dos erros dos aprendizes e dar-lhes o *input* de que necessitam, delineando determinados tipos de programações (ibidem, p.263).

Larsen-Freeman & Long reconhecem que uma das maiores contribuições desse modelo foi a de redefinir a aquisição de uma forma como o primeiro aparecimento desta em uma interlíngua; tanto seu aparecimento quanto a evolução que lhe segue da relação forma-função se orientam na direção do

aprendiz e não de uma língua-meta. Os pesquisadores procuram explicar a aquisição de segundas línguas, ou seja, “como” se produz, e tentam identificar quais variáveis predizem que a aquisição se dará, embora não compreendam como e por que motivo. Além disso, unem os fatores contextuais (variáveis sociais e psicológicas) a processos psicolinguísticos internos na forma de estratégias de simplificação e de processamento e unem também a exemplos claramente definidos de dados da interlíngua. O modelo multidimensional se propôs a explicar como tais fatores interagiam com os mecanismos cognitivos para gerar fatos microlinguísticos especificados de modo claro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em aquisição e/ou aprendizagem de segundas línguas ainda é incipiente e, segundo Larsen-Freeman & Long (1994, p.271), um dos principais objetivos de muitos pesquisadores de aquisição de segundas línguas é proporcionar “uma base psicolinguística sólida para o ensino de segundas línguas”. Dessa forma, interessa-nos investigar as conseqüências do ensino formal no desenvolvimento da interlíngua, que, parece-nos, é a principal questão para os que se dedicam ao ensino e à pesquisa em aquisição/aprendizagem de línguas, desde tal perspectiva. O conhecimento dessa interlíngua poderá auxiliar quanto aos mecanismos envolvidos na aquisição/aprendizagem de línguas, como o espanhol, o inglês, o francês, dentre outras. Diretamente relacionado a isso, temos que considerar a formação do professorado, a relação entre pesquisa e prática pedagógica, e teorias linguísticas e de aprendizagem que sustentam determinadas práticas. Concluimos este estudo assinalando a relação entre teoria e prática pedagógica, propondo uma reflexão mais ampla sobre a linguagem e sobre a língua e insistindo na necessidade de estimularmos a pesquisa em aquisição/aprendizagem tanto nos cursos de formação de professores de línguas como nos cursos de pós-graduação e de especialização.

Referências bibliográficas

- FLYNN, S., O'NEIL, W. The ontogenesis of the field of second language learning research. In: *Linguistic in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer A. C., 1988.
- LARSEN-FREEMAN, D. L., LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.
- ELLIS, R. Theories of second language acquisition. In: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MELO, L. E. (Org.) *Tópicos de psicolinguística aplicada*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999.
- LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.

Abstract: The purpose of this work is to examine some of the main linguistic theories of acquisition/learning of languages known as nativist, environmentalist, and interactionalist. The knowledge of these theories is essential to all of those who dedicate themselves to becoming language teachers of a native, foreign or second language.

Keywords: acquisition; learning; theories.