

O TRAÇO DA LÍNGUA MATERNA NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Adja Balbino de Amorim Barbieri **DURÃO**
Universidade Estadual de Londrina
Ana Paula Marques Beato **CANATO**
Universidade Estadual de Londrina / PG

Resumo: Neste artigo, ressaltamos que a língua materna, de forma inevitável, deixa traços na interlíngua de aprendizes de idiomas estrangeiros. Baseamo-nos na observação de uma dificuldade de aprendizagem de estudantes brasileiros de inglês, à luz dos pressupostos da Teoria de Princípios e Parâmetros (TPP), (de N. Chomsky), que defende a idéia de que os princípios lingüísticos são universais, ou seja, estão presentes nas mentes de todos os seres humanos, e que os parâmetros lingüísticos são estabelecidos a partir do *input* recebido. Defendemos que o *input* recebido e reformulado no processo de interação é essencial para a aprendizagem de línguas e que a conscientização dos alunos quanto às diferenças existentes entre sua LM e a LE objeto de estudo tem que se apresentar claramente, visto que sem essa conscientização a aprendizagem se torna mais difícil.

Palavras-chave: Aquisição; Aprendizagem; Parâmetro pro-drop

Abstract: In this article, we emphasize that, inevitably, the foreign language learners' interlanguage has marks of their mother tongue. We are based on the observation of a difficulty that Brazilian learners of English have concerning the use of grammatical subjects. Based on The Principles and Parameters Theory, we assume that this difficulty is due to the difference

between the languages. This theory defends that principles are universal, that is, belong to every language and are present in the mind of every human being, and parameters are characteristics established according to the input. We defend that the input is essential for the language acquisition and that we must, in a broad way, raise students' awareness of the differences between the languages involved (mother tongue and foreign language), since the learning process becomes more difficult without this awareness.

Key words: Acquisition; Learning; Pro-drop Parameter

Resumen: En este artículo, resaltamos que la lengua materna, de forma inevitable, deja rasgos en la interlengua de aprendices de lenguas extranjeras. Nos basamos en la observación de una dificultad de aprendizaje de estudiantes brasileños de inglés, a partir de los supuestos de la Teoría de Principios y Parámetros (TPP), (de N. Chomsky), que defiende que los principios lingüísticos son universales, es decir, están presentes en la mente de todos los seres humanos, y que los parámetros lingüísticos se establecen a partir del insumo recibido. Defendemos que el insumo recibido y reformulado en el proceso de interacción es esencial para el aprendizaje de lenguas y que la concienciación de los alumnos en cuanto a las diferencias existentes entre su LM y la LE objeto de estudio tiene que darse de una forma amplia, visto que sin esa concienciación se hace más difícil la fijación de parámetros.

Palavras-chave: Adquisição; Aprendizaje; Parámetro pro-drop

Introdução

A teoria de aquisição de N. Chomsky defende o pressuposto de que a capacidade para falar é geneticamente determinada, preconizando, portanto, que os seres humanos

possuem um componente na mente ao qual Chomsky denomina ‘Dispositivo de Aquisição da Linguagem’ (LAD)¹, através do qual a língua materna (LM) se desenvolve. Esse componente possui o que o autor chama de Gramática Universal (GU), que representa o “start” da língua, de modo que o processo que se desenvolve é o seguinte: os adultos falam com as crianças, o que lhes fornece os dados lingüísticos primários ou *input*; o *input* é processado pelo LAD, que desencadeia a proposição de hipóteses sobre o funcionamento da língua e a formação de regras gramaticais de forma inferencial; finalmente, quando as crianças falam, elas empregam as regras gramaticais que inferiram mediante a observação intuitiva do *input* recebido num processo de interação com falantes nativos da língua em questão.

Assumimos neste trabalho a proposta de Chomsky, a qual estabelece que existem nas GU de todos os seres humanos, princípios lingüísticos gerais (comuns a todas as línguas) e parâmetros (opções inatas que se mantêm em aberto até serem fixadas pela experiência), que levam as crianças a inferirem e internalizarem as regras que subjazem à gramática específica da língua à qual essas crianças estão expostas. Em outras palavras, os princípios lingüísticos gerais desencadeiam uma gramática mental nuclear a partir da interação das crianças com adultos; já o conjunto de parâmetros leva à elaboração de uma ‘gramática periférica’, que consiste nos elementos específicos de cada língua. Esses princípios e parâmetros desencadeiam os elementos que as crianças necessitam para conduzir os *inputs* no processo interativo de uso de uma determinada língua (ou mais de uma), os quais recebem de forma a poderem elaborar uma língua “perfeita” (ou mais de uma), apesar da “imperfeição” dos dados que lhes servem de fundamento.

¹ LAD: *Language Acquisition Device*.

Alguns estudos que refletem sobre a qualidade do *input* aos quais as crianças estão expostas, por exemplo, os de Hornstein e Lightfoot (1981) e Lightfoot (1982) (*apud* Cyrino, 1986), ressaltam que a fala proferida pelos adultos não contém apenas sentenças completas e bem formadas. Na verdade, os adultos costumam simplificar seus enunciados quando interagem com crianças; apesar disso, as crianças adquirem e compreendem enunciados complexos, inclusive enunciados nunca ouvidos antes. Esses estudiosos também observam que a fala proferida pelos adultos contém um número finito de sentenças, entretanto, as crianças desenvolvem uma língua constituída por um conjunto infinito de sentenças. Se as crianças dependessem exclusivamente dos *inputs* como dados de entrada da LM, provavelmente desenvolveriam uma língua ‘imperfeita’, já que nos *inputs* há evidências positivas e evidências negativas (diretas e indiretas) (CHOMSKY, 1981). As ‘evidências positivas’ são os próprios enunciados que as crianças ouvem; as ‘evidências negativas diretas’ consistem nos enunciados propostos pelos adultos como correção dos ‘desvios’ lingüísticos cometidos por elas ao elaborarem suas sentenças e as ‘evidências negativas indiretas’ são a não-ocorrência de certas estruturas no *input* que as crianças recebem (DURÃO, 2000). Resumindo, o *input* por si mesmo, sem estar acompanhado de atividades de produção oral na língua que se desenvolve é claramente insuficiente para a formação de falantes competentes.

Todas as crianças, independentemente do contexto sócio-cultural no qual vivem, produzem enunciados que não ouviram, enunciados esses que são regulares apesar de algumas vezes parecerem agramaticais se comparados aos da “língua” dos adultos. Isso pode ser observado em (1), (2) e (3), produções lingüísticas de uma criança brasileira de um ano e meio:

- (1) “Vô se vestí.”
- (2) “Vô no colo de você.”
- (3) “Vô pegá ela no colo de mim.”

Num primeiro momento do processo de aquisição, todas as crianças brasileiras tendem a criar estruturas como essas. Depois de muita observação, proposição de hipóteses e inferência desencadeadas na interação com adultos, essas crianças passam a usar “me” para fazerem referência a si mesmas, “seu” no lugar de “de você” e “meu” em vez de “de mim”, que são as estruturas que pertencem à gramática dos adultos nativos dessa língua. As etapas pelas quais as crianças passam para inferirem e internalizarem essas regras são sistemáticas e universais, ou seja, são seguidas por todas as crianças mesmo quando os adultos que interagem com elas não as utilizam corretamente ou não as utilizam diante dessas crianças, já que elas não apenas imitam o que ouvem, mas propõem suas próprias hipóteses.

À primeira vista, os enunciados (1), (2) e (3) parecem desviados das formas gramaticais do português, mas observados longitudinalmente revelam que a criança que as proferiu utilizou os recursos lingüísticos disponíveis nesse estágio de sua capacidade lingüístico-biológico-mental e os aplicou para elaborar seus textos. Essa criança inferiu, a partir do que ouviu dos adultos que interagiram com ela, como funcionam as regras que subjazem às estruturas lingüísticas que necessitava, valendo-se para isso dos elementos constitutivos da GU, que, ademais, fizeram com que sua tarefa fosse simplificada. A partir dos princípios lingüísticos gerais, as crianças são dirigidas por restrições que limitam as hipóteses exequíveis e, ao testarem estratégias como a generalização e a simplificação, são capazes de inferir e internalizar essas regras.

Defendemos que os princípios da GU também dirigem as hipóteses de aprendizes de LE. Nesse sentido, acreditamos que as regras núcleo (ou regras básicas) presentes em todas as línguas são adquiridas com maior facilidade e que a influência da LM se restringe às características periféricas, já que estas são específicas de cada idioma, motivo pelo qual os aprendizes

interpretam algumas regras da LE como se fossem iguais às de sua LM.

1. Sobre a aquisição da LM e a aprendizagem da LE

O processo de aquisição da LM envolve condições diferentes das envolvidas no contexto no qual as LE são aprendidas. Algumas diferenças entre aquisição e aprendizagem de LE são:

a) quando as crianças adquirem sua LM, elas não possuem nenhum conhecimento lingüístico; quando os adultos começam a aprender uma LE, já dominam a sua LM, o que faz com que saibam, com antecipação, em que consiste aprender uma língua, o que, certamente, afeta o processo de aprendizagem dessa língua. Corder (1973:224-225) expressa essa idéia da seguinte maneira:

“O ensino de línguas normalmente começa depois que o aprendiz já alcançou um comando das regras de formação ou código de sua língua materna; ele já aprendeu, em muitos casos, a ler e a escrever em sua língua materna. (...) já adquiriu um conhecimento ‘implícito’ da natureza da linguagem humana e, até certo ponto, até mesmo um conhecimento explícito. (...) Do ponto de vista funcional, então, o aprendiz não aborda a tarefa de aprendizagem de uma segunda língua a partir do zero. Podemos colocar desta maneira: ele traz à tarefa uma série de expectativas tácitas sobre o que ele será capaz de fazer com a língua, e pressupostos sobre a natureza da linguagem humana” (nossa tradução).

b) os estudantes de LE já dominam o sistema fonológico de sua LM, cabendo-lhes, portanto, aprender um sistema fonológico diferente do que já possuem. Isso não é tão óbvio o quanto poderia parecer porque os aparelhos auditivo e fonador desses aprendizes já se adaptaram às estruturas de sua LM (LADO, 1957). Além disso, vem se tornando consensual a idéia da existência de um *período crítico*, ou seja, uma etapa na qual, segundo essa visão, há sérias limitações na capacidade de apreensão da LM. Para os que aceitam essa hipótese, antes desse período, as crianças estão aptas para desenvolver os sons de qualquer língua, portanto, se forem expostas a qualquer língua durante esse período, terão condições de internalizá-las e falá-las com facilidade. Passado esse período, entretanto, a aquisição de novos sons será bastante mais complexa;

c) de acordo com Corder (1967), “*a motivação (se é que é possível usar com propriedade esse termo neste contexto) para aprender uma língua é muito diferente do tipo de motivação que existe para aprender uma segunda língua*”. As crianças são constantemente estimuladas para que o conhecimento de sua LM se concretize. Por outro lado, uma vez que as crianças têm contato direto com a sua LM o tempo todo, o próprio ambiente no qual a aquisição dessa língua acontece é um eficiente propiciador de *inputs*. No que concerne à aprendizagem da LE, o ambiente - geralmente, a sala de aula - não é propício para seu aprendizado porque é artificial e limitador;

d) como afirma Corder (1967), “*(...) a aprendizagem da língua materna é inevitável, enquanto que, como sabemos, não existe uma inevitabilidade na aprendizagem de uma segunda língua*”. Isso pode significar, como afirma Scliar-Cabral (1988), que a aquisição da LM está associada à manutenção da própria sobrevivência. No que se refere à aprendizagem de LE, os

aprendizes não têm uma necessidade real de se comunicar nessa língua, podendo fazê-la em sua LM;

e) algumas pessoas não estão interessadas em aprender uma LE, mas se sentem obrigados a fazê-lo por contingências externas a eles. Além disso, certas pessoas se sentem cobradas por si mesmas, pelos colegas, pelos pais ou até pelos professores, que, apesar de saberem que devem proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, são, às vezes, obrigados a estabelecer rígidas normas de conduta, o que pode fazer com que alguns aprendizes se sintam mais pressionados do que interessados em aprender a língua em questão;

f) no caso da LM, os aprendizes passam por fases universais de aquisição e o tempo necessário para que domine a(s) língua(s) que estuda(m) dependerá de fatores relacionados ao próprio ritmo de sua maturação bio-psicológica, que pode variar consideravelmente de indivíduo para indivíduo. No entanto, depois de adquirirem a LM, os aprendizes automatizam características dessa língua e têm dificuldade para modificá-las, por isso, o domínio de uma LE, principalmente se o processo de aprendizagem tiver iniciado depois que esses indivíduos já forem adultos, será afetado por fatores como a semelhança / diferença entre as estruturas da LM em relação à LE (SCLIAR-CABRAL, 1988) e entre as culturas em jogo, fazendo com que os aprendizes mantenham características da LM na produção da LE (DURÃO, 1999);

g) os erros que aparecem no processo de aquisição da LM são diferentes dos produzidos pelos estudantes de LE no processo de aprendizagem dessa língua. No caso da aquisição da LM, os erros são decorrentes das hipóteses propostas pelas crianças; dentro dos processos formais de aprendizagem de uma LE, os motivos que levam ao erro vão desde a interferência da LM com

a LE às dificuldades dos aprendizes com relação a aspectos específicos da própria LE (DURÃO, 1999);

h) os conhecimentos da LM fazem com que os aprendizes tenham problemas para compreender certas regras da LE que são diferentes das da LM, especialmente quando há diferenças entre parâmetros de uma língua em relação aos da outra. Chomsky explica o processo de aquisição da LM como a ativação dos princípios e da fixação de parâmetros pela ação da GU a partir do contato da criança com sua LM. Estendemos essas explicações ao processo de aprendizagem das LE, isto é, os aprendizes, ao elaborarem enunciados da LE que estão aprendendo propõem, primeiramente, os mesmos parâmetros que estabeleceram para adquirirem sua LM, de modo que os parâmetros da LE que são idênticos aos da LM não serão problemáticos para eles, mas os parâmetros que diferirem exigirão a percepção de tais diferenças e a fixação de novos parâmetros. Em outras palavras, os aprendizes terão maior dificuldade para adquirirem parâmetros específicos da LE pois adquiriram, previamente, parâmetros de sua LM para aqueles dados.

2. Sobre o parâmetro sujeito nulo ou *pro-drop*

Segundo a 'Teoria de Princípios e Parâmetros' (TPP), as regras gramaticais se formam a partir de um conjunto de estruturas possíveis que determinam a relação entre sujeito e objeto junto a propriedades específicas de certos itens lexicais. Essas regras se aplicam a todas as línguas, mas possuem opções parametrizadas que especificam as características implícitas de cada uma delas.

Um dos pressupostos da GU é o princípio da categoria vazia (*empty category principle* – ECP). Há vários parâmetros diretamente associados a esse princípio, sendo o parâmetro *pro-drop* um deles. Existem línguas que admitem a existência de

sujeitos nulos ou *pro-drop*. Como o próprio nome sugere, línguas de sujeito nulo ou *pro-drop* são as que aceitam a existência de sujeitos vazios e, ao contrário, línguas não *pro-drop*, exigem o preenchimento das categorias vazias ‘pro’, além de uma série de outras propriedades sintáticas, como por exemplo, a utilização de elementos expletivos.²

O português admite a existência de sujeitos vazios, enquanto que o inglês exige que essa posição seja lexicalmente preenchida para que o ECP seja governado apropriadamente.

3. Sobre a impossibilidade de definir com objetividade o conceito de sujeito gramatical

Definir ‘sujeito gramatical’ é algo complexo, talvez por isso, geralmente, o sujeito seja descrito como ‘agente da oração’, apesar de que nem sempre o é. Observe-se o enunciado (4):

(4) “Ana se parece com sua mãe.”

Em (4), Ana é o sujeito da oração, mas nenhuma ação ocorre, ou seja, Ana não age. Akmajian (1998:154) afirma que tentar caracterizar sujeitos é algo realmente difícil, senão impossível. Segundo ele, as línguas possuem processos diferentes que envolvem o sujeito gramatical que podem ser usados como teste para identificá-los em uma sentença. Para o caso do inglês, ele cita as denominadas ‘*tag questions*’, que são capazes de ajudar a identificar o sujeito das sentenças; (5) “*You will persuade aunt Bettina, won’t you?*”

² Há várias propriedades relacionadas ao parâmetro sujeito nulo que não abordaremos no presente estudo por ultrapassarem os propósitos que estabelecemos.

4. Do português ao inglês

A maioria das línguas *pro-drop* têm uma flexão verbal rica, por isso permitem a existência de categorias vazias na posição de sujeito que são governadas pela concordância do verbo. As línguas *pro-drop* não violam o ECP por causa da flexão verbal que, portanto, permite que identifique facilmente o sujeito das orações.³

A língua portuguesa tem uma rica concordância verbal, portanto, nessa língua, o sujeito pode ser facilmente recuperado. A sentença (5) do português parece violar o ECP, mas não o faz, uma vez que a desinência verbal governa apropriadamente a relação S-V:

5. “Quem disse que veio?”

Na sentença (6) do inglês, há uma violação da ECP, por isso é impossível recuperar o S por meio da flexão verbal:

³ No que se refere ao sujeito gramatical, a língua portuguesa é considerada uma língua *pro-drop*, entretanto, algumas pesquisas, como a de Duarte (1993, 1995), por exemplo, afirmam que o PB está passando por uma mudança no que se refere à representação do sujeito pronominal de referência definida (sujeitos pessoais), revelando uma preferência pelo sujeito expresso em detrimento do nulo. Santos (2001) ressalta que tal fato aponta para uma mudança paramétrica em curso de uma língua de sujeito nulo para uma língua que não admite sujeito nulo. Essa mudança tem se processado devido à simplificação do paradigma verbal, principalmente na variante brasileira do português falada no sudeste do Brasil. Essa simplificação do paradigma verbal faz com que o sujeito não seja recuperado com tanta facilidade como quando a concordância era mais marcada. É comum, atualmente, que a conjugação empregada para a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo seja a mesma da 3ª pessoa do singular, como em (7) “*Eles estuda.*” e como em (8) “*Ele estuda.*”. Santos (op cit.) afirma que devido à simplificação em curso do paradigma verbal no português é preciso que o sujeito seja expresso, em detrimento da possibilidade de mantê-lo nulo, uma vez que a identificação da posição vazia é difícil de ser realizada com êxito.

Outro problema típico da linguagem coloquial muito recorrente é o uso de ‘a gente’ na primeira pessoa do plural. A flexão verbal de ‘a gente’ é idêntica a da 3ª pessoa do singular, enquanto que o ‘nós’ possui flexão específica. Assim, o ‘nós’ pode ser suprimido da sentença, sendo recuperado facilmente através da flexão do verbo, enquanto que o ‘a gente’ não pode ser suprimido, porque se fosse suprimido, o sujeito não poderia ser recuperado.

6. “*Went to the movies”.

A sentença (6) não permite que o sujeito seja recuperado através das pessoas verbais, já que estas são idênticas para todas as pessoas (*I, you, he, she, it, you went*), portanto a ausência do pronome pessoal viola o ECP. No inglês, a ordem dos constituintes básicos de uma oração é sempre Sujeito (S), verbo (V), objeto (O), sendo que o S é obrigatório. O inglês é uma língua com S eminente (*subject-prominence*) ao contrário do português, que tem tópico eminente (*topic-prominence*) (RUTHERFORD, 1989). No inglês, o S é sempre descrito como o constituinte que define o tópico da sentença. É, portanto, o ponto de partida, por isso tem que estar sempre presente em praticamente todas as sentenças, havendo apenas alguns casos em que não aparece⁴, portanto, nessa língua, é preciso explicitar o sujeito sempre, como em (7):

7. “They went to the movies”.

Como o preenchimento da posição sujeito é obrigatória em inglês, há expletivos que têm apenas a função de preencher

⁴ Diferentemente do português, no inglês há apenas alguns casos nos quais o sujeito pode ser omitido. São esses casos: 1. sentenças imperativas. Ex.: ‘Close the door!’ (Feche a porta). Esta construção pode ser compreendida já que o imperativo se refere à uma ação futura na qual o ouvinte deve desempenhar a ação. Seu sujeito é semanticamente previsível, e, portanto, dispensável; 2. na primeira pessoa de algumas expressões. Ex.: ‘Thank you!’ (obrigado); 3. em sentenças coordenadas quando o sujeito é o mesmo em ambas. Ex.: a seqüência: ‘Max writes stories’ / ‘Max plays baseball’ seria ‘Max writes stories and Ø plays baseball’, o que é representado por SVO + ØVO, onde S (Max) foi deletado na segunda oração, reduzindo-a. Isto é denominado ‘redução de conjunção’ (*conjunction-reduction*) Rutherford, 1989); 4. em sentenças que são uma expressão de pensamento completo. Ex.: ‘Yes.’ ‘No.’ ‘Oh!’. 5. sentenças exclamativas, como uma categoria formal, lembram questões com *wh-* por começarem com uma palavra *wh-* (Whart ou how) (o que e como), mas diferem daquelas por manterem geralmente a ordem SV. Ex.: ‘What beautiful clothes she wears!’ (Que roupas lindas ela usa!). (Quirk, 1985).

esta posição e não acrescentam sentido à oração. Os expletivos desta língua são o *'it'* e o *'there'*. Os exemplos ilustram isso: *'It rains'*, *'It seems'*, *'There is'*. Esses expletivos não aparecem nas línguas *pro-drop*. Ao traduzir essas frases para o português, portanto, observa-se que os expletivos desaparecem, o que deixa claro que são característicos das línguas não *pro-drop* { *'It rains'* } (Chove), { *'It seems'* } (Parece) e { *'There is'* } (Há).

Conclusão

Os aprendizes brasileiros de inglês tendem a transferir a possibilidade de omissão do o pronome pessoal sujeito na construção de seus enunciados em inglês, apesar de isto não ser possível nessa língua. Entendemos que para esses aprendizes a obrigatoriedade de explicitar o sujeito gramatical em todas as sentenças elaboradas em inglês é problemática. Atribuímos tal dificuldade à diferença existente entre esses parâmetros na sua LM e na LE que aprendem. Acreditamos que para que esses aprendizes se conscientizem dessa diferença é necessário que recebam uma grande quantidade de *input*, de modo que esta diferença seja explicada de forma clara assim como é preciso que a exercitem abundantemente através de experiências de interação oral e escrita.

Referências bibliográficas

- AKMAJIAN, A. [et. al.] *Linguistics: an introduction to language and communication*. 4th. Ed. Massachusetts: Institute of technology, 1998.
- CYRINO, S. M. L. *The pro-drop parameter and second language acquisition*. 1986. Dissertação (Mestrado, Iowa: Universidade de Iowa, 1986).
- CHOMSKY, N. "Principles and parameters in the syntactic theory's". In: HORNSTEIN, N.; LIGYFOOD, D., eds.

- Explanation in Linguistics*. New York:Longman, 1981. p. 32-75.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, VI 4:161-170, 1967.
- _____. The study of learners' language: error analysis. In CORDER, S. P. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973, p. 256-294.
- DUARTE, M. E. L. 'Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil'. In: KATO, Mary A.; ROBERTS, Ian. *Português Brasileiro – Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- DURÃO, A. B. A. B. "Domínio da língua materna: aquisição ou aprendizagem? *SIGNUM:Estudos da Linguagem*, 4:113-124, 2001.
- DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores e Interlengua de aprendices brasileños de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina:Eduel, 1999.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LADO, R. *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas* . (trad. J. A. Fernández. Madrid:Alcalá, 1957.
- MEISEL, J. M. 'Parâmetros na aquisição'. In: FLETCHER, Paul; MAWHINEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RUTHERFORD, W. E. *Second language grammar: learning and teaching*. Longman, 1989.
- SANTOS, A. M. B. dos. O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do ensino médio. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, 4: 221-240, 2001.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição de primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Santa Catarina, UFSC, 1988. p.40-49.