

---

## AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

---

Francisco José Quaresma de Figueiredo\*

---

*The learning of one language in childhood is an inevitable process;  
the learning of a second language is a special accomplishment.\**

WILLIAM FRANCIS MACKEY (1965)

### RESUMO

Neste artigo, são apresentadas as teorias mais significativas referentes à aquisição/aprendizagem de segunda língua. Damos ênfase à Teoria de Krashen, por ser uma teoria que lida com ambos os processos. Tecemos também algumas considerações sobre a aplicação dessas teorias no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua.

---

A pesquisa sobre a aquisição de segunda língua (doravante L2) deve muito à pesquisa sobre aquisição da língua materna (doravante L1), e vice-versa, pois muitos pesquisadores (cf. Ervin-Tripp, 1974; Yavas, 1994) têm questionado se a aquisição de L2 é um processo semelhante ao de L1, tendo esta preocupação levantado muitas controvérsias.

Alguns fatores como a idade, as diferenças entre as línguas, a interferência de uma língua na outra e a ordem de aquisição dos morfemas<sup>1</sup> foram os pontos mais pesquisados sobre as semelhanças ou diferenças entre os dois processos. Começaremos abordando o fator idade.

---

\* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor Assistente do Departamento de Letras da UFG.

# 1. FATORES MAIS PESQUISADOS QUE DEMONSTRAM SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE L1 E L2

## 1.1. A idade

A noção popular de que indivíduos mais jovens têm melhores chances de ser bem sucedidos na aquisição de L2 resulta da teoria do “período crítico” (*critical period*). Proponentes desta teoria – Lenneberg, 1967; Halle, 1962; King, 1969; Saporta, 1966; Wilkins, 1972, 1974; Anderson, 1969; Echeverría, 1974; discutidos em McLaughlin, 1978 – argumentam que a aquisição de L2 nos adultos é qualitativamente diferente da aquisição de L1, pois o indivíduo é biologicamente programado para adquirir uma língua antes da puberdade. De acordo com este ponto de vista, adolescentes e adultos não são mais capazes de recorrer às capacidades inatas de aquisição de língua que funcionam tão bem nas crianças.

Por outro lado, autores como Cooper (1970) e Corder (1967), entre outros, afirmam que a aquisição de L1 na infância e a aquisição de L2 na idade adulta envolvem processos semelhantes, pois tanto crianças adquirindo a L1 como adultos adquirindo a L2 produzem sentenças que não seriam produzidas por falantes adultos de L1 e por falantes nativos de L2 (Ex: *I no bringed the book* ‘Eu não trazi o livro’. Os desvios encontrados na produção inicial de L1 e L2 são “uma estratégia empregada tanto por crianças adquirindo sua língua materna como por aqueles [falantes adultos] aprendendo uma segunda língua” (Corder, 1967, p. 25).

Sobre este assunto, afirma também Taylor (1974, p. 25):

os tipos de erros que crianças e aprendizes de segunda língua cometem também sugerem uma tentativa de lidar com a língua-alvo<sup>2</sup> diretamente e de usar o que eles já sabem sobre a língua-alvo em novas situações. O fato de a generalização e a analogia serem características tanto da aquisição da criança como da do adulto indica que os adultos ainda têm a capacidade cognitiva, que é freqüentemente atribuída unicamente às crianças, de aprender uma língua diretamente.

Taylor (*idem*) percebe que fatores afetivos tais como motivação, empatia etc. causam uma certa distinção na aquisição de L2 por crianças ou por adultos; mas, segundo ele, essa distinção é quantitativa e não qualitativa, isto é, “a capacidade lingüística anterior e a maturidade cognitiva avançada” (*idem*, p. 32) do adulto dão a ele uma vantagem em termos de rapidez na aprendizagem (diferença quantitativa). Porém, as estratégias psicológicas de aprendizagem (baseadas nas semelhanças dos erros) de adultos e crianças mostram que os dois processos são basicamente semelhantes.

Para alguns autores, uma diferença pertinente entre crianças e adultos se encontra no desempenho fonológico. “A L1 tem uma significativa influência na L2, particularmente para os adultos, e isto pode ser visto na pronúncia do aprendiz” (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 111). Para esses autores, porém, isto não é visto como um problema, pois “a comunicação não é seriamente afetada por um sotaque” (*idem*, p. 112). Sobre este assunto, Major (1987, 1994) mostra algumas pesquisas que também comprovam que as crianças têm um melhor desempenho na pronúncia de uma língua estrangeira do que os adultos, pois, “após uma certa idade, possuir um sotaque como o do nativo não é possível” (Major, 1994, p. 182).

Portanto, a idade do indivíduo é um dos fatores que influenciam o modo como se aprende uma segunda língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender e diferenças individuais são também fatores determinantes para um sucesso na aprendizagem.

## **1.2. Diferenças entre as línguas**

Aprender uma L2 que seja parecida com a L1 não é o mesmo que aprender uma língua que seja totalmente diferente.

As semelhanças entre as línguas podem ser de tipos e de origens diferentes. As duas línguas podem ser semelhantes por pertencerem à mesma família, como é o caso do português e do espanhol, ou por serem uma forma modificada da outra, como o francês e o haitiano, ou por uma língua ter tido uma grande influência na outra por contatos que tiveram no passado, como é o caso da influência do francês no vocabulário do inglês.

As línguas podem ser semelhantes ou diferentes na fonologia, gramática, vocabulário, grafismo etc. No campo da fonologia, a dificuldade em se aprender uma L2 depende dos próprios fonemas da língua. Um japonês aprendendo inglês terá mais fonemas para aprender do que um alemão aprendendo a mesma língua. Diferenças na gramática fazem que um inglês tenha mais dificuldade em aprender russo do que teria um búlgaro, cuja língua pertence à mesma família. Uma das diferenças mais contundentes entre as línguas é a forma como são escritas. Um inglês achará mais difícil aprender chinês do que português que também baseia sua escrita no alfabeto.

### **1.3. A interferência de uma língua na outra**

Corroborando a hipótese de que a aquisição de L1 e a de L2 são processos diferentes, Stern (1970, p. 64) afirma que “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”. Segundo o autor, as regras e hábitos de L1 interferem na aquisição da L2, ocasionando, portanto, erros, pois o indivíduo irá apoiar-se na estrutura da L1 para produzir a L2.

O argumento da interferência, definida como aqueles erros que ocorrem na aprendizagem de uma segunda língua (B) que refletem a aquisição de uma língua anterior (A) e que não são encontrados no desenvolvimento normal daqueles que adquirem aquela língua (B) como primeira língua (McLanghlin, 1978, p. 66), foi contestado por vários autores: Corder (1967); Selinker (1972); Dulay e Burt (1972); Bailey, Madden e Krashen (1974); Krashen e outros (1976); Dulay, Burt e Krashen (1982). Esses autores compartilham a idéia de que erros devido à interferência da L1 realmente ocorrem na aquisição da L2, mas “a maior fonte de erros é intra ao invés de interlingual” (Bailey, Madden e Krashen, 1974, p. 242), ou seja, a maioria dos erros ocorre devido a estratégias que se assemelham às usadas por crianças ao aprender sua língua materna.

### **1.4. A ordem de aquisição dos morfemas**

Sobre a ordem de aquisição dos morfemas, Chun (1980) cita um trabalho realizado por Roger Brown, em 1973, no qual se chega à

conclusão de que crianças adquirindo o inglês como L1 tendem a adquirir certos morfemas gramaticais mais cedo do que outros. Por exemplo, o morfema marcador de particípio presente *-ing* (como em *They're watching T.V.* 'Eles estão assistindo à T.V.')

e o morfema marcador de plural *-s* (*those cars* 'aqueles carros') estavam entre os primeiros morfemas adquiridos, ao passo que o morfema marcador de 3.<sup>a</sup> pessoa do singular *-s* (como em *Bob lives in Houston* 'Bob mora em Houston') e o possessivo *-s* (*Mary's children* 'os filhos de Mary') eram adquiridos bem mais tarde. O estudo revelou que a ordem de aquisição dos morfemas era semelhante entre as crianças.

Vários pesquisadores posteriormente fizeram o mesmo estudo com crianças e adultos adquirindo uma L2. Dulay e Burt (1973) estudaram crianças adquirindo o inglês como L2 e chegaram à conclusão de que crianças de diferentes antecedentes lingüísticos demonstraram, através de testes,<sup>5</sup> a mesma ordem de aquisição dos morfemas e, desta forma, concluíram que "as estratégias de aquisição de segunda língua usadas pelas crianças são universais" (idem, p. 256).

Bailey, Madden e Krashen (1974), aplicando os mesmos testes a adultos, concluem que a ordem de aquisição dos morfemas era basicamente a mesma entre os sujeitos, e que era muito semelhante à ordem verificada entre as crianças.

Posteriormente, Krashen e outros (1976) aplicam o teste SLOPE<sup>6</sup> a adultos, corroborando a hipótese de que os adultos também possuem uma ordem invariável de aquisição dos morfemas. Por exemplo, o morfema *s* de plural era adquirido mais cedo que o morfema possessivo *s*, que por sua vez era adquirido mais cedo que o morfema *s* marcador de 3.<sup>a</sup> pessoa do singular.

Estes estudos parecem indicar que, a despeito da idade e da L1, existem semelhanças na aquisição dos morfemas tanto pelas crianças como pelos adultos, enfatizando, pois, que o processo de aquisição da L1 e da L2 são, até certo ponto, similares.

## **2. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISTINÇÃO ENTRE OS DOIS TERMOS**

Compreender como se processam a aquisição e a aprendizagem de L2 contribui para a definição de procedimentos de ensino de L2 mais

adequados e produtivos. Apesar de autores como Ellis (1987) e Gass (1989) preferirem não fazer uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem de L2, inclusive, usando-os, intercambiavelmente, sentimos a necessidade de distingui-los, pois acreditamos, assim como Krashen (1981) e McLaughlin (1978), que aquisição e aprendizagem de L2 são processos diferentes.

Alguns autores (McLaughlin, 1978; Grosjean, 1982) usam o critério “idade” para estabelecer a diferença entre a aquisição simultânea e a aquisição sucessiva de duas línguas. Segundo McLaughlin (idem), a criança que adquire as duas línguas antes dos três anos de idade está adquirindo-as simultaneamente, ao passo que a criança que adquire a L2 após aquela idade, está adquirindo-a de uma forma sucessiva.

Geralmente, a aquisição simultânea ocorre quando a criança tem pais que falam línguas diferentes, e a aquisição sucessiva, quando a criança e sua família mudam-se para um país de língua diferente, ou no caso de crianças, de línguas minoritárias, que adquirem a L1 no ambiente familiar e a L2 fora de seu ambiente familiar, como língua aprendida, principalmente na escola, portanto, num ambiente mais formal (Braggio, 1989).

Para fazer a distinção entre aquisição e aprendizagem, alguns autores utilizam os fatores formal /informal, consciente/inconsciente.

Quanto ao aspecto formal/informal, o termo *aquisição de L2* é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência. No entanto, o termo *aprendizagem de L2* implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez.

Krashen (1981) usa o aspecto consciente/inconsciente para distinguir *aquisição de L2* de *aprendizagem de L2*. Para o autor, a aquisição da L2 é um processo semelhante à aquisição da L1. Ela requer uma comunicação natural, pois “os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo” (idem, p.1). Eles não precisam ter um

conhecimento consciente das regras da nova língua e “podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade” (idem, p.2).

Por outro lado, a aprendizagem de L2 requer um conhecimento consciente das regras da nova língua, e ela é muito ajudada pela correção de erros, que “auxilia o aprendiz a chegar a uma representação mental correta da generalização lingüística” (ibidem).

McLaughlin e outros (1983) introduzem uma nova forma de se fazer a distinção entre aprendizagem e aquisição. Dizem os autores:

Nós propomos que a distinção entre processos controlados e automáticos seja usada para diferenciar processos que são limitados e temporários daqueles que são relativamente permanentes e quase sempre se tornam ativos em resposta a uma configuração de *input*<sup>7</sup> particular (idem, p. 142)

Podemos, pois, concluir que a *aquisição de L2* ocorre em um ambiente informal, sendo um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros. Em contrapartida, a *aprendizagem de L2* é um processo consciente, controlado; é ajudado pela correção de erros, e ocorre em um ambiente formal (a sala de aula).

### 3. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2: ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Saber uma segunda língua pode tornar uma pessoa bilíngüe desde que ela use a L2 de forma regular e fluente (Grosjean, 1982). Muitos teóricos têm pesquisado a maneira pela qual uma segunda língua é adquirida ou aprendida, e seus estudos resultam em hipóteses sobre os dois processos.<sup>8</sup> Apresentamos, a seguir, algumas das teorias que tentam explicar esses processos. Damos ênfase à teoria de Krashen (1981, 1982, 1985), pois se trata de uma teoria que procura explicar tanto a aquisição quanto a aprendizagem de L2.

#### 3.1. Teoria de aculturação/ “pidginização”

Essa teoria defendida, entre outros, por Schuman (apud Ellis, 1987) postula que a aquisição de L2 é parte de um processo de acultura-

ção e que a proficiência na L2 é determinada pelo grau em que o indivíduo assimila a cultura do grupo da língua-alvo. No caso de imigrantes, o processo de aculturação é afetado pela ‘distância’ social e psicológica entre a cultura do indivíduo e a nova cultura do país em que está inserido.

De acordo com Schuman, fatores que diminuem a distância social são: a igualdade social entre os grupos de L1 e de L2; as semelhanças entre as duas culturas; o desejo do indivíduo de ficar no país estrangeiro por um longo tempo etc. Fatores que diminuem a distância psicológica são: a ausência de choques culturais; uma alta motivação por parte do indivíduo etc.

A teoria de aculturação sugere que, quando a distância social e psicológica é grande, o indivíduo terá dificuldades para ir além dos estágios iniciais do processo de desenvolvimento da nova língua, e a nova língua permanecerá ‘pidginizada’, ou seja, ela permanecerá ‘fossilizada’ em formas simples e reduzidas, como por exemplo *my father 42 year old* ‘meu pai 42 ano de idade’.

A teoria de aculturação tenta explicar a aquisição de L2 em um ambiente natural – o indivíduo está inserido no país em que se fala a língua-alvo. Porém, aspectos como a atitude em relação à L2 e a motivação do indivíduo são relevantes e podem ter um papel semelhante na aprendizagem de L2 em uma sala de aula.

### **3.2. Teoria dos universais lingüísticos**

A teoria dos universais lingüísticos, ou teoria da gramática universal, tenta explicar a aquisição de L2 através de um componente lingüístico, biológico e inato, que é comum a todas as pessoas. A crença de que o dispositivo de aquisição de língua – Language Acquisition Device – L.A.D. – se atrofia após a puberdade foi, como vimos anteriormente, descartada por várias pesquisas que indicam que não há diferenças qualitativas entre crianças e adultos, a não ser no que se refere à pronúncia.

Se todas as pessoas utilizam estratégias universais no processo de aquisição de L1 e de L2, é de se esperar que erros semelhantes ocorram nos dois processos; como vimos anteriormente, vários estudos corroboram esta hipótese.



### 3.3. Teoria da interlíngua

Selinker (1972) define interlíngua como “um sistema lingüístico separado”, construído pelo indivíduo, como resultado de cinco processos cognitivos: 1) transferência da língua materna; 2) erro induzido; 3) estratégias de aprendizagem de L2; 4) estratégias comunicativas de L2; e 5) generalização das regras da língua-alvo. Através da análise dos erros na produção oral e escrita dos indivíduos, pesquisadores concluem que a interlíngua reflete padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas, sendo muitos desses erros desenvolvimentais, desaparecendo se o indivíduo receber um *input* suficiente e apropriado. O entendimento desses erros e uma grande quantidade de *input* podem ajudar os indivíduos a moldar a sua produção de modo que ela se aproxime o máximo possível da língua-alvo.

### 3.4. Teoria do discurso

A teoria do discurso postula que o indivíduo desenvolve competência em uma L2 não somente através de um *input* apropriado, mas também através de uma interação comunicativa entre falantes não-nativos e falantes nativos de L2, ou seja, modificações são feitas em seus discursos para poderem interagir em uma conversação.

Long (1985)<sup>9</sup> afirma que uma interação modificada é necessária para a aquisição de L2 e faz a seguinte relação:

- 1) a modificação interacional torna o *input* compreensível;
- 2) o *input* compreensível promove a aquisição.

De fato, autores como Ellis (1987) argumentam que a aquisição de L2 se desenvolve mais rapidamente através da interação com falantes nativos, e que os falantes nativos geralmente ajustam o seu discurso para se comunicarem com falantes não-nativos.

Como outras teorias mencionadas, a teoria do discurso explica a aquisição de L2 em um ambiente natural.

### 3.5. Teoria behaviorista

Até a metade da década de 60, o campo de aprendizagem de L2 também foi dominado pelo behaviorismo, que postulava que qualquer

aprendizagem, seja verbal ou não-verbal, resultava da formação de hábitos. Ao aprender uma L2, o aluno já possui um conjunto de hábitos, ou seja, a sua L1; alguns desses hábitos ajudam a aprendizagem de L2, enquanto outros a dificultam.

Na perspectiva behaviorista, quando os hábitos da L1 são favoráveis à aquisição de hábitos da L2, há uma “transferência positiva”. Para um brasileiro aprendendo inglês, um exemplo disso seria a seqüência normal sujeito-verbo-objeto nas estruturas declarativas. O modelo português ‘O menino comeu o bolo’ pode ser transferido diretamente para o inglês *The boy ate the cake*. No entanto, se inserirmos um adjetivo na sentença – ‘O menino bonito comeu o bolo’ –, o indivíduo será levado a produzir a sentença \**The boy beautiful ate the cake*. Neste caso, temos um exemplo de “transferência negativa” ou “interferência”.

De acordo com a abordagem behaviorista, a aprendizagem de L2 consiste, acima de tudo, em superar as diferenças entre os sistemas de L1 e de L2, e isto pode ser conseguido comparando-se os dois sistemas, uma atividade que é geralmente chamada de “análise contrastiva”. Através da análise contrastiva, podem-se prever os itens lingüísticos que causam maior dificuldade e os erros que o indivíduo tende a fazer. E para que a dificuldade seja superada e os erros eliminados, podem-se usar ‘técnicas’ intensivas como repetições exaustivas de estruturas ou exercícios de substituição que diminuem a interferência e promovem o estabelecimento dos novos hábitos necessários para se aprender a L2.

Como vimos anteriormente, a maior parte dos erros que o indivíduo comete decorre do desenvolvimento natural de aprendizagem de L2 e não da interferência de L1. Muitos professores também observam que os erros previstos pela análise contrastiva geralmente não ocorrem, e que muitos erros não tinham sido previstos. Como no caso da aquisição de L1, a abordagem behaviorista provou ser pelo menos “uma explicação incompleta da aquisição de segunda língua” (Lightbown e Spada, 1994, p. 25).

Infelizmente, essa abordagem ainda é utilizada em muitos livros didáticos e por professores de L2, que acreditam que os exercícios de repetição sejam a grande solução para a aprendizagem de uma nova língua. É certo que o indivíduo aprende da experiência, mas não somente da experiência, como comprovam tantas outras teorias.

### 3.6. Teoria de Krashen

A teoria de Krashen consta de cinco hipóteses principais: a da distinção entre aprendizagem e aquisição; a da ordem natural; a do *input*; a do monitor e a do filtro afetivo.

Sua teoria aborda tanto a língua que é adquirida em um ambiente natural – ou seja, o indivíduo está inserido na comunidade em que se fala a língua-alvo – como a língua que é aprendida em uma sala de aula – língua essa aprendida em um país que fala outra língua.

#### a) *A distinção entre aprendizagem e aquisição*

De acordo com Krashen (1985, p. 1), “existem dois modos independentes de se desenvolver habilidades em segundas línguas”: aquisição e aprendizagem.

Para o autor, a *aquisição de L2* é um processo semelhante ao modo pelo qual as crianças desenvolvem habilidades em sua L1. É um processo que ocorre no âmbito do inconsciente, pois o indivíduo que está adquirindo a língua geralmente não está ciente do fato de que está internalizando as regras da nova língua, mas sim que a está usando para se comunicar. A correção é feita pela intuição, ou seja, as sentenças gramaticais ‘soam bem’, ao passo que os erros ‘soam mal’, “mesmo se conscientemente não sabemos que regra foi violada” (Krashen, 1982, p. 10). Quanto à *aprendizagem*, ela se refere ao conhecimento consciente de uma L2, a saber as regras, a estar ciente delas e a ser capaz de falar sobre elas.

Krashen afirma que, somente a língua *adquirida* é disponível para uso em comunicação espontânea, pois saber as regras de uma língua não faculta necessariamente o seu uso.

#### b) *A ordem natural*

Como foi mostrado anteriormente, vários estudos antecedem e corroboram esta hipótese. Krashen afirma que a ordem natural, previsível, em que se adquirem as regras da L1, também é seguida na aquisição de L2. Todavia, observa que “a ordem de aquisição para a L2 não é a mesma que a ordem de aquisição para a L1” (Krashen, 1982,

p.13), ou seja, na aquisição de L2, a ordem natural é diferente da observada na aquisição da mesma língua por falantes nativos. Por exemplo, o verbo auxiliar *to be* (ser ou estar) em *he is going home* ('ele está indo para casa') tende a ser adquirido mais cedo na aquisição do inglês como primeira língua do que como segunda língua (para uma melhor visualização da diferença entre a ordem natural na aquisição de L1 e de L2, ver Krashen, 1982).

### c) A hipótese do input

A hipótese do *input* baseia-se, principalmente, em observações feitas sobre o processo de aquisição, e postula que, ao adquirir uma língua, o indivíduo passa por um processo gradual e, para que a aquisição se processe, ou seja, para que se passe de um estágio da língua para outro, é necessário que o *input* esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição. Em outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação lingüística que esteja um nível além dessa competência, *i+1*, e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender o *input* contendo *i+1*, entendimento esse que é possível se o indivíduo se concentrar no significado e não na forma da mensagem.

Krashen afirma que só adquirimos uma língua se entendermos estruturas que estejam um nível um pouco além do que já sabemos. E isso é possível "com a ajuda do contexto, que inclui informação extralingüística, nosso conhecimento do mundo, e competência lingüística previamente adquirida" (Krashen, 1985, p. 2).

A hipótese do *input* afirma que primeiro se adquire o significado, e, como resultado, se adquire a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, com 'como' dizer, mas sim com o uso que pretende fazer dela, com 'o que' dizer.

A hipótese do *input* presume que a produção oral, a fluência na fala, é algo que não pode ser ensinado. O indivíduo deve estar preparado, apto para falar; e esta aptidão varia de indivíduo para indivíduo. Ou o indivíduo se sente apto para falar ou ele irá repetir mecanicamente frases e expressões que lhe são apresentadas, sem se comunicar. É óbvio que nos primeiros estágios, a 'incorreção' estará presente na produção

lingüística; porém, quanto maior e mais adequado for o *input* fornecido ao indivíduo, melhor será sua produção lingüística.

*d) A hipótese do monitor*

A hipótese do monitor pressupõe que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras bem específicas. Normalmente, a aquisição faz com que o indivíduo se comunique de forma espontânea e é responsável por sua fluência. Por outro lado, “a aprendizagem só tem uma função, ou seja, a de Monitor, ou editor” (Krashen, 1982, p. 15).

A hipótese do monitor afirma que a aprendizagem formal não tem efeito sobre a aquisição a não ser pelo fato de servir como um fiscal, um monitor da produção lingüística do indivíduo, levando-o a se corrigir sempre que ele achar necessário, para conseguir o máximo de correção possível.

Krashen (1982) postula que o monitor ou ‘fiscal’ só é posto em prática, se três condições forem cumpridas: tempo, foco na forma e conhecimento das regras.

- tempo: para que o indivíduo possa pensar sobre as regras conscientemente e usá-las de maneira efetiva, ele precisa ter tempo. Geralmente, em uma conversação normal, o indivíduo não tem tempo suficiente para pensar sobre as regras e usá-las corretamente. Desta forma, o monitor ‘poderá ser’ mais eficiente na produção escrita ou em testes gramaticais.
- foco na forma: para que o monitor seja usado de forma efetiva, o fator ‘tempo’ não é suficiente. O indivíduo deve também concentrar-se na forma ou correção. Mesmo tendo tempo, ele pode estar tão envolvido no que diz que não se dá conta de como diz.
- conhecimento das regras: segundo Krashen (1982, p. 16), “esta pode ser uma exigência terrível”, pois sabemos que “nossos alunos são expostos a apenas uma parte da gramática de uma língua e mesmo os melhores alunos não aprendem todas as regras a que são expostos” (ibidem).

De acordo com Krashen (1981), existem três tipos de usuários do monitor:

- aqueles que usam demasiadamente o monitor (monitor *over-users*): são aqueles que sentem que devem ‘saber as regras’ para tudo, e geralmente têm dificuldade para se expressar, por terem receio de cometer erros.
- no outro extremo, estão os indivíduos que muito pouco usam o monitor (monitor *under-users*): eles parecem ser imunes à correção de erros; estão preocupados somente com ‘o quê’ falar, e geralmente não são bem sucedidos em testes gramaticais.
- no meio termo, estão os usuários moderados (*optimal monitor users*): aqueles que usam a aprendizagem como suplemento para a aquisição, monitorando quando é apropriado, sem, contudo, bloquear a comunicação.

#### e) O filtro afetivo

Como vimos anteriormente, um *input* compreensível é necessário para a aquisição; mas, isso apenas não é suficiente. É necessário também que o indivíduo esteja ‘aberto’ ao *input*; isto é, é necessário que o filtro afetivo do indivíduo esteja fraco ou baixo – ou seja, é necessário que o indivíduo esteja motivado, que tenha pouca ansiedade, que não tenha bloqueios para aprender ou adquirir a L2.

O filtro afetivo é “um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* compreensível que eles recebem para a aquisição da língua” (Krashen, 1985, p. 3). Ele será alto, se os indivíduos estiverem desmotivados, e não tiverem autoconfiança, ou se estiverem ansiosos. Os indivíduos podem até mesmo entender o que ouvem ou lêem, mas se o filtro afetivo deles estiver alto, o *input* recebido não penetrará no dispositivo de aquisição de língua.

A hipótese afirma que indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidade de adquiri-la, pois apresentarão um filtro afetivo mais baixo e, conseqüentemente, tenderão a buscar uma maior quantidade de *input* compreensível.

## CONCLUSÃO

Este estudo mostra que os processos de aquisição de língua materna e de aquisição/aprendizagem de segunda língua são, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Semelhantes, porque tanto crianças como adultos utilizam diversas estratégias similares em ambos os casos, produzindo erros semelhantes. Diferentes, porque o grau de formalidade situacional em que os dois processos ocorrem varia, sobretudo se compararmos o contexto em que uma criança adquire a língua materna com o contexto em que uma segunda língua é aprendida fora do país de origem.

De acordo com a hipótese do *input*, como vimos, primeiro se adquire o significado e, como resultado, se adquire a estrutura. Esta é uma explicação razoável para a inadequação de um ensino de língua centrado em estruturas gramaticais, pois as velhas concepções de ensino de língua (como, por exemplo, o método audiolingual, que tem uma base behaviorista) baseavam-se na hipótese de que, a partir do conhecimento consciente e de exaustiva prática das formas lingüísticas, se chega ao uso real e comunicativo da língua.

Vimos ainda que para o indivíduo adquirir uma língua, o *input* deve conter  $i + I$ . Sabemos, contudo, que provavelmente haverá alunos em uma sala de aula que não estejam em um mesmo estágio lingüístico, ou seja, que não estejam iguais em  $i$ . A solução que a hipótese do *input* oferece é que se o *input* for suficiente e compreensível,  $i + I$  será fornecido a todos, independentemente do estágio em que os alunos se encontrem. Se seguirmos literalmente um currículo pré-planejado no qual as estruturas são apresentadas em uma determinada ordem, fatalmente estaremos bloqueando o desenvolvimento lingüístico de alguns alunos, pois, como afirma Krashen (1982, p. 26), “um foco gramatical geralmente impedirá uma comunicação real usando a segunda língua”.

Devemos também refletir se realmente damos aos nossos alunos um tempo suficiente para estarem aptos à produção oral e escrita, ou se cobramos deles repetições mecânicas muitas vezes por eles não compreendidas. De acordo com a hipótese do *input*, talvez a melhor maneira de se ensinar uma língua a alguém seja fornecer *input* suficiente

e compreensível e permitir que os indivíduos tenham tempo para se sentir aptos à produção lingüística.

Quanto à hipótese do monitor, nós professores devemos motivar os nossos alunos para que sejam usuários moderados do monitor, dando-lhes a chance de se autocorrigir, sem, contudo, bloquear a função comunicativa.

Finalmente, podemos concluir que a motivação dos alunos, um *input* compreensível e a interação comunicativa são fatores extremamente importantes para a aprendizagem e que devemos dar oportunidade aos alunos para que a aprendizagem se torne aquisição, pois, como afirma Krashen (1981, p. 6), “o ambiente formal tem o potencial de encorajar tanto a aquisição quanto a aprendizagem”. Fatores como a idade, a aculturação, tempo de moradia num país estrangeiro têm apenas um papel secundário na aquisição, pois o que importa é que haja um *input* compreensível em situações de baixo filtro afetivo, provocando, com isso, uma maior interação comunicativa.

---

## ABSTRACT

In this paper we present the most significant theories about second language acquisition and second language learning. We give emphasis to Krashen's theory for it deals with both of these processes. We also reflect on the use of such theories in the second language teaching/learning process.

---

## NOTAS

- 1 “A aprendizagem de uma língua na infância é um processo inevitável; a aprendizagem de uma segunda língua é uma realização especial”.
- 2 Morfemas são entendidos como os elementos lingüísticos que conferem um aspecto gramatical à palavra. Graças aos morfemas é que sabemos se uma palavra é masculina ou feminina, se está no singular ou no plural, se é substantivo, verbo etc. Por exemplo, o *-o* de ‘faço’ é morfema de 1.<sup>a</sup> pessoa do singular; o *-o* de ‘menino’ é de masculino.
- 3 Língua-alvo é a língua que uma pessoa está aprendendo, em oposição à língua materna.



- 4 Cf. McHaughlin, 1978.
- 5 Os testes aplicados chamavam-se Bilingual Syntax Measure (BSM), e consistiam em um conjunto de figuras acompanhadas de perguntas para testar o conhecimento lexical do aprendiz e para provar o uso de certos morfemas.
- 6 SLOPE – Second Language Oral Production English Test.
- 7 *Input* é entendido como as mensagens ou informações lingüísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas.
- 8 Para melhor entendimento dessas e de outras teorias existentes, ver Ellis, 1987; Schulz, 1991; Larsen-Freeman e Long, 1992.
- 9 Cf. Lightbown e Spada, 1994.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILEY, N., MADDEN, C., KRASHEN, S. D. Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 1974, p. 235-43.
- BRAGGIO, S. L. B. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. In: KLEINMAN, A. B. *et al.* (Org.). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. UNICAMP, n. 14, 1989.
- CHUN, J. A Survey of research in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, n. 64, 1980, p. 287-96.
- COOPER, R. L. What do we learn when we learn a language? *TESOL Quarterly*, v. 4, 1970, p. 312-20.
- CORDER, S. P. The Significance of learners’ errors. *IRAL*, v. 5, 1967, p.161-70.
- DULAY, H. C., BURT, M. K. Goofing: an indicator of children’s second language learning strategies. *Language Learning*, n. 22, 1972, p. 235-52.
- \_\_\_\_\_. Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, n. 23, 1973, p. 245-57.
- DULAY, H. C., BURT, M., KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1987.

- ERVIN-TRIPP, S. M. Is second language like the first? *TESOL Quarterly*, v. 8, 1974, p. 111-27.
- GASS, S. M. Language universals and second-language acquisition. *Language Learning*, n. 39, 1989, p. 497-534.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Ithaca: Haward University Press, 1982.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Principles and Practice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D. *et al.* Adult performance on the SLOPE Test: more evidence for a natural sequence in Adult second language acquisition. *Language Learning*, n. 26, 1976, p. 145-51.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. *An Introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman, 1992.
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- MACKEY, W. F. *Language teaching analysis*. Harlow: Longman, 1965.
- MAJOR, R. C. Foreign accent: recent research and theory. *IRAL*, v. 25, 1987, p. 185-202.
- \_\_\_\_\_. Current trends in interlanguage phonology. In: YAVAS, M. (Ed.). *First and second language phonology*. San Diego, California: Singular Publishing Group Inc., 1994.
- McLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.
- McLAUGHLIN, B. *et al.* Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, n. 33, 1983, p.135-57.
- SCHULZ, R. A. Second language acquisition theories and teaching practice: How do they fit? *The Modern Language Journal*, n. 75, 1991, p.17-26.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, 1972, p. 209-31.
- STERN, H. H. *Perspectives on 2nd language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.
- TAYLOR, B. F. Toward a theory of language acquisition. *Language Learning*, n. 24, 1974, p. 23-35.

YAVAS, M. (Ed.). *First and second language phonology*. San Diego, California: Singular Publishing Group Inc., 1994.