

A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista

Ana Antônia
de Assis-Peterson*

Nas três últimas décadas, o mundo tem testemunhado um novo fluxo migratório, mais intenso, nos países europeus e nos Estados Unidos.

A expansão e a diversificação dos contextos sociais nos quais as novas línguas são adquiridas têm, por sua vez, propiciado um aumento nos referenciais teóricos utilizados para investigar a aquisição¹ de

“A aquisição da segunda língua é um fenômeno bastante complexo. Não é um fenômeno uniforme, nem prognosticável, nem há uma única maneira pela qual os aprendizes adquiram esse conhecimento.”

segunda língua. Além de motivados por essa nova conjuntura, o aumento na pesquisa de aprendizagem de segunda língua é decorrente dos avanços dos estudos da lingüística geral, da psicologia cognitiva e social e da sociolingüística.

O fenômeno de se aprender uma outra língua é tão complexo e multifacetado que hoje, pode-se dizer, há uma multiplicidade de teorias, modelos, princípios que

pretendem descrever e/ou explicar um ou vários aspectos de como o aprendiz desenvolve seu conhecimento sobre a segunda língua (e como o utiliza nas interações sociais) a partir de mecanismos internos (dimensão cognitiva e afetiva) ou externos (dimensão sócio-cultural) a ele. Para citar alguns exemplos, Rod Ellis (1985) apresenta e discute sete teorias (o Modelo de Acomodação, a Teoria da Acomodação, a Teoria do Discurso, o Modelo do Monitor, o Modelo da Competência Variável, a Hipótese Universal e a Teoria Neuro-funcional); McLaughlin (1987) apresenta cinco (o Modelo do Monitor, a Teoria da Interlíngua, os Universais Lingüísticos, a Teoria da Acomodação/Pidginização e a Teoria Cognitiva); Larsen-Freeman & Long (1991) preferem agrupar e discutir várias micro-teorias sob três amplas perspectivas (teorias nativistas, teorias ambientalistas e teorias interacionistas) e Lightbown & Spada (1993), por sua vez, exploram quatro visões: a visão behaviorista, a visão da teoria cognitiva, a vi-

*Doutora em Lingüística Educacional pela Universidade da Pensilvânia; Professora do Departamento de Letras e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e Presidente da Associação de Professores de Língua Inglesa do estado de Mato Grosso.

¹ No decorrer do texto, os termos aquisição/adquirir e aprendizagem/aprender são usados de maneira permutável, ou seja, referem-se a processos de conhecimento conscientes ou não.

são da teoria da construção criativa e a visão interacionista. Em suma, as teorias de aquisição de segunda língua são múltiplas. Larsen-Freeman & Long (1991), por exemplo, contabilizaram cerca de quarenta.

A aquisição da segunda língua é um fenômeno bastante complexo. Não é um fenômeno uniforme, nem prognosticável, nem há uma única maneira pela qual os aprendizes adquirem esse conhecimento. Os debates acerca da aquisição não são conclusivos ou absolutos. De acordo com os vários estudiosos da área (Ellis, 1985, 1994; Lightbown & Spada, 1993), uma teoria geral de aquisição de segunda língua precisará abarcar os fatores internos (os processos cognitivos e os aspectos afetivos gerais e individuais), os externos (os diferentes contextos de aprendizagem) e sua interrelação. Ainda estamos distantes de tal teoria compreensiva (se é que ela existirá).

Até pouco tempo, a aquisição de segunda língua foi predominantemente estudada como um fenômeno psicolinguístico. Isso não impediu que o fenômeno suscitasse leituras de outras perspectivas (sociolinguística, neurolinguística, etnolinguística, análise de discurso).

No campo de aprendiza-

gem de segunda língua, a maneira como concebemos o que é língua e como entendemos o processo pelo qual ela é adquirida foi largamente influenciada por dois paradigmas. O primeiro está vinculado ao ataque de N. Chomsky (1965) à escola dominante da psicologia americana — o behaviorismo — que postulava a aquisição de língua como formação de hábitos lingüísticos adquiridos através de estímulo (provisão da estrutura lingüística), resposta/repetição e reforço (positivo ou através de correção). Para Chomsky, ao contrário, a aquisição de língua consiste em adquirir um conjunto de regras abstratas internalizadas de maneira inconsciente por via de conhecimento inato. O segundo está vinculado ao trabalho de W. Labov (1972) ao estabelecer a noção de que a língua varia sistematicamente de acordo com as características sociais do falante e ao desafio de D. Hymes (1972) aos conceitos chomskyanos de competência e desempenho. Para Hymes, os aprendizes aprendem, numa comunidade de fala, não ape-

nas uma competência gramatical, mas também uma competência comunicativa, ou seja, adquirem regras sócio-culturais do falar.

As diferentes configurações que as teorias de aquisição de segunda língua tomam, de uma certa maneira, refletem esse dois paradigmas. De um lado, há a corrente que procura estudar o código lingüístico ou a natureza formal da linguagem, seja

“Os erros indicam que aprendizes constroem representações internas da língua que estão aprendendo (...)”

para revelar os processos cognitivos da aquisição ou os universais lingüísticos. De outro, há a corrente que procura explorar a natureza social da linguagem, isto é, o conhecimento lingüístico aliado a funções sociais.

Neste artigo, portanto, tomando como pano de fundo esses dois paradigmas, tento delinear uma trajetória de alguns pontos de vista² acerca da aprendizagem de segunda língua que, espera-se, poderão despertar no leitor o desejo de ir além.

Inicialmente, de acordo com a Hipótese da Análise

² Tomei como principais fontes para escrever este artigo Ellis (1985, 1994), Lightbown & Spada (1993), Larsen-Freeman & Long (1991); McLaughlin (1987); Seliger in Beebe (1988). O leitor poderá recorrer a esses textos para maior detalhamento do assunto.

Contrastiva (*Lado*, 1957), acreditava-se que a aprendizagem da segunda língua era fortemente influenciada pela língua materna. A Análise Contrastiva dizia que as semelhanças entre as estruturas lingüísticas da segunda língua e as da primeira facilitariam a aprendizagem e as diferenças entre elas dificultariam. Estipulava que a causa primeira de dificuldade e de erro na aprendizagem era a interferência da língua materna. Influenciada pelo estruturalismo lingüístico e pela escola behaviorista da psicologia, a Análise Contrastiva postulava que o desenvolvimento da língua consistia num conjunto de hábitos demonstrados pelo usuário da língua. Aprender uma segunda língua significava criar novos hábitos sem a interferência daqueles da primeira.

Nos anos setenta, estudiosos começam a demonstrar interesse em construir uma descrição da competência lingüística do aprendiz de segunda língua com uma visada positiva dos "erros". Os erros cometidos sistematicamente pelo aprendiz poderiam revelar o que está envolvido no processo de aquisição de língua (*Corder*, 1967). Pesquisadores, através da coleta, classificação e análise de erros dos aprendizes, asseveram que nem todos os erros prognosticados pela Análise Contrastiva são realizados pelos aprendizes e que aprendizes também cometem erros que não são previstos. Os erros in-

dicam que aprendizes constroem representações internas da língua que estão aprendendo as quais se desenvolvem por meio de estágios em direção ao sistema total da segunda língua. Selinker (1972) cunha o termo "interlíngua" para se referir às gramáticas internas que os aprendizes constroem durante o desenvolvimento da segunda língua.

As teorias da Interlíngua e da Análise de Erros creditam

da interlíngua do aprendiz podem ser transferidos da língua materna). Os erros não devem ser creditados à "má" interferência da língua materna. Erros são aspectos inevitáveis no processo da aprendizagem. Indicam que a língua está em desenvolvimento, salientando o papel criativo da linguagem e o papel ativo do aprendiz. Essas teorias

"A pesquisa inicial de aquisição de segunda língua, movida pela teoria da Interlíngua, da Análise de Erros e da teoria da Construção Criativa, portanto, incorre num reducionismo que vê a língua apenas como domínio de formas gramaticais, sem incluir aspectos funcionais e comunicativos."

aos aprendizes um papel ativo na construção das gramáticas internas, afirmando que não existe uma única fonte de erros, mas esses são decorrentes de vários processos cognitivos, entre eles, a suprageneralização (alguns elementos da interlíngua são resultantes de generalizações errôneas de aspectos semânticos e gramaticais da segunda língua) e a transferência (alguns itens ou subsistemas

solapam a idéia behaviorista de que a linguagem seja meramente uma questão de formação de hábitos. Aprendizes constroem uma série de interlínguas (gramáticas mentais) e revisam essas gramáticas de maneira sistemática de modo prognosticável na medida em que avançam no *continuum* da interlíngua. Eles criam regras únicas que não aparecem na língua materna ou na segunda língua e, gradualmen-

te, complexificam essas regras em direção àquelas da segunda língua. Usam também estruturas da língua materna e, gradualmente, as reestruturam quando descobrem que são diferentes da segunda língua.

Motivados pelo desejo de descrever as várias interlínguas como sistemas de regras que aprendizes constroem e revisam continuamente, pesquisadores abandonam a análise dos erros dos aprendizes e passam a examinar padrões de desenvolvimento de morfemas gramaticais e de certas estruturas como as formas interrogativas e negativas. Descobrem que aprendizes de *backgrounds* lingüísticos diferentes parecem experimentar processos de desenvolvimento semelhantes durante a aquisição — certas estruturas são adquiridas através de uma ordem natural de desenvolvimento. Sob as lentes da teoria da Construção Criativa (Dulay & Burt, 1977), reivindicam que a ordem invariável na aquisição da segunda língua é resultado de estratégias universais semelhantes àquelas observadas na aquisição de língua materna.

Contudo, descobre-se logo que há mais na aquisição de língua do que o domínio de alguns morfemas ou estruturas lingüísticas e que a interlíngua inclui o desempenho lingüístico total e não apenas erros. A pesquisa inicial de aquisição de segunda língua, movida pela teoria da Interlíngua, da Análise de Erros e

da teoria da Construção Criativa, portanto, incorre num reducionismo que vê a língua apenas como domínio de for-

nal do uso da língua (desempenho). Por meio de Teorias Funcionais e da Teoria do Discurso, o enfoque desses

“(...) teorias interacionistas reivindicam que o elemento crucial para a aprendizagem de segunda língua é o insumo modificado ao qual os aprendizes são expostos durante a interação social com falantes nativos.”

mas gramaticais, sem incluir aspectos funcionais e comunicativos.

Na medida em que a teoria da Competência Comunicativa assume um papel mais central no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, os estudos da interlíngua tomam novas formas instigando os pesquisadores a investigar como aprendizes correlacionam forma e sentido, mostrando que aprendizes adquirem formas para realizar determinadas funções e para agir como marcadores discursivos. Passam a incluir, nas suas investigações, não somente a natureza e o desenvolvimento dos sistemas lingüísticos da segunda língua (fonologia, morfologia e sintaxe), mas também a dinâmica comunicativa e interacio-

estudos passa a ser nos aspectos discursivos e nas estratégias comunicativas usadas pelos aprendizes de segunda língua para alcançar efeitos ilocucionários e nas consequências pragmáticas do uso de regras sociolingüísticas inapropriadas que resultam em desentendimentos em ambientes transculturais. Surgem algumas teorias de aquisição de segunda língua que tentam explicar o papel dos fatores sociais e das atitudes dos aprendizes no processo de aquisição a partir da influência dos contextos mediato e imediato: Modelo de Acluturação de Schumann (1978), Modelo Sócio-Educacional de Gardner (1979), o Paradigma Laboviano (1972) e o Paradigma da Competência Comunicativa (Hymes, 1972))³.

A atenção se desloca para as dimensões funcionais, pragmáticas e sociais do uso da linguagem e para os efeitos dos atos comunicativos de falantes nativos nas interações com falantes não nativos. Sob a ótica da visão interacionista, Hatch (1978), por exemplo, argumenta que a conversação é a base para o desenvolvimento da sintaxe do aprendiz. É através de andaimes, seqüências de tomadas de turnos por interlocutores, que o par mais competente vai auxiliando o aprendiz a compreender o sentido e a adquirir estruturas sintáticas.

Enquanto teorias mentalistas, que embasaram o início da pesquisa da interlíngua, a análise dos erros e o estudo dos estágios do desenvolvimento, minimizam o papel do insumo lingüístico⁴ e priorizam o conhecimento inato da linguagem, teorias interacionistas reivindicam que o elemento crucial para a aprendizagem de segunda língua é o insumo modificado ao qual os aprendizes são expostos durante a

interação social com falantes nativos.

Embora ainda sob a égide da visão mentalista da Teoria da Construção Criativa, Krashen (1982) torna-se um dos primeiros a construir uma teoria para a aquisição de segunda língua com base no que as pessoas fazem quando falam com outras pessoas. A sua

“(...) à medida que aprendizes negociam o sentido com seus interlocutores, eles trabalham dentro de uma relação social proveitosa para os aspectos lingüísticos e cognitivos do processo de aprendizagem (...)”

Teoria do Monitor, que inclui a Hipótese do Insumo, é o modelo mais conhecido no campo de aquisição de segunda língua e também o mais questionável⁵. De acordo com Krashen, o aprendiz adquire uma língua quando o insumo a ele dirigido é compreensível no nível de $i + 1$, em que i significa o nível lingüístico atual do aprendiz e $i + 1$ é o nível mais adiantado. Em outras palavras, Krashen postu-

la que a língua é adquirida através da compreensão de insumo que contém vocabulário e estruturas novas, um pouco além do nível lingüístico atual do aprendiz.

Contudo, não sendo o construto $i + 1$ testável, pesquisadores voltam a sua investigação para a descrição do tipo do insumo que é endereçado ao aprendiz e como ele se torna compreensível.

Inspirados pela pesquisa de aquisição da língua materna, que examina a comunicação entre mães e seus bebês (“Registro Manhês”) e a comunicação entre falantes nativos e estrangeiros (“Registro de Fala com

Estrangeiros”), pesquisadores passam a examinar a forma e a função dos enunciados dirigidos ao aprendiz, seja na interação professor-aluno ou em atos comunicativos entre falantes nativos e aprendizes da segunda língua, para determinar se há aspectos formais e interacionais cruciais para a aquisição. Esses estudos revelam que os pares mais experientes lingüisticamente produzem modificações lingüís-

³ Para uma discussão desses modelos ver Beebe (1988), Long & Larsen-Freeman (1991) e Ellis (1994).

⁴ Insumo, de modo geral, no campo de aquisição de segunda língua, é entendido como dados lingüísticos dirigidos ao aprendiz e, mais recentemente, como o resultado da negociação de sentido entre falante e ouvinte durante a interação.

⁵ Os problemas de sua teoria estão bem documentados na literatura da área (ver Brown, 1987; Ellis, 1985; Long & Larsen-Freeman, 1991). Todos esses autores endossam as críticas originalmente feitas por Bialystok (1983), Gregg (1984) e McLaughlin (1987). As maiores falhas referem-se à dicotomia entre aquisição e aprendizagem e ao seu argumento de que o insumo compreensível é a única causa para a aquisição de segunda língua. Krashen faz uma distinção entre conhecimento adquirido e conhecimento aprendido. Para ele, a aquisição ocorre através de um processo inconsciente que emerge quando aprendizes usam a língua para a comunicação à maneira das crianças quando “pegam” sua língua materna. O conhecimento aprendido resultante de um processo de atenção consciente às formas da língua e à correção ao modo do ensino formal das salas de aula não pode ser transformado em conhecimento adquirido.

ticas (uso de frases mais curtas, uso de estruturas menos complexas sintaticamente, vocabulário mais restrito) ao ponto dessas modificações intensificarem a compreensão e, indiretamente, a aquisição.

Proponente da visão interacionista e da Hipótese da Interação Modificada, Long (1983) argumenta que são as diferentes modificações interacionais produzidas com maior frequência nas interações entre falantes nativos e falantes não-nativos do que nas interações entre nativos que facilitam a compreensão do insumo e não a modificação do insumo lingüístico *per se*. O falante nativo, ao interagir com o aprendiz, quando diante de impasses na comunicação, modifica a sua fala introduzindo paráfrases, repetições, pedidos de esclarecimento, pedidos de compreensão e pedidos de confirmação, facilitando a compreensão de enunciados.

A essa linha da investigação que focaliza o ambiente lingüístico e interacional, Swain (1985) acrescenta a Hipótese da Produção Compreensível. Após uma investigação longa de um programa de

imersão em francês no Canadá no qual, apesar de os alunos terem recebido insumo significativo e compreensível durante muitos anos, não adquiriram total competência gramatical na segunda língua, Swain argumenta que somente a compreensão do insumo não é suficiente para a aquisição, mas que aprendizes devem ter a oportunidade de também produzir enunciados modificados. Segundo ela, é através da modificação de seu próprio enunciado que o aprendiz manipula e organiza as estruturas da sua interlíngua em direção a formas mais precisas.

A pesquisa empírica da comunicação com aprendizes de segunda língua revela que, à medida que aprendizes ne-

dução em direção a formas mais precisas⁶.

A visão interacionista da aquisição de segunda língua é também reducionista uma vez que investiga os processos lingüísticos e cognitivos sem levar em conta que as ações dos participantes na interação são socialmente construídas e estão imersas em redes culturais de sentido.

Em grande parte, o campo da aquisição de segunda língua tem se preocupado mais com o entendimento do que se constitui a competência lingüística nos diferentes estágios da interlíngua e com os

“A relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder.”

gociam o sentido com seus interlocutores, eles trabalham dentro de uma relação social proveitosa para os aspectos lingüísticos e cognitivos do processo de aprendizagem, ou seja, através de modificações interacionais fazem ajustes lingüísticos que permitem a eles entender o insumo da segunda língua e manipular e modificar a sua própria pro-

cessos cognitivos que embasam a aquisição do que com a noção de língua(gem) como socialmente constituída e engastada em processos históricos, econômicos, culturais e políticos. Pode-se dizer que a teoria e a pesquisa da aquisição de segunda língua envolvem “abstração”. Somente quando a pesquisa se volta para os contextos con-

⁶ Para uma descrição detalhada do papel da comunicação e da negociação nos processos cognitivos, lingüísticos e sociais da aprendizagem de segunda língua ver Pica (1993).

cretos e variados da aprendizagem (dentro e/ou fora da sala de aula), começa-se a perceber que fala, falantes, ouvintes e relações sociais são inseparáveis, que a aprendizagem não é somente abstração, mas é intrínseca ao contexto sócio-cultural do qual os aprendizes participam, que língua(gem) é forma de ação ou interação, um processo pelo qual interlocutores em situação face a face criam os próprios eventos em que estão engajados. No dizer de McDermott (1976: 33, *apud Erickson* 1996: 284) "as pessoas em si constituem o próprio ambiente para as suas ações".

Sob a ótica interpretativista ou antropológica, a interação social se constitui no ambiente fundamental para a aquisição. Assim, para se entender a aquisição, é importante identificar quais são os propósitos sociais da interação, as relações sociais entre as pessoas envolvidas e as suas ações durante o desenrolar da interação, assim como identificar os recursos lingüísticos pelos quais se realizam os objetivos e processos da interação. Todo conhecimento existe primeiramente no plano social e então é adquirido no plano individual (*Erickson*, 1991: 341). A língua(gem) não é vista apenas como um código lingüístico ou um sistema formal/abstrato de relações

entre várias unidades cujo significado preexiste a qualquer contexto. A língua(gem) é emoldurada e moldada pelo contexto (construtos culturais, conhecimento mútuo dos membros de uma comunidade de fala, situações e práticas sociais, identidades sociais dos falantes/ouvintes).

No escopo das teorias orientadas pelo primeiro paradigma, visa-se principalmente o domínio formal da língua, a correção gramatical. Já, no escopo das teorias orientadas pelo segundo paradigma, visa-se principalmente o domínio funcional e comunicativo da língua, a adequação sócio-cultural nas situações de uso. Nenhum dos paradigmas, no entanto, dá relevância à dimensão de poder implícita na aprendizagem da segunda língua.

De acordo com as teorias orientadas pelo primeiro e segundo paradigmas, por exemplo, o fenômeno do sotaque costuma ser interpretado ou como erro (a ser corrigido, através de incansáveis exercícios de repetição) ou como uma inadequação tolerável, compreensível. A concepção de que o sotaque é uma forma de resistência, é marca de identidade, apenas

agora começa a ser esboçada. A relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder (*Phillipson*, 1992; *Pennycook*, 1994).

Embora as teorias, no momento de sua gênese, assinalem a sua dissidência em relação às anteriores, hoje, a tendência é realizar um diálogo entre as teorias, realizar, por assim dizer, uma espécie de "ecumenia" teórica. Nesse terceiro paradigma que ora se insinua, procura-se mirar o fenômeno de aprendizagem de uma segunda língua de modo poliocular ou poliscópico, promovendo a comunicação entre as dimensões lingüísticas, cognitivas, afetivas, culturais, sociais, discursivas, ideológicas, econômicas e políticas.

Hoje, de acordo com Cox (1998), há uma legião de lingüistas que começam a enfrentar a real complexidade da aquisição de língua(gem) sem reduzir o diverso e múltiplo ao simples e uno.

Referências Bibliográficas

- BEEBE, L. M. (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FAERCH, C & KASPER, G. (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983, p. 100-118.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 5 (4), 1967, p. 161-170.
- COX, M. I. P. Da Gramática à Lingüística: apontamentos sobre o universo das Letras no mundo ocidental. Palestra proferida no II EREL (Encontro Regional de Estudantes de Letras). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 03 maio, 1998.
- DULAY, H. C. & BURT, M. K. Remarks on creativity in language acquisition. In: BURT, M. K., DULAY, H., & FINNOCHARIO, M. (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 1977.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.), *Foreign language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, MASS: D.C. Heath & Company, 1991, p. 338-353.
- _____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L. & HORNBERGER, N. H. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 283-306.
- GARDNER, R. C. Social psychological aspects of second language acquisition. In: GILES, H. & CLAIR, R. ST. (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1979.
- GREGG, K. Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics* 5(2), 1984, p. 79-100.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972, p.269-293.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LADO, R. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LONG, M. H. Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4(2), 1983, p. 126-141.
- McDERMOTT, R. P. Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first grade classroom. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1976.
- McLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- PICA, T. Communication with second language learners: What does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning? In: ALATIS, J. (Ed.) *Language, communication, and social meaning*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1993, p. 435-464.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London & New York: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SCHUMANN, J. *The Pidginization Process: A Model for Second language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.
- SELIGER, H. Psycholinguistics Issues in Second Language Acquisition. In: BEEBE, L. M. (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House Publishers, 1988, p.17-40.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972, p.209-231.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-256.