

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: CONFRONTANDO TEORIA E PRÁTICA

Ana Kaciara Wildner

1. Introdução

Como se aprende uma língua estrangeira? Quais são as estratégias de ensino-aprendizagem mais eficientes? Devo seguir estritamente uma única abordagem com todas as turmas ou devo guiar-me pelo retorno que os alunos me dão e pelo desempenho que observo neles? Esses são apenas alguns dos conflitos que vivencio como docente de espanhol em uma instituição que se propõe a qualificar profissionais para a área do turismo, contexto este que pressupõe comunicação, inclusive com falantes estrangeiros.

Com base nessas indagações e na busca por subsídios teóricos que fundamentem minha prática docente, trago neste artigo algumas reflexões, providas de diferentes áreas do conhecimento – como a linguística e a psicologia, por exemplo –, sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira – tema complexo e inconclusivo.

Partindo do pressuposto de que o enfoque precisa ser **comunicativo**, haja vista o objetivo central que é comunicar-se com falantes estrangeiros, o dilema que enfrento se refere ao “ensino” explícito dos aspectos formais (estruturais) da língua-alvo. Como veremos na próxima seção, há estudiosos que argumentam que a instrução (implícita e/ou explícita) de traços gramaticais é necessária para o aprendizado de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE), especialmente para o desenvolvimento da precisão gramatical (*accuracy*) (N. ELLIS, 2002 *apud* R. ELLIS, 2002). Assumindo essa posição, que reconhece a importância do tratamento de itens gramaticais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, meu conflito maior se refere a como é realizado esse tratamento dado aos aspectos estruturais da língua estrangeira: de modo explícito ou implícito. Conforme distinção feita por Long (1988 *apud* LONG; ROBINSON, 1998), esse tratamento pode ser de dois tipos: ou com foco na forma ou com foco na formaS.

No primeiro caso, os itens linguísticos são requeridos para a construção de **sentidos/significados** em situações comunicativas nas quais os aprendizes são inseridos, isto é, são periféricos, mas importantes para a concretização do objetivo comunicativo. No segundo, ao contrário, as formas (estruturas linguísticas) são “ensinadas” de maneira linear e sequencial (estrutura do dia), tomando-se critérios tais como frequência, valência e dificuldade, por exemplo, como base para a escolha dos itens alvo do ensino, que são, portanto, centrais (LONG; ROBINSON, 1998). Por outro lado, há uma

terceira perspectiva que não vê nenhuma necessidade de incluir o tratamento de aspectos formais da língua (L2 ou LE), uma vez que seus defensores afirmam que o aprendizado (ou aquisição) se dá de forma “natural”, apenas através da exposição à outra língua (KRASHEN, 1982; 2004).

E o que pensam os alunos sobre as estratégias usadas nas aulas? Como eles avaliam a importância de estratégias focadas na forma, nas formas e no significado para seu próprio aprendizado? Essas questões teóricas e práticas são problematizadas nas seções subsequentes.

2 Foco na forma, nas formas ou no significado? Perspectivas teóricas subjacentes ao ensino/aprendizagem de LE

Conforme apresentado sucintamente na introdução, o conceito de *foco nas formas* corresponde ao ensino gramatical (tradicional), enquanto a noção de *foco na forma* está relacionada à abordagem comunicativa do ensino de línguas. Apesar de grande parte dos materiais didáticos contemporâneos e dos professores se pautarem nesta última abordagem, que, resumida e minimamente, objetiva desenvolver as habilidades comunicativas de compreensão (ler e ouvir) e produção (falar e escrever), a língua ainda é tida como um “produto”, que precisa ser ensinado (papel do professor) e compreendido (papel do aluno) “por partes”, devido sua complexidade. Dessa forma, os aprendizes são expostos a regras, funções, modelos, que precisam ser exercitados várias vezes – o que ocorre, muitas vezes, de maneira descontextualizada – para serem aprendidos. Essa abordagem, denominada *sintética* por Wilkins (1976 *apud* LONG; ROBINSON, 1998), contrasta com as tidas como *analíticas* pelo autor.

De acordo com Wilkins (1976 *apud* LONG; ROBINSON, 1998, p. 18, tradução nossa), os currículos analíticos “são organizados com base nos propósitos pelos quais as pessoas estão aprendendo a língua e os tipos de desempenhos de linguagem que são necessários para alcançar esses objetivos”. Nesse tipo de currículo, segundo Long e Robinson (1998, p. 19), assume-se que os aprendizes de L2 adolescentes e adultos ainda são capazes de analisar linguisticamente e de maneira subconsciente o insumo (*input*) e induzir regras e/ou formar novas redes neurais subjacentes, o que parece ser um comportamento governado por regras; e/ou acessar o conhecimento inato dos universais linguísticos (princípios) e o modo como as línguas podem variar (parâmetros). Nessa perspectiva teórica, o que é necessário para ativar esses processos é a exposição a quantidades suficientes de evidência positiva (insumo e modelos).

A pressuposição de que os aprendizes adolescentes e adultos podem ser capazes de adquirir outras línguas (L2/LE), além da materna, através do conhecimento inato (gramática universal), ou de parte dele, é assumida por alguns teóricos – como Krashen (1982; 2004), por exemplo – que defendem a não intervenção do “ensino” da língua. Nessa linha de compreensão de *aprendizagem* (ou *aquisição*, para Krashen), o papel do professor é o de mediador entre o insumo e o aprendiz, cabendo a ele a tarefa de tornar o insumo compreensível para o aprendiz. Esse tipo de ensino de línguas

corresponde ao conceito de *foco no significado* (cf. LONG; ROBINSON, 1998), no qual os aspectos formais da L2/LE não têm lugar.

Nessa direção, Krashen (1982; 2004) diferencia aquisição de aprendizagem, sendo a primeira um processo subconsciente e a segunda, consciente, segundo ele. O autor defende que a aprendizagem não se transforma em aquisição, e que, para adquirir uma LE/L2, é suficiente estar exposto a insumo compreensível (Hipótese do Insumo Compreensível) e estar com o filtro afetivo baixo (Hipótese do Filtro Afetivo), não havendo necessidade de estudar uma língua (processo que resulta em aprendizagem). Argumenta, por outro lado, que a aprendizagem contribui para alimentar o monitor do aluno, que lhe permite usar conscientemente a LE/L2 (Hipótese do Monitor). Segundo ele, o processo de aquisição é mais vantajoso do que o de aprendizagem, uma vez que possibilita o uso subconsciente, espontâneo e automático da língua, enquanto a aprendizagem, por sua vez, conduz a um uso controlado e não automatizado.

Todavia, essa compreensão de aprendizagem e aquisição como dois sistemas independentes que nunca se comunicam (como defendido por Krashen, dentre outros) não é unânime entre os teóricos. Alguns autores defendem que a aprendizagem, uma vez automatizada, se transforma em aquisição, o que significa que o falante não precisa fazer um esforço consciente para usar determinados traços linguísticos que já foram automatizados (ANDERSON, 1982; 1983; 1993 *apud* DEKEYSER, 1998).

2.1 Foco na forma: uma alternativa intermediária

São inegáveis as vantagens da aprendizagem com *foco no significado* sobre o *foco nas formas*, uma vez que, naquela perspectiva, a língua não é dissecada em partes desconexas da realidade discursiva – como acontece, muitas vezes, nesta –, mas é assumida como lugar de interação e construção de conhecimentos e de formação do próprio indivíduo.

Apesar das vantagens da aprendizagem com foco no significado, algumas pesquisas têm demonstrado que muitos aprendizes mais velhos não conseguem adquirir precisão gramatical mesmo após anos de imersão em comunidades falantes da língua-alvo, isto é, sendo somente expostas à evidência positiva (cf. LONG; ROBINSON, 1998). N. Ellis (2002 *apud* R. ELLIS, 2002) afirma que a aquisição de língua não só pode ser acelerada com a instrução explícita como também argumenta que é improvável que o aprendiz desenvolva a precisão gramatical (*formal accuracy*) sem algum tipo de foco na forma ou aumento da percepção (*consciousness raising*). Dessa forma, uma alternativa é a instrução focada na forma (LONG; ROBINSON, 1998), abordagem motivada – embora não exclusivamente, segundo Long e Robinson (1998) – pela Hipótese da Interação, proposta por Long (1988; 1991 *apud* LONG; ROBINSON, 1998). O objetivo da instrução com foco na forma é atrair os recursos atencionais do aprendiz para determinada forma, sem, contudo, desviar o foco da finalidade comunicativa em curso.

Segundo essa hipótese, a interação é um elemento essencial para o desenvolvimento da linguagem (em direção aos pressupostos Vygotskianos), sendo igualmente importante a negociação do sentido (significado) que ocorre

nessas situações de interação (de preferência na qual um dos participantes seja mais proficiente). Nessa visão, o *feedback* corretivo dado ao aprendiz (pelo professor ou colega, por exemplo) é essencial para que a atenção deste possa ser atraída para o desvio (*mismatch*) entre sua produção (*output*) e a evidência negativa (informação fornecida após um erro: correção de erros).

O *feedback* corretivo pode ser implícito ou explícito, podendo (ou não) levar à percepção (*noticing*) das formas corretas, sendo esse o resultado esperado da abordagem com foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998). Ao *feedback* implícito se denomina *recast*, e consiste no fornecimento da informação correta procurando preservar o significado pretendido pelo aprendiz, ou seja, sem desviar o foco principal do significado (LONG; ROBINSON, 1998).

O fato de o resultado esperado do foco na forma ser a *percepção* (*noticing*) está relacionado aos estudos da psicologia cognitiva que atribuem papel essencial à *consciência* para a aprendizagem de L2/LE. Nessa direção, Schmidt (1990) defende que não existe internalização (*intake*) - e, em consequência, aprendizagem - sem que o aprendiz perceba conscientemente as formas-alvo, isto é, de maneira inconsciente.

Retornando ao conceito de *foco na forma*, apesar de não haver regularidade no uso desse termo, uma vez que alguns autores incluem, também, instrução explícita sob esse rótulo (cf. NORRIS; ORTEGA, 2000 *apud* R. ELLIS, 2002), a distinção entre foco na forma e foco nas formas está bastante relacionada ao uso de estratégias implícitas e explícitas de ensino. No caso das estratégias implícitas de ensino, os aspectos formais da língua não são ensinados, ou seja, apresentados explicitamente e explicadas suas regras, o que consiste em estratégias explícitas de ensino, mas podem ser destacados no insumo para que os recursos atencionais do aprendiz se dirijam “conscientemente” para a forma, isto é, para que sejam percebidos e, possivelmente, internalizados (SHARWOOD SMITH, 1991 *apud* HAN *et al.*, 2008; REINDERS; R. ELLIS, 2009).

Como é possível apreender desses estudos, existem diversas formas de o professor (ou colega de aula) dirigir a atenção do aprendiz para os aspectos estruturais da língua (gramática). Essas estratégias podem ser explícitas, como a apresentação e explicação de uma regra ou de uma forma, por exemplo; ou podem ser implícitas, como o destaque do insumo escrito (negrito, sublinhado, letras maiúsculas, coloridas, etc.) ou oral (ênfase, por exemplo). Com vistas a obter um retorno dos alunos sobre diferentes estratégias de ensino (explícitas e implícitas) utilizadas nas aulas de língua espanhola de cursos para fins específicos, aplicamos um questionário no primeiro semestre de 2012, cujos resultados são apresentados na seção seguinte.

3. Estratégias de ensino-aprendizagem: avaliação do aluno

Como já comentado, no contexto educativo em que foi realizada esta pesquisa, o objetivo central do ensino de língua espanhola é que o trabalhador consiga comunicar-se com falantes desse idioma. Em alguns contextos profissionais, as situações comunicativas entre trabalhador e falante estrangeiro exigem um conhecimento menos abrangente do que em outras situações em

que o trabalhador precisa ter um domínio maior da LE. Nesse sentido, um desafio que se impõe ao trabalho docente é possibilitar que alunos que não possuam nenhum conhecimento prévio da LE desenvolvam habilidades comunicativas necessárias para a atuação profissional – como, por exemplo, informar sobre os atrativos turísticos da cidade ou região, realizar um *check in*, sugerir pratos e bebidas em um restaurante, dentre outras.

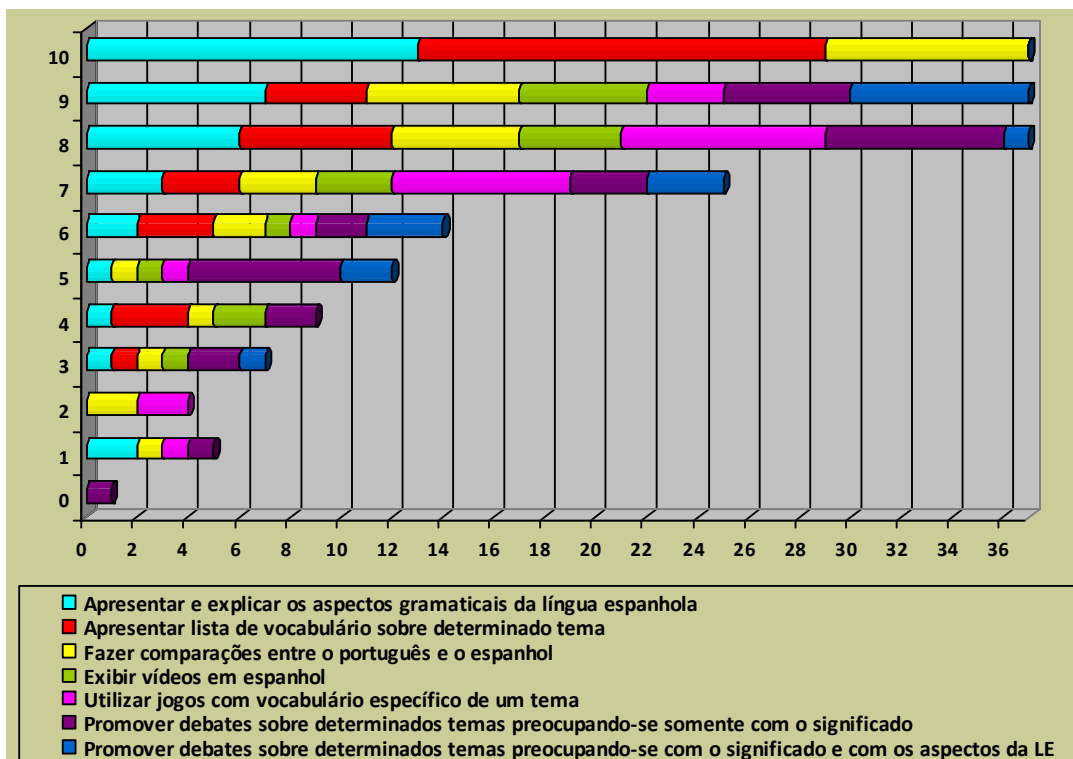
A atuação como docente de língua espanhola no contexto da Educação Profissional tem evidenciado a dificuldade de se adotar uma postura metodológica única, uma vez que os alunos têm estratégias e ritmos de aprendizagem diferentes, anseios diferentes, e conhecimentos prévios diferentes. Dessa forma, recorro à experimentação de diferentes estratégias de ensino, de acordo com o desempenho e *feedback* dos alunos.

Com base nessa prática, foi construído um questionário em que os alunos tinham que avaliar a importância de algumas estratégias de ensino para sua aprendizagem (da língua espanhola). O questionário foi respondido por 37 (trinta e sete) alunos das turmas dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Espanhol para o Setor Turístico e do Curso Técnico de Guia de Turismo, do terceiro módulo. Cada estratégia traz uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo que o primeiro número significa que a estratégia não contribui de nenhuma forma para o aprendizado do aluno e o segundo, que a estratégia é muito importante para o seu aprendizado.

Vale ressaltar que os resultados aqui apresentados não pretendem corroborar ou negar a eficácia das estratégias para o complexo processo de aprendizagem de línguas não maternas, uma vez que não foram testadas e controladas. Por outra parte, os resultados nos mostram que, na visão do aluno, tanto as estratégias focadas na forma ou no significado quanto nas formas têm relevância para a construção do seu conhecimento da língua espanhola.

Como podemos observar no Gráfico 1, tanto as estratégias explícitas de ensino – como, por exemplo, apresentar e explicar os aspectos gramaticais da língua espanhola, apresentar lista de vocabulário sobre determinado tema e fazer comparações entre o português e o espanhol – quanto as estratégias implícitas – como exibir vídeos em língua espanhola – são consideradas importantes para o aprendizado do idioma espanhol pela maioria dos alunos. Chama-nos a atenção a preocupação dos estudantes com os aspectos da língua espanhola (enquanto sistema), que, como podemos ver no Gráfico 1, são avaliados como importantes pela maioria deles, conforme evidenciam os resultados para a estratégia de promover debates sobre determinados temas preocupando-se tanto com o **significado** quanto com os **aspectos da LE**, que obteve avaliação superior a 8 por 25 alunos.

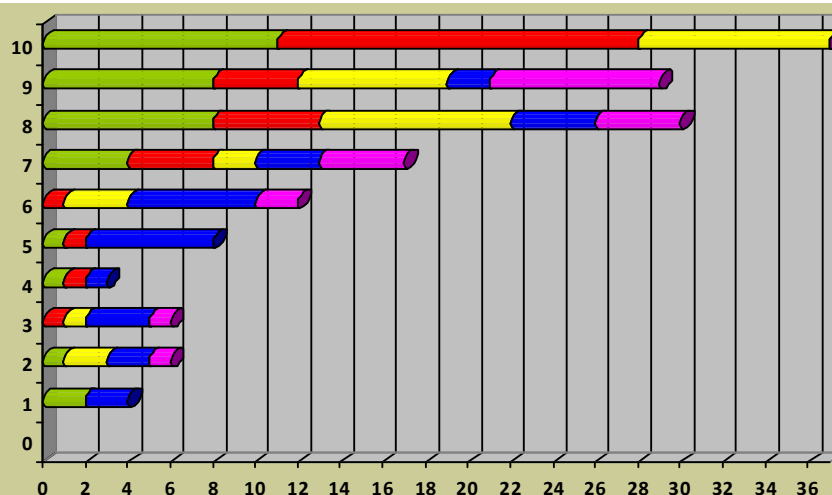
Gráfico 1 – Estratégias de ensino-aprendizagem



Fonte: Próprio autor.

No que concerne à prática oral da língua-alvo, vemos no Gráfico 2 que a maioria dos alunos percebe como vantajosas as práticas de uso da língua em situações comunicativas cujo foco é o significado, como numa visita técnica ou numa aula prática no restaurante, que, apesar de serem situações pedagógicas, acrescentam os elementos **funcional** e **social** que fazem parte da competência comunicativa (LITTLEWOOD, 1996). Isso porque nessas situações comunicativas os alunos precisam assumir as funções e atitudes/posturas dos profissionais que representam (jogo de papéis). Por outra parte, também reconhecem como positivos os exercícios orais em que o foco de atenção são as formas da língua-alvo.

Gráfico 2 – Prática oral

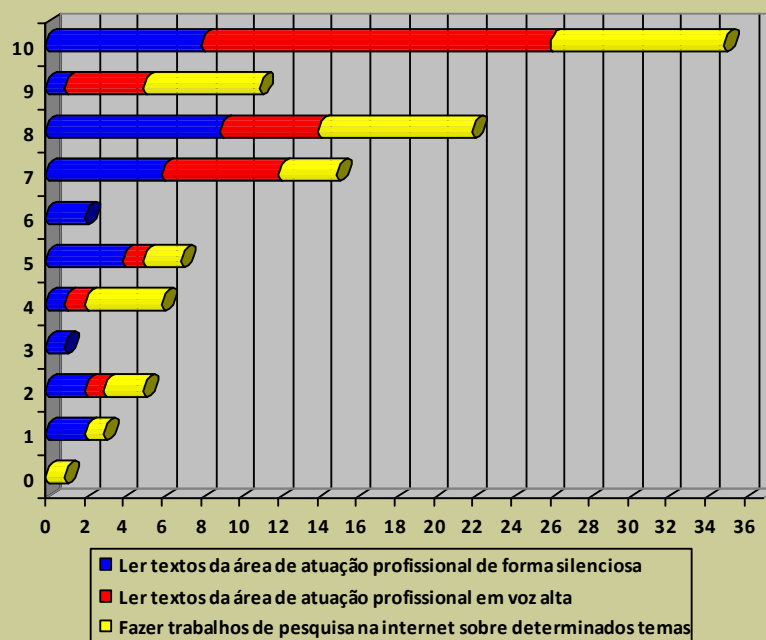


- Apresentar trabalho de pesquisa em espanhol para toda a turma
- Utilizar a LE em situações mais reais, como numa aula prática no restaurante ou numa visita técnica
- Fazer exercícios orais sobre determinados conteúdos gramaticais da língua espanhola, tendo como foco a estrutura da língua
- Fazer atividades orais sobre determinados temas, sem se preocupar com a estrutura da LE, somente com o significado
- Fazer atividades orais sobre determinados temas, preocupando-se tanto com o significado quanto com a estrutura da LE

Fonte: Próprio autor.

A prática de leitura em língua espanhola, por sua vez, também se mostrou relevante na percepção de grande parte dos alunos. Como vemos no gráfico 3, 18 alunos apontam a leitura em voz alta como muito importante para o aprendizado da LE. A leitura silenciosa também é apontada como relevante, haja vista que obteve a pontuação máxima por 8 alunos.

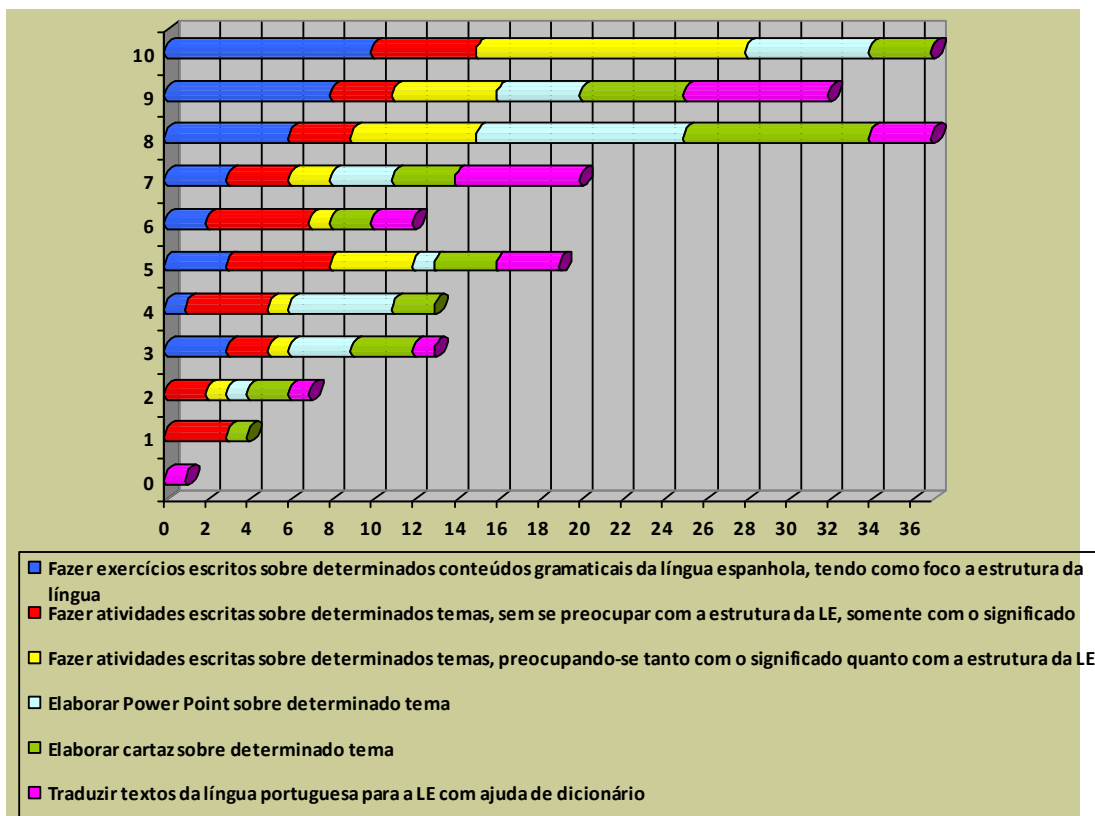
Gráfico 3 – Prática de leitura



Fonte: Próprio autor.

Quanto à prática da escrita, de modo semelhante à prática da oralidade, os alunos participantes da pesquisa julgaram relevante focar a atenção nos aspectos sistêmicos (estruturais) da língua, mas, preferentemente, com atividades em que seja requerida também a atenção ao significado, como vemos no Gráfico 4. É interessante notar que as atividades cujo foco é unicamente o significado são percebidas de modo diferente pelos participantes da pesquisa, dado que 16 alunos atribuem valor abaixo de 5 e 19 alunos, valor superior a esse, para as atividades escritas. De modo análogo, as atividades orais focadas unicamente no significado foram avaliadas por 14 alunos com importância abaixo de 5 e 20, acima desse valor. Dessa forma, podemos presumir que os alunos veem como importante a construção de sentidos através da língua que estão aprendendo, mas também consideram importante dirigir sua atenção para os aspectos da língua em si.

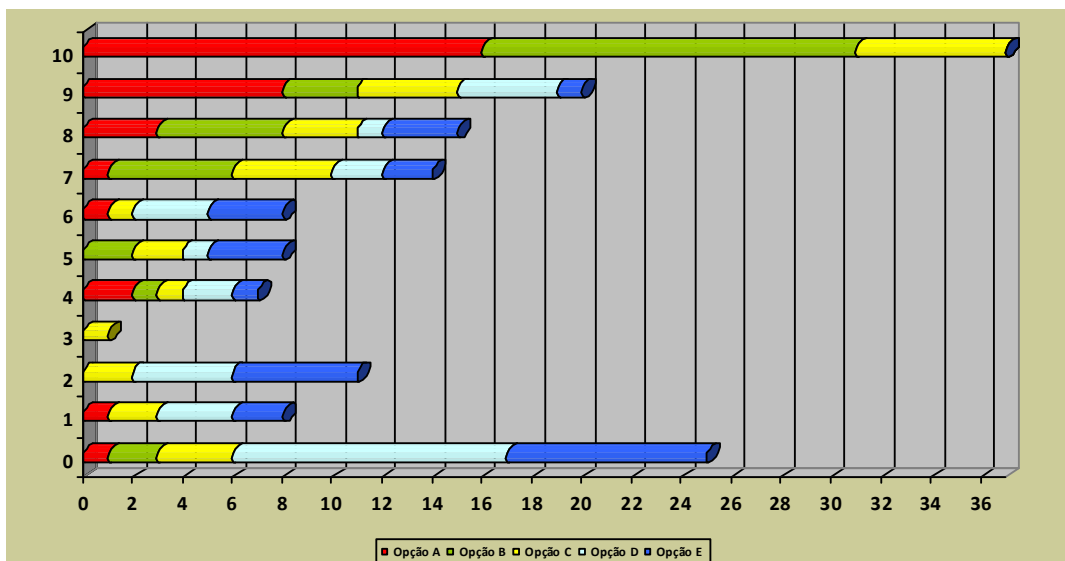
Gráfico 4 – Prática da escrita



Fonte: Próprio autor.

No questionário aplicado, os alunos também tiveram que avaliar suas preferências pelas estratégias de correção usadas pelo professor. No Gráfico 5 vemos os resultados obtidos, em que as opções assinaladas leem-se da seguinte maneira: **Opção A:** Professor me corrige no momento em que eu cometi o erro e na frente da turma; **Opção B:** Professor anota os meus erros e, em outro momento, apresenta-os para toda a turma, como se fosse um problema do coletivo e não só meu, explicando o modo correto explicitamente; **Opção C:** Professor anota os meus erros e, em outro momento, de forma particular, me mostra os meus erros; **Opção D:** Professor anota os meus erros, mas não os apresenta de modo explícito. Em um momento conveniente, o professor inclui da maneira correta os conteúdos que não acertei, mas não os explica explicitamente, e **Opção E:** Professor identifica os meus erros e na sua fala apresenta o modo correto, mas de forma como se estivesse concordando com (ou reforçando) as minhas ideias e não me corrigindo.

Gráfico 5 – Estratégias de *feedback* corretivo dado ao aluno



Fonte: Próprio autor.

Como podemos observar no Gráfico 5, a maioria dos alunos prefere ser corrigida de seus erros no momento em que os comete e parece não se importar de isso ser feito na frente dos demais colegas, sendo essa estratégia (opção A) avaliada acima de 9 por 24 alunos. Por outra parte, há estudantes que julgam essa estratégia infrutífera, o que pode ser devido a fatores como timidez, vergonha ou medo do constrangimento público. A esse respeito, muitas vezes o docente precisa usar a sensibilidade para julgar se determinado aluno terá mais proveito ou prejuízo para a aprendizagem sendo corrigido publicamente – tarefa esta nada fácil e passível de engano. Outra estratégia de correção de erros avaliada como positiva é aquela em que o professor apresenta os problemas (erros) do aluno em outro momento e explica a forma correta **explicitamente**, seja coletivamente ou de modo particular, sem mencionar quem os produziu. Por outro lado, as estratégias de correção **implícita** (opções D e E) são vistas de forma duvidosa de sua eficácia por vários alunos, conforme sinalizam os resultados obtidos para essas estratégias.

Os resultados apresentados nesta seção mostram que, para os alunos, tanto as estratégias focadas no significado, quanto na forma ou nas formas são válidas para a construção do seu aprendizado da língua espanhola. Com base no que foi discutido e apresentado até aqui, concernente a aspectos teóricos e práticos do ensino de língua espanhola, apresentamos na próxima seção algumas considerações finais sobre a complexa tarefa de mediar o aprendizado de uma língua estrangeira, no caso o espanhol.

4. Considerações finais

Partindo da distinção entre estratégias focadas no **significado**, na **forma** e na **formaS**, assumo que a segunda parece ser a opção mais viável, pois engloba a aprendizagem significativa da língua sem, contudo, excluir os seus aspectos sistêmicos, que devem estar inseridos num contexto significativo na maioria das situações de ensino.

Por outra parte, prefiro adotar a interpretação mais abrangente do termo **foco na forma**, que inclui também explicações explícitas de aspectos estruturais da língua, pois a prática pedagógica tem mostrado que muitas vezes somente o destaque do insumo, seja este oral ou escrito (como, por exemplo, através de sublinhado, negrito, colorido, letras maiúsculas, etc), bem como o *feedback* corretivo **implícito** não parecem ser suficientes para que os alunos dirijam sua atenção consciente para os fenômenos mais complexos da língua-alvo, pois seu foco parece dirigir-se à interpretação dos significados e não à apropriação das novas formas da língua-alvo, em muitos casos. Cabe destacar que os alunos também reconhecem a importância de focar sua atenção nos aspectos estruturais da língua, preferencialmente, quando estes estão inseridos num contexto significativo e não só meramente mecânico.

Nesse sentido, parece-me apropriada a abordagem feita por Littlewood (1996) sobre o enfoque comunicativo. Segundo esse autor, a **competência comunicativa** de uma pessoa é constituída de quatro amplos campos de habilidade, que devem ser contemplados no ensino de línguas estrangeiras, sendo o estudante capaz de:

- alcançar um nível de competência tão alto como seja possível, ou seja, desenvolver a habilidade de manipular o sistema linguístico até o ponto de poder usá-lo de modo espontâneo e flexível a fim de expressar a mensagem que tenta transmitir;
- diferenciar entre as formas que domina como parte de sua competência linguística e as funções comunicativas que elas realizam. Ou seja, os elementos que o estudante controla como parte de um sistema **linguístico** também têm que ser entendidos como parte de um sistema **comunicativo**;
- desenvolver habilidades e estratégias a fim de usar a língua para comunicar significados de um modo tão eficaz quanto seja possível em situações concretas. Precisa aprender a usar as reações que provoca para avaliar seu êxito e, se necessário, solucinar as falhas usando um nível de língua diferente;
- deve ser consciente do significado social das formas linguísticas. Para muitos estudantes pode ser que isto não implique a habilidade de variar sua própria fala para ajustá-la a circunstâncias sociais diferentes, mas a habilidade de usar formas aceitáveis em geral e evitar as que sejam potencialmente ofensivas (LITTLEWOOD, 1996, p. 05-06, grifos do autor, tradução nossa).

Destarte, o enfoque comunicativo visto na perspectiva supracitada vai ao encontro dos anseios dos alunos e das habilidades exigidas do trabalhador do setor turístico, uma vez que implica ir além do tratamento meramente **linguístico**, incluindo também aspectos **funcionais** e **sociais** da língua.

Referencias

DEKEYSER, R. M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C. A.; WILLIAMS, J. (Orgs.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition*. Maiden: Blackwell Publishing, 2003. p. 213-348.

ELLIS, R. *Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?* A review of the research. Cambridge University Press, 2002. p. 223-236.

HAN, Z.; PARK, E. S.; COMBS, C. Textual enhancement of input: issues and possibilities. *Applied Linguistic*, vol. 29, n. 4, p. 597-618, 2008.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. Applying the Comprehension Hypothesis: Some suggestions. Paper presented at *13th international Symposium and Book Fair on Language Teaching*. (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan, 2004.

LITTLEWOOD, W. [1981]. *La enseñanza comunicativa de idiomas*: introducción al enfoque comunicativo. (Tradução: Fernando García Clemente). New York: Cambridge University Press, 1996.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C. A.; WILLIAMS, J. (Orgs.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

REINDERS, H.; ELLIS, R. The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. In: ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILP, J.; REINDERS, H. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 281-302.

SCHMIDT, R. W. *The role of consciousness in second language learning*. In: *Applied Linguistics*, Vol. 11 (2), 1990.