

Universidade Federal de Santa Catarina

Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância

Mailce Borges Mota

Aquisição de segunda língua



Florianópolis

2008

UNIDADE 1

O campo de conhecimento e uma breve história



FlickrR/Liz Henry

Multilingual Mural

1. Introdução

No momento em que reviso este texto-base, encontro-me em estágio pós-doutoral no [Laboratório do Cérebro e da Linguagem](#), que está localizado no Departamento de Neurociência do Georgetown Medical Center, Georgetown University, em Washington, DC. Para ir de minha casa até lá, caminho cerca de 15 minutos para pegar o ônibus da Universidade que nos leva até o campus médico de graça. É sempre um passeio agradável principalmente pela grande variedade de imigrantes que encontro pelo caminho. Ali, um estadunidense que, ao me reconhecer latino-americana, me diz “Hola, buenos dias” e que se surpreende quando lhe respondo ao educado cumprimento e lhe explico, em inglês, que sim, sou latino-americana mas não sou hispânica, falo português brasileiro. Adiante, um

casal que conversa em um idioma que não reconheço e que, ao ser por mim indagado sobre que língua os dois estão falando, dizem, alegres: “Gujarati!”. Um pouco mais à frente, duas estudantes da [Gallaudet University](#) conversam em língua de sinais e concluo que uma delas é ouvinte de inglês americano já que interrompe a conversa para perguntar a um policial onde fica a estação de metrô mais próxima. No ônibus até o campus, uma mescla impressionante de línguas e culturas - coreanos, italianos, suecos, panamenhos, estadunidenses – todos se dirigindo as suas atividades de estudo e pesquisa, as quais serão conduzidas em língua inglesa. O motorista do ônibus, ele mesmo, é marroquino.

De fato, o bilingüismo ou, como mais recentemente denominado, o multilingüismo, é cada vez mais comum e a nossa tomada de consciência sobre o fato de que a habilidade de usar duas ou mais línguas além de nossa língua materna parece ser a regra, e não a exceção, se deve, entre outros fatores, à aceleração recente de um processo de globalização cultural e econômica, que aproxima culturas e línguas com uma rapidez e facilidade nunca vistas antes. Segundo o pesquisador [François Grosjean](#), o bilingüismo está presente em todos os países, classes sociais e grupos etários, sendo um fenômeno antigo na história da comunicação verbal entre os seres humanos: é pouco provável que os diferentes grupos lingüísticos tenham se mantido isolados e o contato lingüístico, dessa maneira, contribuiu para que alguma forma de bilingüismo, e mesmo de multilingüismo, tenha sempre existido através dos tempos (Grosjean, 1982).

Em função de suas conseqüências sociais, políticas e econômicas extremamente importantes, sobretudo no mundo contemporâneo, o bilingüismo e o multilingüismo são fenômenos cada vez mais estudados, atraindo um grande número de pesquisadores que, afiliados a diferentes escolas teóricas, abordam esses fenômenos a partir de diferentes perspectivas. Essa variedade de visões torna a “aquisição de segunda língua” um campo fértil de pesquisa que cresce a passos largos.

Os nossos objetivos principais na disciplina Aquisição de Segunda Língua são (1) conhecer as teorias, modelos e hipóteses que explicam e descrevem o processo de aquisição de uma língua além da materna e (2) conhecer as principais variáveis que afetam esse processo. Ao

longo desta aprendizagem, refletiremos também sobre como os conceitos e propostas que estamos conhecendo podem contribuir para a formação e a atividade profissional do tradutor-intérprete de LIBRAS e sobre como este corpo teórico nos ajuda a entender quem somos nós na condição de aprendizes e usuários de várias línguas. No restante desta unidade trataremos da abrangência da área de conhecimento “aquisição de segunda língua” como disciplina intelectual e apresentaremos uma breve história dessa área.

1.2 Abrangência da área de conhecimento “aquisição de segunda língua”

Em uma recente publicação, os experientes pesquisadores Catherine Doughty e Michael Long (2003, p. 3-4) afirmam que o escopo do campo de conhecimento denominado “aquisição de segunda língua” é **amplo** e abarca:

- Conhecimento básico e aplicado sobre a aquisição e perda de segunda, terceira, quarta, etc., línguas e dialetos tanto por adultos quanto por crianças que se encontram em ambientes naturais ou instrucionais (ou seja, na escola), como indivíduos ou como grupos em contextos de língua estrangeira, segunda língua, e língua franca (veja a Unidade 2 para definição desses termos);
- uma variedade de métodos de coleta e análise de dados que incluem a observação nos contextos de aquisição (naturais ou instrucionais), o uso de designs experimentais com um alto nível de controle de variáveis de pesquisa, o desempenho de tarefas em laboratório, a simulação computacional, o tratamento qualitativo e/ou quantitativo dos dados;
- um grupo grande de pesquisadores afiliados a uma variedade de campos de conhecimento, tais como a lingüística, a lingüística aplicada, a psicologia cognitiva, a comunicação, a psicologia educacional, a educação e a antropologia.

Quase tudo o que sabemos sobre o processo de aquisição de segunda língua resulta de estudos realizados por pesquisadores internacionais, embora nas duas últimas décadas esse tipo de pesquisa tenha se tornado bastante frutífera no Brasil também. No cenário internacional, uma das mais fortes correntes de pesquisa sobre a aquisição de segunda língua é a corrente cognitiva que, em suas diversas orientações (nativista, funcional,

emergentista, conexionista) tem como objetivo fundamental caracterizar (i.e., identificar, descrever e explicar) a *natureza* do conhecimento que permite a um indivíduo utilizar a segunda língua. Ou seja, a corrente cognitiva procura compreender de que forma o conhecimento da segunda língua está representado mentalmente - em outras palavras, procura determinar o conhecimento denominado como *competência* (Doughty & Long, 2003; Ellis, 2008). Por entender que a aquisição de segunda língua trata, em última instância e fundamentalmente, de mudanças em nossa representação mental, um grande número de pesquisadores tende a afiliar esse campo de conhecimento à ciência cognitiva.

Entretanto, como muito bem apontado por Rod Ellis – um importante pesquisador da área – nos últimos 15 anos a perspectiva sociocultural também ganhou força. Nessa perspectiva, que se ampara no trabalho do psicólogo russo Vygotsky, a aquisição não é um fenômeno apenas mental – é um processo contextualmente situado e mediado pela interação social e cultural (Gass & Selinker, 2008)



Rod Ellis é professor de Aquisição de Segunda Língua na Universidade de Auckland, Nova Zelândia. Ele é autor de importantes publicações na área de aquisição de segunda língua, incluindo o livro “The Study of Second Language Acquisition”. Este livro, primeiramente publicado em 1994, teve sua segunda edição recentemente lançada (2008) e é uma das principais fontes de consulta sobre o estado da arte na área de aquisição de segunda língua.

1.3 Razões para estudarmos a aquisição de segunda língua

Como vimos anteriormente, o bilingüismo e multilingüismo parecem ser a regra, mais que a exceção, no mundo contemporâneo. O número crescente de bilíngües e multilingües está, em grande parte, relacionado às mudanças políticas, econômicas e sociais que tomaram lugar na segunda metade do século XX tais como o surgimento de novos Estados, o fim da Guerra Fria, o desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, a ampliação

da mobilidade de populações internacionais e a globalização econômica e cultural (Inglis, 1996). Juntos, estes fatores facilitaram o contato étnico e, com ele, o contato e diversidade lingüístico-culturais.

No mundo atual é cada vez mais comum que crianças sejam expostas a uma língua em casa e a outra na escola. Em algumas situações, o uso de uma língua franca é institucionalizado por governos por não ser possível, na visão desses governos, garantir escolarização nas várias línguas faladas pela comunidade (por exemplo, em Papua Nova Guiné), de modo que os membros de diferentes comunidades lingüísticas devem aprender a língua oficial. Em outras situações, uma língua é suprimida ou estigmatizada como resultado de conflitos políticos ou étnicos e outra, supostamente superior, é forçada e deve ser utilizada (e, portanto, adquirida) pelos membros da comunidade invadida. Ainda, todos os dias vemos refugiados sendo recebidos em outros países em função de catástrofes naturais ou, pior, em função da guerra, da fome e da falta de empregos. Esses indivíduos são repentinamente desafiados a adquirir uma língua que lhes permita reconstruir a vida e restabelecer relações sociais.

Entretanto, uma grande parte de bilíngües e multilingües tomam a decisão de adquirir uma língua além da materna por vontade própria – para viajar e conhecer outros países, para obter aprimoramento educacional, para trabalhar ou porque querem se casar com alguém que tem outra língua materna. No Brasil, mais recentemente (e, diga-se, tardiamente), a iniciativa voluntária de adquirir uma segunda língua ganhou mais projeção com os movimentos de democratização da Língua Brasileira de Sinais e a ênfase nos direitos lingüísticos dos surdos, que fizeram com que indivíduos de vários segmentos da sociedade se interessassem por aprender LIBRAS para fins profissionais ou para fortalecer sua relação social-afetiva com os surdos. Um fenômeno – isto é, a aquisição de segunda língua - que afeta nossa vida de maneira tão profunda, muitas vezes decidindo nosso futuro, merece ser inspecionado cuidadosamente.

As situações ilustradas acima colocam em evidência as razões socialmente motivadas para o estudo da aquisição de segunda língua. Entretanto, como nos lembram Doughty e Long

(2003), estas não são as únicas razões. A compreensão do processo de aquisição de segunda língua pode nos ajudar a entender também o funcionamento da cognição humana e pode contribuir para o aprimoramento de teorias de aquisição de língua materna e de outros tipos de conhecimento, não lingüístico. Pode esclarecer questões ainda abertas tanto no campo da psicologia cognitiva quanto no campo da lingüística, tais como o papel do conhecimento explícito e implícito, a memória, a atenção, o papel do ambiente lingüístico na aquisição, a variação individual. Pode também nos ajudar a entender a relação entre o pensamento e linguagem, entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento lingüístico, entre o cérebro e a mente.

1.4 Breve história dos estudos sobre aquisição de segunda língua

Embora, como vimos, a aquisição de segunda língua seja parte da nossa história de uso de línguas, o estudo sistemático do fenômeno é considerado, por muitos pesquisadores da área, como relativamente recente. Vários autores (por exemplo, Gass & Selinker, 2008; Ellis, 2008) concordam que o desenvolvimento e expansão do campo “aquisição de segunda língua” como disciplina intelectual têm como marco inicial a segunda metade da década de 1960. Entretanto, outros autores (por exemplo, Thomas 1988; Block, 2003) consideram que é difícil marcar com exatidão o início dos estudos e afirmam que a década de 1960 é eleita como marco simplesmente porque foi aí que se notou, com mais consistência, o impacto da pesquisa em aquisição de língua materna sobre a aquisição de segunda língua, tanto no que diz respeito às questões investigadas quanto aos métodos utilizados. Para esses autores, é mais justo, nesse caso, localizar o surgimento do campo de estudos “aquisição de segunda língua” nas décadas de 1940 e 1950 em razão da coincidência de três importantes acontecimentos.

O primeiro desses acontecimentos foi um interesse grande e contínuo pelo ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo nos Estados Unidos, durante e após a Segunda Guerra Mundial (1941-1945, aproximadamente). Esse interesse foi provocado pela necessidade de se conhecer modos efetivos, por parte dos serviços secretos de inteligência, de desenvolvimento de habilidades em segunda língua para a comunicação com aliados e para

o controle de inimigos. Desse modo, o governo norte-americano incentivou e financiou a pesquisa de lingüistas famosos da época, entre os quais estavam Leonard Bloomfield e Charles Fries. Uma das tarefas desses lingüistas era desenvolver cursos de línguas especializados.



Leonard Bloomfield - Lingüista norte-americano (1887- 1949). Sua obra mais importante, *Language*, foi publicada em 1933.

http://www.ling.su.se/fon/phoneticians/Leonard_Bloomfield_1.jpg

(<http://www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf>)



Charles C. Fries, lingüista norte-americano, fundou o Instituto da Língua Inglesa da Universidade de Michigan (<https://editweb.lsa.umich.edu/eli>)

O segundo acontecimento importante foi o desenvolvimento e consolidação da influente escola lingüística estruturalista americana, que utilizava o método descritivo para demonstrar o funcionamento de uma língua: o lingüista primeiro coletava dados lingüísticos em contextos naturais e, através da análise desses dados, descrevia as categorias e estruturas sintáticas da língua.

Finalmente, o terceiro importante acontecimento da época foi o behaviorismo que, como você já viu em disciplinas anteriores, se baseava na premissa de que o comportamento humano resulta do condicionamento. Tendo esse como um dos seus principais conceitos, os behavioristas rejeitavam noções como “pensamento”, “sentimento”, “intenções”, ou qualquer outra que indicasse um processo mental. Para eles, o comportamento humano só poderia ser explicado a partir do que era observável. Behavioristas influentes da época, como John B. Watson, argumentavam que a psicologia deveria ter aplicações práticas em atividades do nosso dia-a-dia e podemos ver tal aplicação na obra de Bloomfield, *Language*, publicada em 1933.

Em *Language*, Bloomfield oferece uma detalhada explicação da interpretação behaviorista para a aquisição de línguas e argumenta que a criança adquire sua língua materna através da imitação, de analogias e da associação entre sons e respostas positivas ou negativas que levavam ao reforço ou a uma mudança no comportamento (o princípio básico do padrão estímulo-resposta). Para Bloomfield a aquisição de língua era também a aquisição de hábitos.

Não nos deteremos com cuidado sobre o behaviorismo como teoria de aquisição de línguas, pois você, ao estudar a aquisição de língua materna deve ter tido contato com esta proposta e todo o trabalho intelectual de Chomsky, principalmente, demonstrando sua inadequação. O nosso objetivo agora é ter uma idéia da atmosfera intelectual em que o campo de estudos sobre aquisição de segunda língua emergiu. Os três acontecimentos que mencionamos acima, juntos, constituem o que Block (2003) chama de “fundação” (ou seja, a base) sobre a qual a área se ergueu – havia uma teoria de aquisição de conhecimento, havia uma teoria

de aquisição de línguas e havia uma compreensão de que “segunda língua” se referia à língua adquirida no contexto instrucional.

O primeiro resultado do interesse intelectual pela aquisição de segunda língua, orientado pelas concepções acima colocadas, foi a publicação do livro *Ensinando e Aprendendo Inglês como Língua Estrangeira*, em 1945, por Charles Fries. O segundo resultado foi a criação, em 1948, da primeira revista acadêmica internacional voltada para a publicação da pesquisa em aquisição de segunda língua – Language Learning – a qual é publicada até o momento.



<http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0023-8333>

Na década de 1950 novos avanços foram feitos na área, os quais estão representados em três publicações agora consideradas clássicas. Uriel Weinreich publicou, em 1953, o livro *Languages in Contact (Línguas em Contato)*, obra que se tornou importante por duas razões principais: Weinreich apresenta o aprendiz de segunda língua como “bilíngüe” e elabora as definições de **transferência** e **interferência**. Em 1957, Robert Lado publica *Linguistics Across Languages*, em que apresenta os fundamentos da **análise contrastiva**, a qual foi tão amplamente aceita que resultou no desenvolvimento do método de ensino de línguas conhecido por **audiolingualismo**. No mesmo ano, o psicólogo behaviorista B.F. Skinner publica *Verbal Behavior (Comportamento Verbal)*, em que expõe sua controvertida teoria de aquisição de língua.



Robert Lado (<http://www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf>)

Como você aprendeu na disciplina sobre aquisição da linguagem, Skinner foi duramente (mas também elegantemente) desafiado em suas idéias pela resenha do livro *Verbal Behavior* publicada por Noam Chomsky, em 1959, na revista *Language*. Nela, Chomsky avalia os argumentos centrais de Skinner para questionar a validade da extrapolação dos resultados de estudos conduzidos em laboratórios com animais para o domínio da língua humana. Chomsky questiona também os conceitos de estímulo, resposta, analogia e reforço para explicar a complexidade da aquisição e uso da língua. O final dessa história você já sabe, não é?

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas, conforme aponta Sharwood Smith (1994), por dois avanços importantes: o desenvolvimento do conceito de **interlíngua** e do conceito de **construção criativa**. O primeiro é um desdobramento de uma das idéias apresentadas por Stephen Pit Corder em um artigo extremamente importante para a área de aquisição de segunda língua, publicado em 1967. Nesse artigo, intitulado *The Significance of Learners' Errors*, Corder introduz várias noções conceituais até hoje fundamentais e as quais você vai encontrar repetidamente ao longo do curso: input (insumo linguístico), intake (insumo linguístico absorvido), a distinção entre erros e “deslizes”, são algumas. Na publicação, Corder propõe que os erros cometidos por indivíduos que estão no processo de aquisição de segunda língua não devem ser interpretados como falha na aprendizagem, mas sim como evidência do estado da competência do aprendiz em um dado momento. A sistematicidade e a coerência desses erros demonstram que o aprendiz está em um determinado momento de seu processo. Na época essa foi uma idéia revolucionária e hoje ela é aceita como um dos princípios da aquisição de segunda língua.

O outro conceito importante do período 1960-1970 é o de construção criativa, o qual foi gerado a partir da visão de que os processos de aquisição de primeira e segunda línguas são semelhantes e operados por mecanismos de aquisição dos quais não temos consciência. Em síntese, a construção criativa se refere à idéia de que os erros cometidos por aprendizes de segunda língua são, na realidade, resultado de processos cognitivos tais como a super-generalização ou a simplificação, sendo muitas vezes os mesmos erros cometidos por crianças quando adquirem aquela língua como língua materna. De novo, aqui, temos a noção, hoje amplamente aceita, de que os erros são evidência do estágio de desenvolvimento do aprendiz e não de uma inabilidade para aprender.

De 1980 até o presente momento, a história do campo de investigação “aquisição de segunda língua” tem sido marcada por um dinamismo intelectual ímpar. A área tem tido, ao longo desses anos, uma preocupação em desenvolver modelos teóricos que descrevam e expliquem o processo de aquisição, de tal forma que hoje temos várias propostas disponíveis, nenhuma ainda suficiente para dar conta da complexidade presente nesse processo. Nas duas próximas unidades veremos o que considero as principais propostas. A proliferação de modelos de aquisição se deve, em parte, à aceitação de que para entendermos o processo de aquisição de língua temos que observá-lo de várias perspectivas, utilizando diversas metodologias. A multiplicidade de visões, teorias, métodos e definições gera, sim, controvérsias. Entretanto, proponho que tomemos uma atitude positiva diante dessas controvérsias que, antes de serem um problema, são uma demonstração do vigor da área e do nosso genuíno desejo de entendermos como duas ou mais línguas co-habitam na mesma mente, no mesmo cérebro, na mesma personalidade.

A área tem visto também (1) uma atenção maior à aquisição do conhecimento fonológico, lexical e pragmático, em comparação à atenção quase exclusiva à aquisição dos aspectos sintáticos nas primeiras décadas; (2) uma preocupação maior com o papel das diferenças individuais no processo de aquisição, outro tópico do qual trataremos nesse curso; (3) uma valorização dos estudos conduzidos com aprendizes em contextos de sala de aula (i.e., em contextos instrucionais), no sentido de que os resultados destes estudos são agora usados

para explicar questões teóricas e não somente as pedagógicas; (4) uma ênfase nos aspectos sociais da aprendizagem e um questionamento mais explícito dos conceitos utilizados na pesquisa de orientação psicolinguística (por exemplo, as noções de falante nativo e não-nativo); (5) o uso cada vez mais freqüente de ferramentas de corpora para estudar as características da língua produzida por aprendizes; (6) o uso de técnicas de neuroimagem para investigar as estruturas cerebrais envolvidas na aquisição e processamento da segunda língua.

É preciso ressaltar, entretanto, que uma grande parte do que sabemos sobre aquisição de segunda língua é baseado nos estudos feitos com aprendizes de língua inglesa como segunda língua. Nos últimos anos, vemos cada vez mais estudos com aprendizes de outras línguas, mas estes ainda são poucos comparados àqueles. No que consideramos como “corrente principal” da pesquisa em aquisição de segunda língua, há um número muito menor ainda de estudos conduzidos com língua de sinais, o que pode ser tomado como um convite para a pesquisa. Infelizmente, nos principais livros e revistas acadêmicas da área de aquisição de segunda língua, é raro encontrarmos estudos sobre a aquisição de línguas de sinais como segunda língua, de modo que o que há é realizado em um campo que não dialoga com essa corrente principal. Por exemplo, na recente reedição de seu monumental *The Study of Second Language Acquisition*, Rod Ellis (2008) faz apenas duas menções rápidas às línguas de sinais – a primeira em uma nota de fim de capítulo e a segunda, para exemplificar o conceito de “submersão”. Estamos falando de um livro de referência da área de aquisição, com mais de 900 páginas de texto. Nesse sentido, é importante que você concorde em refletir, tanto quanto possível, sobre seu processo de aprendizagem de segunda língua, principalmente se essa for LIBRAS, para que desenvolva um posicionamento crítico com relação a tudo que vamos encontrar agora. A sua reflexão é importante também para determinar como o que vamos aprender contribui para a sua atuação profissional.



Você pode conhecer mais sobre Papua Nova Guiné e sua sociedade multilingüe em: http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/asia-pacific/country_profiles/1246074.stm

UNIDADE 2

Teorias de aquisição de segunda língua (Parte A)



http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=44549&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

O objetivo principal desta unidade é iniciar a apresentação das principais teorias de aquisição de segunda língua. Trabalharemos com essas teorias nessa unidade e na próxima. Entretanto, antes de começarmos, vamos nos deter sobre a definição de alguns termos importantes que serão usados ao longo do curso.

2.1 Definições de Termos

Como vimos na Unidade 1, o campo de conhecimento “Aquisição de Segunda Língua” é alimentado intelectualmente por várias áreas do saber e esta é uma das razões pelas quais temos observado uma proliferação de modelos de aquisição. Esta razão está relacionada a uma outra, mais importante: o processo de aquisição de língua, primeira ou segunda, é complexo, multidimensional e multifacetado e provavelmente precisamos da contribuição de várias perspectivas teóricas para termos uma compreensão razoável deste processo.

Uma conseqüência desta pluralidade de visões, entretanto, é a maneira como conceitos importantes para a área são definidos por diferentes autores. Por exemplo, alguns teóricos gostam de fazer uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem. Para eles, o processo de aquisição se dá de maneira inconsciente, geralmente em contextos ditos naturais (ou seja, não instrucionais) e em situações de uso da língua para fins de comunicação real, em interação com o outro. Nesse caso, o aprendiz desenvolve conhecimento da língua apenas a partir de sua exposição a ela. Já o processo de aprendizagem, para esses teóricos, é um processo consciente de retenção de conhecimento e se dá em ambiente instrucional (na sala de aula da escola ou em cursos de idiomas) – ou seja, para eles, a aprendizagem é resultado da instrução.

Esta distinção é considerada muito controversa porque está baseada em um construto problemático que é o da consciência. De fato, tem sido um grande desafio demonstrar experimentalmente quando a retenção de conhecimento resulta de um processo inconsciente ou de um processo consciente por parte do aprendiz. É bastante provável que os dois processos ocorram de forma contígua tanto em ambientes naturais quanto em ambientes instrucionais. Assim, durante o nosso curso, *vamos usar os termos aquisição e aprendizagem de maneira intercambiável* para nos referirmos à retenção de conhecimento e à criação de representação mental em uma língua.

Alguns teóricos também estabelecem uma distinção entre segunda, terceira, quarta língua e entre esses termos e o termo língua estrangeira. Na primeira distinção, o critério é a ordem de aquisição – a primeira língua adquirida depois da materna é a sua segunda língua e assim por diante. No nosso curso, vamos usar sempre o termo *segunda língua* para nos referirmos a qualquer língua adquirida depois da materna.

A segunda distinção (segunda língua vs. língua estrangeira) é estabelecida a partir do papel que a língua tem na sociedade em que o processo de aquisição está acontecendo. Assim, no caso do termo *segunda língua*, a língua tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido. Além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela sociedade. Por exemplo, quando

estudamos inglês na Inglaterra ou nos Estados Unidos, o inglês é para nós, aprendizes, uma segunda língua, enquanto estivermos lá. No caso do termo língua estrangeira, a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, somente objeto de instrução. É o caso do inglês no Brasil.

A diferença que alguns teóricos estabelecem para esses dois termos é, como estamos vendo, de natureza sociolingüística, mais do que psicolingüística. De fato, nossa experiência e observação nos mostram que o processo de aquisição pode ser afetado se adquirimos a segunda língua em um ambiente de imersão ou em um ambiente em que a exposição à língua é reduzida, mas os estudos que mostram como o contexto de aquisição interage com e afeta o processo de aquisição ainda são bastante incipientes. Assim, como recomenda Ellis (2008), manteremos uma postura aberta em relação a essa diferença e à possibilidade de o contexto afetar o processo de aquisição mas, para facilitar nossa interlocução, usaremos o termo “segunda língua” para ambas as situações, nos referindo a esse termo, na maioria das vezes, como L2.

Como você verá a seguir, as visões sobre o processo de aquisição de segunda língua que estudaremos são chamadas, algumas, de teorias, outras de modelos e outras, ainda, de hipóteses. Você verá que, de fato, há uma diferença no escopo de cada uma dessas visões e por isso as diferentes maneiras de denominá-las. Segundo os pesquisadores [Bill VanPatten](#) e Jessica Williams (2007), uma teoria, mais abrangente em escopo, explica um fenômeno e faz previsões sobre ele, procurando unificar os vários aspectos desse fenômeno. O grande objetivo de uma teoria é explicar o *porquê* dos fenômenos. Assim, podemos dizer que o behaviorismo é uma teoria de aquisição do conhecimento.

Um modelo, por sua vez, descreve os processos que fazem parte de um fenômeno e, idealmente, descreve como esses processos interagem. O grande objetivo aqui é explicar *como*. O Modelo Monitor, proposto por Krashen (1978), seria um exemplo.

Finalmente, uma hipótese é uma proposição sobre um dos muitos aspectos de um fenômeno, e não tem a intenção de unificar esses aspectos. A hipótese da percepção consciente (a *Noticing Hypothesis*), proposta por [Dick Schmidt](#) (1995), é um exemplo.

É preciso lembrarmos que, embora nem sempre a diferença entre os termos *teoria*, *modelo* e *hipótese* vá ser imediatamente percebida nas propostas que vamos estudar, saber que há diferenças em termos de quão abrangente a proposta deve ser nos ajuda a entendê-la.

2.2 O Modelo Monitor

O Modelo Monitor, proposto por [Stephen Krashen](#) em 1978, é uma das primeiras propostas de aquisição de L2 do período pós-behaviorista e a que mais provocou debate na área até o presente momento. Originalmente chamada de Modelo Monitor, é também conhecido como Hipótese do Insumo (*Input Hypothesis*) e, mais recentemente, como Hipótese da Compreensão (*Comprehension Hypothesis*). Krashen adota a noção do dispositivo de aquisição de linguagem e organiza seu Modelo através de 5 hipóteses sobre a aquisição de L2. São elas:

A– A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem: Há uma diferença entre *aquisição* e *aprendizagem* da segunda língua. A *aquisição* é um processo subconsciente e requer o dispositivo de aquisição de linguagem, que nos é inato e que é responsável pela aquisição da língua materna (L1). A aquisição se dá de forma natural e emerge espontaneamente quando o aprendiz está envolvido em situações de interação e tem seu foco de atenção no significado. É um processo similar à aquisição de L1. Para a aquisição acontecer não é preciso nem instrução nem intenção de aprender e o conhecimento que resulta é de natureza implícita. Já a *aprendizagem* é um processo consciente de obtenção de conhecimento explícito *sobre* a L2 e é, tipicamente, o processo que se dá nos contextos instrucionais. A aprendizagem resulta de uma intenção de aprender e o uso do conhecimento aprendido exige esforço.

Esta é a hipótese mais importante do Modelo e um aspecto crucial aqui é que, para Krashen, os processos de aquisição e aprendizagem não interagem. É por essa razão,

segundo Krashen, que às vezes apesar de sabermos uma regra gramatical nem sempre conseguimos aplicá-la quando estamos usando nossa L2 para fins de conversação. O conhecimento aprendido é ineficaz na conversa espontânea. Ou, às vezes, usamos uma palavra ou uma regra gramatical perfeitamente quando estamos falando a língua, mas não sabemos explicar como ou porquê sabemos aquela palavra ou regra. É o conhecimento adquirido em ação.

B – A Hipótese do Monitor: O conhecimento que resulta da aprendizagem, no âmbito do Modelo, tem como função monitorar, revisar ou corrigir a língua que é produzida – a qual é fruto do conhecimento adquirido. Como aprendizes, somente precisaremos do conhecimento obtido através da aprendizagem nas situações em que temos que observar se as formas que estamos usando estão corretas (por exemplo, durante um teste ou uma entrevista para emprego). Como a razão principal para o uso de uma L2 é a interação social, podemos ver que o conhecimento que é fruto da aprendizagem, no Modelo, não tem um papel importante e por isso, para Krashen, não deve ser enfatizado.

C – A Hipótese da Ordem Natural: A aquisição da gramática da L2 se dá em uma ordem previsível, independente do seu grau de complexidade e da ordem em que é ensinada em contextos de sala de aula.

D – A Hipótese do Insumo: A aquisição da L2 só pode acontecer se o aprendiz for exposto ao que Krashen chamou de *insumo compreensível*, outro construto de grande importância no Modelo. O “insumo compreensível” contém insumo linguístico que está um nível acima do nível de proficiência do aprendiz – ou seja, é um insumo rico no que diz respeito aos aspectos lexicogramaticais e, sugerimos, a todos os outros aspectos, da L2. Krashen, ao definir o termo “insumo compreensível” introduziu o construto *i*, em que *i* é o nível em que o aprendiz se encontra, e a fórmula $i + 1$, que se refere ao nível acima. Para que a aquisição da segunda língua ocorra de forma natural e espontânea o aprendiz precisa estar exposto a esse insumo rico e compreensível, levemente acima de seu nível de proficiência, em situações de uso da língua para a comunicação, com foco no significado. O insumo

compreensível vai interagir com o dispositivo de aquisição de linguagem e, nesse caso, a aquisição é inevitável.

Há outro aspecto importante nessa hipótese. Krashen propõe que a instrução sobre as regras gramaticais da segunda língua tem pouca utilidade, pois essa informação não será utilizada quando falarmos a língua. Ele também propõe que, sendo a aquisição produto da compreensão de insumo linguístico rico e levemente acima do atual nível de proficiência do aprendiz, produzir a língua (i.e., falar, escrever) não é necessário. A produção da língua é, antes, um *resultado* da aquisição (e não sua causa) e forçar o aprendiz a falar quando ele não está preparado pode inibi-lo.

E- A Hipótese do Filtro Afetivo: Para que a aquisição ocorra, o aprendiz deve estar receptivo ao insumo, sentindo-se confortável na situação de aquisição e demonstrando uma atitude positiva em relação à L2. Ou seja, seu filtro afetivo deve estar baixo. Aprendizes em situações de estresse, com baixa auto-estima e inseguros, ou com uma atitude negativa em relação à língua e sua cultura, têm seus filtros afetivos altos e, portanto, bloqueiam a interação do insumo compreensível com o dispositivo de aquisição de linguagem.

Apesar de ter sido duramente criticado por muitos pesquisadores, principalmente por fazer afirmações para as quais não há evidências ou há dificuldade metodológica de se obter evidência confiável, o Modelo Monitor exerceu uma grande influência na área de aquisição de L2 durante as décadas de 1980 e 1990, sendo a maior delas a decisão que muitos profissionais da área de metodologia de ensino de L2 tomaram de não se ensinar os aspectos formais da segunda língua na sala de aula.

2.3 A Gramática Universal

Durante a década de 1980 um outro arcabouço teórico sobre a aquisição da linguagem se desenvolveu de maneira rápida e ganhou força intelectual: a Gramática Universal. Considerando que você já tem razoável conhecimento sobre como esta perspectiva, que dá

continuidade às idéias de Chomsky, explica a aquisição de L1, vamos nos concentrar no caso “segunda língua”.

Os pesquisadores que elegem a Gramática Universal (GU) como a teoria que melhor explica a aquisição de L2 se preocupam em responder a três perguntas:

- Qual é o estado inicial da aprendizagem?
- Qual é a natureza da interlíngua e como esse sistema se desenvolve ao longo do tempo?
- Qual é o estado final da aprendizagem?

Vamos abordar cada pergunta por vez e iniciaremos com o estado inicial da aprendizagem de L2.

Ao se deparar com a tarefa de aprender uma outra língua, o aprendiz já tem um sistema lingüístico a sua disposição e, guiado pela GU, já estabeleceu todas as escolhas paramétricas relacionadas a sua L1. Uma parte do conhecimento da nossa L1 é transferida para a segunda língua, embora não saibamos com exatidão que aspectos são transferidos e em que grau porque essa definição depende da proximidade entre nossa L1 e a segunda língua e as circunstâncias de aprendizagem, entre outros fatores. Quando os parâmetros da L1 e da segunda língua são os mesmos para o mesmo princípio, temos *transferência positiva*. Quando são diferentes, uma *transferência negativa* ou *interferência* pode ocorrer.

Por exemplo, em inglês, quando queremos expressar concordância podemos usar a estrutura So + Aux + I, como na interação a seguir:

-I'm a student!

-So am I.

Entretanto, o uso dessa estrutura é às vezes problemático para falantes de língua portuguesa em função da inversão sujeito verbo e da atenção extra que o falante tem que ter sobre o tempo do verbo auxiliar. Por exemplo:

- I went to the movies last night.

- So did I.

Diríamos que para internalizar a estrutura que expressa concordância em língua inglesa, o aprendiz brasileiro tem que restabelecer um parâmetro. Na tentativa, ao ouvirmos orações mais longas e complexas, provavelmente vamos insistir na ordem canônica sujeito/verbo (**So I did*), em uma transferência negativa, ou simplesmente vamos responder como geralmente o fazemos em português - *me too!* – em uma transferência positiva.

Em Libras, um exemplo de transferência positiva seria a expressão da idéia “Ela nada todos os dias”. A ordem dos elementos dessa oração é a mesma nas duas línguas e o aprendiz de Libras como L2 não teria problemas em expressá-la. Já no caso de “depois de amanhã”, o indivíduo que tem como língua materna a língua portuguesa e está em processo de aquisição de Libras como L2 provavelmente tenderia a reproduzir a mesma ordem dos elementos, comprometendo o sentido da expressão, em uma transferência negativa.

Muitos pesquisadores acreditam que no estágio inicial da aquisição de segunda língua, o aprendiz pode ainda ter acesso à GU. Como essa afirmação é controversa, há atualmente 4 propostas com relação a esse acesso quando estamos em processo de L2:

- 1 – Temos *total acesso* à GU como um guia inato à aquisição de língua.
- 2 – Temos *acesso parcial* à GU, já que mantemos alguns de seus componentes, mas não outros.
- 3 – Temos *acesso indireto* à GU através de nossa L1. Os parâmetros de nossa L1 servirão de base para a L2.
- 4 – Não temos mais acesso à GU e devemos adquirir a segunda língua por meios completamente diferentes daqueles que adquirimos nossa L1.

Tomando agora a segunda pergunta que os teóricos da GU tentam responder com relação à L2, as considerações sobre a natureza da interlíngua e como ela se desenvolve dependem, em parte, da posição que tomamos com relação ao acesso à GU. Interlíngua, nessa teoria de aquisição, são os estágios intermediários de desenvolvimento (IL₁, IL₂, IL₃) da segunda língua. Assim, se aceitarmos a idéia de que temos pelo menos algum acesso à GU, o processo de desenvolvimento da interlíngua consiste em restabelecer parâmetros com base

no insumo lingüístico a que estivermos expostos. Esse, enfatize-se, é um processo geralmente inconsciente. Se mecanismos de aquisição de línguas ainda estiverem disponíveis para nós aprendizes, o insumo lingüístico presente no ambiente é suficiente para que estabeleçamos novos parâmetros com base em evidência positiva – ou seja, em insumo que obtemos em contextos naturais de uso da língua.

Evidência negativa – ou seja, insumo lingüístico que obtemos através de correção explícita ou implícita de um enunciado que produzimos – provavelmente também nos ajuda a restabelecer parâmetros na segunda língua. Entretanto, o fato de que geralmente não alcançamos, na segunda língua, o mesmo grau de competência que temos em nossa L1, põe em dúvida nosso acesso à GU e abre a possibilidade de considerarmos esses dois processos de aquisição como fundamentalmente diferentes.

Por fim, com relação ao estado final da aprendizagem (a terceira pergunta que pesquisadores que se afeiçoam a essa teoria procuram investigar), você sabe, por experiência, que há uma grande variação entre os aprendizes em termos de quanto e como eles conseguem adquirir a segunda língua. Sabemos que, no caso da L2, mesmo que esses aprendizes sejam expostos ao mesmo insumo na mesma quantidade e nas mesmas condições, haverá uma grande variação no resultado final da aquisição, com alguns adquirindo mais e outros menos, de forma mais rápida ou mais devagar. Além disso, o ritmo e a quantidade de aprendizagem variam também ao longo das diferentes dimensões da língua (fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, por exemplo). Em contrapartida, em se tratando da nossa L1, a variação individual é mínima: todos somos bem sucedidos em nosso processo de aquisição da língua materna e somos perfeitos usuários por volta da mesma idade. A questão do ‘sucesso’ na aquisição de L2 é um dos grandes desafios que os teóricos que partilham da visão da Gramática Universal têm a sua frente.

Para saber mais sobre a Gramática Universal: <http://www.veramenezes.com/gu.pdf>

UNIDADE 3

Teorias de aquisição de segunda língua (Parte B)



http://www.ehow.com/how_2325820_easily-translate-any-foreign-language.html

Nesta Unidade daremos continuidade ao estudo de teorias de aquisição de segunda língua. Como afirmado anteriormente, há um grande número de teorias e modelos que tentam explicar o processo de aquisição de L2 e a escolha por um ou outro modelo nem sempre é fácil. Assim, as duas teorias que veremos agora foram selecionadas com base na nossa percepção de quão inovadoras essas teorias são. Ou seja, as teorias apresentadas aqui trazem novos olhares sobre o processo de aquisição da L2 e por isso merecem nossa atenção.

3.1 A Teoria Associativa-Cognitiva CREED

A Teoria Associativa-Cognitiva CREED, proposta por [Nick Ellis](#), é uma teoria bastante recente e a exposição mais completa sobre seus pressupostos pode ser encontrada na publicação de VanPatten & Williams (2007), a qual faz uma excelente introdução às teorias de aquisição de L2. Antes de 2007, Ellis foi apresentando a teoria em diversos artigos e publicações, sempre de maneira relativamente parcial.

A premissa central desta teoria é a de que a aquisição de L2 é um processo que, embasado no conceito de Construção, é Racional, dirigido por Exemplos, é Emergente e Dialético. Cada um desses termos será explicado a seguir.

Para Nick Ellis, os mecanismos de aquisição de L2 são os mesmos que se aplicam à aquisição de qualquer outra habilidade: para ele, a aquisição é governada por leis gerais de aquisição do conhecimento. Estas leis gerais são de natureza associativa e cognitiva.

Nesta teoria, as unidades básicas de representação mental da L2 são o que Ellis chama de *construção*. Construções são relações de forma e significado em que as propriedades morfológicas, sintáticas e lexicais das formas estão associadas às funções semânticas, pragmáticas e discursivas específicas. O conceito de construção utilizado por Ellis é adaptado de teorias funcionais de aquisição de línguas e da lingüística cognitiva, as quais postulam que aprendemos línguas (e, portanto, essas construções) através da comunicação. Ellis afirma, em sua teoria, que nossa competência lingüística na L2 resulta da combinação de dois fatores: (1) a memória dos enunciados ao qual somos expostos durante uma interação comunicativa e (2) a indução das regularidades presentes nesses enunciados, as quais são percebidas por nós em função de sua freqüência.

Ellis postula que uma grande parte dessas construções na L2 são de natureza lexical e nós as aprendemos através do uso freqüente. Por exemplo, um aprendiz de português como L2 provavelmente vai aprender a expressão “*Beleza!*” e tudo o que ela significa (quando é usada, o que expressa, a entonação com que é produzida) pela freqüência com que a vê e ouve ser usada. Isso acontece porque uma característica importante de nosso sistema cognitivo é a capacidade que temos de perceber o grau de probabilidade dos eventos no ambiente em que vivemos. Essa nossa capacidade nos permite, através de processos cognitivos sobre os quais não temos consciência, determinar o que é mais provável de ser realizado lingüisticamente em uma dada situação. Ellis menciona que vários estudos na área da psicolingüística demonstram que falantes de línguas estrangeiras fluentes são sensíveis à probabilidade de ocorrência de construções lingüísticas. É esse mecanismo – o

de abstrair a probabilidade relativa de ocorrência de uma dada construção lingüística – que permite ao aprendiz interpretar “Beleza!” de forma correta na interação abaixo:

A – Então, combinado: nos encontramos amanhã às 9 para terminar o trabalho.

B – Beleza!

Embora Ellis faça uso do conceito de “associação”, ele afirma que a associação de uma forma ao um significado resulta do uso. Através da experiência, de exposição contínua, sistemática e freqüente às construções (que tem relações de forma-significado), o sistema de percepção do aprendiz se aperfeiçoa em estabelecer expectativas com relação à ocorrência dessas construções. A retenção das construções em nossa memória de longo prazo – ou seja a aprendizagem dessas construções – depende também da saliência da forma e da importância da função a ela associada.

A Teoria Associativa-Cognitiva caracteriza o processo de aquisição de L2 como **racional** e isso quer dizer que a compreensão que os aprendizes têm sobre como a língua funciona, em qualquer momento do processo de aprendizagem, é a melhor possível. A representação mental que o aprendiz tem, em qualquer momento de seu processo de aprendizagem, é a melhor que pode ter e essa representação está programada para fazer o aprendiz prever as construções lingüísticas que são mais prováveis de serem realizadas em um determinado contexto ou interação comunicativa. Ou seja, como aprendizes, segundo essa teoria, nosso preparo para compreender e produzir a L2 está sempre otimizado.

É muito importante salientar que, para Ellis, a aquisição de L2 é um problema de aprendizagem estatística intuitiva e consiste da aquisição de representações mentais que expressam a probabilidade de ocorrência de pares “forma-significado”. Ellis afirma que a tarefa do aprendiz é “desvendar” a língua e isso pode ser realizado através da freqüência, recentividade e do contexto de uso das construções. Para ele, uma grande parte da aprendizagem também é realizada através de exposição a **exemplos** de uso. Podemos adquirir desde sons e palavras até expressões inteiras e mesmo regras abstratas sobre a

realização de um item linguístico através da exposição a esses estímulos. A partir dessa exposição, utilizamos mecanismos de generalização para criar e utilizar novas construções.

Com base na idéia de que a língua é um sistema complexo, que exige a interação de muitas partes, Ellis propõe em sua teoria que a sistematicidade da língua é **emergente** – ela surge ao longo do tempo, de maneira complexa, surpreendente, dinâmica e adaptativa. Finalmente, nessa teoria, a visão de que o processo de aquisição é associativo e cognitivo, resultante da exposição ao uso da língua, também tem como premissa o fato de que esse processo é **dialético**, no sentido de que o aprendiz está em uma tensão consciente entre o seu nível de conhecimento da língua e o feedback que recebe (na forma de correção).

3.2 O Modelo Declarativo/Procedimental

Na seção anterior, você foi apresentado(a) a uma teoria de aquisição de L2 que tem bases fortes em princípios do conexionismo e de teorias de aquisição da linguagem baseadas no uso. Nesta seção trataremos de uma outra perspectiva, também recente, sobre o processo de aquisição de L2: o Modelo Declarativo/Procedimental, proposto por [Michael Ullman](#), professor do Departamento de Neurociências da Georgetown University.

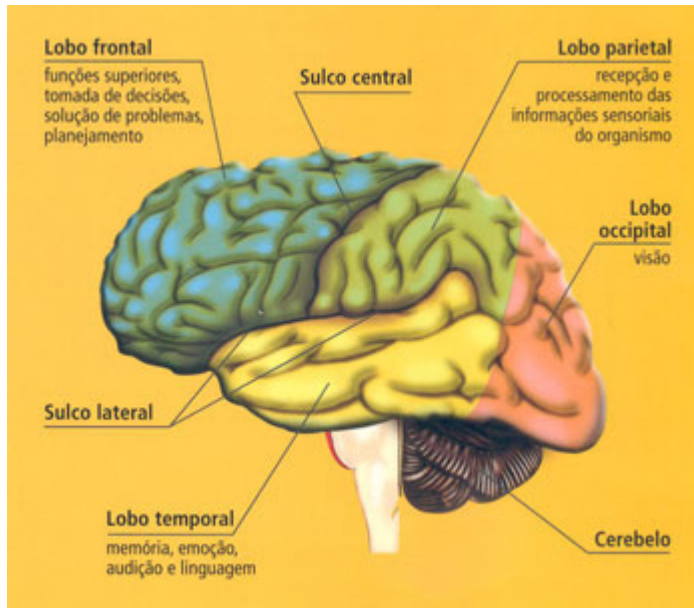
O Modelo Declarativo/Procedimental (Ullman et al. 1997; Ullman, 2001; Ullman, 2004; Ullman, 2005) é um modelo de natureza neurocognitiva – ou seja, procura explicar as bases neurais, cognitivas e computacionais da aquisição – e foi proposto, primeiramente, para explicar a aquisição de língua materna. Estendendo seu modelo, Ullman propõe que a L2 é adquirida e processada por dois sistemas cerebrais, distintos entre si e desde muito estudados na área da neurocognição – a memória declarativa e a memória procedimental -- os quais são também utilizados em funções específicas de natureza não-lingüística em humanos e em animais.

Uma das principais premissas do Modelo Declarativo/Procedimental é a de que a linguagem depende de duas habilidades mentais: um **léxico mental** – que inclui todas as palavras que conhecemos na forma de associações som-significado, todas as informações

relacionadas a essas palavras (por exemplo, se o verbo X exige um objeto direto ou indireto), informações sobre morfemas e sobre estruturas complexas tais como expressões idiomáticas – e uma **gramática mental** que contem regras gerativas as quais permitem a combinação de palavras em um número infinito de palavras ainda maiores, grupos verbais e nominais e orações. O léxico mental, segundo Ullman, é armazenado, memorizado, enquanto a gramática mental é computacional e opera através de regras. Desse modo, outra premissa fundamental desse modelo – talvez a mais importante – é a de que a distinção entre as duas capacidades da linguagem – o léxico mental e a gramática mental – estão relacionadas à distinção entre os dois sistemas cerebrais – a memória declarativa e a memória procedimental.

Com base na pesquisa teórica e empírica sobre as bases neurocognitivas da linguagem, Ullman afirma que o sistema cerebral denominado memória declarativa subjaz à aprendizagem, representação e uso do conhecimento sobre fatos e eventos, sendo um sistema importante para a aprendizagem de relações arbitrárias. O conhecimento armazenado na memória declarativa é em parte explícito e, portanto, possível de ser acessado através da introspecção.

O sistema de memória declarativa tem como correlato neural as regiões mediais (i.e., em direção ao meio do cérebro) do lobo temporal – como por exemplo o hipocampo— as quais são conectadas às regiões temporais e parietais neocorticais. Outras estruturas que também têm um papel importante na memória declarativa que, como vimos, subjaz ao léxico mental, são o córtex pré-frontal ventro-lateral e o cerebellum direito.

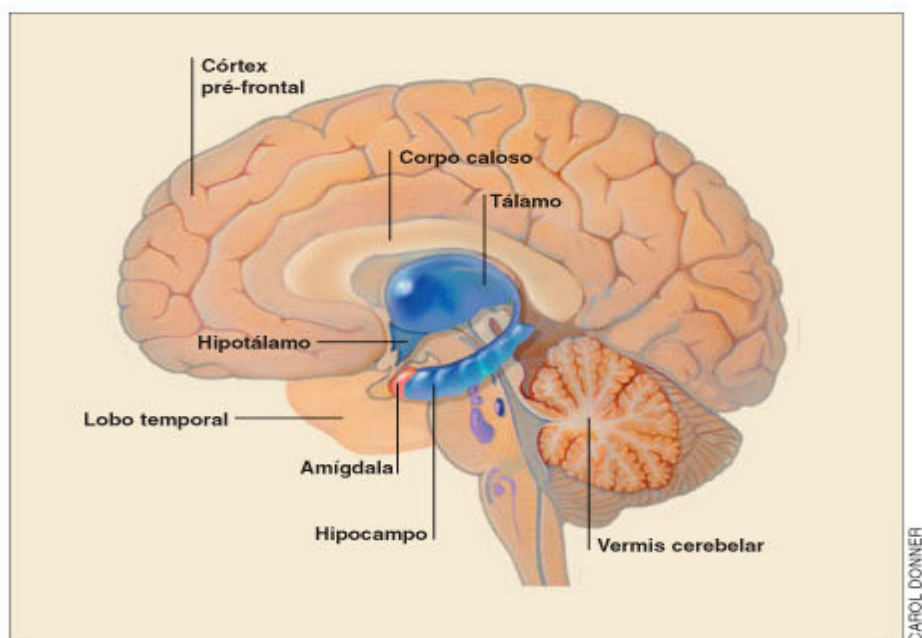


http://virtualpsy.locaweb.com.br/adm/img2/areas_cerebrais.jpg

Já o sistema de memória procedimental é responsável pela aprendizagem de habilidades e hábitos cognitivos e motores novos, especialmente aqueles que envolvem seqüências. Este sistema também é responsável pelo controle dessas habilidades e hábitos quando já estão consolidados. O conhecimento armazenado nesse sistema de memória não está acessível à introspecção e por isso, Ullman afirma, esse sistema é conhecido também como um sistema de memória implícita.

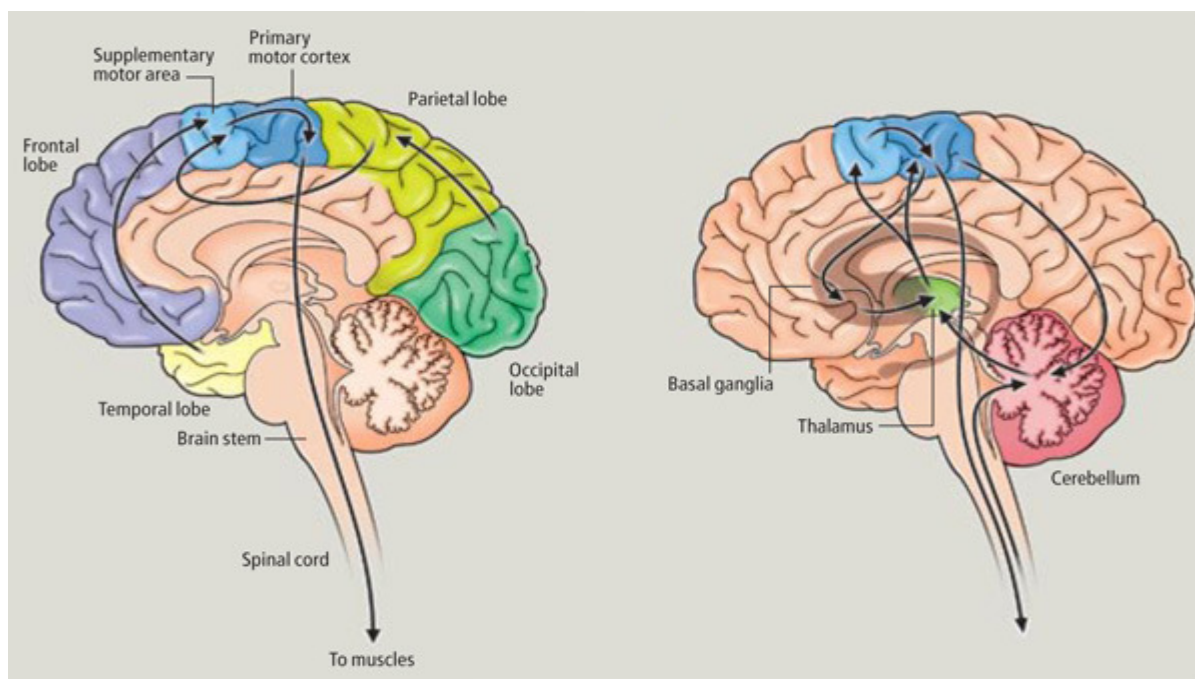
Os correlatos neurais desse sistema consistem de várias regiões cerebrais interconectadas. O sistema de memória procedimental depende de estruturas no hemisfério esquerdo e tem raízes em circuitos neurais que englobam os lobos frontais e os gânglios da base, as quais são estruturas subcorticais que possui fortes conexões com o córtex frontal.

<http://www.guia.heu.nom.br/images/Sistema%20limbico.jpg>



Na região do córtex frontal, duas áreas são muito importantes: as áreas pré-motoras, principalmente a região da área motora suplementar, e a área de Broca, principalmente as porções posteriores nessa área. Outras estruturas que subjazem ao sistema de memória procedimental são as porções inferiores do córtex parietal e o cerebelo.

http://www.sciam.com/media/inline/200807/brain_3



Como apontamos anteriormente, o Modelo Declarativo/Procedimental postula que, na aquisição da língua materna, o sistema de memória declarativa subjaz ao léxico mental enquanto o sistema de memória procedimental subjaz à gramática mental, inclusive aos aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos. Este sistema é particularmente importante na construção de estruturas sintáticas – ou seja, estruturas que exigem a combinação sequencial e hierárquica de formas lexicais e de representações abstratas em termos de grupos nominais e verbais.

Além disso, os dois sistemas interagem de forma cooperativa, mas também competitiva na aquisição e uso da língua: a funcionalidade do sistema declarativo pode suprimir a funcionalidade do sistema procedimental e vice-versa. Por exemplo, crianças em fase de aquisição da primeira língua podem ter aprendizagem do léxico facilitada mas isso pode suprimir a aprendizagem procedimental de conhecimento gramatical.

O modelo também prevê diferenças individuais na aquisição e uso do conhecimento gramatical e lexical e, nesse aspecto, o modelo estabelece, inclusive, diferenças entre os sexos. Desse modo, as mulheres apresentam vantagens no sistema declarativo e,

conseqüentemente, demonstram habilidades lexicais superiores, quando comparada aos homens. O sistema declarativo é sensível aos níveis de estrogênio, que é mais alto em mulheres jovens e em mulheres na fase pré-menopausa. Já os homens apresentarão melhor desempenho em aspectos da gramática que dependem do sistema procedimental. Essas diferenças entre os sexos permitem que o modelo possa prever que as mulheres tendem a memorizar formas complexas, usando o sistema declarativo, enquanto os homens aplicam regras computacionais e combinatórias para estas mesmas formas usando o seu sistema de memória procedimental.

O Modelo Declarativo/Procedimental faz previsões um tanto quanto diferentes para o caso da L2 que é adquirida após a puberdade. Segundo Ullman, em comparação com a aquisição de L2 durante a infância, a aquisição tardia da L2 – ou seja, durante a nossa vida adulta – vai ser mais problemática no que diz respeito à gramática (que deveria ser adquirida pelo sistema procedimental) do que ao léxico (que é adquirida pelo sistema declarativo). Isso se deve a uma série de fatores e, entre eles, a diminuição de nossa capacidade em abstrair regras em função do aumento da nossa capacidade de memória de trabalho¹, a atenuação da memória procedimental e o incremento da memória declarativa na vida adulta.

Estes dois últimos fatores são possivelmente resultantes da ação do estrogênio a partir da adolescência (tanto em meninos quanto em meninas, mas mais em meninas), já que sabemos que o estrogênio inibe o sistema de memória procedimental e incrementa o sistema de memória declarativa. Além disso, o efeito gangorra, em que a aprendizagem em um sistema inibe a aprendizagem no outro, pode contribuir para o fato de que ganhos na memória declarativa sejam obtidos através da atenuação de ganhos no sistema de memória procedimental.

Dessa forma, na aquisição tardia da L2, em função da relativa facilidade de aprendizagem pelo sistema declarativo de memória, os aprendizes utilizarão mais esse sistema mesmo para aprender aqueles aspectos da língua que dependem do sistema de memória

¹ Veremos o conceito de memória de trabalho na próxima Unidade.

procedimental. Aprendizes de L2 adultos, nesse caso, tendem a usar o sistema declarativo para adquirir e usar aspectos da língua que geralmente são adquiridos e usados através do sistema procedimental por parte de falantes nativos. É o caso das regras computacionais da gramática.

O Modelo Declarativo/Procedimental, dessa forma, prevê uma certa atrofia do sistema de memória procedimental na aquisição tardia da L2, mas afirma também que o armazenamento de formas complexas e de regras combinatórias no sistema de memória declarativo pode levar a bons níveis de proficiência, dependendo de alguns fatores. Entre esses fatores estão a quantidade e tipo de exposição à L2 e diferenças individuais relativas ao sistema declarativo.

No caso das diferenças individuais, as mulheres estão em vantagem já que, como vimos, esse sistema é sensível aos níveis de estrogênio – um hormônio que é maior em mulheres. Entretanto, em virtude das características do sistema declarativo de memória, o Modelo prevê que esse sistema, sozinho, não levará ao desenvolvimento completo da proficiência gramatical porque ele não substitui as funções do sistema de memória procedimental.

O Modelo postula, também, que não haverá uma disfunção completa do sistema de memória procedimental na aquisição tardia da L2. Usando evidência de estudos em áreas outras que a aquisição de línguas, Ullman (2005) argumenta que a prática da L2 deve levar à aprendizagem procedimental e ao aperfeiçoamento do desempenho. Assim, com exposição adequada e suficiente à L2, o processamento da língua se tornará equivalente ao processamento da L1 pelo sistema procedimental, no que diz respeito ao conhecimento gramatical.

Para finalizar é importante ainda ressaltar que o Modelo Declarativo/Procedimental também postula que a aprendizagem da L2 por adultos mais velhos vai ser diferente da aprendizagem da L2 por adultos mais novos. Segundo Ullman (2005) a habilidade do sistema declarativo de aprender novas informações diminui com a idade e isso se dá, em parte, em função da diminuição dos níveis de estrogênio, em ambos os sexos, mas de forma

mais acentuada nas mulheres. Outro fator importante é que a aprendizagem de determinados tipos de conhecimento – tais como a aprendizagem de seqüências complexas, que é o caso da gramática – também declina com a idade. Aprendizes adultos mais velhos, assim, terão mais dificuldade que aprendizes adultos mais novos não só naqueles aspectos da língua que são adquiridos pelo sistema declarativo, mas também pelo sistema procedimental.

UNIDADE 4

Teorias de Aquisição de L2



Henry Matisse (1869 – 1954) Dance
www.allposters.com

Nesta Unidade trataremos de outras duas teorias que abordam o fenômeno de aquisição de L2, cada uma, a partir de uma perspectiva diferente. Ambas se diferem bastante também das teorias apresentadas na Unidade anterior, as quais têm como base princípios da psicologia cognitiva e da neurociência cognitiva. Agora discutiremos a Teoria Sociocultural e a Teoria de Insumo-Interação-Produção.

4.1 A Teoria Sociocultural

Vimos, na Unidade 3, que a Teoria Associativa-Cognitiva CREED utiliza princípios de teorias baseadas no uso da língua – ou melhor, da língua em uso, em contraposição a princípios formulados a partir de situações hipotéticas ou idealizadas. Essa é uma tendência forte nos estudos de aquisição e uma consequência é que a área incorporou teorias, conceitos e noções que extrapolam os aspectos lingüísticos e psicolingüísticos que tentam explicar o que se passa na mente do aprendiz. Uma dessas teorias é a Teoria Sociocultural, cujo principal representante na área de L2 é [Jim Lantolf](#).

A Teoria Sociocultural, baseada no trabalho do psicólogo russo Vygotsky, tem como fundamento a ontologia do indivíduo social (Gass & Selinker, 2008). Nessa teoria, a aquisição de segunda língua é um processo situado contextualmente e é a partir dessa perspectiva que a teoria explica os processos cognitivos relacionados à aprendizagem. Os processos de desenvolvimento cognitivo são implementados através da participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, lingüística e histórica. Exemplos de tais contextos são a vida em família, a interação entre colegas e contextos institucionais tais como a escola, as atividades esportivas organizadas e o local de trabalho (Lantolf & Thorne, 2007). A Teoria Sociocultural reconhece que a neurocognição é importante para explicar nossos processos mentais de ordem mais elevada (como a memória, por exemplo), mas as atividades cognitivas mais importantes se desenvolvem através da interação social.



<http://web.syr.edu/~agforbes/KB-C/Photos/vygotsky1.jpg>

Há pelo menos 4 conceitos muito importantes na Teoria Sociocultural. Estes são os conceitos de **mediação**, **regulação**, **internalização** e o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**. Destes, o mais importante é o conceito de mediação porque, segundo a Teoria Sociocultural, toda atividade humana –inclusive a atividade cognitiva—é mediada por artefatos simbólicos e artefatos materiais. Artefatos simbólicos são instrumentos culturais de alto nível tais como a linguagem e o letramento. Os artefatos materiais fazem a mediação da relação entre nós, humanos, e o mundo social e material em

que vivemos. Os artefatos simbólicos são usados para fazer a mediação da nossa atividade cognitiva e para controlar nossos processos mentais. Esse controle é voluntário e nos permite prestar atenção a algumas coisas ao invés de outras, a planejar ações e a pensar de forma racional.

O principal artefato simbólico que possuímos é a linguagem e é através dela que nos conectamos ao ambiente físico e social a nossa volta. A linguagem também permite que nós extrapolemos o ambiente imediatamente a nossa volta e façamos referência a objetos e eventos distantes no tempo e no espaço.

A regulação é uma forma de mediação. Como explicado por Lantolf e Thorne (2007), as palavras servem para denominar objetos e ações, mas também para reconfigurar nossa percepção biológica em termos de percepção cultural e conceitos. Nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil, os pensamentos e as ações das crianças estão condicionados às palavras dos adultos. O condicionamento do comportamento infantil à fala do adulto faz com que a criança adquira aquela fala, aquela linguagem em particular, usando essa modalidade para regular seu próprio comportamento. As crianças desenvolvem a capacidade de regular linguisticamente suas próprias ações participando em atividades que são primeiramente subordinadas – ou reguladas – por outros. O objetivo último é que a criança alcance a auto-regulação, mas há três estágios para que ela seja alcançada.

No primeiro estágio, a criança usa objetos ou é controlada por eles para pensar. Lantolf e Thorne (2007) dão a seguinte situação como exemplo de controle do objeto sobre a criança: ao receber o pedido da mãe para que pegue um brinquedo, a criança se distrai com outros brinquedos e esquece de atender o pedido da mãe. Um exemplo do uso de objetos para regular a atividade mental é a aprendizagem de matemática por crianças em estágio inicial – geralmente, porque a criança não consegue fazer as operações matemáticas mentalmente, pais e professores fazem uso de objetos para ajudá-las a contar. Esse estágio é denominado “regulação pelo objeto”.

O segundo estágio, denominado regulação pelo outro, envolve mediação implícita e explícita através de vários tipos de assistência, direção e *scaffolding* (“andaime”) por parte dos pais, familiares e professores.

O estágio final, auto-regulação, é alcançado quando a criança consegue desempenhar atividades com pouco ou nenhum apoio externo. A auto-regulação ocorre através do processo de internalização, o qual consiste em transformar a assistência externa em recurso interno. Lantolf e Thorne enfatizam que ser proficiente em uma língua, materna ou segunda, é ser auto-regulado.

De acordo com Vygotsky, desenvolvemos a capacidade para usar ferramentas simbólicas não para controlar o ambiente físico mas para mediar nossa própria atividade psicológica. Para ele, as ferramentas físicas são direcionadas para o mundo externo, enquanto as ferramentas simbólicas são direcionadas para o nosso mundo mental. As ferramentas simbólicas controlam e reorganizam os nossos processos mentais. A linguagem é o mais poderoso artefato simbólico-cultural que possuímos e é ela que faz a mediação entre nós e o mundo, nós e o outro, nós e nós mesmos. Nesse sentido, a L2 também é uma ferramenta de mediação da nossa atividade mental. O modo primário com que usamos a linguagem para mediar a nossa atividade cognitiva é através da fala interna.

Artefatos culturais, tais como a linguagem, assumem uma função psicológica através do processo de internalização. Este processo, assim como o processo de mediação, é central na Teoria Sociocultural. A internalização consiste de um processo negociado que reorganiza a relação entre o indivíduos e seu ambiente social, permitindo que essa relação seja levada para o desempenho de estágios futuros. É o processo de internalização que nos permite ter controle sobre nosso cérebro – o órgão biológico em que o pensamento opera.

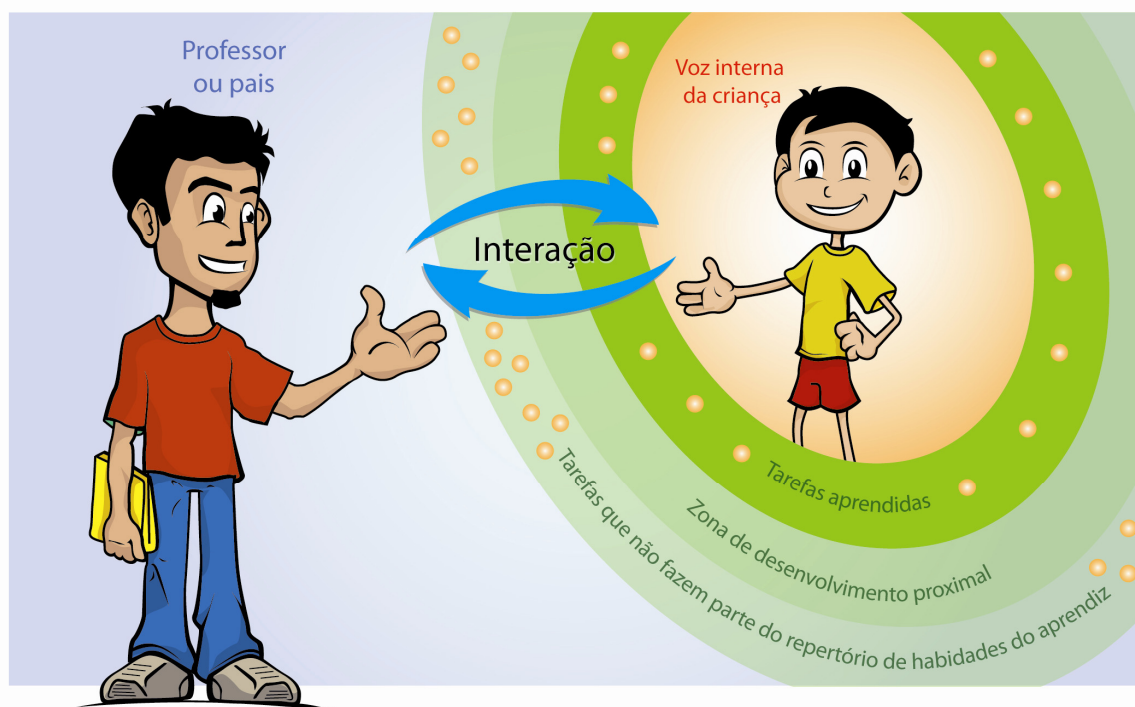
Lantolf e Thorne (2007) assim como Gass e Selinker (2008) afirmam que, para Vygotsky, a internalização se dá por meio da nossa capacidade de imitar a atividade intencional do outro. O conceito de imitação, nessa Teoria, é complexo, e é uma atividade cognitiva direcionada que envolve mecanismos motores e neurológicos e que pode, inclusive,

modificar o modelo original. Não é uma simples cópia do que a criança vê ou ouve no ambiente em que está. O processo de imitação pode ocorrer imediatamente após um evento ou pode algum tempo após – nesse caso, a imitação permite que a criança analise a linguagem “off-line” permitindo que o par “imitação-fala espontânea” apareça. O processo de imitação que acontece algum tempo depois do evento constitui a base da fala espontânea.

Por fim, um outro conceito que é fundamental na Teoria Sociocultural é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), com o qual você provavelmente deve estar familiarizado. A Zona de Desenvolvimento Proximal foi definida por Vygotsky (1978, p. 6) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com parceiros mais capazes.

O conceito de ZPD atrai muitos educadores e professores por duas razões principais. Primeiro, esse conceito guarda relações com o noção de assistência, a qual fomenta o interesse pelo trabalho de Vygotsky. Segundo, o conceito de ZPD vai além da ideologia de testes tradicionais, que pretensamente servem para medir somente o que o aprendiz sabe em dado momento, para trazer o insight de que aquilo que o aprendiz sabe fazer agora sob orientação e com assistência é uma indicação do que poderá fazer de maneira independente no futuro. Isso nos dá uma perspectiva tanto do desenvolvimento alcançado como do desenvolvimento a ser alcançado.

O conceito de ZPD também está relacionado à idéia de que a aprendizagem é uma atividade interpessoal e são atividades desse tipo que constituem a base do funcionamento individual. Essa idéia enfatiza a natureza social da aprendizagem e a importância da aprendizagem colaborativa. A noção de ZPD está ilustrada na figura abaixo:



Comparada às teorias de aquisição de L2 mais centrais, a Teoria Sociocultural é ainda bastante recente e estudos que investigam seus postulados são, desse modo, escassos. Entretanto, Lantolf e Thorne (2007) mencionam pesquisas que investigam o uso da fala privada na aquisição de L2 (por exemplo, McCafferty, 1994). Estas pesquisas mostram que o papel da fala interna em L2 é o de regular uma tarefa – ou seja, o de colocar ordem na execução de uma tarefa.

Para terminar, podemos dizer que a Teoria Sociocultural nos traz a visão de que a cognição humana resulta de um contexto complexo – com aspectos históricos, sociais, materiais e culturais – em que nossas experiências acontecem. Estas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de nossa cognição. A linguagem é a ferramenta – o artefato cultural – que faz a mediação entre nós seres humanos e o ambiente a nossa volta. Entretanto, devemos observar também que a Teoria Sociocultural é proposta para explicar a aquisição de língua materna por crianças em ambientes naturais. Os pesquisadores que se afiliam a essa Teoria têm, portanto, um grande desafio a sua frente ao tentarem aplicar os conceitos que vimos à aquisição de L2 por parte de adultos em contexto de sala de aula.

4.2 A Teoria do Insumo, Interação e Produção

A última teoria de aquisição de L2 que discutiremos em nosso curso é a Teoria do Insumo, Interação e Produção, proposta em sua forma mais recente por [Susan Gass](#) e [Alison Mackey](#) (2007). Esta teoria possui aspectos teóricos do Modelo Monitor (ou Hipótese do Insumo, como também é chamado, lembrem-se?) e da Hipótese da Produção, proposta por [Merril Swain](#) (1985, 1995, 2005). Inicialmente apresentada na forma de hipótese, evoluiu de forma rápida, de forma que há teóricos que a consideram a teoria dominante da área (por exemplo, Ramírez, 2005) e livros totalmente dedicados à criticar a proposta (por exemplo, Block, 2003).

A Teoria do Insumo, Interação e Produção procura explicar a aquisição de L2 por meio de 3 conceitos principais: o de exposição à L2, o de produção da L2 e o de feedback à essa produção. A teoria está fortemente amparada na literatura sobre interação e nas noções de que (1) a aprendizagem de L2 é estimulada pela pressão comunicativa e (2) há uma relação importante entre a comunicação e a aquisição, em virtude dos mecanismos cognitivos que são desencadeados a partir da pressão para a comunicação.

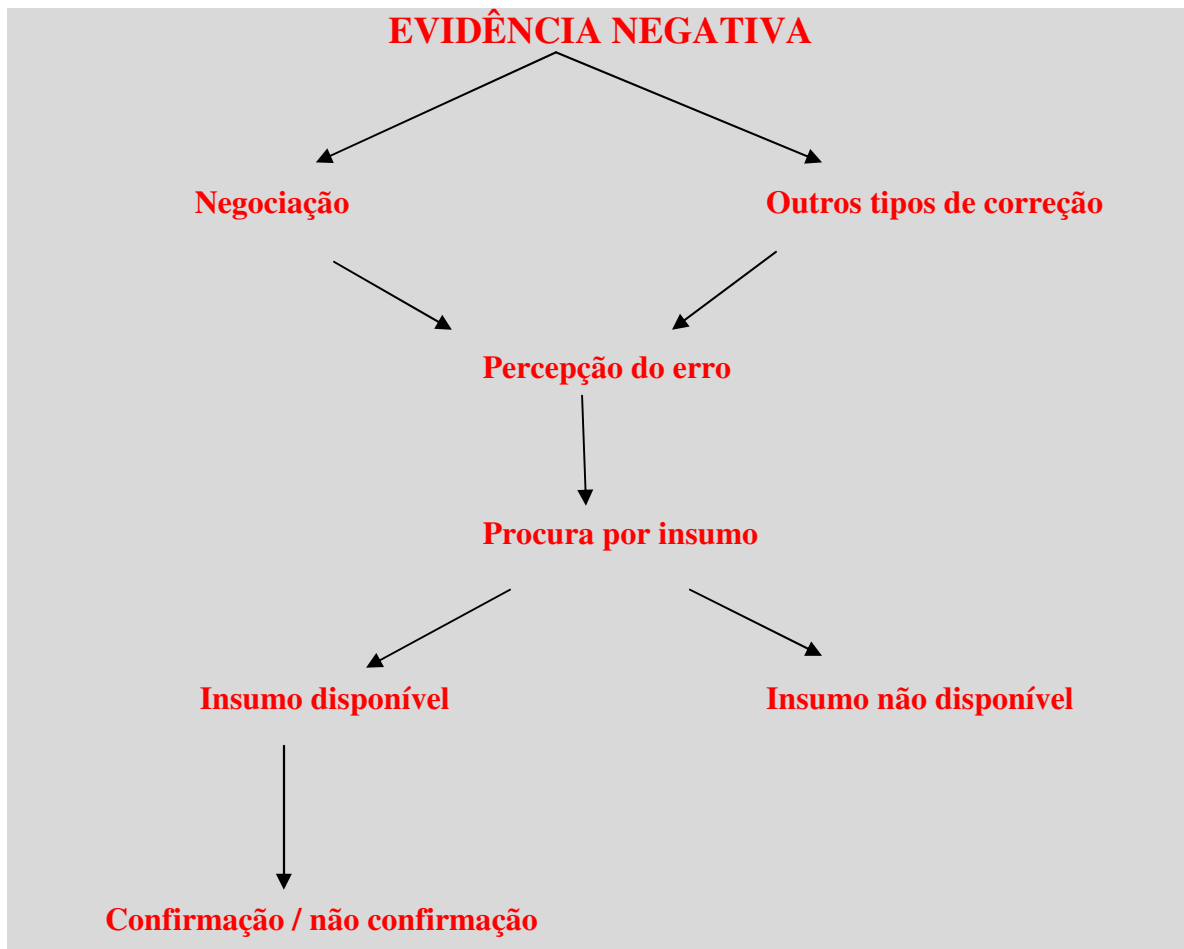
Na Teoria do Insumo, Interação e Produção, o insumo linguístico (input) é elemento essencial e é definido como a língua à qual o aprendiz é exposto. O insumo pode ser escrito, oral ou, no caso da aquisição de línguas de sinais, visual. Como postulado por teóricos da Gramática Universal, o insumo contém evidência positiva sobre a língua – ou seja, informação sobre o que é possível ser realizado lingüisticamente naquele sistema. Esse postulado é aceito na Teoria do Insumo, Interação e Produção. Com base na pesquisa sobre interação, a qual mostra que a linguagem usada para nos comunicarmos com aprendizes de L2 é diferente daquela que usamos para nos comunicarmos com falantes nativos, Gass e Mackey (2007) argumentam que o insumo modificado, direcionado aos aprendizes, torna a língua mais compreensível. Esse insumo, que pode tomar a forma de ajustes simplificados ou elaborados (mais ricos semanticamente) alivia o processamento cognitivo do aprendiz e,

junto com a evidência negativa obtida na forma de correções, é considerado crucial para a aquisição ocorrer.

Nessa Teoria, o conceito de interação é definido como as conversas em que os aprendizes participam. É no contexto de interação que os aprendizes obtêm informação sobre o grau de adequação (fonológica, sintática, semântica, pragmática) do que produzem, muitas vezes através de evidência negativa. Isso pode acontecer, por exemplo, através de feedback interacional. Temos feedback interacional quando um enunciado problemático é produzido e o interlocutor sinaliza explícita ou implicitamente para o aprendiz o sucesso ou a falha da comunicação. O feedback interacional é um importante elemento dessa teoria. Igualmente, a evidência negativa tem uma importante função.

A evidência negativa, disponibilizada durante interações, pode ser apresentada na forma de correção ou pode ser negociada – ou seja, o aprendiz e seu interlocutor procuram resolver o problema na comunicação, negociando significados. Em ambos os casos, a evidência negativa é uma forma de alertar o aprendiz sobre um erro em sua produção.

Se o erro for percebido – notado – pelo aprendiz ele tem que decidir qual é exatamente o problema e como vai resolvê-lo. O aprendiz, então, formula uma hipótese sobre a forma correta e a confirma mediante feedback adicional. Esse processo – o de notar – é considerado fundamental para a aquisição de L2: é somente notando/percebendo um item linguístico que podemos incorporá-lo ao nosso repertório e avançar no processo de aquisição. A hipótese da percepção (Noticing Hypothesis), proposta por Schmidt (1995), postula que esta é condição necessária para a aquisição ocorrer. A figura a seguir ilustra o papel da evidência negativa na Teoria do Insumo, Interação e Produção.



Uma das maneiras que o aprendiz tem de confirmar suas hipóteses sobre como determinado item linguístico funciona na L2 é através da produção (oral ou escrita) – isto é, o uso da língua. Swain (1985, 1995) formulou a hipótese da produção em que postula que o ato de falar (ou escrever) a L2 força o aprendiz a transitar do processo de compreensão – em que o uso da língua é semântico – para o processo de sintaticalização. Quando estamos engajados em compreender a língua operamos majoritariamente na dimensão semântica da L2 e usamos estratégias variadas para lidar com questões de natureza gramatical. Entretanto, quando falamos a L2, é mais difícil ignorar os aspectos gramaticais do que queremos dizer e somos forçados a buscar os itens gramaticais irão formar nossas sentenças. Por fim, a produção, além de colocar a gramática da língua em evidência, é também eficaz na automatização do que está sendo adquirido. A automatização é alcançada através do uso – ou seja, da prática consistente e regular das formas lingüísticas.

De acordo com essa Teoria, a interação faz com que o aprendiz direcione seus recursos atencionais para aspectos problemáticos de sua produção na L2 – motivando-o a buscar soluções para o problema – ou para aspectos completamente novos (tais como vocabulário e estruturas gramaticais). Em ambos os casos o resultado provável é o desenvolvimento da L2.

Gass e Mackey afirmam que há dois tipos principais de feedback: o explícito e o implícito. O feedback explícito se dá na forma de correções e de explicações metalingüísticas. Já o feedback implícito têm diversas formas e todas envolvem estratégias de negociação entre o aprendiz e seu interlocutor. O feedback implícito pode acontecer na forma de:

- Verificações de confirmação: expressões que têm o objetivo de confirmar se o que foi dito foi compreendido de forma correta – por exemplo, quando o interlocutor pergunta “*foi isso o que você quis dizer?*”
- Solicitações de esclarecimento: expressões que têm por objetivo esclarecer o que foi dito – por exemplo, quando o aprendiz pergunta “*o que você disse?*”
- Verificação de compreensão: expressões para verificar se o interlocutor entendeu o que foi dito – por exemplo, “*você entendeu?*”
- “Recasts”: reconstruções corretas de um enunciado incorreto, preservando o significado.

O feedback é uma ferramenta poderosa no processo de aquisição de L2 porque ele torna saliente aspectos problemáticos da interlíngua do aprendiz que poderiam nunca ser notados como problemáticos. O feedback gera oportunidades para que o aprendiz direcione sua atenção para a língua e o resultado desse direcionamento será o desenvolvimento da L2.

O feedback geralmente ocorre em situações de negociação de significado, outro processo considerado muito importante pela Teoria do Insumo, Interação e Produção. A negociação de significado é um processo “em que, em um esforço para se comunicarem, o aprendiz e seu interlocutor sinalizam sua compreensão, fazendo ajustes à forma lingüística, à estrutura

conversacional, ao conteúdo da mensagem, ou a estes três aspectos, até que um nível aceitável de compreensão seja alcançado” (Long, 1996: 418).

Através da negociação de significados, durante uma interação (uma conversa), o insumo pode ser ajustado para as necessidades particulares de cada aprendiz, fazendo com que a língua a que o aprendiz está exposto esteja em harmonia com seu nível de desenvolvimento na L2. A negociação facilita, portanto, a compreensão do insumo. Além disso, ela atrai a atenção do aprendiz para as relações de forma e significado através dos processos de repetição, segmentação e reorganização de palavras nas frases. Por fim, a negociação pode levar o aprendiz a perceber a distância entre o que quer dizer e o que sabe dizer, motivando-o a buscar maneiras para expressar suas idéias na L2. Podemos dizer, então, que a negociação de significados, através de feedback interacional, é uma força motriz da aquisição da L2.

UNIDADE 5

Pontos de contato (e de conflito) entre as teorias



Copyright © Estate of Pablo Picasso/Artists Rights Society (ARS), New York
<http://picasso.tamu.edu/picasso/WorksIndex?Year=1969>

Nas Unidades anteriores discutimos as seguintes propostas teóricas sobre a aquisição de L2:

- O Modelo Monitor (Unidade 2)
- A Gramática Universal (Unidade 2)
- A Teoria Associativa CREED (Unidade 3)
- O Modelo Declarativo Procedimental (Unidade 3)
- A Teoria Sociocultural (Unidade 4)
- A Teoria do Insumo, Interação e Produção (Unidade 4)

Com exceção do Modelo Declarativo Procedimental, as demais propostas fazem parte do conjunto de modelos/teorias que atualmente são consideradas as mais citadas e discutidas

na história do campo de conhecimento “aquisição de L2”, até o presente momento. Este conjunto abarca algumas outras perspectivas teóricas que ainda não vimos, mas que você vai ter contato ao realizar trabalhos para nossa disciplina. Estas perspectivas incluem: a Abordagem Orientada por Conceitos, a Teoria de Aquisição de Habilidades, a Teoria de Processamento do Insumo, a Teoria de Processabilidade e a Teoria de Indução Autônoma.

Em uma publicação recente, VanPatten e Williams (2007) afirmam que o corpo de conhecimento já obtido sobre o fenômeno “aquisição de L2” nos permite fazer 10 observações gerais:

1 – **A exposição ao insumo linguístico é necessária para aquisição de L2 ocorrer:** esta observação se refere ao fato de que, para que o aprendiz adquira a L2, ele deve ser exposto ao insumo em L2. Embora muitos pesquisadores concordem que exposição é um elemento necessário, nem todos acham que é um elemento suficiente.

2 – **Em grande parte, o processo da aquisição da L2 se desenvolve de maneira incidental:** quando os aprendizes estão engajados em atividades com foco no significado e na comunicação, a aprendizagem de itens lingüísticos (vocabulário, sintaxe, morfologia, pronúncia) é incidental, um “sub-produto” do envolvimento do aprendiz com a língua para fins comunicativos.

3 – **O aprendiz sabe mais do que aquilo a que é exposto:** o aprendiz tem conhecimento de natureza implícita, inconsciente, sobre a L2 e esse conhecimento não é obtido através do insumo ao que está exposto, pois é de natureza complexa e está além do insumo a que tem acesso.

4 – **A produção do aprendiz, na L2, geralmente segue estágios previsíveis na aquisição de determinadas estruturas:** esta observação se relaciona às seqüências de desenvolvimento de determinadas estruturas sintáticas. Um exemplo muito famoso é o da negação em inglês. Geralmente, o aprendiz demonstra o seguinte percurso na aprendizagem da estrutura de negação:

1 - *No* + grupo verbal/nominal:

No want that.

2 - Sujeito + no + grupo verbal/nominal:

He no want that.

3- Don't, can't, not se alternam com *no*:

He can't/don't/ no want that.

4 – Verbos modais são produzidos na negação:

He can't do that.

5 – Verbos auxiliares são produzidos na negação:

He doesn't want that.

5 – Há grande variação no nível de proficiência na L2 que é atingido pelos aprendizes:

esta observação se refere ao fato de que, apesar de serem expostos ao mesmo insumo linguístico, na mesma quantidade e condições, os aprendizes demonstram grande variação no grau de conhecimento e desempenho na L2.

6 – Há grande variação no grau de conhecimento e desempenho do aprendiz com relação aos vários subsistemas da L2:

o mesmo aprendiz pode demonstrar conhecimento e desempenho diferentes em diferentes aspectos da L2. Por exemplo, ele pode ler bem na L2, mas sua produção (oral, de sinais ou escrita) pode ser menos proficiente que sua leitura, por exemplo.

7 – A frequência de um determinado item linguístico no insumo é limitada:

vários estudos mostram que a frequência com que um item ocorre no insumo está relacionada com a aquisição desse item. Assim, itens infreqüentes são adquiridos mais tarde. Entretanto, há vários estudos mostrando também que mesmo quando um item é altamente freqüente, sua aquisição será tardia.

8 – A influência da língua materna do aprendiz é limitada:

embora a L1 tenha um impacto na aquisição da L2, esse impacto é limitado por pelo menos 3 fatores: o tipo de L1, os subsistemas da língua (fonológico, sintático, lexical, semântico, etc.), as características individuais do aprendiz.

9 – A instrução tem impacto limitado no processo de aquisição: essa observação se refere à crença que temos de que, uma vez ensinada e praticada, a L2 será adquirida. Entretanto, vários estudos mostram que a instrução, às vezes não leva à aquisição. O caso da negação em língua inglesa, mencionado acima, é um exemplo. Na maioria das vezes, a instrução terá um resultado limitado no sentido de evitar que o aprendiz passe por aquelas fases e chegue de imediato à forma final. Em alguns casos, o aprendiz demonstra ter conhecimento da estrutura alvo em atividades de escrita e leitura, mas quando é solicitado a usar a negação em tarefas mais espontâneas de fala, vemos as seqüências de desenvolvimento emergirem. Por outro lado, vários estudos também mostram que a instrução é benéfica em acelerar o progresso do aprendiz através das seqüências de desenvolvimento.

10 – A produção tem impacto limitado no processo de aquisição de L2: esta observação se refere ao fato de que, ao contrário do que Krashen (1985) propôs, a produção não é apenas resultado da aquisição. Ela, de fato, pode fazer a aquisição da L2 acontecer. Entretanto, novamente, esse impacto é limitado por vários fatores e, entre eles, está o subsistema da língua (se fonológico, sintático, semântico, pragmático).

Estas 10 observações sugeridas por VanPatten e Williams (2007) nos mostram o quanto a pesquisa sobre aquisição de L2 avançou: o suficiente para nos permitir organizar um conjunto de fatos sobre esse processo. Estes fatos podem ser reorganizados em 5 aspectos centrais:

- 1 – A natureza do conhecimento sobre a L2
- 2 – A natureza do desenvolvimento da interlíngua
- 3 – O papel da L1
- 4 – O ambiente lingüístico
- 5 – O papel da instrução

Vamos agora, então, revisar cada teoria apresentada à luz das 5 áreas mencionadas acima.

1 - A natureza do conhecimento sobre a L2

A Teoria da Gramática Universal (GU) é afiliada ao campo da lingüística gerativa chomskyana e, portanto, explica a aquisição da linguagem a partir de uma teoria lingüística. A GU lança mão do argumento lógico de que se os aprendizes possuem conhecimento abstrato do que é ambíguo e do que não é gramaticalmente possível na L2, esse conhecimento não é oriundo do insumo a que estão expostos ou de sua L1, mas de um conhecimento que já possuem em alguma forma inicial. Não é um conhecimento resultante de suas experiências (na L1 ou L2). Em outras palavras, a natureza do conhecimento na L2 é inata. Além disso, para a GU, o aprendiz de L2 é guiado por esse conhecimento prévio, inicial, que possuem. Os teóricos da GU também postulam que a linguagem se distingue de outras formas de cognição – é uma faculdade distinta, separada, um “órgão” da mente. Por fim, nessa perspectiva teórica, o conhecimento da L2 também é visto como simbólico e, nesse sentido, formal, abstrato e implícito. Desse modo, o desenvolvimento da L2 se dá de maneira incidental, por dedução a partir do conhecimento inato e abstrato que já possuímos. Essas mesmas características são compartilhadas pelo Modelo Monitor.

O Modelo Declarativo/Procedimental (MDP) é específico sobre a visão que tem da natureza de nosso conhecimento linguístico e sobre a arquitetura de nossa cognição e, nesse sentido, está relativamente próximo da GU. O Modelo está formulado a partir de uma visão chomskyana da linguagem já que propõe que uma das capacidades da linguagem (a gramática mental) é implementada por regras gerativas computacionais. O conhecimento dessas regras também é procedimental e implícito. Entretanto, a outra capacidade da linguagem – o léxico mental – é constituído por conhecimento de natureza declarativa, explícita, o que distancia o MDP da GU. Da mesma forma, para o MDP a L1 e a L2 são subservidas por regiões cerebrais que também subjazem a outros processos cognitivos. No MDP a linguagem é um produto do cérebro.

Para a Teoria Associativa-Cognitiva CREED a L2 é adquirida e usada pela mesma arquitetura cognitiva que subjaz a aquisição e uso de outros tipos de habilidades. A aprendizagem da L2, nessa Teoria, é uma tarefa indutiva e implícita que acontece de forma

incidental e que resulta em representações inconscientes. Entretanto, a capacidade humana para a linguagem resulta de uma capacidade para abstrair padrões de probabilidade no insumo: a aprendizagem da L2 resulta de nossa percepção da probabilidade um item ocorrer com outro em dado contexto. Essa capacidade é inata – uma predisposição geral de nosso cérebro que é estimulada pela necessidade de nos comunicarmos e pela experiência. É uma predisposição natural que temos de aprender de forma probabilística.

Na Teoria Sociocultural a linguagem não é vista nem como um fenômeno linguístico nem como uma faculdade da mente. Para essa Teoria, a cognição humana, de forma geral, é uma faculdade social, que emerge a partir das experiências do indivíduo em determinado contexto social-cultural-histórico-material. A aquisição da linguagem se dá através de processos em que a mente se apropria do conhecimento a partir de experiências de natureza social no ambiente em que o indivíduo está: através de suas relações com outros, por meio de ferramentas (e a linguagem é uma delas) que fazem a mediação entre o indivíduo e o ambiente. O processo de apropriação acontece, dessa forma, através da participação em eventos sociais e envolve a consciência do indivíduo.

Por fim, a Teoria do Insumo, Interação e Produção não faz nenhuma afirmação específica com relação à natureza do conhecimento em L2.

2 – A natureza do desenvolvimento da interlíngua

Para a Gramática Universal a interlíngua do aprendiz é sistemática, como todas as línguas naturais, e a variação que há na interlíngua não constitui um desafio intelectual para a teoria, já que é explicada a partir do fato de que a gramática da L2 sofre de um indeterminação típica – o fato de que às vezes o aprendiz vai julgar uma certa estrutura como gramatical e outras vezes como não gramatical está relacionado a questões de desempenho e não de representação mental da L2. A mesma interpretação é verdadeira para o Modelo Monitor.

Para a Teoria Associativa-Cognitiva CREED a interlíngua é sistemática e variável, como todos os sistemas complexos. Nessa Teoria, a interlíngua é também dinâmica e espelha a interação do cérebro com o ambiente.

Para a Teoria do Insumo, Interação e Produção, a interlíngua é tomada como variável, mas é sensível à fatores como o contexto e o tipo de tarefa que está sendo desempenhada. Assim, teóricos dessa linha postulam que é possível influenciar o processo de desenvolvimento da interlíngua através da manipulação desses fatores durante a interação do aprendiz com seus interlocutores. Além disso, o desenvolvimento da interlíngua também pode ser afetado por variáveis de diferenças individuais tais como a atenção (ou seja, a capacidade atencional do indivíduo).

No escopo da Teoria Sociocultural a variação encontrada na interlíngua de aprendizes de L2 é um importante sinal do engajamento do aprendiz com o contexto e traz informações sobre a ZPD, os objetivos individuais do aprendiz e o tipo de mediação e ferramentas que estão disponíveis para ele. Por fim, o Modelo Declarativo/Procedimental vê a variação da interlíngua como resultante de diferenças individuais, tais como a idade e o sexo.

3 – O papel da L1

Para três teorias – a GU, o Modelo Monitor e a Teoria Associativa-Cognitiva CREED – a L1 tem uma posição privilegiada no processo de aquisição de L2. Para a GU, a L1 é o ponto de partida para a aquisição de L2, embora uma grande parte dos teóricos dessa linha aceitem o fato de que a influência da L1 não vai ser igual para todos os subsistemas da L2. Para a Teoria Associativa-Cognitiva CREED, os estágios iniciais da aquisição serão fortemente influenciados pela L1, mas a experiência na L2 acaba por ajustar o grau de influência da L1.

Já para a Teoria Sociocultural, o papel da L1 no processo de aquisição de L2 é o de mediação. A L1 é usada de forma voluntária e estratégica pelo aprendiz, com o objetivo de atingir a auto-regulação. É também usada para colaboração em atividades em que usar a L2 é cognitivamente difícil por estar muito acima do nível de desenvolvimento do aprendiz. Ao invés de ser visto como um obstáculo, o uso da L1 é tido, nessa teoria, como uma contribuição à aprendizagem da L2.

As demais teorias não fazem nenhuma menção explícita ao papel da L1 no processo de aquisição da L2.

4 – O ambiente linguístico

Como já vimos, o papel do ambiente lingüístico (o insumo propriamente dito), para a GU, é limitado no processo de aquisição de línguas. O insumo linguístico vai desencadear o conhecimento que já é inato. O mesmo é postulado pelo Modelo Monitor, que postula que o insumo compreensível é condição suficiente para a aquisição ocorrer.

Em contrapartida, para a Teoria Associativa-Cognitiva CREED, o processo de aquisição é totalmente dirigido pelo insumo, através dos “exemplos” – realizações lingüísticas encontradas no ambiente. Quanto mais experiência com essas realizações o aprendiz tiver, quanto mais exposto a elas o aprendiz for, melhor será o processo de aquisição. Como diz Ortega (2009), de todos os elementos da aquisição, o insumo lingüístico (o ambiente linguístico) é o mais importante elemento, para essa teoria.

Nas demais teorias – o MDP, a Teoria Sociocultural e a Teoria de Insumo, Interação e Produção – o insumo é ingrediente importante mas tem posição intermediária, quando comparado ao papel que tem nas duas teorias mencionadas acima. Para a Teoria de Insumo, Interação e Produção, o insumo é um elemento necessário, mas não é suficiente, para a aquisição ocorrer. Para a Teoria Sociocultural, o insumo é importante, mas seu papel é geral, na medida em que é a participação social em situação de aprendizagem o elemento crucial. Finalmente, para o MDP, o insumo lingüístico é importante no sentido de garantir que o aprendiz tenha experiências com a língua, pois a formação de memórias no cérebro é afetada pela experiência.

5 – O papel da instrução

Nem todas as teorias de aquisição de L2 postulam um lugar de destaque para a instrução. Por exemplo, para a Gramática Universal e o Modelo Monitor, pode ser benéfico ensinar alguns aspectos da língua (vocabulário, escolhas pragmáticas, etc.), mas o núcleo da língua (a sua morfo-sintaxe) é impermeável à instrução porque o processamento consciente dessa dimensão da língua não é compatível com a formação de representação mental.

Já a Teoria Associativa-Cognitiva CREED dá à instrução um papel de facilitadora do processo de aquisição de L2, ainda que seja um papel complementar, subordinado a outros elementos mais centrais tais como o insumo linguístico e a inferência que o aprendiz faz por si mesmo da probabilidade estatística daquela L2. Considerando que o aprendiz é um “estatístico” que “calcula” inconscientemente a probabilidade de ocorrência de exemplos e construções lingüísticas, os teóricos dessa linha recomendam que o insumo em contextos instrucionais seja, tanto quanto possível, abundante, rico e autêntico. A instrução, nessa teoria, será particularmente benéfica para colocar em evidência aqueles aspectos da língua que não são salientes. A repetição e a prática também são vistas como úteis nessa teoria. Da mesma forma, o Modelo Declarativo/Procedimental também concede à instrução um papel complementar, no sentido de que essa instrução, principalmente se implícita, leva à prática e, portanto, à experiência.

Na Teoria Sociocultural a instrução também tem um papel facilitador, mas deve ser planejada no sentido de criar um ambiente social e material em que os aprendizes sejam motivados a participar em atividades com foco no significado e em que a assistência que recebem do professor e de colegas seja apropriada para o nível de desenvolvimento em que estão. Se estas duas condições estiverem presentes, a instrução opera na Zona de Desenvolvimento Proximal e a expande, provocando, assim, mudanças qualitativas no tipo de assistência que o aprendiz necessita e nas participações que faz.

Por fim, a perspectiva que concede à instrução um papel privilegiado é a Teoria do Insumo, Interação e Produção. Os teóricos afeiçoados a essa visão sugerem a instrução baseada em tarefas como modelo ideal por essas criarem oportunidades para o aprendiz usar a L2 no nível do discurso, em contextos em que o significado é o foco, ao mesmo tempo em que possibilitam que a atenção do aprendiz possa ser direcionada para aspectos formais da língua. A instrução, para essa Teoria, não vai alterar a rota do desenvolvimento, mas vai otimizar o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Doughty, C. J., & Long, M.H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

Gass, S.M., & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gass, S.M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: new policy responses to diversity*. Paris: UNESCO. Management of Social Transformations MOST Clearinghouse. [Online]. Disponível em <http://www.unesco.org/Notes/Notes02.htm>

Krashen, S. (1978). Individual variation in the use of the monitor. In W. Ritchie (ed.), *Second language acquisition research: issues and implications* (pp. 175-83). New York: Academic Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction* (pp.197-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

McCafferty, S.G. (1994). Adult second language learners' use of private speech: a review of studies. *Modern Language Journal*, 78, 421-436.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass and C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-44). New York: Oxford University Press.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language learning and teaching* (pp. 471-483). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Schmidt, D. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp.1-63). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.

Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.

Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.

Ullman, M. (2001a). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37-69.

Ullman, M. (2001b). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 105-122.

Ullman, M. (2001c). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 717-726.

Ullman, M. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270.

Ullman, M. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In C. Sanz (Ed.), *Adult second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 141-178.

Ullman, M. T., Corkin, S., Hickok, G., Growdon, J.H., Koroshetz, W., & Pinker, S. (1997). A neural dissociation within language: evidence that the mental dictionary is part of declarative memory, and that grammatical rules are processed by the procedural system. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 266-276.

VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2007). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.