

Não é apenas um problema de ajustamento aos hábitos culturais de outra cultura, mas, também, a apropriação de hábitos linguísticos para funcionar dentro de um grupo linguístico.

O modelo da aculturação envolve, pois, uma adaptação social e psicológica e pode explicar o que faz determinados aprendizes, em alguns contextos brasileiros, a se interessarem em adquirir determinada língua. Um exemplo é o dos descendentes de italianos aprendendo a língua italiana e, ao mesmo tempo, construindo uma identidade multicultural, embora a aculturação não explique muitos outros casos de aprendizagem de línguas bem-sucedidos.

No caso do inglês, as constantes interferências políticas e invasões armadas dos americanos em outros países acabam funcionando como barreiras à aprendizagem do idioma. Durante ações belicosas do governo Bush, por exemplo, ouvi depoimentos de professores do ensino básico sobre o crescimento da resistência de seus alunos à aprendizagem do idioma. Isso parece ter diminuído no governo de Barack Obama.

Durante a ditadura brasileira, quando fiz minha graduação, era comum ouvir críticas de meus colegas militantes no movimento de resistência ao governo. Eles me acusavam de estar estudando a língua do imperialismo e se recusavam a estudar "a língua do dominador". Mesmo militando na resistência, muitos de nós fomos bem-sucedidos na aprendizagem do inglês e nos transformamos em professores.

As variáveis sociais e psicológicas, como postuladas por Schumann, podem contribuir ou interferir negativamente na aprendizagem de um idioma, mas essa relação não deve ser vista como causa e efeito. Não há evidências concretas dessa linearidade e outros fatores se fazem presentes na complexidade da aquisição. No entanto, concordo com Bourhis (1990: 141): "O modelo de Schumann nos alerta para a importância de um amplo espectro de fatores sociais, afetivos, de personalidade, cognitivos e biológicos que poderiam influenciar a proficiência bilinguística".

Na perspectiva da complexidade, a ASL não pode ser atribuída apenas a questões de aculturação. A ASL é, certamente, um processo muito mais complexo do que o modelo de Schumann descreve. No entanto, a hipótese de que quanto mais o aprendiz aspira à integração na outra cultura mais progresso fará na sua aquisição não pode ser descartada, desde que não se percam de vista outros fatores, como veremos nas demais teorias descritas neste livro.

Os defensores do modelo da gramática universal (GU) acreditam que o *input* recebido do ambiente não é suficiente para explicar a aquisição de nenhuma língua, materna ou estrangeira, pois é incrível como alguém pode adquirir conhecimento linguístico tão complexo, ou competência, com tão pouco *input*. "Esse argumento da pobreza de estímulos, como é frequentemente chamado, conduz, inevitavelmente, à postulação da existência de estruturas mentais inatas que agem sobre o *input* linguístico para produzir uma gramática mental" (Greg, 1996: 52).

Antes de apresentar o modelo da GU para a aquisição de segunda língua, considero importante apresentar as principais ideias de Chomsky, desde a publicação de seu primeiro livro — *Syntactic Structures* — até o programa minimalista, limitando-me a discutir os aspectos mais relevantes do que concerne à aquisição.

1. A teoria chomskiana

Chomsky (1976) vê a língua como "um espelho da mente", e isso constitui uma das razões mais importantes para sua opção de estudá-la.

¹ A elaboração deste capítulo só foi possível graças ao diálogo constante com meu colega e amigo, Dr. Milton do Nascimento, que foi incansável no compartilhamento de bibliografia e nas longas discussões sobre o tema. Fico grata também ao meu colega e amigo, Ricardo Augusto de Souza, pelo empréstimo de material, pela leitura deste capítulo, pelas sugestões e pela redação da nota 7.

A teoria chomskiana teve início em 1957, com a publicação de *Syntactic Structures*². O livro, segundo Lightfoot (2002: v), na introdução à segunda edição, "foi uma bola de neve que deu início à avalanche da 'revolução cognitiva' moderna com origem no século XVII e que agora constitui a linguística moderna como parte da psicologia e da biologia humanas".

1.1. Estruturas sintáticas

No livro *Syntactic Structures*, Chomsky (2002: 13) define língua como "um conjunto (finito ou infinito) de frases, cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos". Ele deixa claro que seu interesse não é nenhuma língua específica, mas sim a natureza geral da linguagem. Curiosamente, a palavra *aquisição* não aparece uma única vez nesse livro, apesar de o foco da introdução de Lightfoot ser a aquisição.

Com seus célebres exemplos, "(1) Colorless green ideas sleep furiously. (2) Furiously sleep ideas green colorless"³, Chomsky (2002: 15) defende que a noção do que é gramatical não é de base semântica, pois, apesar de o exemplo (1) ser um *nonsense*, qualquer falante do inglês aceitaria a primeira frase como gramatical, mas o mesmo não aconteceria com a segunda.

Ele levanta então a hipótese de que teríamos um mecanismo presente nos diferentes estados internos, o primeiro deles seria o estado inicial e o último, o estado final. Ele explica:

Suponha que o mecanismo comece no estado inicial, percorra uma sequência de estados (produzindo uma palavra em cada transição), e termine no estado final. Chamamos a sequência de palavras produzida de "frase". Cada mecanismo, então, define uma determinada língua, isto é, o conjunto de frases que podem ser produzidas dessa forma. Denominamos toda língua que possa ser produzida por um mecanismo desse tipo de **língua de estado finito**; e podemos chamar o mecanismo em si de **gramática de estado finito** (p. 18-19).

² *Syntactic Structures* teve várias reimpressões. Neste livro, estou usando como referência a segunda impressão, de 2002, com introdução de Lightfoot.

³ (1) Ideias verdes sem cor dormem furiosamente. (2) Furiosamente dormem verdes sem cor ideias.

Chomsky (2002) esclarece: são os processos de formação de frases que são finitos e que a recursividade faz com que se produzam frases infinitamente. Seu foco de estudo é "a língua como um instrumento ou ferramenta, tentando descrever sua estrutura sem qualquer referência explícita à forma como esse instrumento é posto em uso" (p. 103). Para ele, a gramática é um recurso gerador de frases e propõe o estudo da gramática "independente da semântica" (p. 106). Sua proposta, então, é de um estudo de estruturas básicas e de suas regras de transformação. Nasce a gramática gerativa ou teoria transformacional.

1.2. Aspectos da teoria da sintaxe

O segundo livro marcante na teoria foi *Aspectos da teoria da sintaxe*⁴, publicado em 1965. No prefácio, Chomsky (1975) ressalta que sua teoria se baseia em Humboldt (1936). Segundo ele, Humboldt já defendia que "uma língua 'faz uso infinito de meios finitos' e que a gramática dessa língua deve descrever os processos que tornam isso possível". Para ele, "uma gramática deve ser considerada como uma teoria de uma língua" e seu objetivo é "descrever, corretamente, a competência intrínseca do falante nativo ideal" (p. 104).

É nesse livro que Chomsky (1975: 84) apresenta a famosa dicotomia competência/desempenho (*performance*). Competência é definida como "o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua"⁵ e o desempenho como "o uso efetivo da língua em situações concretas". Ele associa essa dicotomia a *langue* e *parole* de Saussure, mas rejeita o conceito de *langue* "como sendo meramente um inventário de itens" e adota a "concepção humboldtiana de competência subjacente como um sistema de processos gerativos. Ele liga o conceito de aceitabilidade ao desempenho e relaciona a gramaticalidade à competência.

É nessa obra, também, que encontramos a polêmica afirmação sobre o objeto da linguística.

⁴ Neste livro, estou usando a tradução de *Syntactic Structures* para a língua portuguesa, publicada em Portugal, em 1975.

⁵ Essa definição de competência não foi bem compreendida e muitos a entenderam como conhecimento de língua adquirido através de instrução formal e estudos sobre a língua.

A teoria linguística tem antes de mais como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística, completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua num desempenho efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (casuais característicos). Esta parece-me ter sido a posição dos fundadores da moderna linguística geral, e nenhuma razão convincente foi alguma vez proposta para modificá-la. Para estudarmos o desempenho linguístico efetivo, temos de considerar a interação de uma variedade de fatores, entre os quais a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um deles. Deste ponto de vista, o estudo da linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenômenos complexos (p. 83-84).

Chomsky foi muito criticado por essa afirmação. A crítica mais famosa é a de Dell Hymes (1972), que se opõe ao construto do falante ideal e postula as premissas da competência comunicativa. Dell Hymes critica Chomsky, dizendo que esse falante perfeito, com poderes inatos, parece instalado no paraíso do qual é expulso ao comer a maçã, sendo jogado no mundo da imperfeição.

Considero as críticas injustas por vários motivos:

- ◇ todos os estudiosos da gramática até então, inclusive Bloomfield (que prometia focar a língua em uso), não consideraram as hesitações e outros fenômenos da linguagem oral;
- ◇ o construto "falante ideal" é sinônimo de idealizado e não de falante perfeito, como parece ter sido a interpretação de Dell Hymes.
- ◇ o foco do estudo de Chomsky são os mecanismos internos e isso só é possível tendo como ponto de partida um falante ideal, pois o fenômeno não é observável;
- ◇ Chomsky não se propõe a estudar a comunicação, como é o caso de Dell Hymes.
- ◇ O enfoque de Chomsky é biológico e psicológico, enquanto o de Dell Hymes é sociológico.
- ◇ Chomsky está interessado nos mecanismos gerativos de enunciados, na gramática universal⁶ (GU) e Dell Hymes, nas funções da linguagem observável.

⁶ Chomsky (1976: 29) define a gramática universal como "o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas não meramente

Outro conceito importante presente em *Aspectos da teoria da sintaxe* é o do **dispositivo de aquisição de linguagem** (DAL), responsável por elaborar "uma teoria da língua". O DAL, segundo Chomsky (1975: 140) "é apenas um componente do sistema total de estruturas intelectuais que podem ser aplicadas à resolução de problemas e à formação de conceitos", ou seja, apenas uma das faculdades da mente. Chomsky conclui que a aquisição da língua materna acontece da seguinte forma:

Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata — uma gramática gerativa de sua língua — com a qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (Chomsky, 1975: 141).

O conceito é retomado em Chomsky (1986: 3) e definido como "um componente inato da mente humana que produz uma língua particular através da interação com a experiência presente, um dispositivo que converte a experiência em um sistema de conhecimento alcançado: conhecimento de uma ou de outra língua".

1.3. Princípios e parâmetros

No livro *Lectures on Government and Binding*, Chomsky (1981) explicita seu conceito de GU. Diz ele:

A teoria da GU deve observar duas condições. De um lado, deve ser compatível com a diversidade das gramáticas existentes (de fato, possíveis). Ao mesmo tempo, a GU deve sofrer restrições nas suas opções, de forma a dar conta do fato de que cada uma dessas gramáticas se desenvolve na mente com base em evidências bastante limitadas.

Ele advoga a existência de princípios fundamentais, inatos e universais, que restringem a forma da gramática e de um conjunto de parâmetros que serão fixados pela experiência, ou seja, de acordo com o *input* linguístico. A GU teria em sua formação vários subsistemas em

por acidente, mas por necessidade — naturalmente, necessidade biológica e não lógica. Assim a GU pode ser entendida como a expressão da 'essência da linguagem humana'".

interação: o subsistema do conjunto de princípios inatos (ex.: regência, ligação, caso, papéis temáticos) em interação com os subsistemas de parâmetros (regras do léxico, da sintaxe, da fonologia e das formas lógicas). As gramáticas particulares seriam determinadas a partir da fixação dos parâmetros, o que acontece com a experiência.

Chomsky (1981: 7) idealiza o que seria a aquisição de uma língua, dizendo que "a GU é tomada como uma caracterização do estado inicial pré-linguístico da criança" e que a experiência serve para fixar os parâmetros da GU, fornecendo uma gramática nuclear. Ele admite que não há como ter expectativas de que as chamadas línguas, dialetos ou idiomas se conformem com precisão aos sistemas determinados pela fixação de parâmetros da GU, ou mesmo que fiquem muito próximos a eles. Isso só poderia acontecer em condições idealizadas que não se assemelham ao mundo real das comunidades de fala heterogêneas. Chomsky (1981: 8) acrescenta que as línguas "reais" incorporam empréstimos, resíduos históricos, invenções etc. que são imprevisíveis e conclui:

Por razões como essas, é razoável supor que a GU determina um conjunto de gramáticas nucleares e o que é realmente representado na mente de um indivíduo, mesmo sob a idealização de uma comunidade de fala homogênea, seria uma gramática nuclear com uma periferia de construções e elementos marcados (Chomsky, 1981: 8).

Em outras palavras,

o indivíduo teria em sua cabeça um artefato resultante da ação recíproca de muitos fatores idiossincráticos em contraste com a realidade mais significativa da GU (um elemento biológico compartilhado) e uma gramática nuclear (um dos sistemas derivados pela fixação de parâmetros da GU, em uma das formas permitidas) (Chomsky, 1981: 8).

Ele levanta a hipótese de que o ponto de partida desse artefato é a gramática nuclear em função da heterogeneidade das experiências nas comunidades reais de fala e da distinção entre o que é nuclear e o que é periférico, que, apesar de relacionados, são diferentes.

Chomsky chama sua teoria de idealizada, mas afirma que ela não é irrealista. Em sua concepção de aquisição, a criança é equipada com a GU, associada a uma teoria de marcação com duas funções: "Impor

uma estrutura preferencial a um parâmetro da GU e permitir a extensão da gramática nuclear à periferia marcada" (Chomsky, 1981: 8).

1.4. O programa minimalista

Na introdução ao programa minimalista, Chomsky (1995) se propõe a responder a duas perguntas:

1. Quais são as condições gerais que se espera que a faculdade de linguagem humana satisfaça?
2. Até que ponto a faculdade da linguagem é determinada por essas condições, sem a estrutura especial que a ela subjaz?

A nova proposta mantém a existência da faculdade da linguagem em interação com outros sistemas. Chomsky afirma que essa faculdade tem dois componentes: o sistema cognitivo (responsável pelo armazenamento de informações) e os sistemas de desempenho que acessam esses dados e os usam de forma diversa. Ele reafirma seu interesse no sistema cognitivo, pois os sistemas de desempenho são específicos de cada língua, e estabelece como objetivo para a teoria da linguagem "caracterizar o estágio inicial da faculdade da linguagem e demonstrar como ela mapeia a experiência até o estado alcançado" (p. 3).

Chomsky afirma que uma teoria do estado inicial deve permitir um número reduzido de variações e as opções da GU devem ser altamente restritas.

A experiência deve ser suficiente para fixá-las de uma forma ou de outra, gerando um estado da faculdade da linguagem que determina a série variada e complexa de expressões, seus sons e significados. Até mesmo um olhar superficial revela o abismo que separa o conhecimento da linguagem do usuário dos dados da experiência.

No capítulo 1, em coautoria com Howard Lasnik, são apresentados os dois problemas fundamentais: determinar as propriedades do estado fixo (competência linguística madura) que a faculdade da linguagem de um indivíduo atinge, e as propriedades do estado inicial, que são comuns ao dom humano. Eles distinguem competência (conhecimento e compreensão alcançado de um sistema finito particular) de

desempenho (o que o falante faz com o conhecimento da linguagem, o uso infinito). "Quando dizemos que João tem a língua L, queremos dizer que a faculdade de linguagem de João está no estado L, que nós identificamos com um processo gerativo encaixado nos sistemas de desempenho" (p. 15). Eles denominam essa língua de I-língua para sugerir língua interna, individual, intencional, um estado interno da mente.

No capítulo 3, Chomsky (1995: 129) afirma que a língua não é um sistema de regras, mas um conjunto de especificações para parâmetros em um sistema invariante de princípios da GU e apresenta sua proposta minimalista. Nessa proposta, o estado inicial é constituído de princípios invariantes com opções restritas a elementos funcionais⁷ e propriedades gerais do léxico.

1.5. Resumindo a teoria chomskiana

Chomsky (2000a: 3) afirma: "A faculdade da linguagem parece ser uma 'propriedade real da espécie', variando pouco entre os humanos e sem análogos significativos". Ele considera a linguagem como um órgão humano, um subsistema de um sistema complexo. Chomsky postula que esse dispositivo é comum a todos os seres humanos e seria o estágio inicial do sistema linguístico.

Esse estágio inicial recebe *input* da experiência e produz linguagem como *output*. Chomsky (2000a) explica que o estágio inicial seria uma rede fixa conectada a um painel de distribuição, as chaves são as opções a serem determinadas pela experiência. Se as chaves são ajustadas de uma forma, temos uma língua e, de outra forma, temos outra língua. Cada língua tem uma quantidade de parâmetros, e pequenas mudanças nas configurações podem gerar uma grande variedade aparente de *output*, pois o efeito prolifera através do sistema. Cada língua resulta da ação recíproca do estado inicial e do curso da experiência.

⁷ Os elementos ou categorias funcionais são vistos como elementos do dicionário mental que, ao contrário das assim chamadas categorias lexicais (tais como verbo, nome, adjetivo e preposição), formam estruturas nas quais seus complementos não são semanticamente selecionados, ou seja, seus complementos não são argumentos dessas categorias. São exemplos de categorias funcionais "flexão de tempo", "complementizador" e "determinante" (cf. Mioto, Silva e Lopes, 2005: 52-62).

Esse dispositivo está encaixado na arquitetura maior do cérebro e interage com outros sistemas que impõem condições que têm de ser satisfeitas para serem utilizáveis. Chomsky chama essas condições de condições de legibilidade. Elas possibilitam que o sistema sensorio-motor leia instruções sobre o som e que os aparatos articulatórios interpretem certas propriedades fonéticas e não outras. Esses sistemas impõem condições de legibilidade nos processos gerativos da faculdade da linguagem, que devem prover expressões com a forma fonética adequada. O mesmo acontece com as "representações semânticas". Chomsky afirma: como a linguagem tem som e significado, isso implica duas interfaces na mente, uma conceitual e outra sonora.

A linguística gerativa é alvo de muitas críticas, como observa Ellis (1998: 633-4):

Muitas das críticas centram-se no fato de a linguística gerativa tomar a faculdade da linguagem humana de forma isolada, divorciada da semântica, das funções da linguagem, e de outros aspectos humanos como o social, o biológico, o experiencial e o cognitivo. Esse autismo tem duas consequências. Primeiro, concentra o estudo da linguagem na gramática, ignorando áreas tais como o léxico, fluência, idiomatidade, pragmática e discurso. Segundo, restringe dramaticamente o potencial dos estudos da gramática. Se a investigação nunca foca a língua exterior, ela nunca vai identificar as influências externas sobre a linguagem.

A teoria chomskiana não se ocupa da aprendizagem de línguas estrangeiras, mas da gramática universal. No entanto, em entrevista concedida após uma palestra⁸ na Índia, em 1996, Chomsky (2000b) respondeu a perguntas sobre o tema. Foi-lhe perguntado se o dispositivo de aquisição de linguagem era único ou múltiplo e se poderia ser reutilizado em segunda língua ou língua estrangeira.

Ele respondeu que alguns contextos são multilíngues e as pessoas falam várias línguas e que, mesmo em lugares como os Estados Unidos, a homogeneidade seria uma ilusão, pois as pessoas crescem ouvindo "dialetos" ou "variantes estilísticas", que, na verdade, são línguas

⁸ A palestra "Language and its Design: The Delhi Lecture", em janeiro de 1996, assim como as perguntas respondidas por Chomsky após sua conferência estão publicadas em Chomsky (2000b).

...nerentes. Ele conclui que todos nós crescemos em ambientes multi-
língues e quando esses contextos envolvem sistemas muito diferentes,
dizemos que são línguas diferentes. A faculdade da linguagem é capaz
de assumir vários estados paralelos de forma, e as crianças são capazes
de adquirir várias línguas ao mesmo tempo, sem nenhuma dificuldade.
No entanto, com adultos, a história é outra. Ele considera que existe
um período crítico para a aquisição de linguagem e que, após a pu-
berdade, a capacidade de aquisição de uma segunda língua diminui.
"Depois que você ultrapassa certo estágio, você pode adquiri-la, mas,
geralmente, como um tipo de desenvolvimento a partir da língua que
você já adquiriu" (Chomsky, 2000b: 61). Chomsky reconhece que "há
muitas questões interessantes e importantes para responder e uma boa
quantidade de variações individuais na aquisição tardia que ainda não
são bem compreendidas" (Chomsky, 2000b: 61).

São essas questões e variações que os pesquisadores em aquisição
de segunda língua que dialogam com a teorização chomskiana vão ten-
tar responder.

2. Aquisição de segunda língua

Tendo a teoria chomskiana⁹ como suporte, o modelo da GU parte
da premissa de que o ser humano é biologicamente dotado de um **dis-
positivo de aquisição de linguagem** (DAL).

Greg (1996) acredita que os teóricos têm dois problemas, quando
se trata de desvendar a aquisição não só de L1 como também de L2:
explicar como alguém consegue adquirir essa competência e como esse
processo se desenvolve, ou seja, como se passa de um estado a outro.
Nos termos da segunda língua, segundo Mitchell e Myles (2004: 2), uma
abordagem linguística tem duas tarefas: "Descrever a língua produzida
pelos aprendizes de segunda língua e explicar por que a língua que eles
produzem é da forma como é".

⁹ É importante ter em mente que a teoria chomskiana foi desenvolvida para explicar o
fenômeno da aquisição e desenvolvimento de língua materna e não de língua estrangeira.
Chomsky se propunha a responder a três perguntas. (1) o que constitui o conhecimento
de língua? (2) Como o conhecimento da língua é adquirido? (3) Como o conhecimento da
língua é posto em uso?

Os pesquisadores em ASL que se apoiam na teoria da GU apresentam
convergências e divergências. Isso será tema das duas próximas seções.

2.1. Convergências

Parece haver um consenso em torno do argumento do "input po-
bre" que conduz à hipótese da existência de estruturas mentais inatas.
Como o ser humano é capaz de produzir muito mais do que ouve e de
forma tão semelhante às outras pessoas, essa estrutura inata não pode
ser vista como um mecanismo de processamento de *input*, mas de ação
sobre o *input*. Essa estrutura é denominada de competência e não pode
ser confundida com a habilidade de usar uma língua. A competência
é biológica e não comportamental. Para Chomsky, o conhecimento da
língua é uma representação mental inconsciente que subjaz a toda lín-
gua em uso. Assim, todos os falantes, de qualquer língua, possuiriam
um conjunto de princípios e parâmetros que modelam a língua.

Um exemplo de princípio fundamental a todas as línguas seria, por
exemplo, a dependência da estrutura que afirma existir uma relação es-
trutural entre os elementos de uma frase ou a existência de um sujeito,
mesmo que ele não esteja explicitamente representado no enunciado.

Os parâmetros determinam a variabilidade linguística, como, por
exemplo, o parâmetro *pro-drop*, que determina se o sujeito deve ou não
aparecer no enunciado. Outro exemplo é o parâmetro que determina
a posição do núcleo no sintagma. O português, por exemplo, coloca o
núcleo no início do enunciado e o japonês, no final. Assim, em portu-
guês, temos a ordem SVO (sujeito+verbo+objeto), mas em japonês é
SOV (sujeito+objeto+verbo). Por exemplo: em português se diz **Onde
está...?** Em japonês, o núcleo, no caso o verbo conjugado 'está', 'de-
suka', fica no final do enunciado: **...wa doko desuka**. Mitchell e Myles
(2004: 54), citando Radford (1997: 22), explicam que se a GU informar à
criança que as únicas escolhas possíveis para uma língua são o núcleo
no início ou no final, ela pode fixar o parâmetro corretamente a partir
de um mínimo de experiência linguística.

Mitchell e Myles (2004: 54) explicam:

[U]m dos principais interesses na abordagem da gramática universal é
que ela apresenta uma estrutura descritiva detalhada que possibilita aos

pesquisadores formular hipóteses bem definidas sobre a tarefa apresentada ao aprendiz e analisar a linguagem do aprendiz de uma maneira mais focada.

Na aquisição de L1, todos os falantes são bem-sucedidos, mas, no caso de aquisição de L2, dificilmente um adulto consegue adquirir a língua como um nativo, apesar de também conseguir produzir mais do que o *input* recebido.

Na L1, segundo Gregg (1996: 56), o problema da aprendibilidade envolve quatro componentes ou parâmetros essenciais:

1. As hipóteses iniciais relacionadas à língua do aprendiz.
2. Uma gramática da língua-alvo (LA=L1).
3. *Input* (dados linguísticos primários) consistindo de enunciados da LA.
4. Um mecanismo de aprendizagem para analisar e interpretar *input* em conformidade com 1.

Mitchel e Myles (2004: 55) consideram que os aprendizes de segunda língua enfrentam o mesmo problema lógico dos aprendizes de língua materna e que também terão de "construir uma gramática da segunda língua tendo por base um *input* um tanto quanto fragmentado e tendo de construir representações abstratas com base em amostras limitadas da língua que eles realmente encontram". No entanto, eles ressaltam que isso não significa que os adultos lidarão com a tarefa da mesma forma que as crianças porque suas necessidades são diferentes. Eles já se comunicam bem em uma língua, a nativa, pois já possuem a representação mental dessa língua e os parâmetros já estão fixados.

Gregg (1996: 57) afirma: apesar da ocorrência de uma série de mudanças, os mesmos parâmetros de aprendibilidade da L1 podem ser aplicados à L2. Ele levanta várias questões:

1. Estado inicial: o aprendiz de L2 já interiorizou uma gramática de uma língua natural específica; isso é importante? O aprendiz adulto, ao contrário, perdeu alguma propriedade de L1? O aprendiz começa o processo de aquisição de L2 tanto com a GU quanto com a gramática da L1, ou só com essa última? Faz diferença qual L1 é parte do estado inicial?
2. A gramática da língua-alvo (=L2), ou, mais exatamente, a interlíngua relacionada à LA, é finalmente alcançada pelo aprendiz?

3. *Input*: evidência negativa¹⁰ está disponível em muitos casos, é necessária? Útil? Utilizável?

4. Mecanismos de aprendizagem: o analisador (*parser*) varia da L1 para a L2? Isto é, é preciso desenvolver um novo analisador, assim como uma gramática para ser analisada? Os mecanismos de aprendizagem sobrevivem na vida adulta? Por outro lado, os adultos usam mecanismos que as crianças não usam ou não podem usar?

2.2. Divergências

Existem três posições teóricas em relação ao estado inicial, com variações em cada uma. A primeira prevê que a GU não tem participação direta na aquisição de L2, a segunda admite a participação da GU e a terceira admite uma participação parcial. Em outras palavras, uma posição acredita que não há mais possibilidade de a GU interferir na aquisição, a segunda vê a L2 sofrendo restrições da GU e a terceira acredita que essa interferência é parcial.

Para a primeira posição, a segunda língua não se comporta como uma língua natural e, portanto, não sofre interferência da GU. Existem outras fontes de aprendizagem além da GU, como o conhecimento da L1, e os adeptos dessa hipótese consideram a aquisição de L2 bem diferente da L1. Eles defendem que existe um período crítico para a aquisição durante o desenvolvimento infantil e que outros mecanismos são utilizados quando os adultos aprendem uma segunda língua. Um argumento para defender essa posição é o fato de filhos de imigrantes adquirirem a segunda língua como nativos quando seus pais nunca alcançam tal nível.

A segunda posição não vê diferenças entre a aquisição de L1 e de L2 no que diz respeito à GU e descarta a possibilidade de haver um período crítico. Os aprendizes continuariam utilizando os princípios e parâmetros disponíveis na GU. No estágio inicial, haveria transferência dos parâmetros configurados para a primeira língua e, nos estágios subsequentes, esses parâmetros seriam revisados e novas hipóteses seriam desenvolvidas seguindo as restrições impostas pela GU.

¹⁰ Evidência negativa significa que o aprendiz de língua dispõe de evidência disponível no ambiente de que determinado enunciado não é aceitável na língua que está aprendendo.

Dentre os que se inserem nessa posição, estão Herschensohn (2000) e Hawkins (2001), citados por Balcom (2001). Eles admitem que a aquisição das duas línguas são processos diferentes, mas que o aprendiz tem acesso à GU, mesmo que não consiga estabelecer alguns parâmetros. Para esses autores, a evidência de que há acesso à GU estaria no fato de os aprendizes serem capazes de adquirir categorias funcionais inexistentes em sua L1, de não usarem uma gramática desordenada, de exibirem conhecimento que vai além do *input* recebido e de, em alguns casos, conseguirem uma aquisição semelhante à de um nativo.

Os que defendem que a GU opera parcialmente na aquisição de L2 entendem que o acesso à GU se dá via primeira língua e que são os parâmetros já estabelecidos para o desenvolvimento da primeira língua que servirão de base para a segunda. Nessa visão, os aprendizes terão de usar outros mecanismos de aprendizagem para acomodar os parâmetros diferentes de sua língua materna as suas representações mentais.

Qualquer que seja a hipótese escolhida, não podemos deixar de considerar, como lembram Mitchell e Myles (2004: 5) que "aprendizes de L2 são cognitivamente maduros e, portanto, presumivelmente, possuem muito mais recursos no que concerne a sua habilidade de resolver problemas e lidar com conceitos abstratos".

2.3. Características da aquisição de segunda língua

Mitchell e Myles (2004: 57) listam as principais características da aquisição da primeira língua:

- ◇ as crianças passam por estágios de desenvolvimento;
- ◇ esses estágios são muito semelhantes entre as crianças de uma mesma língua, apesar de o ritmo do progresso individual ser variável;
- ◇ esses estágios são semelhantes entre as línguas;
- ◇ a língua da criança é sistemática e governada por regras, e as regras criadas pelas crianças não necessariamente correspondem às dos adultos;
- ◇ as crianças são resistentes a correções;
- ◇ a capacidade de processamento das crianças limita o número de regras que elas podem usar de uma só vez, e elas voltam às hipóteses anteriores quando duas ou mais regras competem.

Quanto à aquisição de segunda língua, Mitchell e Myles (2004: 78) acreditam que a situação é mais complicada porque os aprendizes são cognitivamente maduros, já sabem pelo menos uma língua e têm diferentes motivações para aprender uma L2.

Segundo Lightbown e White (1987), a dificuldade dos adultos em adquirir outra língua era explicada como ausência da GU na vida adulta ou como se a GU estivesse em competição com outros sistemas cognitivos. A transferência da L1 era vista como prova de que a GU não estaria mais presente. Visão posterior explica a influência da L1 com o conceito de GU parametrizada. O aprendiz de L2 teria que reconfigurar certos parâmetros se as duas línguas diferissem, e falhas nessa tarefa afetariam a qualidade da aquisição.

Mitchell e Myles (2004) afirmam que a grande indagação de se a GU está ou não disponível para os aprendizes de L2, que deu origem a tantas pesquisas nos últimos quinze anos, está sendo substituída por perguntas mais focadas sobre quais componentes da GU estariam disponíveis e como a GU interagiria com outros módulos envolvidos no processo. Outra indagação incide sobre o papel das configurações da primeira língua. Esses autores acreditam que as várias posições teóricas desse debate precisam reconciliar alguns fatos contraditórios, tais como:

- ◇ Os aprendizes parecem não produzir gramáticas absurdas, isto é, gramáticas que não sofreriam restrições da GU. Será que isso sugere que pelo menos os princípios da GU estão disponíveis para eles?
- ◇ Os aprendizes produzem gramáticas que não são necessariamente semelhantes nem à primeira, nem à segunda língua. Será que isso sugere que outros conjuntos de parâmetros diferentes daqueles fixados para sua primeira ou segunda língua estão disponíveis?
- ◇ Alguns princípios e parâmetros parecem não problemáticos para serem reajustados (ex.: parâmetro do núcleo), outros parecem mais difíceis, ou mesmo impossíveis (ex.: subjacência). Por quê? (p. 83).

Lakshmanan (1998) diz que "era de se esperar que uma vez que as categorias funcionais e respectivos mecanismos estejam disponíveis para a aquisição de L1, elas deveriam estar também disponíveis para a

aquisição de L2". No entanto, as pesquisas divergem e não há nenhuma posição definitiva.

3. Evidências em narrativas de aprendizagem

Não foi possível encontrar muitas evidências do modelo da GU nas narrativas de aprendizagem. Isso se deve ao fato de a teoria tratar da língua interna, não perceptível ao aprendiz. Os narradores se concentraram na descrição de ações no mundo, de experiências concretas e não de processos inconscientes.

De qualquer forma, as narrativas que enfatizam o papel do *input* podem sinalizar a intuição do aprendiz de como se dá a construção da gramática. Essas narrativas parecem indicar que essa construção se dá através de *input*, por mais fragmentado que ele seja, e não pela explicitação de regras na sala de aula.

No exemplo (1), temos o fragmento da narrativa de uma aprendiz brasileira que parece ter a intuição de que a aprendizagem se dá através de sua experiência com *input* escrito e sonoro.

- (1) Literature helped me a lot. I learnt and am learning lots of English thanks to Literature. Including, of course, music!!! I always loved music, and by the time I started my course, I was falling in love with Led Zeppelin (see "In The Light" lyrics), Creedence Clearwater Revival (now "Revisited" – see "Sinister Purpose" lyrics), Metallica, The Doors, AC/DC, Radiohead, Tool, David Bowie, the craziest of all Iggy Pop, Leonard "The Master" Cohen (please listen to "Waiting For The Miracle") and others (disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narmulti016.htm>>; acesso: 12 ago. 2014).

Na narrativa (2), outra aprendiz brasileira menciona explicitamente que sua aprendizagem acontece de forma muito mais inconsciente do que consciente.

- (2) I am still learning English, from the books I read, from the music I listen to, from the movies and tv series I watch (and I try to watch them without subtitles), and from all the unconscious (more than conscious) *input* I receive (disponível em: <<http://www.veramenezes.com/2nar-cliteracy.doc>>; acesso: 12 ago. 2014).

O exemplo (3) traz um excerto da narrativa de uma aprendiz japonesa que descreve sua experiência na América do Norte como decisiva para sua aprendizagem. No entanto, ela avalia que viver no exterior não tem o mesmo efeito para todos.

- (3) In learning English, people like me are lucky to have a chance to go abroad and that is where I learned most of my English. It is true that living in America helps a lot to learn English, but I think it is not only that. I know many people who can speak English very well who have never been abroad, and I also know people who lived in the States but did not improve their English that much. Some people think going abroad means acquiring English. That is not true. It is how hard you work and what kind of strategy you use (disponível em: <http://www.veramenezes.com/nar_tim_la05.htm>; acesso: 12 ago. 2014).

A constatação, como a feita em (1), de que os resultados de aprendizagem em contextos semelhantes podem produzir resultados diferentes, impede que os pesquisadores cheguem a uma conclusão sobre o papel da GU. Se a GU estivesse totalmente acessível aos adultos, como está para as crianças, era de se esperar que todos adquirissem a competência em L2, pelo menos em ambientes de muita exposição a *input*, como a vivida pela aprendiz em (3). No entanto, isso não acontece, e a aprendiz acredita que algo mais é necessário, o que ela define como trabalho duro.

4. Críticas ao modelo

A primeira crítica a ser feita ao modelo é que não temos, de fato, uma teoria de aquisição de segunda língua, mas diversas hipóteses cujo ponto de partida são os conceitos das várias etapas do gerativismo. Existem alguns construtos tomados de empréstimo das postulações chomskianas e inúmeras tentativas de investigação de aquisição de estruturas específicas à luz de princípios e parâmetros.

Os pesquisadores não conseguiram desenvolver uma teoria própria e ficam a reboque das mudanças na teoria chomskiana. Assim, a cada mudança proposta por Chomsky, eles mudam o rumo de seus estudos e muitas propostas surgem. Veja, por exemplo, os modelos de Herschensohn (2000) e Hawkins (2001), resenhados por Balcom (2001).

Ambas as propostas assumem a transferência de L1 para L2 ao postular que a L1 e um pequeno número de itens lexicais da L2 constituem o estado inicial. Ambos defendem: "A aprendizagem sofre restrições da GU, o que implica a aquisição de categorias funcionais que são, inicialmente, minimamente especificadas e adquiridas com mais profundidade com base no *input*" (Balcom, 2001: 312). No entanto, para Balcom o processo de aquisição difere em cada modelo.

Os trabalhos sobre aquisição nessa perspectiva, publicados em periódicos tais como *Second Language Research* e *Studies in Second Language Acquisition*, ambos disponíveis no Portal da CAPES, geralmente se dividem em revisar os construtos chomskianos, principalmente o papel da GU, e em apresentar as várias hipóteses para ASL ou se concentram na aquisição de determinado aspecto sintático, morfológico ou sintático percebido na interlíngua dos informantes. Como explicam Lightbown e White (1987: 503), "a ideia é pegar determinados princípios e verificar se os aprendizes de L2 demonstram ou não evidências de que os observaram e quais são seus efeitos em sua gramática temporária".

A teoria chomskiana nunca se propôs a explicar a aquisição de segunda língua. A preocupação de Chomsky nunca foi a aprendizagem, mas sim o que ele chama de língua interna, um sistema formal que subjaz à língua externa, observável. Seu escopo, como lembram Mitchell e Myles (2004, 92), "não inclui uma teoria de processamento ou uma teoria de aprendizagem".

A teoria chomskiana sempre privilegiou a sintaxe e não tem sido diferente nos estudos sobre aquisição. O modelo da GU desconsidera vários aspectos importantes envolvidos na aquisição. Aspectos linguísticos, como os semânticos e pragmáticos, são ignorados, assim como fatores individuais, como os sociais e afetivos.

Mitchell e Myles (2004: 94) consideram a abordagem da gramática universal uma boa abordagem dentro de seu interesse específico, isto é, estudar "o aprendiz como o processador de uma mente que contém a língua", sendo essa língua entendida como uma capacidade inata, universal. O que interessa à teoria é o que é universal a todos os indivíduos.

5. Conclusão

Para sintetizar a abordagem da GU, faço uma paráfrase de Ellis (1999: 23-24) que resume os seis pressupostos desta abordagem:

- ◇ **modularidade** (a língua é uma das faculdades da mente);
- ◇ a gramática é **um sistema de regras** composto por um conjunto de regras e restrições que permitem aos falantes distinguirem o que é ou não gramatical;
- ◇ a pesquisa deve investigar a **competência** gramatical (uma abstração idealizada) e não a língua em uso;
- ◇ a **pobreza dos estímulos** nos leva à hipótese da existência de uma GU;
- ◇ a linguagem é um instinto, pois herdamos os universais linguísticos;
- ◇ a **aquisição como um conjunto de parâmetros**.

O estado atual da teoria chomskiana faz distinção entre categorias lexicais (classes abertas, como substantivo e verbo) e funcionais (classe fechada, como flexão, concordância etc.). Isso significa que a variação se dá no nível do léxico, com suas regras morfológicas e suas especificações selecionadas nas operações sintáticas. Para Cook (1996), aprender uma segunda língua significa adquirir entradas lexicais de L2 associadas aos seus conjuntos de parâmetros (flexão e morfologia derivacional).

Um exame da bibliografia indica que não existem trabalhos que proponham um modelo de aquisição para a segunda língua abrangente o suficiente para descrever de forma global como alguém adquire a competência em L2 e nem como esse processo se desenvolve, ou seja, que descrevam quais são as condições e mecanismos da aquisição de L2. Não há consenso, por exemplo, sobre o papel da GU, conceito fundamental para entender o processamento de aquisição, apesar de haver consenso de que ASL e GU estão intimamente relacionadas, como afirmam Flynn, Martoharjono e O'Neil (1998). Eles também reconhecem que as pesquisas focam prioritariamente a sintaxe, apesar de já haver avanços nos aspectos fonológicos. Embora essas afirmações tenham sido feitas em 1998, o estado atual não é diferente, o que pode ser constatado no exame de periódicos, tais como *Bilingualism: Language and Cognition*, *Second Language Research* e *Studies in Second Language Acquisition*. Nesses periódicos, predomina o exame de dados

de interlíngua em estudos de caso com um aprendiz ou com pequenos grupos de aprendizes.

Para mencionar apenas alguns, cito, por exemplo, White (2003), que apresenta um estudo longitudinal sobre a fossilização de flexões verbais e nominais de um adulto turco aprendendo inglês, e Goad e White (2006), que investigam a aquisição das flexões de tempo verbal por falantes de mandarim. Há um crescente número de investigações sobre a aquisição de línguas asiáticas, como Hara (2007), que pesquisa a aquisição da passiva em japonês por aprendizes chineses ou, ainda, Sugaya e Shirai (2007), que analisam a aquisição dos marcadores dos aspectos progressivos e imperfectivos por aprendizes de japonês como L2 cuja L1 era o inglês.

Os pesquisadores que adotam os pressupostos da GU ficam devendo a seus leitores um consenso em relação ao papel da GU na ASL e uma teoria que explique quais são os princípios ou processos universais na aquisição de qualquer língua estrangeira.

DIREÇÃO: Andréia Custódio
CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio
REVISÃO: Karina Mota
IMAGEM DA CAPA: Banco de imagens - 123RF

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P171a

Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e
Aquisição de segunda língua / Vera Lúcia Menezes de Oliveira e
Paiva. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.
200 p. ; 23 cm. (Estratégias de ensino ; 48)

Apêndice
Inclui bibliografia e índice
ISBN 978-85-7934-093-2

1. Aquisição da segunda língua. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Título,

14-12748

CDD: 370.1523
CDU: 37.015.3

Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263
home page: www.parabolaeditorial.com.br
e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-093-2

© do texto: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, 2014.

© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, outubro de 2014.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS E ESCLARECIMENTOS.....	9
CAPÍTULO 1 TEORIA BEHAVIORISTA-ESTRUTURAL.....	11
1. A psicologia behaviorista.....	12
2. O estruturalismo.....	16
3. Síntese da teoria.....	21
4. Críticas à teoria.....	22
5. Evidências da teoria behaviorista-estrutural em narrativas de aprendizagem	23
6. Conclusão.....	25
CAPÍTULO 2 MODELO MONITOR, HIPÓTESE DO <i>INPUT</i> OU DA COMPREENSÃO.....	27
1. O modelo monitor.....	27
2. O <i>intake</i> (insumo absorvido).....	29
3. As hipóteses.....	30
4. Críticas ao modelo	33
5. Evidências da hipótese da compreensão em narrativas de aprendizagem.....	41
6. Conclusão.....	48
CAPÍTULO 3 MODELO DA ACULTURAÇÃO.....	51
1. Variáveis sociais.....	52
2. Variáveis afetivas.....	54
3. A hipótese da aculturação.....	55
4. Críticas à teoria.....	58
5. Evidências de aculturação em narrativas de aprendizagem.....	58
6. Conclusão.....	63
CAPÍTULO 4 MODELO DA GRAMÁTICA UNIVERSAL.....	65
1. A teoria chomskiana	65

2. Aquisição de segunda língua	74
3. Evidências em narrativas de aprendizagem.....	80
4. Críticas ao modelo	81
5. Conclusão	83
CAPÍTULO 5 MODELO CONEXIONISTA	85
1. O conexionismo	85
2. A pesquisa conexionista em ASL.....	88
3. Críticas ao modelo	94
4. Evidências em narrativas de aprendizagem.....	95
5. Conclusão	97
CAPÍTULO 6 A HIPÓTESE DA INTERAÇÃO	99
1. A contribuição de Hatch	99
2. A hipótese da interação.....	101
3. Crítica à teoria.....	104
4. Evidências em narrativas de aprendizagem.....	107
5. Conclusão	110
CAPÍTULO 7 HIPÓTESE DO <i>OUTPUT</i> OU DA LINGUALIZAÇÃO	113
1. Função da percepção (<i>noticing</i>)	116
2. Testagem de hipótese	118
3. Função metalinguística	118
4. O diálogo como base da aprendizagem.....	120
5. A metáfora do <i>output</i>	120
6. A crítica ao modelo.....	121
7. Evidências em narrativas de aprendizagem	123
8. Conclusão.....	125
CAPÍTULO 8 TEORIA SOCIOCULTURAL.....	127
1. Mediação	129
2. Zona próxima ao desenvolvimento e andaime.....	130
3. Fala privada	135
4. Conclusão.....	137
CAPÍTULO 9 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	141
1. Conceitos básicos.....	142
2. Língua(gem) como sistema complexo.....	144

3. Aquisição de segunda língua	145
4. Conclusão.....	150
CAPÍTULO 10 OUTRAS TEORIAS.....	153
1. Modelo ACT*	153
2. Teoria de processamento da informação	154
3. Teoria funcional-tipológica.....	155
4. Abordagem orientada para o conceito.....	156
5. Modelo da competição	157
6. Teoria neurofuncional.....	158
7. Teoria da interlíngua.....	160
8. Modelo cognitivo-interacionista	162
9. Modelo da competência variável.....	164
10. Modelo multidimensional.....	165
11. Teoria CREED associativo-cognitiva	165
12. Teoria da acomodação	167
13. Abordagem da identidade	169
14. Teoria da atividade	172
15. Modelo dialógico	174
16. Conclusão	176
GLOSSÁRIO	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185