



# MACABÉA

REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI  
ISSN 2316-1663

VOLUME 9, NÚMERO 4 | OUT-DEZ 2020

## **AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL E BILINGUISMO NA PERSPECTIVA GERATIVISTA: TRANSFERÊNCIA E INFLUÊNCIA DO FATOR ETÁRIO**



## **ADDITIONAL LANGUAGE ACQUISITION AND BILINGUALISM IN THE GENERATIVE PERSPECTIVE: TRANSFER AND INFLUENCE OF THE AGE FACTOR**

**Candice Helen Glenday**  
Universidade Estadual do Vale do Acaraú, BRASIL

**José Raymundo Figueiredo Lins Júnior**  
Universidade Estadual do Vale do Acaraú, BRASIL

**José Ferrari Neto**  
Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [OS AUTORES](#)

RECEBIDO EM 22/05/2020 • APROVADO EM 15/08/2020

---

### **Abstract**

---

Based on the theoretical framework of bilingualism, within the perspective of psycholinguistics, and second language acquisition, the aim of this study was to investigate the phenomenon of linguistic interference

associated with age in the process of acquiring an additional language by Brazilian adults. Research in the fields of bilingualism and second language acquisition focus on the initial and final stages of second language acquisition, but ignore that there may be an intermediate stage of acquisition in which the adult learners' interlanguage is still largely influenced by their mother tongue during the processing of the additional language, although the parameters of the additional language have already been acquired.

---

### Resumo

---

Com base nas correntes teóricas do bilinguismo numa perspectiva da psicolinguística e da aquisição de segunda língua, o objetivo deste trabalho foi o de investigar o fenômeno da interferência linguística associado ao fator idade no processo de aquisição de uma língua adicional por adultos brasileiros. As pesquisas em bilinguismo e aquisição focam nos estágios iniciais e finais da aquisição de uma língua adicional, mas ignoram que pode haver um estágio intermediário de aquisição na qual a interlíngua dos aprendizes adultos ainda sofre a forte influência de sua língua materna no processamento da língua adicional embora já tenham adquirido os parâmetros da língua adicional.

---

### Entradas para indexação

---

**KEYWORDS:** Bilingualism. Second language acquisition. Intermediate stage. Interference.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Aquisição de segunda língua. Estágio intermediário. Interferência.

---

### Texto integral

---

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre a aquisição da língua materna vem de uma longa tradição de pesquisa, inaugurada pelos behavioristas, investigada pelos estruturalistas e, posteriormente tratada por autores de diferentes correntes teóricas, entre elas as de vertente gerativistas e sociointeracionistas. Neste artigo, discutiremos as diferenças entre as pesquisas realizadas na aquisição de língua adicional (doravante, LA) e no bilinguismo, a partir de abordagens behavioristas e gerativistas que explicam a aquisição da língua materna (L1) e da LA, enfatizando o fenômeno da transferência linguística e como a idade pode influenciar na aquisição da LA. Trata-se de um aporte teórico que está sendo construído para a defesa de doutorado em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

## 1 TRAÇANDO CAMINHOS ENTRE AQUISIÇÃO DE LA E BILINGUISMO

Como expusemos na introdução, Skinner e Bloomfield (ELLIS, 1985) influenciaram as investigações sobre a aquisição do que se costumava considerar segunda língua (SL), nas décadas de 60 e 70, lideradas, por exemplo, por Moulton (1961), Lado (1964), Rivers (1964), Brooks (1964). Essas ideias, radicalmente influenciadas pelo advento da revolução cognitivista (especialmente após a publicação *Verbal Behavior*, de Chomsky, criticando Skinner) e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos estudos de aquisição de língua adicional sob a perspectiva gerativista, ganharam força principalmente após as contribuições teóricas de Krashen (2002[1977]).

Assim, os estudos de aquisição de LA (doravante, ALA) na perspectiva gerativista atualmente contam com as contribuições teóricas de White (2000), Vanpatten (2015) e Slabakova (2016), entre outros. Numa vertente contemporânea, o bilinguismo, situado na teoria psicolinguística de orientação gerativista, tem por objetivo de compreender quantitativamente, através de experimentos, os processos de aquisição da segunda língua.

Isso implica dizer que as pesquisas em ALA em geral focam no *processo da aquisição* e os pesquisadores estão interessados naqueles sujeitos que estão em fase de aprendizagem da LA, não naqueles que adquiriram duas línguas precocemente como, por exemplo, crianças expostas a duas línguas simultaneamente (GASS, 2013). Devido a esse foco, segundo Gass (2013), os pesquisadores de ASL reservam o uso do termo bilinguismo apenas para indivíduos que tem conhecimento equivalente a de um nativo, ou seja, “refere-se a um indivíduo cuja língua está num estágio estável (*steady stage*) e que domina duas línguas; [o termo] bilíngue refere-se ao estágio final, ao indivíduo que é bilíngue” (GASS, p. 25, 2013). As pesquisas em bilinguismo numa perspectiva da psicolinguística, por sua vez, focam no *produto que resulta da experiência bilíngue*, ou seja, o que caracteriza o conhecimento e uso da linguagem de quem domina mais de uma língua, tanto no caso de crianças como de adultos. Nesta perspectiva, todos aqueles que sabem outra língua, além da materna, são bilíngues, não importando se estão em processo de ALA ou se já atingiram o estágio final.

As pesquisas em ALA, e o nosso interesse em particular, focam em *como o indivíduo se torna bilíngue* (os processos que ocorrem durante a ALA) e investigam como uma LA é aprendida, como os aprendizes desenvolvem o novo sistema linguístico, o que se aprende e o que não se aprende na LA, porque alguns aprendizes se tornam proficientes na LA e outros não, e quais hipóteses são formuladas pelos aprendizes sobre as regras da LA (GASS, 2013). No que tange à questão do que é aprendido, a polêmica surgiu quando Krashen (2002) propôs que a aquisição de uma outra língua ocorre de forma inconsciente, pois é resultado da interação natural cujo foco é no significado e a aprendizagem é o resultado do estudo consciente das propriedades formais da língua. Já Ellis (1985) enfatiza que a ALA é tanto um processo consciente quanto inconsciente pela qual uma língua, além da L1, é aprendida em um ambiente natural ou educacional. De acordo com a perspectiva ALA gerativista, VanPatten & Rothman (2013) discordam de Krashen quanto à dicotomia de aprendizagem e aquisição além de definirem aquisição como sendo a internalização de algo do ambiente que leva a modificações na representação mental subjacente. Quando aplicado à linguagem, aprendizagem significa extrair algo do *input* linguístico a que estamos expostos e internalizá-lo de maneira que a nossa

representação da linguagem seja modificada. Dessa forma, VanPatten & Rothman (2013) argumentam que as regras da língua não são aprendidas, mas antes derivadas de universais linguísticos (gramática universal), isto é, “a aplicação dos universais resulta no conhecimento sobre como uma língua se comporta e esta não é aprendida a partir do input” (VANPATTEN & ROTHMAN, 2013, p. 19). No entanto, há aspectos da língua que são singulares e precisam ser aprendidas como, por exemplo, o léxico. Por esta razão, VanPatten & Rothman (2013) sustentam que aprendizes não aprendem regras do *input*, principalmente dentro da sala de aula. Conforme os autores, “regras são subprodutos do desenvolvimento da língua na mente/cérebro do aprendiz” (VANPATTEN; ROTHMAN, 2013, p. 31).

Já os estudos em bilinguismo focam em *compreender o fenômeno bilíngue*, isto é, como dois sistemas linguísticos (L1 e LA) interagem na mente do falante, ou seja, analisam como as duas línguas do bilíngue são representadas no cérebro, como elas interagem entre si e de que forma os falantes bilíngues são capazes de alternar entre suas línguas dependendo de necessidades específicas ou de intenções comunicativas (FINGER, 2016). Esses estudos investigam como ocorre o processamento linguístico bilíngue, examinando as consequências da interação interlinguística na seleção lexical, tanto em tarefas de *compreensão* como de *produção* da linguagem, envolvendo o processamento de sons, palavras, frases e do texto/discurso. Para tal, diferentes métodos de investigação experimental são usados para compreender o processamento de uma L1 e LA, por exemplo: a medição do tempo de reação durante uma tarefa de leitura de letras e palavras ou ao nomear palavras e imagens; leitura auto monitorada (medidas online de processamento, pois refletem o processamento em tempo real); julgamentos de gramaticalidade ou tarefas que requerem interpretação semântica (medidas off-line de processamento que não medem processamento automático); rastreamento ocular que monitora o movimento ocular do participante durante uma tarefa de leitura de uma palavra, frases ou de um texto, ou ao ouvirem uma palavra isolada; potenciais relacionados a eventos e a ressonância magnética funcional (fMRI) que são medidas de reação cerebral a um estímulo sensorial, cognitivo ou motor usados para investigar de que forma o conhecimento de duas línguas interfere no funcionamento cerebral (FINGER, 2016).

Enquanto o objetivo dos estudos em ALA é o de investigar como a aquisição ocorre e propor diferentes teorias para explicar esse fenômeno, Ruas (2018) destaca que os estudos da ALA gerativista buscam responder se os aprendizes poderiam alcançar o conhecimento inconsciente para além do que o *input* permite observar, o que seria alcançado através da gramática universal (GU). Com base no pressuposto de que os princípios da GU restringem a gramática da língua nativa do aprendiz, discute-se o papel da L1 na LA. Portanto, duas questões são centrais para a pesquisa da ALA gerativista: A primeira diz respeito ao papel da GU e da L1, e a segunda, à natureza dos estágios inicial e final da aquisição.

A esse respeito, a pergunta central desta pesquisa é se a GU estaria disponível nos estágios iniciais da aquisição da LA. Com foco neste questionamento e de acordo com a proposta da ALA gerativista, conforme discutido por Ruas (2018), a presente pesquisa, situada nos estudos do bilinguismo e com suporte teórico da ALA, busca investigar se existe transferência dos valores paramétricos da L1 para a LA. Ou seja, identificar se a transferência estaria presente no estágio inicial da ALA

nos níveis básicos e intermediários ou e até que ponto se mantem no nível avançado? Quanto à natureza dos estágios inicial (nível básico) e final (nível avançado): o estágio inicial corresponde à GU ou à gramática de L1? Considerando estes questionamentos, o desenvolvimento dos estágios inicial e final teria relação com a idade do aprendiz?

Com base nestas perguntas, por meio das metodologias propostas pela psicolinguística, investigamos estas questões através de métodos experimentais de leitura auto monitorada e tarefas de tradução, que ainda estão em fase de análise. Por isso, cabe-nos, no momento, discutir sobre os estágios da aquisição, a transferência da L1 no processo da aquisição da LA e a aquisição desta em função da idade do aprendiz.

## 2 AQUISIÇÃO DE L1 E ESTÁGIOS INICIAIS DA ALA

Começamos a discussão questionando se o estágio inicial da aquisição de uma LA por adultos é influenciado pela GU ou por sua L1? Para compreender o fenômeno da ALA faz-se necessário recordar, brevemente, algumas propostas teóricas que discutem a aquisição de L1. Como nosso objetivo não é apresentar o desenvolvimento histórico da discussão sobre a aquisição da L1, focaremos apenas em duas propostas teóricas: a do behaviorismo e do gerativismo, pois estas duas foram as mais influentes nas teorias de ALA.

### 2.1 ALA e a questão do ensino e da aprendizagem

Ao analisarmos a obra *Verbal Behavior* de Skinner (1957), propomos a seguinte pergunta: Skinner está investigando o ensino ou a aprendizagem? Isto é, a aquisição é do ponto de vista do aprendiz, na qual avalia-se as transformações mentais que ocorrem nele, ou da perspectiva do professor e como deve proceder para ensinar? A passagem a seguir fundamenta nossa argumentação:

As técnicas educacionais que enfatizam a memorização do material verbal dependem muito do estímulo (pista). O modo como a criança da escola primária adquire comportamento verbal é muitas vezes de pouco interesse para o professor. Por exemplo, algumas linhas de um poema são dadas à criança e ela é instruída a "aprendê-las". De uma maneira não muito clara que a criança geralmente precisa descobrir por si mesma, ela deve converter as respostas textuais em intraverbais. O professor então pede à criança que recite o poema, a recompensa se fizer corretamente e a castiga se não conseguir recitá-lo ou se recitá-lo incorretamente. Para gerar respostas que podem ser reforçadas, o professor pode recorrer a uma série de estímulos (pistas). Um poema parcialmente aprendido é assim evocado e reforçado. O comportamento acaba passando de uma série de respostas textuais através do comportamento ecoico para um controle intraverbal final. A

quantidade de estímulo necessária em qualquer estágio depende da força que o comportamento adquiriu<sup>1</sup> (SKINNER, 1957, p. 292-3).

À parte dos termos técnicos empregados no texto original de Skinner, parece claro que o autor constrói sua argumentação referente ao ensino e como este influencia o processo da aprendizagem. Na primeira linha, “ênfatisar a memorização do material verbal” ou do material de estudo, depende de pistas que são fornecidas ao aprendiz pelo professor para que o aluno consiga recuperá-lo da memória. Para estimular o aprendiz a recuperar a informação da memória, o professor pode dar dicas e assim o que foi recuperado, lembrado, será reforçado. O comportamento da aprendizagem passa por uma série de respostas por meio do comportamento ecoico até que se internalize (controle intraverbal). Sobre o comportamento ecoico, Skinner argumenta que

um repertório ecoico é estabelecido na criança por meio de reforço "educacional" porque é útil para os pais, professores e outros. (...) O reforço educacional geralmente é fornecido com o auxílio de comandos do tipo diga X na qual o ouvinte, tornando-se um orador, recebe reforço se a resposta dele produzir o padrão de som 'X'<sup>2</sup> (SKINNER, 1957, p. 90).

O comportamento ecoico para ser uma maneira de considerar a aquisição da linguagem por meio da imitação. No entanto, Skinner (1957) não comenta nada sobre a aquisição da linguagem e tampouco descreve como ela poderia vir a ocorrer (Adelman, 2007). Skinner não está investigando as alterações que ocorrem no aprendiz, mas como o aprendiz aprende mediante estímulos fornecidos pelo professor (ou pais). O que se discute na obra é como os humanos se comportam verbalmente mediante estímulos internos e externos e ele relaciona os comportamentos decorrentes do ensino com foco na memorização (comportamento intraverbal). Sobre o desenvolvimento da linguagem, Skinner argumenta que é através dela que podemos expressar o pensamento, seja internamente (pensamentos) ou externamente (socialmente):

---

<sup>1</sup> Educational techniques which emphasize the memorization of verbal material lean heavily upon prompting. How the gradeschool child acquires verbal behavior is often of little concern to the teacher. For example, a few lines of a poem are given to the child and he is told to “learn” them. In some little-understood fashion which the child is usually left to discover for himself, he must convert textual responses to intraverbals. The teacher then asks the child to recite the poem, rewards him if he does so correctly, and punishes him if he is unable to recite it or recites it incorrectly. In order to generate responses which may then be reinforced, the teacher may resort to a series of prompts. A partially learned poem is thus evoked and reinforced. The behavior eventually passes from a series of textual responses through echoic behavior to an ultimate intraverbal control. The amount of prompting required at any stage depends upon the strength which the behavior has acquired

<sup>2</sup> An echoic repertoire is established in the child through “educational” reinforcement because it is useful to parents, teachers, and others. (...) The educational reinforcement is usually supplied with the aid of mands of the type say ‘X’ where the listener, becoming a speaker, is reinforced if his response yields the sound pattern ‘X’.

O comportamento verbal aumenta os poderes sensoriais do ouvinte, que agora pode responder ao comportamento dos outros, em vez de diretamente às coisas e eventos, e o poder de ação do falante, que agora pode falar ao invés de fazer<sup>3</sup> (SKINNER, 1957 p. 471).

Skinner não trata exclusivamente do desenvolvimento da linguagem, nem oferece explicações sobre como a linguagem se desenvolve, mas sua influência em uma comunidade a qual, através da repetição, repreensão e recompensa, o indivíduo reage social e linguisticamente com os outros por meio do comportamento linguístico. Outro teórico importante para o behaviorismo foi Watson (1930), que, diferentemente de Skinner, propõe como a criança desenvolve a linguagem inicialmente:

Uma vez que as respostas sonoras tenham sido condicionadas, naturalmente toda a linguagem pode ser considerada "imitativa", pois socialmente a palavra falada de um indivíduo é o estímulo que desencadeia a mesma ou outra resposta verbal em outro indivíduo. (...) Depois que as respostas condicionadas das palavras se tornam parcialmente estabelecidas, os hábitos de frases e frases começam a se formar. Naturalmente, o condicionamento de palavras não para. Todos os tipos de palavras, hábitos de frases e sentenças se desenvolvem simultaneamente. "4" (WATSON, 1930, p. 183).

Para Watson, o condicionamento inicial da aquisição da linguagem é feito por meio da imitação de sons que progressivamente se tornam palavras. O autor parece não ter argumentos para explicar como a linguagem se desenvolve para a formação de sentenças a partir da imitação isolada de sons e palavras, conforme expressa em "at three years of age this child has a remarkable command of language, although nothing has been done to force it"<sup>5</sup> (WATSON, 1930, p. 184).

Os dois psicólogos, analisam o comportamento por meio da linguagem e não propõem uma teoria para explicar a aquisição da linguagem *per se*. Suas propostas estão mais relacionadas com a formação de hábitos da língua do que com a explicação de como a língua se desenvolve na mente do aprendiz. Por isso, vários proponentes de metodologias voltadas para o ensino de línguas utilizaram os

---

<sup>3</sup> Verbal behavior extends both the sensory powers of the listener, who can now respond to the behavior of others rather than directly to things and events, and the power of action of the speaker, who can now speak rather than do.

<sup>4</sup> Once sound responses have been conditioned, naturally the whole of language may be looked upon as being 'imitative' since socially the spoken word of one individual is the stimulus touching off the same or another verbal response in another individual. (...) After conditioned word responses have become partly established, phrase and sentence habits begin to form. Naturally, word conditioning does not stop. All types of words, phrase and sentence habits thus develop simultaneously.

<sup>5</sup> Aos três anos de idade, essa criança tem um domínio notável da linguagem, embora nada tenha sido feito para forçá-la.

preceitos dos referidos teóricos para propor técnicas de ensino de LA. Robert Lado (1964), por exemplo, constrói sua base teórica a partir de uma análise contrastiva, inspirada no behaviorismo e influenciado pelo estruturalismo, propondo um ensino de línguas por meio do uso de *drills* para aquisição da estrutura da língua, uso de imagens para aquisição do léxico (associação e memorização), e exercícios escritos a partir de dicas (*prompts*) para o aprendiz desenvolver e memorizar a nova língua. O método audiolingual, proposto por Fries (1945), auxiliava o professor a desenvolver no aprendiz o domínio da língua. O método primava pela abordagem oral do ensino da língua e o foco do ensino era a reprodução correta da fala. Os aprendizes eram vistos como organismos que podem ser treinados para produzir respostas corretas. Enfim, tanto Lado quanto Fries acreditavam que as dificuldades na aquisição de uma LA estavam relacionadas à comparação sistemática do sistema da primeira língua do aprendiz (gramática, fonologia e léxico) com o sistema da nova língua que estavam aprendendo.

## 2.2 ALA e a perspectiva gerativista

Foi a partir do desenvolvimento teórico do linguista Noam Chomsky que as ideias e propostas do behaviorismo e estruturalismo foram postas em questionamento, gerando uma nova forma de se perceber a aquisição da língua ao argumentar que “a linguagem não é uma estrutura de hábitos. O comportamento linguístico comum envolve, caracteristicamente, inovação, formação de novas frases e padrões, de acordo com regras de grande abstração e complexidade”<sup>6</sup> (CHOMSKY, 1966, p. 153,). Seus argumentos sobre as propriedades da linguagem baseiam-se nos aspectos inatos da mente e de como humanos processam a experiência por meio da linguagem. De acordo com White (2000), segundo a proposta gerativista, durante a aquisição da L1, o aprendiz adquire a gramática através do *input*, que é limitado e fragmentado, e a gramática consiste na representação mental da língua sendo adquirida. Assume-se que a aquisição da L1 seja restrita pela gramática universal (GU), pois limita as possibilidades de combinações gramaticais (princípios e parâmetros). A aquisição da L1 ocorre através do *input* que interage com os princípios e parâmetros da GU, resultando na construção de uma gramática.

Apesar de Chomsky nunca ter considerado a ALA, teóricos gerativistas deste enfoque voltam para sua teoria para desenvolverem novas aplicações metodológicas para o ensino de LA. Dentre os vários autores que se destacam, focaremos no modelo de processamento do *input* proposto por VanPatten (2015) porque sua proposta utiliza modelos experimentais da psicolinguística. O processamento do *input* defende que a ALA está ligada à compreensão, pois a aquisição depende de os aprendizes realizarem as conexões entre forma-sentido durante a compreensão. VanPatten argumenta que no processamento do *input*

---

<sup>6</sup> Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy.

um modelo de processamento de sentenças momento a momento durante a compreensão e a maneira que os aprendizes conectam ou não formas particulares com sentidos específicos em um determinado momento no tempo. É um modelo de como os alunos extraem os dados iniciais do input para criar um sistema linguístico, isto é, os dados do input de outros processadores e mecanismos que realmente armazenam e organizam os dados<sup>7</sup> (VANPATTEN, 2015, p. 114).

Desta forma, boa parte da aquisição depende da interpretação correta do sentido da sentença. Para tal, este modelo propõe princípios, cujos mais significativos para esta pesquisa resumimos a seguir: (1) a primazia do princípio das palavras: os aprendizes processam as palavras do input antes de processarem marcadores sintáticos (por exemplo, numa sentença “The cat is sleeping”, os aprendizes, dentro do contexto real, processam apenas ‘cat’ e ‘sleep’ e nenhum outro marcador); (2) o princípio da preferência lexical, ou seja, se a forma gramática expressa um sentido também está contida no léxico, então os aprendizes não processam inicialmente as formas gramaticais até que as formas lexicais estejam associadas a elas (por exemplo, em “I saw her yesterday”, o marcador temporal está marcado no léxico ‘yesterday’ e o aprendiz não precisa processar o verbo no pretérito para compreender o sentido de passado); (3) o princípio da preferência por não redundância, ou seja, os aprendizes processam marcadores gramaticais significativos não redundantes antes de processarem marcadores significativos redundantes (por exemplo, pronomes demonstrativos também têm função gramatical, logo estes serão processados antes de outros marcadores como a concordância entre adjetivos e substantivos); (4) o princípio do sentido antes do sem sentido, ou seja, durante a computação da estrutura sintática, o aprendiz tem a opção de usar estratégias universais de *parsing* (o conhecimento tácito do aprendiz informa que depois de um NP espera-se um VP para que haja uma projeção sintática bem sucedida) ou transferir as estratégias de *parsing* da L1 para a LA; (5) o princípio do primeiro substantivo: aprendizes tendem a processar o primeiro substantivo ou pronome da sentença como sujeito; (6) princípio da probabilidade do evento, no qual os aprendizes tendem a confiar mais na probabilidade do evento do que usar o princípio do primeiro substantivo ao interpretarem sentenças, ou seja, o conhecimento de mundo é mais importante do que apenas o léxico; (7) o princípio da semântica do léxico, no qual os aprendizes contam com a semântica do léxico em vez de usarem o princípio do primeiro substantivo ou da estratégia de *parsing* da L1 ao interpretarem sentenças; (8) o princípio da restrição contextual, em que os aprendizes cotam menos com o princípio do primeiro substantivo ou transferência da L1 se contextuais anteriores restringem a interpretação da sentença; e (9) o princípio da localização na sentença, através do qual os aprendizes processam itens no início da sentença antes de processarem aquelas no final ou no meio da sentença.

---

<sup>7</sup> Moment-by-moment sentence processing during comprehension and how learners connect or don't connect particular forms with particular meanings at a given moment in time. It is a model of how learners derive the initial data from input for creating a linguistic system, that is, the data that are delivered to other processors and mechanisms that actually store and organize the data”.

Como podemos perceber, os argumentos do Van Patten (2015) focam a questão da ALA no processo de aprendizagem, diferente do modelo behaviorista. Neste sentido, levando em consideração um aprendiz adulto que domina sua língua materna, discutiremos na próxima seção a influência da sua L1 no processamento da LA, focando no fenômeno da transferência.

### 3 A “TRANSFERÊNCIA” DA L1 NO PROCESSO DE ALA

Como vimos, a discussão em torno da transferência da L1 para a LA foi abordada tanto pelos behavioristas como pelos cognitivistas. Nesta seção, entretanto, discutiremos as hipóteses da *interferência sintática* sugeridas pela corrente gerativista, que é o foco da nossa pesquisa. Vale lembrar, ainda, que há outros tipos de transferência, como a do léxico, a fonológica, entre outros, que não serão abordados neste trabalho. Por fim, discutiremos como os estudos em bilinguismo compreendem o fenômeno da transferência assim como suas propostas teóricas para abordar metodologicamente o fenômeno.

Numa abordagem psicolinguística da transferência da L1 para LA, Ellis (2015) cita dois aspectos desenvolvidos por Kellerman: (1) prototipicalidade, um termo utilizado para referir-se às percepções que os aprendizes têm sobre a estrutura de sua própria língua, e (2) psicotipologia, que são as percepções que os aprendizes têm sobre a distância entre sua L1 e a nova língua. Segundo os estudos de Ellis (2015), o principal aspecto revelado pelos estudos que seguem a prototipicalidade é que os aprendizes, independentemente da proficiência na LA, têm percepções sobre o que pode ser transferido de sua L1 para a LA e agem de acordo com essa percepção; já a psicotipologia sustenta que as decisões dos aprendizes sobre o que pode ser usado ou não de sua L1 na LA baseia-se em suas crenças das diferenças ou semelhanças entre a L1 e LA.

Há, no entanto, segundo Ellis (1999), outros fatores que influenciam a transferência, como a língua em si (fonologia, léxico, gramática e discurso), fatores sociais (o efeito do aprendiz e os diferentes contextos de aprendizagem na transferência), marcação (até que ponto os traços linguísticos específicos são especiais da língua), fatores do desenvolvimento (restrições relacionadas aos processos naturais do desenvolvimento da interlíngua) e fatores não estruturais como idade, que trataremos na próxima seção.

Ou seja, enquanto as teorias behavioristas propunham que a L1 influenciava a aquisição da LA devido à transferência do conhecimento da L1 na produção da LA, o desenvolvimento da ALA gerativista buscou elucidar o próprio processo de ALA. Com a introdução da abordagem dos princípios e parâmetros na Gramática Universal (GU) de Chomsky, pesquisadores de ALA gerativista passaram a investigar como a GU estaria relacionada à transferência da L1 para a LA no estágio inicial da aquisição. Por gramática universal entende-se que é um:

Sistema inato da linguagem de restrições abstratas que possibilita a aquisição da primeira língua restringindo a classe de possíveis gramáticas naturais humanas. GU consiste em princípios e

parâmetros: os princípios de GU são restrições invariantes em todas as línguas humanas, enquanto os parâmetros permitem um grau limitado de variação entre as línguas. Presume-se que os princípios e parâmetros da GU forneçam à criança um conhecimento inato (subconsciente) do que é impossível na linguagem humana em geral. Esse conhecimento tácito reduz bastante o leque de hipóteses logicamente possíveis que uma criança deve considerar ao construir uma gramática com base no input<sup>8</sup> (SAUTER, 2002, p. 4).

Observando o fenômeno da aquisição de uma LA e considerando que o sujeito adulto possui uma L1 consolidada, investiga-se se as propriedades da gramática que não foram ativadas na LA desaparecem ou se elas se tornam inacessíveis. Dessa forma, as teorias da ALA gerativistas propõem as seguintes hipóteses para a questão da transferência de acordo com o acesso que o aprendiz teria da GU: (1) baseado na hipótese da aquisição da L1, categorias funcionais (*determiner, inflection, complementizer*<sup>9</sup>, e suas projeções, por exemplo) estão presentes no início da aquisição da LA (a questão para a ALA é o que ocorreria com as categorias funcionais que não foram ativadas na L1); (2) uma hipótese *full competence* ou *strong continuity*<sup>10</sup> é que todas as gramáticas retêm todas as categorias funcionais, mesmo as não ativadas, e outra é que aquelas que não são ativadas na L1 se tornam inacessíveis; (3) a hipótese *lexical learning* ou *weak continuity*<sup>11</sup> sugere que as categorias funcionais não estão disponíveis no início da aquisição da LA, mas são acionadas a partir do *input* (para a aquisição da LA, a pergunta é o que teria ocorrido com as categorias funcionais que não foram ativadas durante a aquisição da L1? A tarefa do aprendiz adquirindo uma LA é semelhante ao da L1, isto é, ele precisa adquirir uma representação mental da gramática da LA com base em um *input* limitado).

As hipóteses de *strong continuity* e *weak continuity* estão relacionadas com o acesso à GU no estágio inicial da aquisição da LA. As propostas gerativistas desenvolvidas para explicar o estágio inicial da aquisição da LA focam em dois aspectos: o *grau do envolvimento da gramática da L1* (transferência total, transferência parcial, sem transferência) e até que ponto a *GU restringe a representação da interlíngua*<sup>12</sup> (White, 2000). Conforme White (2003), o debate sobre a GU refere-se ao *acesso*, isto é, se há acesso total, parcial ou nenhum acesso à

---

<sup>8</sup> Innate language system of abstract constraints that makes first language acquisition possible by restricting the class of possible natural human grammars. UG consists of principles and parameters: the principles of UG are invariant constraints on all human languages, whereas the parameters permit a limited degree of variation between languages. The principles and parameters of UG are assumed to provide the child with (subconscious) innate knowledge of what is impossible in human language in general. This built-in knowledge greatly reduces the range of logically possible hypotheses a child is to consider, when constructing a grammar on the basis of input.

<sup>9</sup> Determinante, flexão, complemento.

<sup>10</sup> Competência plena, continuidade acentuada (tradução nossa).

<sup>11</sup> Aprendizagem do léxico, continuidade fraca (tradução nossa).

<sup>12</sup> Língua produzida por aprendizes de uma LA em processo de aprendizagem desta língua. O termo, cunhado por Selinker (1972), objetiva descrever a competência dos aprendizes de L2 e a fonte dessa competência e refere-se a um sistema independente que exibe recursos que não fazem parte da língua alvo nem derivados da língua materna do aprendiz.

GU e as hipóteses sobre a *transferência* da gramática da L1 investigam a influência da gramática da L1 na LA.

A hipótese da *transferência total/aceso parcial* (SCHWARTZ; SPROUSE, 1996) e descrita por White (2000, p. 134), defende que “a gramática da L1 faz parte da representação da LA<sup>13</sup> do aprendiz e é usada para analisar o input da LA; em outras palavras, o estado inicial da LA consiste no estágio final de L1. Essa abordagem é também conhecida pela *não reconfiguração paramétrica* (WHITE, 2000). De acordo com essa proposta, a gramática da interlíngua não apresentará novas configurações paramétricas e o resultado é que a gramática do aprendiz será diferente da gramática de um nativo. Dentro desta proposta, White (2000) relata que novas proposições defendem que os princípios da GU permanecem ativas, mesmo se esses princípios estiverem disponíveis apenas pela L1 e, assim, os aprendizes chegariam a desenvolver a LA com gramáticas consistentes com a GU que diferem da L1.

A hipótese *sem transferência/aceso total* assume que a gramática da LA é adquirida com base nos princípios e parâmetros da GU que interagem diretamente com o input do novo idioma. Neste caso, a gramática da L1 não teria nenhuma influência na gramática do aprendiz de LA e a GU é que consiste no estado inicial da ALA. De acordo com essa visão, defendida por Platzack (1996), um aprendiz de LA seria igual ao aprendiz de L1 e o desenvolvimento das duas gramáticas da L1 e LA seria semelhante. Assim, todas as propriedades da GU estariam disponíveis para a ALA, incluindo novas configurações paramétricas, categorias funcionais e os valores dos traços (WHITE, 2000; SAUTER, 2002).

Já a hipótese *transferência total/aceso total* defende que a gramática da L1 é que constitui o estágio inicial da ALA. De acordo com White (2000) e Sauter (2002), Schwartz e Sprouse (1996) propuseram que quando a gramática da L1 não consegue acomodar as propriedades da LA, o aprendiz recorre às opções da GU que não estão presentes na L1, incluindo novas configurações paramétricas, categorias funcionais e valores dos traços para poderem assimilar o *input* da LA. O resultado é que a gramática da interlíngua é restrita à GU e a transferência total é o estágio inicial da aquisição.

Por fim, a hipótese *sem transferência/sem aceso*, proposta por Clahsen e Muysken (1986) e Meisel (1997), descarta a influência da GU na ALA. Os autores desta hipótese argumentam que a aquisição da L1 é diferente da LA, pois a L1 é guiada pela GU enquanto a LA se desenvolve com base nas habilidades gerais de resolução de problemas (SAUTER, 2002).

Os estudos em bilinguismo numa perspectiva da psicolinguística procuram evidenciar as teorias de ALA por meio de protocolos experimentais como a leitura auto monitorada, rastreamento ocular e fMRI, conforme especificamos que está sendo a parte experimental desta pesquisa. Através dos experimentos, essas hipóteses serão testadas com o intuito de esclarecer como o processamento mental dos aprendizes de LA se configura, o que trará dados para uma pesquisa complementar a esta, de caráter bibliográfico.

Diferentemente dos estudos sobre ALA em geral, os estudos em bilinguismo buscam medir o desempenho cognitivo e comportamental dos bilingues

---

<sup>13</sup> A terminologia utilizada pelos autores é segunda língua (L2).

(independentemente do nível de proficiência). Para tanto, dois aspectos são considerados no estudo de bilíngues: a representação e o processamento da linguagem. Marian (2018) explica que a representação se refere à estrutura e organização dos diferentes componentes da língua nos bilíngues, enquanto o processamento é a ativação destes componentes e a interação nas e entre as línguas.

Segundo o modelo proposto por Weinreich (1953), um bilíngue pode ser caracterizado como 'coordenado', quando um indivíduo adquire as duas línguas em ambientes distintos e possui um significado (signified) (conceito estrutural, o sentido no nível semântico) para cada significante (signifier) (palavras no nível lexical). O bilingue composto adquire duas línguas concomitantemente e possui um conjunto de significados com dois significantes para cada significado. Já o bilingue subcoordenado interpreta palavras da sua língua menos dominante através das palavras da sua língua mais dominante e o significante da primeira língua se torna um significante para a segunda língua (MARIAN, 2018). No entanto, além desta classificação, há inúmeros fatores que influenciarão como o bilíngue processa cada uma das línguas que domina tais como, por exemplo, o contexto da aquisição, a idade da aquisição, o nível de proficiência, e qual língua o bilingue caracteriza como sendo a sua nativa (LYNCH, 2017).

Dado que são muitas frentes de pesquisa, diferentes estudos no bilinguismo focam em aspectos distintos como fonologia, léxico, ortografia e gramática. Para tal, teorias e modelos para explicar a natureza da representação e do processamento bilíngue foram desenvolvidas com o intuito de tornar mais claro como duas línguas interagem na mente de um bilíngue. Outra área de investigação é a representação das duas línguas na memória dos bilíngues. Alguns modelos que estudam a memória em bilíngues são o *shared memory hypothesis* e o *separate memory hypothesis*<sup>14</sup> (HEREDIA; CIESLICKA, 2018). Tendo em vista que as duas línguas do bilíngue compartilham dos mesmos significados, a hipótese da memória compartilhada é que as duas línguas mostrarão padrões semelhantes e se comportarão de maneira similar. Ou seja, a informação que é adquirida em uma língua deverá ser transferida para a segunda língua. Por outro lado, a hipótese da memória independente preconiza que as duas línguas do bilíngue estão organizadas em compartimentos diferentes e as duas línguas devem apresentar padrões e comportamentos distintos.

Como vimos, os estudos de ALA procuram explicar o processo de aquisição, enquanto os estudos em bilinguismo têm o objetivo de descrever a experiência bilíngue, ou seja, os estudos do bilinguismo sobre o léxico, fonologia, gramática e ortografia tem por objetivo compreender como duas línguas competem e como o bilíngue seleciona uma das línguas enquanto inibe a outra. Esse processo de inibição é denominado de controle linguístico (GREEN, 1998). Dessa forma, os estudos de ALA utilizam o termo transferência, enquanto o bilinguismo prefere o termo interferência. As interferências de uma língua sobre a outra podem acontecer em diferentes níveis, do fonológico ao pragmático.

Segundo Grosjean (2013), há dois tipos de interferências, as estáticas, que são traços permanentes da L1 na LA, tais como sotaque e uso permanente de certas estruturas sintáticas e as dinâmicas, que podem ocorrer durante um lapso

---

<sup>14</sup> Hipótese da memória compartilhada e a hipótese da memória independente.

durante a pronúncia de uma determinada palavra devido à regra de pronúncia da outra língua, assim como o empréstimo de uma estrutura sintática de uma língua para a outra. As interferências estão ligadas à competência do bilíngue na LA e fazem parte do seu conhecimento linguístico, por isso Grosjean (2012) sugere que se use o termo transferência; já para as interferências dinâmicas recomenda o termo interferência.

A interferência dinâmica ocorre em bilíngues como *code switching*, o uso de palavras de uma língua na outra no meio do discurso, quando sabem que seu interlocutor também é bilíngue nas mesmas línguas. Isto é, pode-se dizer que a interferência dinâmica é consciente. Já as interferências estáticas, que estão ligadas à competência do indivíduo na LA, parecem ser um recurso usado pelo bilíngue quando lhe falta conhecimento nesta língua e a sua L1 serve de suporte para dar continuidade ao discurso.

Considerando interferência na competência, Marian e Kaushanskaya (2007) argumentam que no sistema cognitivo do bilíngue adulto, a sintaxe das duas línguas está de certa forma integrada e compartilha aspectos da gramática que estão representados no sistema de modo único. Apesar das duas línguas compartilharem aspectos da gramática, os aspectos específicos da gramática são representados separadamente para cada uma das línguas. Quando as regras sintáticas diferem entre as duas línguas, a expressão sintática da língua ativada pode ser influenciada pelo conhecimento sintático armazenado da língua não ativada, resultando em uma transferência sintática identificável (HARTSUIKER; PICKERING; VELTKAMP, 2004). Parece que os autores estão argumentando que a sintaxe representada de modo único na mente do bilíngue refere-se ao que Chomsky denomina de princípios e as regras sintáticas distintas de cada uma das línguas são os parâmetros.

Baseado nos estudos acima, defendemos que o grau de interferência está diretamente relacionado com a competência do bilíngue (nível de proficiência). Quanto à interferência sintática, o grau de interferência pode ser influenciado pela idade de ALA, que é o tema discutido na próxima seção.

#### 4 ALA E O FATOR IDADE

O debate entre sobre a idade ideal para a aquisição de uma língua vem de uma longa tradição nos estudos da aquisição linguagem. Questões importantes neste debate incluem se a aquisição de uma LA seria mais facilitada em crianças em comparação com os adultos devido à sua maior plasticidade neural ou, se, simplesmente, o início precoce, resultando em anos a mais de aprendizado, é o que levaria as crianças a um desempenho superior aos adultos. Outras questões estão relacionadas à falta de interferência de uma primeira língua consolidada e maior disposição de experimentar e a não preocupação com erros visto que as crianças não se sentem envergonhadas ao cometerem erros durante o desempenho (HARTSHORNE et al, 2018). Estudos mais recentes trazem contribuições significantes sobre o fator etário na ALA, e as diferenças entre a aquisição de uma LA em função da idade.

Em um estudo com um volume de dados sem precedentes (cerca de 669 mil falantes nativos e não-nativos de língua inglesa), Hartshorne, Tenenbaum e Pinker (2018) usaram um questionário demográfico associado a um quiz sobre o conhecimento sintático do inglês que foi amplamente divulgado e compartilhado nas mídias sociais para atingirem o maior número de indivíduos possível. Após análise, três grupos foram formados: monolíngues de língua inglesa (N = 246,497), aprendizes imersos, aqueles que eram bilíngues simultâneos ou aprendizes tardios que aprenderam inglês num país de língua inglesa (N = 45,067), e os aprendizes não-imersos, que tiveram no máximo 10% de exposição à língua em um país de língua inglesa ou menos de 1 ano no total (N = 266,701). Embora o quiz tenha sido curto, os itens eram amplos e abordaram fenômenos como passivação, clivagem, concordância verbal, orações subordinadas, uso de preposições, subcategorização sintática de verbos, gênero e caso de pronomes, modais, determinantes, *pro-drop*, aspecto e sequência de tempos verbais e movimento-wh. Os autores consideraram o efeito da língua materna em três medidas diferentes de sucesso de aprendizagem: o nível de conhecimento final (o desempenho dos alunos mais avançados), a idade no final do período ideal (a idade para começar a aprender para alcançar desempenho nativo) e a configuração da curva de aprendizado (desempenho em função dos anos de experiência). Os achados dos autores revelam que a habilidade de aprender a gramática é preservada na infância e declina rapidamente no final da adolescência e que aprendizes que adquirem uma LA antes dos 10-12 anos demonstram um estágio final com um desempenho assintomático, isto é, sem muita interferência da L1. A maior contribuição deste estudo foi evidenciar que a capacidade de aprender a gramática de um novo idioma, embora comprometida em adultos em comparação com crianças, é em grande parte ou inteiramente preservada até perto da idade adulta.

Corroborando este estudo, Kupisch (2018) observa que a idade de aquisição é crucial para determinar o desenvolvimento e resultado do bilinguismo precoce, apesar de outros fatores como a proficiência, domínio da língua, uso da L1 e LA, e quantidade de input também terem influência neste processo. Da mesma forma, os estudos de Mayberry e Kluender (2018) argumentam que os efeitos da idade de aquisição nos resultados da L1 e La são significativos. Para tal, os autores realizaram uma revisão dos estudos psicolinguísticos sobre o estágio final de aprendizes de LA em comparação com os de L1, estudos longitudinais da aquisição de L1 de adolescentes e estudos neurolinguísticos para comparar o processo de aquisição entre aprendizes tardios de LA e L1. Para tal, os autores investigam os resultados da aquisição da língua de sinais em aprendizes tardios e aprendizes da língua de sinais como LA, já tendo uma L1. Os autores reportam que a pesquisa indica que a aquisição de L1 surge do desenvolvimento do cérebro pós-natal que interage com a experiência linguística do ambiente. Por outro lado, o aprendizado de LA após a primeira infância atribui-se à aquisição prévia de L1 na infância, tanto linguisticamente quanto neurologicamente, tornando-se um teste menos objetivo do período crítico (sensível) para a linguagem. Em termos linguísticos, os efeitos da idade de aquisição do estágio final de L1 são muito maiores do que aqueles para a LA de acordo com uma série de testes psicolinguísticos. Os aprendizes tardios de L1 apresentam desempenho significativamente mais baixo do que os aprendizes tardios de LA em medidas de morfologia e sintaxe, processamento fonológico e

compreensão. Os autores concluem que a aquisição e o desenvolvimento do sistema linguístico mental da L1 podem ser considerados um exemplo de aprendizado dentro do período crítico, mas esses fatores não são claros quanto à LA porque a aquisição de um sistema linguístico e neural já foi estabelecido.

Estas conclusões causaram controvérsia entre os linguistas da ALA. Por exemplo, Newport (2018) concorda que os achados mostram uma forte evidência para o período crítico (sensível), mas questiona a interpretação dos autores quanto ao período crítico para a aquisição de LA. Apesar das evidências encontradas em estudos sobre a proficiência da LA terem mostrado que geralmente ela sofre um declínio depois da primeira infância, a autora elenca dois pontos importantes sobre o período crítico e a aquisição de LA. No primeiro ponto a autora argumenta que devido às similaridades e diferenças entre a L1 do aprendiz e a língua inglesa a aquisição pode ser facilitada ou dificultada. Em segundo lugar, a proficiência da LA deve diminuir na vida adulta, uma vez que sabemos que declínios na função cerebral começam no início da idade adulta. No entanto, há outras variáveis que afetam a aquisição tardia da LA como, por exemplo, a experiência e frequência do uso da língua. Newport ainda afirma que há um período crítico ou sensível tanto para a aquisição da primeira quanto de uma segunda língua, mas isto não quer dizer que os efeitos da idade na aquisição da LA não existam e argumenta que

maior proficiência linguística geralmente mostra forte lateralização do hemisfério esquerdo. Isso é verdade não apenas para indivíduos que variam na proficiência em L2, mas também para aprendizes de L2 em diferentes fases do aprendizado e para afásicos após acidentes no hemisfério esquerdo com diferentes graus de gravidade<sup>15</sup> (NEWPORT, 2018, p. 929).

A autora ainda explica que tal constatação vem de vários experimentos com crianças e adultos realizados pela autora que evidenciaram que as crianças adquirem estruturas complexas mais facilmente que os adultos.

Bialystok e Kroll (2018) corroboram com os achados de Mayberry e Kluender (2018) argumentando que além da aquisição de LA não ser adequado para confirmar o argumento do período crítico, os efeitos do período crítico na aquisição da linguagem são ainda mais limitados porque não há uma relação linear entre a idade e o desfecho que provem a existência de um período crítico, apesar de haver efeitos da idade na aquisição da língua:

tanto a lógica do argumento que usa evidência para uma relação linear entre a idade de aquisição e proficiência como justificativa para o período crítico e as evidências de modificações na L1 ao longo da vida que podem ser rastreadas a aquisição de uma L2 na idade adulta desafiam a interpretação de que períodos críticos

---

<sup>15</sup> Greater language proficiency often shows stronger left hemisphere lateralization. This is true not only for individuals who vary in L2 proficiency but also for L2 learners at different phases of learning and for aphasics after left hemisphere strokes of varying severity.

limitam a aquisição da linguagem<sup>16</sup> (BIALYSTOK; KROLL, 2018, p. 909).

Sobre os efeitos da idade e *input* na aquisição e o fim do período crítico na primeira infância, Unsworth (2016) argumenta que não encontrou diferenças significativas quanto ao efeito da idade ao comparar os resultados de dois grupos de crianças (entre 1-3 anos e 4-7 anos) falantes de inglês e aprendizes de holandês como LA. A autora também reporta que encontrou pouca evidência referente ao efeito da idade na aquisição precoce de LA por crianças. No entanto, adverte que

(...) não ter encontrado uma diferença significativa entre os grupos não significa que podemos dizer que existem evidências contra os efeitos da idade; pode haver uma infinidade de razões pelas quais essa diferença não foi encontrada<sup>17</sup> (UNSWORTH, 2016, p. 628).

A autora conclui que a quantidade de *input* é um fator importante na aquisição precoce de uma LA por crianças e parece que *o input é mais importante do que a idade da aquisição*. Os achados da autora (UNSWORTH, 2016) reiteram a necessidade de uma abordagem multifacetada dos efeitos da idade para investigar a aquisição de LA por crianças na qual a influência de fatores conhecidos por covariar com a idade de aquisição seja descartada antes de concluir que a maturidade biológica seja determinante para a aquisição da segunda língua.

Ao longo deste artigo abordamos as diferentes teorias que se propuseram a explicar a ALA. Não foi objetivo esgotar todas os argumentos, pois a literatura é vasta e envolve inúmeros autores. A proposta se limitou a apresentar os argumentos mais relevantes para a nossa pesquisa, que trata da transferência e interferência da L1 no processo de ALA, bem como os estudos já realizados sobre a questão do período crítico neste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentarmos e discutirmos teorias que se propuseram a responder como se dá o processo de ALA em aprendizes do inglês, percebemos que há um número significativo de estudos na literatura que investigam *code switching*, a influência de aspectos fonológicos da L1 na LA, e uma quantidade menor de estudos que investigam a transferência sintática (interferência).

---

<sup>16</sup> Both the logic of the argument that uses evidence for a linear relation between age of acquisition and proficiency across the lifespan as justification for a CP and evidence from lifelong modifications in L1 that can be traced to the acquisition of an L2 in adulthood challenge the interpretation that critical periods constrain language acquisition.

<sup>17</sup> (...) failing to find a significant difference between groups does not mean that we can say that there is evidence AGAINST age of onset effects; there may be a multitude of reasons for why such a difference was not found.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato da literatura em aquisição de LA no Brasil depender dos estudos internacionais e haver pouco desenvolvimento teórico nesta área no país. Por essa razão, acreditamos que os resultados desta pesquisa, ainda em andamento, podem contribuir para o debate sobre a aquisição de LA no país ao desenvolvermos uma proposta teórica brasileira, com o objetivo de investigar a influência da gramática da língua portuguesa no processamento da língua inglesa por aprendizes universitários brasileiros, particularmente a interferência sintática da voz passiva de verbos transitivos (transitivos simples, bitransitivos e resultativas).

O nosso estudo não se propõe a provar se existe período crítico ou não, mas evidenciar as *diferenças* na competência, ou no conhecimento da língua, e os *efeitos* da idade na aquisição da língua inglesa por falantes do português brasileiro, daí este conhecimento teórico inicial para partimos do pressuposto que a L1 influencia o processamento da LA e que esta influência diminui à medida que a proficiência do aprendiz aumenta, embora ela raramente deixe de existir se a aquisição for tardia.

Com base no modelo da ALA gerativista, proporemos um modelo de representação mental (acomodação sintática) das estruturas sintáticas para os falantes brasileiros aprendizes de língua inglesa inspirado nos modelos de processamento do *input* de VanPatten (2015) e na hipótese da *transferência total/acesso total*. Considerando que a maioria das teorias se propõem a explicar o estágio inicial e final da aquisição, nossa proposta é que existe um estágio intermediário da aquisição na qual há um processo de acomodação sintática, ou seja, apesar do aprendiz adulto processar grande parte do léxico da LA assim como os marcadores gramaticais, inconscientemente, a estrutura sintática da LA está sendo adaptada sobre a estrutura de sua língua materna. Em outras palavras, a língua-L do indivíduo está acomodando os parâmetros da LA e por esta razão ainda sofre a influência da língua materna, independentemente do nível de proficiência do aprendiz.

---

## Referências

---

ADELMAN, Barry Eshkol. An underdiscussed aspect of Chomsky (1959). **The Analysis of verbal behavior**, v. 23, n. 1, p. 29-34, 2007.

BIALYSTOK, Ellen; KROLL, Judith F. Can the critical period be saved? A bilingual perspective. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 21, n. 5, p. 908-910, 2018.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FINGER, Ingrid. Psicolinguística do bilinguismo. *In: REBELLO, Lúcia Sá; FLORES, Valdir do Nascimento (Org.). Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 47-60.

- FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.
- GASS, S. M. **Second language acquisition: an introductory course**. Routledge, 2013.
- GREEN, D.W. Mental control of the bilingual lexicosemantic system. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998.
- GROSJEAN, F.; PING L. **The psycholinguistics of bilingualism**. John Wiley & Sons, 2013.
- GROSJEAN, François. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, no. 1, p. 11-21, 2012.
- HARTSHORNE, Joshua K.; TENENBAUM, Joshua B; PINKER, Steven. A critical period for second language acquisition: evidence from 2/3 million English speakers. **Cognition**, v. 177, p. 263-277, maio, 2018.
- HARTSUIKER, Robert J.; PICKERING, Martin J.; VELTKAMP, Eline. Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. **Psychological science**, v. 15, n. 6, p. 409-414, 2004.
- HEREDIA, Roberto; CIESLICK, Anna. Bilingual mental models. *In*: ALTARRIBA, Jeanette, HEREDIA, Roberto (Org.). **An introduction to bilingualism: principles and processes**. Routledge, 2018, p. 36-66.
- KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Pergamon Press, first internet edition, dez, 2002.
- KUPISCH, Tanja. Introduction: recent developments in early bilingualism. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 21, n. 4, p. 653-655, 2018.
- LADO, R. **Language teaching, a scientific approach**. New York: McGraw Hill, 1964.
- LYNCH, Andrew. Bilingualism and second language acquisition. **Second and Foreign Language Education, Encyclopedia of Language and Education**, v. 4, p. 43-55, 2017.
- MARIAN, Viorica. Bilingual research methods. *In*: ALTARRIBA, Jeanette, HEREDIA, Roberto (Org.). **An introduction to bilingualism: principles and processes**. Routledge, p. 12-36, 2018.
- MARIAN, Viorica; KAUSHANSKAYA, Margarita. Cross-linguistic transfer and borrowing in bilinguals. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, n. 2, p. 369-390, 2007.
- MAYBERRY, Rachel I.; KLUENDER, Robert. Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 21, n. 5, p. 886-905, 2018.
- NEWPORT, Elissa L. Is there a critical period for L1 but not L2? **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 21, n. 5, p. 928-929, 2018.
- RUAS, Samara. Aquisição de segunda língua e aprendizagem de línguas estrangeira. *In*: SILVA CARVALHO, Danniel da; SOUSA, Lílian Teixeira de (Org.). **Gramática Gerativa em Perspectiva**. São Paulo: Editora Blucher, 2018, p. 158-185.
- SAUTER, K. **Transfer and access to universal grammar in adult second language acquisition**. PhD diss., GRODIL, Secretary Department of General Linguistics, 2002.
- SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Reprint B F Skinner Foundation Reprint Series. Cambridge: Massachusetts, 2014 (1957).
- SLABAKOVA, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- UNSWORTH, Sharon. Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both?. **Journal of child language**, v. 43, n. 3, p. 608-634, 2016.

VANPATTEN, Bill. Input processing in adult SLA. *In*: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (Org.). **Theories in second language acquisition**: an introduction. Routledge, 2015, p. 113-134.

VANPATTEN, Bill; ROTHMAN, Jason. Against rules. *In*: BENATI, Alessandro G., Cécile Laval; ARCHE, María (Org.). **The grammar dimension in instructed second language learning**. A&C Black, 2013, p. 15-35.

WATSON, J. B. **Behaviorism** (revised edition). University of Chicago Press, 1930.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge University Press, 2003.

WHITE, Lydia. Second language acquisition: from initial to final state. *In*: ARCHIBALD, John (Org.). **Second language acquisition and linguistic theory**. Wiley-Blackwell, 2000, p. 130-155.

---

### Para citar este artigo

---

GLENDAY, C. H., LINS JÚNIOR, J. R. F., FERRARI NETO, J. Aquisição de língua adicional e bilinguismo na perspectiva gerativista: transferência e influência do fator etário. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9., n. 4., 2020, p. 126-145.

---

### Os Autores

---

CANDICE HELLEN GLENDAY é Professora Assistente na Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA, no Curso de Letras. Também é Doutoranda em Linguística – UFPB e Mestre em Cognição e Linguagem – UENF. Tem especialização em Língua Portuguesa – UNIFLU.

JOSÉ RAYMUNDO FIGUEIREDO LINS JÚNIOR é Professor Assistente no Centro de Filosofia, Letras e Educação da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Doutor em Linguística (UFPB), Mestre em Linguística Aplicada (UECE), Especialista em Planejamento e Gestão em Educação (UNEB) e em Laboratório de Gestão Cultural (UVA). Coordenador de Estágios Supervisionados (Letras/UEVA), ex-coordenador de área do PIBID-UEVA Letras/Inglês e Coordenador de área da Residência Pedagógica/Inglês.

JOSÉ FERRARI NETO é graduado em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis (1999), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), Mestre (2003) e Doutor (2008) em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica - RJ (2003). Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É também Professor Associado II de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) e desenvolvendo pesquisas no LAPROL (Laboratório de Processamento Linguístico), com investigações voltadas para o léxico, morfologia, correferência e leitura.