

**Resumo:** Este artigo descreve teorias acerca da aquisição de linguagem e aquisição de segunda língua. A teoria behaviorista indica que é possível prever o comportamento verbal mediante variáveis como estímulo, resposta e reforço. A teoria nativista ou gerativista assume que o aprendizado é independente da cognição, enquanto que a teoria interacionista situa o aprendizado da linguagem dentro da cognição. Teorias formais de aquisição de segunda língua assumem a existência de uma gramática universal inata, mas diferem sobre o ponto inicial de aquisição de segunda língua. A “hipótese do input” de Krashen (1985) salienta a importância de input compreensível para a aquisição de segunda língua e de competências comunicativas. Teorias sócio-interacionistas destacam o impacto do contexto social na linguagem. Concluímos que as teorias formais servem para explicar a criatividade linguística do falante, enquanto que as teorias sócio-interacionistas abordam a aquisição dos aspectos comunicativos da linguagem, visto que esses são dependentes do contexto social.

**Palavras-chave:** Aquisição de linguagem; aquisição de segunda língua; gramática universal, abordagens sócio-interacionistas; aspectos comunicativos.

**Abstract:** This article describes language and second language acquisition theories. Behaviourism indicates that it is possible to predict verbal behaviour based on variables such as stimulus, response and reinforcement. The nativist or generativist theory assumes that language learning is independent from cognition while the interactional theory places language learning within cognition. Formal approaches to second language acquisition assume the existence of an innate universal grammar, but they differ with regard to the starting point of second language acquisition. Krashen's input hypothesis (1985) highlights the importance of comprehensible input in second language acquisition and in the acquisition of communicative competencies. Social interactional theories emphasise the impact of the social context on language. We conclude that formal theories account for speakers' linguistic creativity whereas social interactional theories detail the acquisition of the communicative aspects of language as these are socially context-dependent.

**Key words:** Language acquisition; second language acquisition; universal grammar; social interactional approaches; communicative aspects.

## 1. Introdução

Ao observarmos aprendizes brasileiros durante provas de proficiência oral em inglês, destacam-se candidatos cujo desempenho inclui um maior domínio de seu turno e uma interação apropriada com seus pares, além da utilização de estruturas gramaticais e itens lexicais apropriados às atividades propostas. Entretanto, isso não significa dizer que esses últimos elementos não tenham importância. Modelos de competência comunicativa em segunda língua incluem tanto um componente linguístico ou gramatical como componentes sociolinguísticos, discursivos e estratégicos (CANALE & SWAIN, 1990, CANALE, 1983), sendo que na visão de Bachman (1990), o componente linguístico subdivide-se em outros sub-componentes organizacionais e pragmáticos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda. Linguística. PUCRS.

Esse artigo objetiva investigar teorias acerca da aquisição de segunda língua a fim de destacar as teorias que possam dar conta da aquisição de aspectos formais e comunicativos por aprendizes de inglês como segunda língua. Para tanto, apresentaremos uma breve retrospectiva histórica das principais teorias de aquisição de linguagem, sob as óticas empiristas e racionalistas. Também detalharemos teorias de aquisição de segunda língua, tendo por base a gramática universal, assim como a teoria do input compreensível de Krashen (1985). Por fim, descreveremos perspectivas sócio-interacionistas, visando buscar novas bases teóricas para investigações futuras acerca da aquisição da competência conversacional-interacional proposta por Corsetti (2009).

## **2. Teorias de aquisição de linguagem**

Como se dá a aquisição da linguagem? Onde devemos situar o início da linguagem? O conhecimento é derivado da experiência? Os seres humanos são dotados de uma faculdade inata para a linguagem? Esses são alguns dos principais questionamentos que norteiam teorias acerca da aquisição da linguagem. Segundo Santos (2008), a aquisição da linguagem não é caótica ou aleatória. Mesmo que haja irregularidades, essas são em número inferior ao esperado. O que sabemos é que crianças, por volta dos três anos de idade, são capazes de fazer uso produtivo de sua língua materna.

Aimard (1998) indica alguns pontos importantes acerca das aquisições de crianças. Em primeiro lugar, cada criança progride em seu próprio ritmo. Além disso, a linguagem é considerada em bloco no conjunto de aquisições da criança: atenção, sentimentos, motricidade, percepções. Por último, as diversas facetas da linguagem surgem ao mesmo tempo. Não existe um tempo para os sons e outro para as palavras, pois tudo evolui ao mesmo tempo. Segundo Aimard (1998, p. 58), no primeiro ano, há uma riqueza de comunicação pre-verbal do bebê com os seus próximos. A partir do segundo ou terceiro mês, o bebê modula a sua voz, produz diversos sons, começa a balbuciar. Com oito a dez meses, aparece a duplicação das sílabas: “bababa”. No segundo ano, o bebê continua a adquirir os fonemas de sua língua materna; as primeiras palavras e o vocabulário são construídos. Por volta do dois anos, a criança reúne de duas ou três palavras e produz as primeiras frases. No terceiro ano, a criança já produz a maioria dos fonemas, há uma explosão lexical e dá-se a aquisição de formas gramaticais.

Santos (2008) apresenta uma retrospectiva teórica crítica de duas correntes de aquisição da linguagem: o “empirismo” e o “racionalismo”. Propostas empiristas preconizam que o conhecimento é derivado da experiência, ao mesmo tempo em que não negam a existência da

mente, nem que os seres humanos possuem conhecimentos e ideias. Tentam explicar como essas ideias foram adquiridas ou aprendidas. Nessa visão, o que é inato é a capacidade de formar associações entre estímulos, ou entre estímulos e respostas, com base na similaridade e contiguidade. “A estrutura não está no indivíduo, nem é construída por ele, mas está no exterior, fora do organismo” (SANTOS, p.216-217).

O “behaviorismo” situa-se dentro de teorias empiristas. Segundo Skinner (1957), é possível “predizer e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular” (SANTOS, 2008, p. 217). Quando há um estímulo externo, esse provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, o comportamento tende a se manter. Se a resposta for reforçada negativamente, esse comportamento será eliminado. Se não há reforço, o comportamento também tende a desaparecer. Desta forma, na visão behaviorista, o aprendizado linguístico é análogo a qualquer outro tipo de aprendizado. A aquisição de linguagem dá-se através de um processo indutivo, visto que somente os fatos observáveis da língua são considerados.

Noam Chomsky (1959) fez duras críticas ao behaviorismo. Com explicar o fenômeno da recursividade, a criatividade dos falantes? Crianças e adultos são capazes de produzir e entender frases nunca antes ouvidas. Segundo Chomsky, através de um número finito de regras, é possível criar um número infinito de sentenças nunca antes produzidas. Segundo Santos (2008), o behaviorismo também não dá conta da aquisição do léxico. Nomes próprios seriam classificados como “resposta sob controle”, isto é, uma pessoa, diante de um estímulo, nomeava-o, podendo ou não ser reforçada. Esse controle era a referência, a denotação de algo. Porém o significado, a conotação, não eram considerados.

Contraopondo-se à visão empirista, teorias atuais sobre a aquisição de linguagem assumem que, juntamente com as experiências, as crianças utilizam alguma forma de capacidade inata. Entretanto, a natureza dessa capacidade inata é alvo de controvérsias (SLOBIN, 1985). Dentro da perspectiva racionalista, o “gerativismo” ou “inatismo” assume que o aprendizado da linguagem é independente da cognição e de outras formas de aprendizado. Por outro lado, “teoristas cognitivistas” e “construtivistas” assumem que a linguagem é parte da cognição, ou que o mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem é também responsável por outras formas de aprendizado.

Segundo a proposta inatista, o ser humano é dotado de uma gramática inata. Nos primórdios do programa de investigação gerativista, Chomsky (1965) tenta explicar a

competência e a criatividade do falante. Chomsky (1965) advoga que as crianças possuem um “dispositivo de aquisição de linguagem” (DAL) inato, que é ativado e trabalha a partir de sentenças (input), resultando na gramática da língua a qual as crianças são expostas. Esse dispositivo é formado por regras. As crianças, em contato com as sentenças da língua, selecionam as regras que funcionam naquela língua específica, desativando as que não possuem nenhum valor. Sendo assim, as crianças possuem uma “gramática universal” (GU) que contém todas as regras de todas as línguas. A tarefa das crianças resume-se em selecionar as que estão ativadas na língua alvo.

Com a introdução da “teoria de princípios e parâmetros” (CHOMSKY, 1981), muda-se a concepção da gramática universal. A GU é formada por princípios ou leis invariantes, “que se aplicam da mesma forma em todas as línguas, e parâmetros, leis cujos valores variam entre as línguas e dão origem tanto à diferença entre as línguas, como à mudança numa mesma língua” (SANTOS, 2008, p. 221). Através do input, as crianças escolhem o valor que determinado parâmetro deve tomar. Segundo a autora, muitas questões acerca da variação paramétrica ainda não foram respondidas. Por exemplo, quantos são os valores dos parâmetros? No estado inicial da GU, um dado parâmetro já possui marcação específica ou não possui nenhuma marcação? É possível haver re-parametrização?

Por último, a perspectiva “interacionista” defende que o desenvolvimento da fala segue as mesmas leis de outras operações mentais. Entretanto, Vygotsky (1962) enfatiza a função social da fala, destacando a importância do interlocutor no desenvolvimento da linguagem. O adulto cria a intenção comunicativa, servindo como facilitador do processo de aquisição. Segundo Vygotsky (1962), há quatro estágios de operações mentais, sendo que as operações responsáveis pelo desenvolvimento da fala inserem-se nesse modelo: “natural ou primitiva”, correspondendo à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; “psicologia ingênua”, estágio em que a criança experimenta as propriedades físicas de seu corpo e de objetos, aplicando essas experiências ao uso de instrumentos; “signos exteriores”, estágio da fala egocêntrica; “crescimento exterior”, estágio em que interiorizam-se as operações externas.

Ao focar a aquisição de linguagem, Vygotsky (1962) defende que há inicialmente uma dissociação entre fala e pensamento, pois ambas possuem raízes genéticas diferentes. Para o autor, há uma fase “pré-verbal de pensamento”, que se relaciona à inteligência prática, e uma fase “pré-intelectual da fala”, estágio no qual o balbúcio e o choro, por sua função social, seriam exemplos de fala sem pensamentos. Por volta dos dois anos, a fala e o pensamento unem-se, dando início ao comportamento verbal. A fala passa a servir ao intelecto, e os pensamentos podem ser verbalizados. A teoria interacionista também defende que, para a criança, a palavra é

parte integrante do objeto. No estágio inicial, há apenas a função nominativa com uma referência objetiva. “Posteriormente, desenvolvem-se a significação independente da nomeação e o significado independente da referência” (SANTOS, 2008, p.225).

Por fim, a fala egocêntrica para Vygotsky é um instrumento que a criança utiliza para buscar e planejar a solução de um problema, e tende a ser interiorizada. Também tem a função de um auxiliar externo, ajudando a criança a superar dificuldades durante a solução de tarefas. Segundo Santos (2008), fazem-se críticas à generalização dos estágios apontados por Vygotsky. Enquanto que os estudos interacionistas propõem um caráter geral e invariável para os estágios, o mesmo não é corroborado pelos dados.

Em suma, as teorias behavioristas, inatistas e interacionistas descritas enfocam a aquisição da linguagem por diferentes ângulos. Para os behavioristas, a aquisição de linguagem dá-se através processos indutivos, sendo possível prever o comportamento verbal através de variáveis como estímulo, resposta e reforço. Nessa perspectiva, o aprendizado linguístico é similar a outros tipos de aprendizado. Entretanto, o behaviorismo falha em explicar a criatividade do falante. Por outro lado, a visão inatista ou gerativista indica que o aprendizado da linguagem é independente da cognição e de outros tipos de aprendizado. Possuímos uma gramática universal inata, formada por princípios universais que se aplicam a todas as línguas, e parâmetros, que diferenciam as línguas entre si (CHOMSKY, 1981). Através do input, as crianças selecionam os valores que determinados parâmetros devem tomar. Sendo assim, a gramática universal nos possibilita criar frases nunca antes produzidas. Por último, a teoria interacionista situa o aprendizado da linguagem dentro da cognição, sendo análogo ao desenvolvimento de outras operações mentais. Destacam-se a função social da fala e o papel do adulto como criador de intenções comunicativas e, conseqüentemente, facilitador do processo de aquisição de linguagem.

### **3. Aquisição de segunda língua: abordagens formais**

Teorias de aquisição de segunda língua tentam desvendar como aprendizes conseguem adquirir as complexidades de uma segunda língua. Investigam se os processos de aquisição de segunda língua são análogos aos de aquisição de língua materna e qual a natureza dos conhecimentos linguísticos com os quais aprendizes iniciam os processos de aquisição de uma segunda língua. Assumindo-se a existência de uma gramática universal inata, a seguir detalharemos algumas posições sobre o papel da gramática universal e da língua materna na aquisição de uma segunda língua.

Segundo Gass & Selinker (2008), a “Gramática Universal” é uma abordagem nativista especial que inicia com a perspectiva de “learnability”, ou seja, a habilidade para aprender. Sua motivação advém da necessidade de explicar a aquisição uniforme, exitosa e rápida das crianças, apesar de input insuficiente. Se as crianças necessitam aprender um conjunto de abstrações, deve haver algo, além do input linguístico a que são expostas, que lhes possibilite aprender uma língua com relativa facilidade e rapidez. A GU é um mecanismo de linguagem inato que limita a variação das línguas. A tarefa de aprendizado é grandemente reduzida se um indivíduo é equipado com esse mecanismo inato, que restringe a formação de gramáticas possíveis.

Os princípios universais formam parte da representação mental da língua, sendo que essa gramática mental faz a mediação entre o som e o significado da língua. As propriedades da mente humana moldam os universais da linguagem. Segundo Chomsky (1995), a teoria de uma língua específica é sua gramática. A teoria das línguas e suas expressões geradas são a gramática universal. Se as propriedades da linguagem humana são parte da representação mental da língua, assume-se que as mesmas não deixam de ser propriedades apenas nos exemplos em que emprega-se um sistema linguístico não nativo. A linguagem consiste em um grupo de princípios abstratos que caracterizam as gramáticas de todas as línguas naturais. Além dos princípios que são invariáveis, há parâmetros que diferenciam as línguas.

Como dito anteriormente, as crianças não conseguem aprender as complexidades das gramáticas dos adultos somente na base de input. O argumento “pobreza de estímulo” indica que o input não oferece informações suficientemente específicas sobre a gramaticalidade e a agramaticalidade de sentenças. Durante a aprendizagem, há dois tipos de evidências disponíveis para as crianças: as evidências positivas e as evidências negativas. As evidências positivas originam-se no discurso que aprendizes lêem ou ouvem, constituindo-se em um número limitado de enunciados bem formulados da língua alvo. Entretanto, quando certa construção não é produzida, paira a dúvida sobre a sua gramaticalidade. As evidências negativas constituem-se em informações sobre a forma como os enunciados dos aprendizes desviam-se da norma padrão. Entretanto, essas informações não estão disponíveis com a frequência devida. Desta forma, a necessidade de postular uma faculdade de linguagem inata advém de input insuficiente, tanto em quantidade e qualidade. As propriedades de linguagem inatas preenchem o que não é dado pelo input, pois os princípios universais regulam a priori as possibilidades de formação gramatical.

Segundo Gass & Selinker (2008), questiona-se se essa faculdade inata de linguagem, utilizada pelas crianças ao construírem sua língua materna, segue operante na aquisição de

uma segunda língua. A hipótese da diferença fundamental preconiza que os processos de aquisição de L1 não são os mesmos em aquisição de L2. Primeiramente, em situações normais, as crianças atingem um conhecimento completo de sua língua materna, enquanto que em L2, esse estágio é raramente atingido. Além disso, aprendizes de L2 têm a sua disposição conhecimentos sobre um sistema linguístico completo, incluindo a adequação de formas linguísticas, enquanto que as crianças necessitam aprender tanto as formas linguísticas como a noção de coexistência de diferentes formas de expressão. Em terceiro lugar, Schachter (1988) salienta que as crianças podem aprender qualquer língua, pois nenhuma língua é mais fácil do que outra. O mesmo não ocorre em L2. Por fim, enquanto que os adultos possuem diferentes graus de motivação, o que pode facilitar ou dificultar a aquisição de L2, as diferenças motivacionais em crianças não chegam a impactar a aquisição da língua materna.

Por outro lado, a “hipótese de acesso a gramática universal” indica que a gramática universal é constante, diferente da gramática da L1 do aprendiz. A GU limita a gramática interlíngua do aprendiz de uma segunda língua. Porém, há posições diferentes sobre os papéis da L1 e da GU como possíveis pontos iniciais para a aquisição de L2. A posição de “transferência total/ acesso total” assume que o ponto de partida é a L1, mas há um acesso total a GU no processo de aquisição de L2 (SCHWARTZ, 1998; SCHWARTZ & SPROUSE, 2000; WHONG-BARR, 2005). O aprendiz utiliza a gramática da L1 como base, porém tem acesso total a GU quando a L1 é considerada insuficiente para a tarefa de aprendizagem a ser desenvolvida. As aprendizagens de L1 e L2 diferem, e não é possível prever se o aprendiz conseguirá atingir um nível de conhecimento total da L2.

A “hipótese das árvores mínimas” indica que ambas as L1 e GU estão disponíveis concomitantemente ( VAINIKKA & YOUNG-SCHOLTEN, 1996). Entretanto, a gramática da L1 disponível não contém “categorias funcionais”, ou seja, elementos gramaticais que ligam as sentenças. Essas emergem em resposta ao input de L2. Sendo assim, aprendizes de L1 distintas terão o mesmo desenvolvimento dessas categorias. Já a hipótese das “características sem valor” preconiza que há uma transferência fraca (EUBANK, 1996). Ambas as categorias funcionais e lexicais estão disponíveis a partir da L1, mas sem informações sobre a força de suas características. A aquisição inclui adquirir a força apropriada das características da L2.

Em contraponto, a “hipótese inicial da sintaxe” (PLATZACK, 1996) advoga que, assim como em aquisição de L1, o ponto inicial é da aquisição de L2 é a GU. Por fim, a “hipótese de acesso total/não transferência” mantém que o ponto inicial é a GU. Entretanto, há uma desconexão entre a gramática da L1 e a da L2 em fase de desenvolvimento. Nessa proposta, as

aquisições de L1 e L2 ocorreram e terminarão na mesma forma. Os aprendizes de L2 atingirão o mesmo nível de competência de falantes nativos.

Há evidências conflitantes com relação ao acesso de aprendizes a GU, ou se esse acesso se dá através da L1 ou se não há nenhum acesso. Há dados que corroboram a idéia de que a GU limita a gramática que aprendizes possam desenvolver. White (2003) conclui que apesar de dados e teorias conflitantes, os resultados de diversos estudos sugerem que as gramáticas “interlíngua” adéquam-se aos parâmetros. Para Chomsky (2002), o léxico assume maior importância. A parametrização dentro do programa minimalista não está mais na sintaxe, mas sim no léxico, visto que as línguas contêm informações em seu léxico que sinalizam as relações gramaticais. Segundo Gass & Selinker (2008), pode-se concluir que a aquisição de L1 não é fundamentalmente igual à de L2, mas também é possível afirmar que aquisição de L1 não é fundamentalmente diferente da L2.

#### **4. Input e aquisição de segunda língua**

Como anteriormente afirmado, a motivação de sustentar a existência de uma gramática universal inata advém da necessidade de explicar a aquisição uniforme, exitosa e rápida das crianças, apesar de input insuficiente. Entretanto, ao abordarmos a aquisição de segunda língua, mais especificamente em situações de aprendizado formal, onde os aprendizes têm ao seu dispor evidências positivas e negativas, o status do input parece ganhar maior destaque. Nessa seção, descreveremos a visão de Krashen sobre o papel do input compreensível na aquisição de segunda língua e de competências comunicativas. Sua teoria aceita a existência do dispositivo de aquisição de linguagem chomskiano.

A “hipótese do input” (KRASHEN, 1985) insere-se em um modelo de cinco hipóteses que constituem a teoria atual de Krashen sobre aquisição de linguagem: “aquisição-aprendizagem”, “ordem natural”, “monitor”, “input” e “filtros afetivos”. A “hipótese de aquisição-aprendizagem” sustenta que há duas formas para os adultos desenvolverem a competência linguística em uma segunda língua (KRASHEN & TERRELL, 2000). No primeiro caso, os indivíduos desenvolvem habilidades na língua através de sua utilização em situações reais de comunicação. Para os autores, a aquisição é a forma natural para desenvolver habilidades linguísticas, sendo um processo subconsciente e implícito. Pode comparar-se com a forma como as crianças adquirem a sua primeira língua, já que esses não têm consciência do fato de que estão adquirindo uma língua, mas sim a utilizando para comunicarem-se. Considerando-se que as crianças adquirem a sua primeira língua, é bem provável que adquiram uma segunda língua também.



A aprendizagem, por outro lado, relaciona-se a um ambiente formal de ensino. Aprender uma língua engloba desenvolver conhecimentos formais sobre a mesma. Desta forma, os aprendizes são expostos explicitamente a regras gramaticais e desenvolvem a capacidade de falar sobre a estrutura da língua. Consequentemente, a aprendizagem é um processo consciente e explícito. Segundo os autores, pesquisas recentes indicam que a aprendizagem formal de línguas não tem um papel tão importante no desenvolvimento da habilidade comunicativa em uma segunda língua, como se pensava anteriormente. Muitos pesquisadores acreditam que a aquisição é responsável pela habilidade de entender e falar bem uma segunda língua e com facilidade. A aprendizagem de línguas pode ser útil como um editor, denominado “monitor”. Usamos a aquisição quando iniciamos sentenças em uma segunda língua e utilizamos a aprendizagem somente como um “monitor”, um tipo de pensamento posterior, ao fazermos correções e alterações (KRASHEN e TERRELL, 2000).

Krashen e Terrell (2000) preconizam que, se a aquisição é mais importante do que a aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, faz-se necessário abordar a questão de como os indivíduos adquirem uma segunda língua. Em primeiro lugar, a aquisição somente acontece quando as pessoas entendem as mensagens na língua alvo. Input incompreensível como, por exemplo, escutar uma língua desconhecida no rádio, não parece auxiliar na aquisição de línguas. Adquirimos quando focamos no que está sendo dito, ao invés de como está sendo dito. Adquirimos quando a língua é usada para a comunicação de idéias.

Desta forma, a “hipótese do input” preconiza que nós adquirimos (não aprendemos) uma língua pelo entendimento de input um pouco acima do nosso nível atual de competência adquirida (KRASHEN & TERRELL, 2000). Formalizando esta teoria, uma pessoa que adquire uma língua pode se mover de um estágio “i”, “i” descreve o nível de competência dessa pessoa, para um nível “i+1”, onde “i+1” é o estágio que imediatamente sucede “i” dentro de uma ordem natural.

A “hipótese da ordem natural” defende que as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem previsível. Krashen (1981) exemplifica essa ordem natural, elaborando um quadro de aquisição média de morfemas em inglês como segunda língua. Adultos e crianças em geral, primeiramente irão adquirir os morfemas *ing* (particípio do presente), plural e *copula to be* (cópula ser/estar). Em um segundo momento, os auxiliares em tempos verbais com o aspecto progressivo e os artigos *the* (definido) e *a, an* (indefinido) serão adquiridos. O próximo estágio de aquisição são os verbos irregulares no passado e por último, os verbos regulares no passado,

III singular (-s) (a conjugação da terceira pessoa do singular no presente simples) e o possessivo (-s).

É importante destacar que o input não precisa necessariamente estar totalmente direcionado a esses níveis. Segundo Krashen e Terrell (2000), o input não precisa ter como objetivo o nível “i+1”, o próximo nível dentro da ordem natural. Se um indivíduo já adquiriu os morfemas *ing*, plural e *copula to be*, e está pronto para adquirir os auxiliares e o plural, o professor não precisa se preocupar em oferecer exemplos de verbos auxiliares e de formas no plural em seu input. Sua tarefa é garantir que os aprendizes entendam o que está sendo dito e o que estão lendo. Se os aprendizes forem expostos a uma quantidade de input suficiente, cuja mensagem comunicativa seja compreensível, “i+1” acontecerá automaticamente. Outras estruturas estarão presentes no input, mas haverá uma exposição suficiente de “i+1”, assim como uma revisão das estruturas já adquiridas.

Na visão de Krashen (1985), o input é o ingrediente essencial que interage com o nosso sistema cognitivo. A pessoa que adquire uma língua não necessariamente adquire tudo o que ouve. Há uma contribuição significativa do “dispositivo de aquisição de linguagem” anteriormente descrito (CHOMSKY, 1965), ou seja, a parte do cérebro responsável pela aquisição de linguagem. Esse próprio dispositivo gera regras, de acordo com procedimentos inatos que filtram o processamento do input para a aquisição. Entretanto, nem todo input compreendido chega a esse mecanismo, pois há barreiras afetivas que podem atrapalhar esse fluxo.

A “hipótese dos filtros afetivos” sustenta que as variáveis afetivas não impactam a aquisição de linguagem diretamente, mas impedem que o input chegue ao DAL, visto que as pessoas que adquirem a língua necessitam estar abertas para receber o input compreensível. Desta forma, o filtro afetivo é um tipo de bloqueio mental que inibe os indivíduos de utilizarem plenamente o input compreensível que recebem para aquisição. Como exemplos, situações de ansiedade, baixa estima ou medo de expor dificuldades linguísticas em sala de aula. Por outro lado, pesquisas mostram que os indivíduos que possuem certos tipos de motivação, como motivação integrativa e uma boa auto-imagem, tendem a ter um maior êxito em aquisição de segunda língua.

Concluindo, a “hipótese do input” insere-se em modelo de aquisição de segunda língua bastante abrangente. Dentro seus principais argumentos, destacamos a noção de que as pessoas que adquirem uma segunda língua necessitam entender as mensagens na língua alvo para então poder adquirí-la. Em segundo lugar, salientamos a idéia de que a compreensão precede a

produção, fato que reforça a importância de atividades de compreensão auditiva e de leitura em programas de línguas. Em terceiro lugar, concluímos que a hipótese do input relaciona a noção do input compreensível com a cognição, também mostrando o impacto dos filtros afetivos no processamento cognitivo. Entretanto, questionamos se somente input compreensível é suficiente para garantir a aquisição das diversas facetas de uma segunda língua.

## **5. Aquisição de segunda língua: abordagens sócio-interacionistas**

Em Corsetti (2009), investigamos o aprimoramento de competências pragmáticas de aprendizes de inglês como segunda língua, através de atividades de compreensão auditiva, embasados na hipótese do input compreensível de Krashen. Utilizando uma abordagem de estratégias (MENDELSON, 1995), oito aprendizes foram expostos a diferentes tipos de atividades de compreensão auditiva, o que lhes possibilitou o desenvolvimento de aspectos *bottom-up* e *top-down* de processamento. Concluímos que as atividades de compreensão auditiva tiveram um grande impacto na melhoria de compreensão pragmática dos aprendizes. Entretanto, essas atividades não chegaram a impactar a produção pragmática dos aprendizes. Sendo assim, nessa última seção, detalharemos duas perspectivas sócio-interacionistas, buscando novas bases teóricas para pesquisas futuras acerca da aquisição de competências pragmáticas, mais especificamente a aquisição da competência conversacional-interacional proposta por Corsetti (2009).

Perspectivas sócio-interacionistas partem do princípio de que a linguagem não é um fenômeno isolado que possa ser explicado fora de seu contexto social. Segundo Gass & Selinker (2008), a aprendizagem não se situa na cognição de um indivíduo; ou seja, não é um processo intra-psicológico. Ao invés, situa-se na ecologia social e local. A aprendizagem é adaptativa a um conjunto emergente de recursos inseridos na interação social, e ancora-se nas práticas sociais desenvolvidas pelo aprendiz. Nessa visão, os enunciados linguísticos são sensíveis e dependentes do contexto interacional. Contrapondo-se às visões formais anteriormente descritas, o contexto social tem impacto no código linguístico e também nos processos de aprendizagem. Nesse paradigma, julgamentos isolados sobre a gramaticalidade das sentenças possuem pouca relevância.

A “análise da conversa” situa-se dentro da perspectiva sócio-interacionista. Nessa proposta, as evidências para aprendizagem inserem-se nas mudanças que ocorrem durante a realização de atividades sociais. Ou seja, o ponto inicial para o estudo da linguagem e do aprendizado é a atividade social. Desta forma, o foco está na orientação do falante para a

linguagem. Os tipos de atividades, ou interações sociais, que os aprendizes desenvolvem e alcançam êxito, fundamentam a hipótese de que o aprendizado ocorre nesse modelo. As atividades são o ponto de partida para o estudo do funcionamento humano. Somente a linguagem em seu ambiente natural e a configuração interacional da orientação do falante para a linguagem servem como base de investigação. Entretanto, Gass & Selinker (2008) salientam que isso não significa dizer que certas condições de aprendizagem não sejam relevantes, como, por exemplo, o foco de atenção. Na realidade, essas condições podem ser investigadas durante o curso de atividades.

Ao traçarmos um retrospecto histórico da ciência “análise da conversa”, as suas primeiras investigações iniciaram no final dos anos 60 e início dos anos 70, possuindo o status de sub-disciplina da sociologia. Segundo Markee (2000), há indícios de que a análise da conversa está firmando-se como uma disciplina independente. Seus estudos iniciais focam na descrição da estrutura organizacional da conversa comum, simples, ou seja, o tipo de conversa casual, social que ocorre rotineiramente entre amigos e conhecidos, tanto pessoalmente como ao telefone. Em um sentido restrito, pesquisadores como Goodwin (1981), Jefferson (1974) Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) detalharam a estrutura organizacional em termos de sequências, troca de turno e práticas de reparo. Outros estudos representativos enfocaram a organização sequencial de vários atos de fala, a construção da sintaxe para a conversa e a estrutura do conto de piadas e de histórias.

Segundo Markee (2000), essas linhas de pesquisas continuam a ser o foco dos trabalhos sobre a conversa analítica. Entretanto, Drew e Heritage (1992) indicam que há atualmente um maior interesse na análise da estrutura da conversa, utilizada para construir contextos institucionais, como, por exemplo, contextos de notícias, de medicina, de tribunal e de sala de aula. Embora o termo “análise da conversa” continue a ser utilizado como o nome da disciplina, os seus domínios agora incluem tanto a conversa comum como a conversa institucional. Por essa razão, o termo “fala em interação” (talk-in-interaction) (SCHEGLOFF, 1987) é amplamente utilizado para referirmos a toda gama de sistemas de troca de discurso oral.

Outra perspectiva sócio-interacionista é a “teoria sociocultural”, oriunda dos estudos de Vygostsky (1978). Segundo Gass & Selinker (2008), a “teoria sociocultural” baseia-se na ontologia do indivíduo social. Conceitos como mediação e regulação, internalização e zona de desenvolvimento proximal a diferenciam de outras abordagens de aquisição de segunda língua. A mediação é seu principal conceito, visto que a teoria sociocultural fundamenta-se no princípio de que a atividade humana, aí incluindo a atividade cognitiva, é mediada por artefatos simbólicos, ou seja, fermentas culturais de alto nível, tais como a linguagem e a alfabetização, e

por artefatos materiais. Esses artefatos mediam as relações entre os seres humanos e o mundo social e material ao nosso redor. A ferramenta principal que temos a nossa disposição é a linguagem, a qual nos possibilita a conexão com o mundo social e físico. A linguagem permite que os seres humanos possam ir além do meio ambiente, e refletir e falar sobre eventos e objetos que não estejam presentes fisicamente no momento.

A regulação é outra forma de mediação. Quando as crianças aprendem a linguagem, também aprendem a regular as suas atividades linguisticamente. Há três estágios de desenvolvimento para chegarmos à auto-regulação. Primeiramente, a “regulação por objetos” inclui o uso de objetos como uma forma de pensamento, por exemplo, pais que utilizam objetos para auxiliar os seus filhos na aprendizagem de conceitos abstratos. No segundo estágio, a “regulação pelos outros”, a aprendizagem é regulada por outras pessoas ao invés de objetos. Por fim, o estágio da “auto-regulação” ocorre quando é possível desenvolvermos atividades com pouco ou nenhum auxílio externo.

O terceiro conceito, a internalização, é o processo que possibilita mover as relações entre um indivíduo e seu meio ambiente para uma execução posterior. Uma forma de internalização ocorre através da imitação, que pode ser tanto imediata e intencional como adiada. Por fim, a zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela solução individual de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com o auxílio de adultos ou pares mais capazes ( VYGOTSKY, 1978). Desta forma, o aprendizado é resultado da atividade interpessoal. Além disso, a atividade interpessoal forma a base do funcionamento individual. Segundo Gass & Selinker ( 2008), essa noção claramente incorpora a natureza social da aprendizagem, e também salienta a importância do aprendizado colaborativo, visto que ele permeia o que é aprendido.

Em suma, as propostas sócio-interacionistas descritas não separam a linguagem de seu contexto social. Segundo Gass & Selinker (2008), o código linguístico não pode ser entendido como um fenômeno isolado, fora de seu contexto social. Também não é possível investigar como ocorre o aprendizado de uma segunda língua sem o suporte do contexto social. Por um lado, a análise da conversa possui uma natureza mais analítica, debruçando-se sob a análise da estrutura da conversa comum e da conversa institucional. Já a teoria sociocultural é mais abrangente, pois faz uma interface entre a psicologia, a linguística e a sociologia, indicando que a linguagem nos possibilita a conexão com o mundo social e físico.

## 6. Considerações finais

Se a aquisição da linguagem já é um tema fascinante, sendo alvo de grandes controvérsias, imaginem a aquisição de competências comunicativas por aprendizes de segunda língua? Nesse artigo, descrevemos diferentes teorias acerca da aquisição de segunda língua, a fim de buscar explicações sobre a aquisição de aspectos formais e comunicativos. As teorias inatistas com base na gramática universal parecem justificar a nossa criatividade linguística, tanto em língua materna como em segunda língua. Concordamos que os processos de aprendizagem de L1 e L2 não são totalmente iguais, nem totalmente diferentes. Sentimos intuitivamente que aprendizes de segunda língua utilizam a L1 como ponto inicial para a aquisição de L2, mas acessam a GU quando a primeira não oferece as informações necessárias à tarefa a ser desenvolvida. Concluímos também que o input compreensível parece merecer um papel de maior destaque em situações de aprendizado de segunda língua, através de atividades de compreensão auditiva e leitura, considerando que a compreensão precede a produção. Por fim, concluímos que as abordagens sócio-interacionistas mostram-se mais adequadas para dar conta dos aspectos comunicativos da língua, visto que a linguagem como forma de comunicação inclui inúmeros aspectos dependentes do contexto social.

### Referências

- AIMARD, Paul. *O surgimento da linguagem na criança: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BACHMAN, Lyle. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- CANALE, M. On some dimensions of language proficiency. IN: OLLER, J.W. (Ed.). *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.p.333-342.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1*, 1980.p.1-47.
- CHOMSKY, Noan. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, n.1, 1959. p.26-58
- CHOMSKY, Noan. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: M.I.T. Press, 1965.
- CHOMSKY, Noan. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, The Netherlands:Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noan. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, Noan. *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- CORSETTI, Cristiane. *The Enhancement of Pragmatic Competencies via Listening Activities*. 2009. 207 páginas. Dissertação “Mestrado”- PUCRS, Porto Alegre, 2009.
- DREW, P & HERITAGE, J. Analysing talk at work: an introduction. IN: DREW, P & HERITAGE, J. *Talk at work: Interaction at institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- EUBANK, Negation in early German–English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research*, 12, 1996. p.73–106.
- GASS, Susan & SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an introductory course*. New York: Routledge, 2008.
- GOODWIN, C. *Conversational Organisation: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press, 1981.
- JEFFERSON, G. Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, 2, 1974.p.181-199.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, 1985.
- KRASHEN, S. TERRELL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pearson Education Limited, 2000.
- MARKEE, Numa. *Conversation Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.
- MENDELSON, D. Applying Listening Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson. In: MENDELSON, D. & RUBIN, J. (Eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press, 1995.
- PLATZACK. The initial hypothesis of syntax. IN: CLASEN, H. (Ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam: JohnBenjamins, 1996. pp. 369–414.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language*. 1974.
- SANTON, S. A aquisição da linguagem. IN: FIORIN, J. *Introdução a Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.p.211-226.
- SCHACHTER, J. Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9, 1988. P.219–235.
- SCHEGLOFF, E.A. Between macro and micro: contexts and other connections. IN: ALEXANDER, J.; GIESEN, B; MUNCH, R. & SMELSER, N. (Eds.) *The micro-macro link*. Berkeley, University of California Press, 1987. p.207-234.
- SCHWARTZ, B. On two hypotheses of “transfer” in L2A: minimal trees and absolute influence. IN: FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.; O’NEIL, W. (Eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 35–59.

SCHWARTZ,B.; SPROUSE, R. When syntactic theories evolve: consequences for L2 acquisition research. IN: ARCHIBALD, J. *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Basil Blackwell, 2000. p. 156–186.

SKINNER, B.F. *Verbal Behavior*. Nova Iorque: Appleton-Century, Grofts, 1957.

SLOBIN, D.I. *Psicolingüistics*. Glenview,III: Scott, Foresman and Company, 1985.

VAINIKKA, M. & YOUNG-SCHOLTEN, M. Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12, 1996. p.7–39.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fonte,1962

VYGOTSK. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978

WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Recebimento: 12 agosto, 2011

Aprovação: 10 outubro, 2011

E-mail:

[cris@corpelle.com.br](mailto:cris@corpelle.com.br)