

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E BILINGUISMO

L2 ACQUISITION AND BILINGUALISM

Marcello MARCELINO
(Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/ Infolinc)
marcello.unifesp@gmail.com

RESUMO:

O termo Aquisição de L2 (AL2) é frequentemente incompreendido no contexto brasileiro. Ele reflete a tradição gerativista de estudos em L2, pouco difundido neste contexto. Neste trabalho, abordo a área de aquisição de L2, de perspectiva gerativista, discutindo o conceito e a frutífera área de pesquisa e investigação. Dentre os pontos debatidos em AL2, é central se os mecanismos inatos da Gramática Universal guiam a aquisição de L2 de forma semelhante à aquisição de L1. De relevância para a discussão dos estudos de L2A, está também a aquisição precoce da L2 em contextos brasileiros de Educação Bilíngue, que será brevemente discutida.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática Universal; Parâmetro de Composição; gramática nuclear; periferia marcada; bilinguismo.

ABSTRACT:

The term Second Language Acquisition (L2A) is misunderstood in the Brazilian context. It is widely used to refer to the process of L2 development, within the Generativist tradition. In this paper, I will address the area of second language acquisition, from a generative perspective, expanding on the concept and the fruitful area of research and investigation. Among the common issues debated in L2A is the question of whether innate Universal Grammar (UG) mechanisms guide L2 acquisition in ways that are similar to L1 acquisition. An equally relevant discussion, namely that of early L2 acquisition in the Brazilian context of Bilingual Education will also be addressed.

KEY-WORDS: *Universal Grammar; The Compounding Parameter; core grammar; UG periphery; bilingualism.*

0. Introdução

Ao se falar sobre aquisição de segunda língua (AL2), é necessário que se entenda, primeiramente, os princípios que guiam a aquisição de L1 (AL1), uma vez que grande parte da agenda sobre AL2 de perspectiva gerativa gira em torno da questão do acesso à Gramática Universal (GU)¹, e questões de pobreza de estímulo (DEKYDTSPOTTER, SPROUSE e ANDERSON, 1997, 2001; HERSCHENSOHN, 2000; MARCELINO, 2007, 2014, 2017; SCHWARTZ e SPROUSE, 1996, 2013; SLABAKOVA, 2008; VAINIKKA e YOUNG-SCHOLTEN, 1994; WHITE, 1989, 1990, 2003).

Em relação à AL1, Chomsky (1981) defende que a criança desenvolve uma língua ao ser exposta a *input* robusto na referida língua, a partir dos princípios universais, comuns a todas as línguas, e das marcações dos parâmetros, responsáveis pela variação translinguística. Este *input* contém os dados linguísticos primários (do Inglês, PLD – *Primary Linguistic Data*), do qual a criança extrai informação essencial, na forma de *triggers* (gatilhos) para marcar os parâmetros da língua e construir sua gramática.²

O *input*, portanto, é essencial para o processo de aquisição, e deve ser rico em dados que exprimem a estrutura da língua, para que a criança possa utilizar esses dados a fim de marcar os parâmetros que definirão a estrutura de sua L1, conforme figura 1.



FIGURA 1 – O *input* na aquisição.

¹ Gramática Universal é o termo utilizado, na perspectiva gerativista, para se referir à capacidade humana, biologicamente determinada, para desenvolvimento da linguagem, também conhecida como faculdade da linguagem.

² Lightfoot (1993) é o responsável pela introdução da noção de *trigger*, como uma "pista" utilizada pela criança para a marcação do parâmetro. De acordo com o autor, essa pista deve ser saliente nos dados, e fácil de adquirir, como dados de morfologia flexional.

Inicialmente um conceito associado estritamente aos Princípios da gramática, o parâmetro é atrelado a um conjunto de estruturas (*cluster*). Cada parâmetro é supostamente uma propriedade linguística, que a criança reconhece, e tal propriedade é capaz de gerar um número de estruturas que são por ele licenciado. Assim, ao marcar um determinado parâmetro durante o processo de aquisição, todo um conjunto de estruturas a ele relacionado se torna disponível para a criança. Tal fato foi primeiramente apontado por Chomsky (1981) e Rizzi (1982), em relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN), esse último em trabalho de comparação do Inglês com o italiano. Assim, a criança que adquirir uma língua com a ordem SVO, por exemplo, deve “selecionar”, através dos dados oferecidos, se o PSN possui marcação positiva, gerando línguas como o italiano, espanhol, e português³ que oferecem a possibilidade de apresentar sentenças com o sujeito sem matriz fonética (e se for um expletivo, obrigatoriamente nulo) ou se possui marcação negativa, como o Inglês e o Francês, que não oferecem sentenças sem sujeito com matriz fonética, inclusive os expletivos.⁴

Esse processo de marcação paramétrica e subsequente surgimento de estruturas relacionadas aos parâmetros é o que constitui a “explosão linguística” característica de crianças adquirindo sua primeira língua. A passagem de produzir pouco a produzir muito, em pouco tempo, possivelmente através da marcação de parâmetros, é o que torna o processo de aquisição de L1 “instantâneo”.

A fim de ilustrar a relação entre o parâmetro e o *cluster* de estruturas a ele atreladas, bem como a relevância para comparação entre L1 e L2 e aquisição de L2, podemos nos reportar a um estudo de investigação sobre a aquisição de uma propriedade conhecida como “Parâmetro de Composição” (PC) proposto por Snyder (1995, 2001), com foco no Inglês como L1.

³ Há uma vasta discussão sobre o PB ser ou não representante da marcação positiva do PSN, podendo ser considerada uma língua de SN parcial. Para o leitor interessado na discussão, ver Camacho (2016), Kato e Duarte (2017) e referências lá citadas.

⁴ Dentro de uma visão paramétrica de aquisição, foi proposto (Chomsky, 1981) que o conjunto de propriedades associadas à marcação positiva do PSN são: a) sujeitos nulos; b) expletivos nulos; c) sujeitos pospostos/ inversão “livre” sujeito-verbo; d) movimento longo do wh-sujeito; e) categoria vazia resumptiva em sentenças encaixadas; f) aparente violação do filtro *[that-t] e (cf. Rizzi, 1982); g) Concordância rica Sujeito-verbo. Kato e Duarte apontam também que a propriedade abstrata que define uma língua de SN constitui um problema para a visão macroparamétrica, bem como a presunção de todas as propriedades correlatas, que nem sempre estão presentes. Para uma discussão do problema, ver Kato e Duarte (2017). Para uma descrição detalhada do PSN, bem como um histórico das suas propriedades e a quais autores elas são atribuídas, ver Camacho (2016).

Segundo Snyder, a valoração positiva do PC em Inglês acionaria o *cluster*⁵ das estruturas relacionadas ao referido Parâmetro, conforme (1)⁶:

(1)

- a. N+N compounding: banana box, book worm
- b. Resultative: John wiped the table clean.
- c. Verb-Particle: Mary picked up the book/picked the book up.
- d. Double Object Dative: Alice sent Sue the letter.
- e. Preposition Stranding: I know who Alice sent the letter to.

É importante notar que no caso de comparação entre duas línguas, e para estudos sobre aquisição de L2, o conhecimento das diferenças paramétricas entre duas línguas possui muito poder explanatório e descritivo: as estruturas que são licenciadas a partir da marcação positiva de um parâmetro na L1 apresentam-se como não existentes ou não licenciadas, naquela L2 que marcar negativamente o mesmo parâmetro. Sendo assim, as estruturas presentes em (1) não são disponíveis em português brasileiro (PB), que marca o PC negativamente (Marcelino, 2007, 2014). Isso sinaliza o que o aprendiz de L2 deve adquirir em seu processo de desenvolvimento da L2, e traz à tona o questionamento sobre a possibilidade da aquisição de todo o *cluster* de propriedades na L2, mesmo sem que todas as estruturas sejam ensinadas. Retornarei a essa discussão na seção 2.

Em AL2, não é claro que ao se adquirir a propriedade (saliente e bastante produtiva) N+N em Inglês⁷, todas as outras estruturas se seguirão, nos moldes da AL1. É possível que o aprendiz de L2 tenha que adquirir essas estruturas separadamente e provavelmente uma por vez. A fim de aprender essas estruturas, o aprendiz de L2 depende de *input* ordenado que é apresentado em sala de aula no curso da instrução formal, normalmente em contextos de sala de aula, sem referência alguma ao *cluster*.

Além disso, possivelmente estruturas como (1b), (1c) e (1e) sequer fazem parte do inventário de pontos gramaticais a serem apresentados no contexto de sala de aula (Marcelino, 2017). Dessa forma, AL2 leva muito mais tempo do que AL1. No caso do Parâmetro de Composição em L2, a ausência de determinadas estruturas na instrução formal não

⁵ A visão de *cluster* tem sido discutida com base nas reformulações propostas à noção de parâmetro. Neste trabalho, abordo a noção de *cluster*, e, portanto de parâmetro, conforme utilizada por Snyder (1995). Para uma discussão sobre o conceito e evolução da noção de parâmetro desde sua concepção como parametrização de Princípios Universais até o ponto em que se define como conjunto de traços associados ao léxico, ver Gallego (2011) e referências lá citadas.

⁶ Exemplos retirados de Marcelino (2007).

⁷ N+N é a propriedade sugerida por Snyder (1995) como trigger do PC.

garante ao aprendiz a exposição necessária ao *input*, o que comprometeria a aprendizagem dessas estruturas, dando conta das diferenças encontradas entre AL1 e AL2.

Uma pergunta pertinente, no quadro de pesquisas em aquisição em L2, seria até que ponto aprendizes brasileiros de Inglês como L2 poderiam adquirir as estruturas em (1), mesmo com pouca ou nenhuma evidência apresentada através de instrução formal, o que caracterizaria evidência de aquisição na ausência de estímulo, corroborando o argumento da pobreza de estímulo em contexto de L2.⁸ Retornarei à discussão da aquisição do PC na seção 2 deste trabalho.

Tendo brevemente descrito o processo de aquisição de L1 e as questões que se colocam para a aquisição de L2, baseados na teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), apresento a seguir os conceitos de gramática nuclear e gramática de periferia, a fim de melhor exemplificar os conceitos de aquisição de L1 e de L2. Este trabalho está organizado em introdução e 4 partes: (1) a gramática nuclear e periferia marcada em L1 e L2; (2) a aquisição de L2; (3) bilinguismo; e (4) considerações Finais.

1. Aquisição de L1 e aquisição de L2: gramática nuclear e periferia marcada

O programa de pesquisa chomskyano, conforme elaborado em Chomsky (1986:3) propõe uma mudança de foco nas questões relativas ao estudo da linguagem. Antes com o foco no comportamento, a investigação passa a centrar-se sobre os estados da mente/cérebro e o conhecimento da linguagem: sua natureza, origens e uso. Para tanto, o programa de investigação parte das seguintes perguntas de pesquisa (tradução minha):

- (2) (i) O que constitui o conhecimento da linguagem?
- (ii) Como o conhecimento da linguagem é adquirido?
- (iii) Como o conhecimento da linguagem é posto em uso?

Central para a discussão deste trabalho é a questão (ii) sobre como a linguagem é adquirida. Na seção anterior, apresentei a teoria de Princípios e Parâmetros, que oferece como resposta a (ii) acima que a aquisição se dá através de *seleção*. O trabalho da criança é o de selecionar as opções disponíveis em sua língua durante o processo de aquisição, e

⁸ Também conhecido como "o problema lógico de aquisição de L2".

ao fazê-lo, vai configurando e construindo a gramática de sua língua. Tal forma de ver o processo de aquisição foi revolucionária, pois diminuiu substancialmente o “trabalho” da criança durante o processo de desenvolvimento da linguagem.

Entendendo que a aquisição se dá através de seleção, nos termos acima colocados, ao selecionar os parâmetros relevantes para sua L1, a criança constrói a sua gramática, inicialmente apenas baseada nos dados do *input*. A gramática resultante desse processo ficou conhecida como gramática nuclear.

Chomsky diferencia o conceito de gramática nuclear – idealizada como o resultado da fixação dos parâmetros no processo de aquisição, do conceito de periferia marcada, que ele descreve como empréstimos, resíduos históricos, invenções, etc., não resultante do processo de fixação de parâmetros. O autor diz ainda que é razoável supor que uma GU determina um conjunto de gramáticas nucleares e o que é representado na mente de um indivíduo, mesmo dentro de uma idealizada comunidade linguística homogênea seria a gramática nuclear com uma periferia de elementos e construções marcadas (Chomsky, 1981:8).

A figura 2 ilustra a gramática nuclear e a periferia marcada. Note que a Língua-I compreende a gramática nuclear e a periferia marcada⁹:

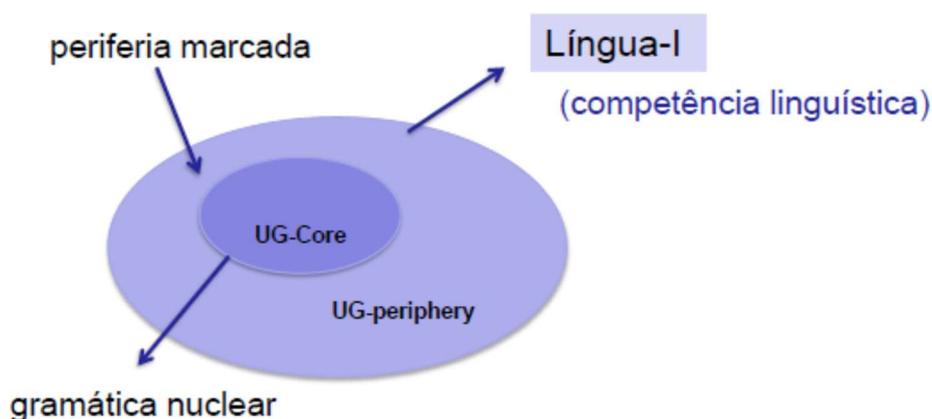


FIGURA 2 – gramática nuclear, periferia marcada e língua-I.

A natureza real da periferia marcada permanece sendo discutida, refinada e melhor explicada, conforme propõe Gallego (2011:531). O autor corrobora a definição de que a gramática nuclear é a forma assumida pela GU após os parâmetros terem sido fixados, enquanto que

⁹ Esta figura é inspirada em Gallego (2011) e Kato (2017).

a periferia marcada, além dos itens mencionados por Chomsky, compreende um repositório de propriedades e fenômenos idiossincráticos, formas irregulares, construções marcadas e listas de exceções, as quais devem ser conscientemente aprendidas, uma a uma, pelo falante.

Chegamos aqui a um ponto crucial da periferia marcada: ela compreende os elementos linguísticos aprendidos, conscientemente. Inclusive na L1, ela vem somar à gramática nuclear, através da escolarização e instrução formal (cf. Kato, 2005), e é passível de variação, dependendo do nível de instrução do falante. Para Kato, a aprendizagem da escrita pela criança possui a natureza da aprendizagem de uma L2. Além disso, a autora discute que a Língua-I do falante letrado não diferencia o estado do conhecimento linguístico de uma criança no início do processo de letramento e aquele do falante letrado, que passou por “todo” o processo de letramento. A autora aponta ainda que:

(...)dado o caráter conservador das normas da escrita, o processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiro ou b) dados os convênios culturais com Portugal, que privilegia a unidade lingüística entre os países, esse saber é pautado no conhecimento lingüístico do falante português, e c) (...) esse conhecimento se define como algo distinto dos outros dois. (Kato, 2005)

Em outras palavras, o conhecimento final do letrado não corresponde estritamente às formas conservadoras apresentadas e tampouco reflete a forma desenvolvida estritamente a partir do processo de aquisição da gramática nuclear. A forma do conhecimento, ou a “segunda gramática” tem uma característica própria, resultante de todo o processo e também da interação das formas resultantes da marcação paramétrica e das formas aprendidas, durante o processo de escolarização, de forma ordenada e exposição formal à gramática normativa, seja através de correção, evidência negativa ou leitura de textos formais.

O resultado do processo de aquisição guarda semelhanças inegáveis com a Interlíngua de um aprendiz de L2: a forma do conhecimento da L2 raramente coincide, em sua totalidade, com o *input* recebido, mas parece, sim, ter uma forma que resulta da interação do sistema cognitivo com os dados, e, claro, influência da L1.

O resultado do processo de aquisição é ainda uma forma de L2, ou um estágio de desenvolvimento da Interlíngua, que oferece a possibilidade de ainda ser alterada, moldada, reestruturada e aprimorada.

Importante lembrar que o *input*¹⁰ aprendido em sala de aula deverá também constituir as regras norteadoras que são utilizadas nas avaliações em sala de aula e para preparação de textos escritos e exposições orais em situações formais.

A seguir, retomo brevemente o fato de que, em L1, correção e evidência negativa não afetam o processo de aquisição, sugerindo um refinamento em termos de gramática nuclear e periferia marcada.

1.1 Evidência negativa na construção das gramáticas

Uma das principais diferenças clássicas entre aquisição de L1 e aquisição de L2 é que, na L1 a criança não é exposta à evidência negativa (também conhecida como *feedback*, informação explícita sobre o que é e o que não é gramatical em uma língua). A indisponibilidade de evidência negativa durante o desenvolvimento de L1 já foi amplamente mencionada (BRAINE, 1971; BROWN e HANLON, 1970).

Outros pesquisadores já mencionaram que evidência negativa poderia e deveria ser totalmente eliminada como argumento para aquisição, dado sua inexistência ou ineficácia (cf. CRAIN e THORTON, 1998; PINKER, 1984, 1989; WHITE, 1989).

No entanto, a diferenciação entre gramática nuclear e periferia marcada nos leva a refletir sobre o papel da evidência negativa e da instrução formal, que se tornam disponíveis para a criança a partir do processo de letramento e aquisição da escrita, e afetam a construção da periferia marcada, novamente, nos remetendo a questões de L2 associadas ao desenvolvimento da Língua-I.

É fato, no entanto, que a evidência negativa não afeta o processo de desenvolvimento da gramática nuclear, mas tem um papel na construção da periferia marcada, que constituirá o conhecimento do falante, sua Língua-I.

Em geral, a Língua-I do falante não reflete puramente a gramática nuclear e tampouco a periferia marcada, mas seria o resultado da interação das duas, face o sistema cognitivo, e comumente é convergente no juízo de falantes de nível de escolarização e dialeto equivalentes. Kato (2005:143), inclusive, sugere que "a G2 do letrado, antes caracterizada por propriedades periféricas, passa a ter o estatuto de propriedades nucleares", reforçando a importância do refinamento aqui proposto sobre a questão da evidência negativa.

¹⁰ Este *input* vem na forma de pontos gramaticais (em geral, guiados pela gramática pedagógica simplificada), regras estilísticas, prática e exercícios gramaticais (assim chamados ou não) e evidência negativa, tanto durante explicações como na forma do chamado *feedback*.

Essa interpretação é coerente com o proposto por Roeper (1999: 169), que defende que todo falante tem um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios, de forma que todo falante é bilíngue.¹¹

O falante, então, exposto a diferentes gramáticas cria variações de uma mesma gramática, de forma bem similar ao que faz uma criança exposta a duas línguas. Roeper (2007: 214) utiliza o termo "Gramáticas múltiplas" ou "bilinguismo universal". É importante notar que essas variações gramaticais podem ser consideradas subpadrão de acordo com a norma, mas podem ser facilmente encontradas em outras línguas como uma possibilidade padrão, estando, portanto, de acordo com Princípios e Parâmetros previstos na faculdade da linguagem (ou Gramática Universal).¹² Tal idéia é explicitamente defendida por Roeper:

(...) One answer (currently being investigated by a number of scholars) is that grammars are inherently inconsistent because they contain a variety of subgrammars; so for example, English has subgrammars that resemble German, Spanish, or Chinese. Seeming "exceptions" involve rules borrowed from other grammars. (Roeper, 2007: 213)

O que seriam essas gramáticas senão os elementos linguísticos aprendidos conscientemente e que vêm somar à gramática nuclear, através da escolarização e instrução formal?¹³ Armazenamos na periferia marcada, inclusive, encontram-se as diferenças dialetais a que somos expostos ao longo de nossa experiência linguística.

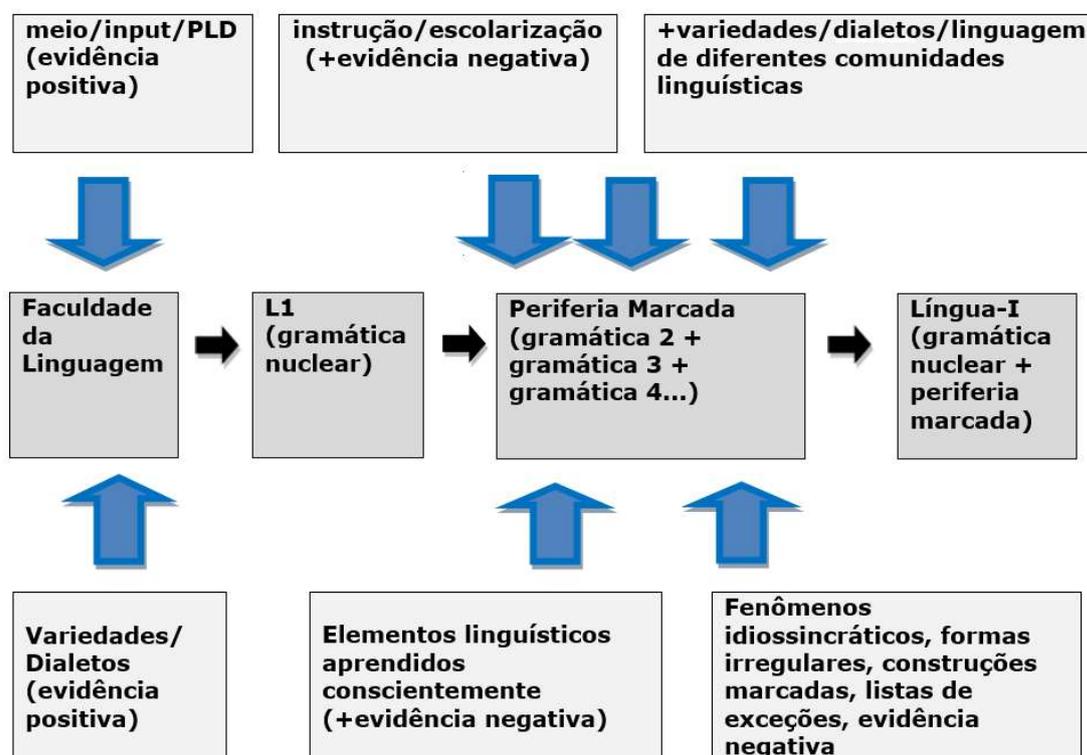
De acordo com a visão de gramática explicitada no parágrafo anterior, a capacidade desenvolvida por um falante para entendimento de outras gramáticas (a somatória da instrução e regras formais + experiência linguística acumulada) caracteriza um tipo de bilinguismo, e seríamos todos bilíngues em diferentes gramáticas de nossa própria língua, lembrando que em uma visão aquisicionista, a língua é o estado final do desenvolvimento de uma gramática de L1.

Assim, o processo se caracterizaria da seguinte maneira:

¹¹ Para Roeper, o bilíngue pode selecionar dois valores de um mesmo parâmetro, assim como pode também refixar um parâmetro, mantendo a forma previamente em seu conhecimento e podendo acessá-la em situações de aquisição de uma nova gramática. A proposta de Roeper, portanto, defende o acesso à GU. Ver Roeper (1999, 2007) para um detalhamento de sua proposta e das formas de acesso à GU.

¹² É relevante observar que diferentes estágios de desenvolvimento da Interlíngua em L2 também podem ser encontrados em outras línguas como possibilidades, mesmo quando não refletem a norma prevista pela gramática da L2.

¹³ Ver Kato (2005) para uma discussão aprofundada do processo de letramento e aquisição da escrita em L1 e sua influência na recuperação de formas obsoletas na língua oral.



Em se tratando de aquisição de L2, o aprendiz é comumente exposto à evidência negativa, que vem normalmente associada às regras gramaticais, de cunho pedagógico, apresentadas ao aprendiz¹⁴ – note a semelhança com a aquisição da escrita. Este conhecimento explícito sobre o que não deve ser feito em determinada língua soma-se ao conhecimento de regras adquiridas via instrução formal. Exemplos do que é errado e não deve ser feito¹⁵ são parte robusta do *input* destinado a aprendizes de L2. Slabakova (2002) em um trabalho sobre o Parâmetro de Composição investiga o espanhol como Interlíngua de falantes nativos de Francês e Inglês à luz do Princípio do Subconjunto e conclui que tal princípio não parece ser o princípio norteador do processo de aquisição da L2 (Espanhol). No entanto, a autora aponta que o achado mais importante da investigação foi o importante papel da evidência negativa no processo

¹⁴ A gramática pedagógica tem a função de instrumentalizar o aprendiz para resolução de problemas imediatos, e não de descrever fatos da gramática da L2. Assim, várias regras são simplificadas, e por vezes apresentam incorreções, dado o caráter imediatista (*will vs going to*; *present perfect*, dupla negativa, modais, *phrasal verbs*, etc.)

¹⁵ “errado” deve ser entendido aqui como ‘não constante do conjunto de sentenças possíveis na L2’ (como sentenças sem sujeito “**is raining today*” e também ‘diferente da norma da L2’ (mais como um preciosismo, por exemplo, a regra prescritiva de que não se deve terminar uma sentença com uma preposição (**This is the paper I wrapped the gift in*)).

de reestruturação da gramática da Interlíngua dos sujeitos da pesquisa.¹⁶ Quanto do conhecimento explícito se torna parte da competência de L2 ainda é uma questão bastante debatida, e ao pensarmos a aquisição da escrita em L1 como aquisição de L2, essa questão torna-se igualmente relevante, dadas as semelhanças entre os dois processos. No entanto, como exposto acima, a periferia marcada pode, sim, reestruturar valores paramétricos após a construção da gramática nuclear, o que sugere uma discussão muito interessante nesse sentido em termos de aquisição de L2. A figura 3 ilustra a Língua-I do falante, compreendendo a gramática nuclear e a periferia marcada, resultante do processo de formalização da língua e aquisição da escrita.

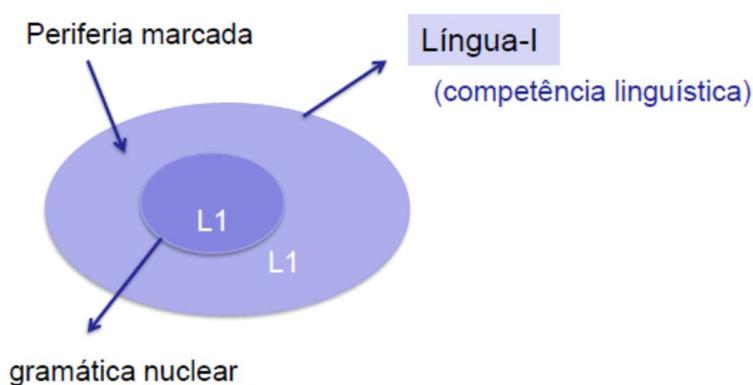


FIGURA 3 – a Língua-I do letrado, e a L1 da periferia marcada.

Essa gramática da periferia marcada constituir-se-ia como uma “L2” da L1, *locus* das regras aprendidas, utilizadas como um “verificador” do bom uso das regras aprendidas, e capaz, sim, de influenciar o estatuto da gramática nuclear.¹⁷ No contexto de aprendizagem de L2, exposto acima, podemos sugerir que o aprendiz armazena seu conhecimento de L2, que vem através de instrução formal em sala de aula, elementos linguísticos aprendidos conscientemente, listas de exceções, e evidência negativa na periferia marcada, criando assim sua Interlíngua. A figura 4 ilustra essa relação.

¹⁶ Lembremos da discussão acima acerca da reestruturação (ou refixação de parâmetros) da gramática em L1, de forma que a periferia marcada se confunde com a gramática nuclear.

¹⁷ Assumo aqui uma versão de acesso à GU (cf. HERSCHENSOHN, 2000; MARCELINO, 2017), mas não me ateei a discussões e caracterizações sobre os tipos de acesso e não acesso. Para essa discussão e caracterização, ver Herschensohn (2000); Meisel (2000a, 2000b); Marcelino (2007, 2014).

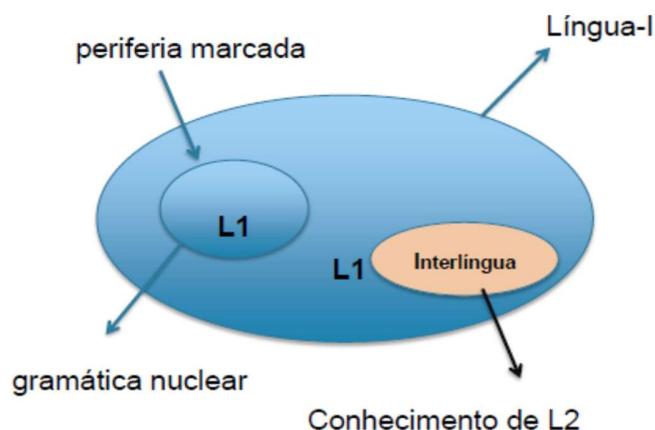


FIGURA 4 – círculo interno: L1 (gramática nuclear da L1); círculo externo: L1 (periferia marcada da L1) e L2 (Interlíngua).

A variação na construção da L2 é influenciada pela exposição do aprendiz ao *input* em L2. Além das inegáveis diferenças individuais no processo de aquisição da L2, há uma grande variação no tipo de exposição ao *input* em L2.¹⁸ Mencionei anteriormente que o conhecimento linguístico do falante, resultante da somatória da gramática nuclear e da periferia marcada permeada pelos processos cognitivos na aquisição (Língua-I), diverge das duas gramáticas, mas é convergente entre falantes de uma mesma comunidade linguística.

De forma semelhante, o conhecimento linguístico resultante no processo de AL2 não reflete a forma gramatical a que o aprendiz foi exposto em contexto formal, mas possui uma forma própria e que é possível de ser mapeada nos estudos sobre representação da Interlíngua. Tampouco o conhecimento resultante parece ser afetado pela ordem de apresentação ou noções de “mais simples” e “mais complexo”, tão difundidas nos livros e materiais de ensino, e cegamente aceitas.

O *input* direcionado ao aprendiz de L2, em comparação ao *input* no contexto de desenvolvimento de L1, comumente apresenta as seguintes características:

(3)

<i>Input</i> em L2	<i>Input</i> em L1
Organizado	Caótico
Progressivo (do “fácil” para o “difícil”)	Desorganizado
Baseado em regras/consciente	Fragmentado
Evidência negativa e positiva	Baseado em evidência positiva

¹⁸ Ver Marcelino (2017) para discussão e exemplificação da variação de *input* possível ao aprendiz, bem como possíveis conjecturas sobre o efeito de tal exposição no conhecimento do aprendiz de L2.

Apesar das características do *input* em L1, o falante desenvolve uma gramática completa de sua L1 (argumento da Pobreza do Estímulo). O aprendiz de L2, no entanto, exposto a um *input* planejado, além de não desenvolver uma interlíngua que seja o puro reflexo de seu *input*, também demora ou mostra insucesso ao desenvolver um conhecimento tão “fácil” como o uso correto da 3ª pessoa do singular (-s/-es) com os pronomes de 3ª pessoa (*he, she, it*), mesmo em estágios avançados de sua Interlíngua. Tal fato é facilmente atestado por qualquer professor de língua inglesa, e corroborado pelos achados do experimento clássico de Bailey, Madden e Krashen (1974)¹⁹ sobre ordem de aquisição de morfemas em L2, baseado no teste *Bilingual Syntax Measure* (BSM).²⁰ Independente das controvérsias trazidas à tona pelo estudo sobre os morfemas, o fato é que muitas pesquisas subsequentes se inspiraram na investigação de ordem de fonemas. O estudo de Bailey, Madden e Krashen também suscita questões até hoje pertinentes às investigações em AL2, dentre elas, a ordem de aquisição, representação da Interlíngua e o argumento de pobreza de estímulo em L2, mais facilmente entendida como presença de conhecimento linguístico na ausência de instrução.

1.2. O problema lógico da aquisição

O problema lógico da aquisição em L1 se resume na questão: como se chega a um sistema linguístico complexo e completo a partir de dados caóticos, fragmentados e elípticos, conforme (3)? Os estudiosos de aquisição de L2 defendem que também na L2 há propriedades sutis e complexas que são subdeterminadas pelo *input* de L2 (SCHWARTZ e SPROUSE, 2000a, 2000b; WHITE, 1985, 1989). Conforme apontado no final da seção anterior, o aparecimento de propriedades abstratas, sobre as quais o aprendiz não recebeu instrução formal, pode ser um indicativo de que há princípios da GU norteando ou restringindo as possíveis gramáticas de L2.

Mesmo diante do fato observável de que o conhecimento linguístico de aprendizes de L2 distancia-se da língua-alvo (do Inglês *Target Language*), o simples fato de que aprendizes de L2, não diferentemente dos aprendizes de L1, também adquirem propriedades sutis e complexas

¹⁹ Por sua vez inspirado no estudo de Roger Brown (1973) sobre a ordem de aquisição de morfemas em L1

²⁰ Embora a metodologia e a impossibilidade de se testar a influência da L1 dos participantes do estudo sejam fontes de duras críticas, o estudo ainda constitui um marco nos estudos de aquisição de L2, além de ter também suscitado vários novos estudos.

da língua²¹ (BLEY-VROMAN, 1990; SCHACHTER, 1988; SCHWARTZ e SPROUSE, 2013; WHITE, 1985), que não poderiam ter sido apresentadas via *input* ordenado e explícito, já corrobora a ideia do argumento da “pobreza do estímulo” comumente encontrada na literatura sobre L1.

É importante lembrar, entretanto, que os aprendizes de L2 por possuírem uma L1, já dispõem de uma forma de representação de língua, através da gramática da língua nativa. Ao demonstrarem algum tipo de conhecimento relevante e esperado em sua L2, os aprendizes de L2 talvez estejam se pautando no conhecimento advindo da gramática de L1 ao invés de acessarem a GU - se a estrutura equivalente ou similar existir na L1. Esta é a base da argumentação de autores contra o acesso a GU, como Bley-Vroman (1990) e Schachter (1988, 1990).

Dessa maneira, a melhor forma de investigar se princípios da GU estão em operação na gramática de Interlíngua é através de demonstração de conhecimento de estruturas sutis e abstratas que não poderiam ter sido aprendidas somente através do *input* ordenado e evidência negativa, e que também não fazem parte da gramática da L1. Subdeterminação, assim compreendida, diz respeito à relação entre *input* em L2 e a Interlíngua do aprendiz, de forma semelhante à gramática de L1. O conhecimento do aprendiz para além do *input* recebido torna possível descartar que o desenvolvimento de L2 reflete apenas a instrução recebida. Assim, as pesquisas de aquisição em L2 tentam capitalizar estruturas e fenômenos que envolvem pobreza de estímulo, ou seja, tanto o *input* recebido via instrução quanto o conhecimento da L1 não explicam a aquisição do fenômeno ou estrutura estudados, que, por sua vez, só poderiam ocorrer como resultado de acesso à GU, ou se assumirmos que as gramáticas de Interlíngua são restringidas pela GU (SCHWARTZ e SPROUSE, 2000 a, 2000b; WHITE, 1989, 1990, 2003).

Com base no exposto, a fim de se verificar subdeterminação, e defender acesso ou restrição via GU, há duas condições a serem observadas: a) o fenômeno em questão, ou o objeto de pesquisa, não deve ser algo que possa ser adquirido através de simples observação do *input* em L2, nem em sua alta frequência, instrução, raciocínio lógico ou conhecimento formal; e b) o fenômeno estudado não deve ter

²¹ Hershensohn (2000) e Slabakova (2016) apontam que (i) os aprendizes de L2 apresentam categorias funcionais que não fazem parte de sua L1; (ii) as gramáticas que se desenvolvem no curso da aquisição da L2 são previstas pela GU; (iii) aprendizes desenvolvem conhecimentos que não lhes foram apresentados via instrução; (iv) há casos em que o aprendiz exhibe, em várias áreas da gramática, conhecimentos equivalentes ao do falante nativo (DONALDSON, 2012; MONTRUL e SLABAKOVA, 2003).

equivalência na L1, a fim de garantir que a transferência de propriedades superficiais seja excluída como explicação do conhecimento alcançado.²²

2. Aquisição de L2: o Parâmetro de Composição de Snyder

Em estudos anteriores (Marcelino 2007, 2017), investiguei a natureza da Interlíngua de falantes de PB aprendizes de Inglês e a presença de conhecimento linguístico na ausência de instrução. Verifiquei se falantes de Inglês de níveis intermediário e avançado teriam adquirido as estruturas apresentadas em (1), presentes no Inglês como resultado da marcação positiva do PC. Tais estruturas, repetidas abaixo por comodidade, apresentam pouca ou nenhuma evidência de instrução formal, atendendo às duas condições necessárias para investigação do fenômeno de subdeterminação:

(4)

- a. *N+N compounding*: banana box, book worm
- b. *Resultative*: John wiped the table clean.
- c. *Verb-Particle*: Mary picked up the book/picked the book up.
- d. *Double Object Dative*: Alice sent Sue the letter.
- e. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter to.

A vantagem dessa proposta paramétrica clássica baseada em marcação de parâmetros é que ela reduz significativamente a tarefa da aquisição por parte da criança, uma vez que ao invés de adquirir individualmente um número de estruturas aparentemente não relacionadas, a criança teria apenas que descobrir a valoração de um determinado parâmetro em sua língua e todo o conjunto de propriedades sintáticas a ele atrelado é acionado automaticamente.²³ Muito da pesquisa em aquisição de L1 oferece resultados a favor do efeito de *clustering*, ao

²² Para exemplificar através do Parâmetro de Composição, vide (1) acima, o *cluster* das construções que são adquiridas ao mesmo tempo pelas crianças, proposto por Snyder e Stromswold (1997), inclui além das expostas em (1) também as seguintes estruturas:

- (i) a. *Make-causative*: Fred made Jeff leave.
- b. *Perceptual report*: Fred saw Jeff leave.
- c. *Put-locative*: Bob put the book on the table.
- d. *To-Dative*: Alice sent the letter to Sue

No entanto, em estudos anteriores, (Marcelino, 2007, 2017) essas estruturas foram eliminadas, por possuírem equivalentes estruturais superficiais em PB e em inglês. Sendo assim, se o aprendiz detectasse tais estruturas e as compreendesse, não seria possível avaliar se a fonte desse conhecimento vem da L1 ou da GU.

²³ Embora haja estruturas que só se tornam evidentes na gramática das crianças por volta de 5 – 8 anos. Slabakova (2016) se vale de dois diferentes estudos para apontar que a aquisição completa da sintaxe dificilmente é alcançada aos 4 anos de idade, e pode continuar até 7 ou 8, dependendo da propriedade em questão (*wh-questions* com movimento longo e orações relativas não são produzidas ou compreendidas com correção possivelmente por serem mais difíceis de processar).

mostrar que propriedades que são, em hipótese, consequência de um determinado parâmetro emergem aproximadamente ao mesmo tempo (CHOMSKY, 1981; HYAMS, 1986; SNYDER, 1995; entre outros).²⁴

Em meu estudo sobre o Parâmetro de Composição em L2, (Marcelino, 2007, 2017), analisei linguisticamente as estruturas em (4) e as comparei com seus equivalentes em PB, a fim de evidenciar que constituíam um *cluster* no sentido proposto por Snyder (1995). Submeti meus sujeitos a testes de compreensão e concluí que as estruturas foram parcialmente desenvolvidas pelos sujeitos de nível intermediário e mais completamente desenvolvidas pelos sujeitos de nível avançado.²⁵ Esta diferença entre os grupos mostra-se evidente na ordem de aquisição e na habilidade de julgamento das sentenças do experimento. De qualquer forma, o ponto principal é que a capacidade de julgamento das sentenças (a) gramaticais não pode ter sido ensinada e só pode ser atribuída à capacidade do aprendiz de constituir gramáticas que extrapolam o conhecimento desenvolvido através de *input* e conhecimento de L1. Nesse sentido, os resultados do experimento apontam para o fato de que conhecimento da gramática de L2 foi adquirido na ausência de instrução, reforçando o argumento da pobreza de estímulo em L2 e acesso a GU.

O que é importante ressaltar, no entanto, é que a diferença de conhecimento das estruturas entre o grupo intermediário e avançado mostra que embora o grupo intermediário não possua a mesma capacidade de julgamento gramatical que a sua contraparte avançada, o conhecimento já está ali em escala menor. Isso pode ser interpretado como conhecimento em desenvolvimento, possivelmente um estágio prévio da Interlíngua, que, conforme os testes mostram para o grupo avançado, é apreendido mais tarde, refletindo o conhecimento do *cluster*. Em outras palavras, não há instantaneidade na aquisição da L2, como há em L1. O conhecimento do *cluster* de propriedades parece eclodir em cascatas, como resultado do processo de aquisição. Tal conclusão não é surpreendente.

Estudos anteriores sobre aquisição de L2 sugerem que o *cluster* de propriedades que se seguem a partir da marcação de um determinado parâmetro não aparece de forma instantânea (HERSCHENSOHN, 2000; LICERAS, 1989; SLABAKOVA, 2002; WHITE, 1989). White (1989) estabelece uma hierarquia de dificuldades baseada em dados de seus estudos sobre o PSN. Herschensohn (2000) advoga que a instantaneidade da aquisição de um *cluster* é uma característica da aquisição de L1, enquanto que em L2 o *cluster* aparece em estágios diferentes, argumentando, ainda, que isso não pode ser interpretado como falta de

²⁴ O efeito de *cluster* é também refutado, com base na redefinição da noção de parâmetros. Ver nota 4.

²⁵ Para uma descrição completa dos testes e discussão e comparação dos níveis, bem como dados estatísticos, ver Marcelino (2007 e 2017).

acesso à GU no curso do desenvolvimento da L2. O estudo de Marcelino (2007, 2017) encaixa-se na mesma conclusão desses estudos.²⁶ Além disso, em relação ao grupo de alta proficiência, os sujeitos apresentaram conhecimento sobre o *cluster* estatisticamente equivalente ao grupo controle (nativos).

2.1. A equivalência ao nativo (*nativelikeness*)

Se esta discussão, bem como os outros estudos mencionados, estiver no caminho certo, então a aquisição de um *cluster* de propriedades relacionadas a um mesmo parâmetro é possível em aquisição de L2, apenas não de forma instantânea, como é o caso de L1. Este trabalho também corrobora a hipótese de que AL2 é instanciada por mecanismos da GU, embora não da mesma forma que se espera em L1.

Uma possível interpretação é a de que o *cluster*, instantâneo e adquirido aproximadamente na mesma idade no processo de aquisição de L1, é sujeito ao efeito gradual na aquisição de L2. Tal fato pode culminar na aquisição parcial ou completa do *cluster*, dependendo se o aprendiz fossilizar em um estágio prévio à realização “completa” de seu processo aquisicional (em termos paramétricos, do seu *cluster* completo, quando houver um *cluster* a ser adquirido), o que parece ser muito comum em AL2. Essa interpretação oferece uma explicação plausível para os possíveis estágios diferenciados (e incompletos) de aquisição de L2. Outro aspecto importante a ser ressaltado em relação à aquisição de estruturas é que mesmo que o aprendiz atinja o estágio ideal, reorganize ou remarque um parâmetro no processo de AL2 e venha a adquirir o *cluster* correspondente, não há garantias de que o aprendiz consiga adquirir todos os *clusters* referentes a todos os parâmetros possíveis em todos os aspectos das propriedades e estruturas da L2.

Ainda assim, é possível que em determinadas áreas da gramática o aprendiz de L2 apresente desempenho equivalente ao do falante nativo conforme sugerido nos estudos de Montrul e Slabakova (2003) e Donaldson (2012). Slabakova (2016) conclui, com base nesses estudos, que a aquisição de L2 (ou bilinguismo de adultos) e idade de início da aquisição não impedem o desenvolvimento da capacidade equivalente à do nativo (*nativelikeness*) em algumas áreas da gramática. Estudos sobre a idade de aquisição e a equivalência ao nativo também atestam a favor da possibilidade de que aprendizes de L2 podem atingir capacidade

²⁶ Permanece como uma limitação do estudo, entretanto, a dificuldade em se controlar ou dar conta da exposição extra sala de aula e diferenciada que os diferentes participantes do estudo possam ter tido, tal como músicas, filmes, internet e possíveis viagens ao exterior. Essas formas de exposição a *input* podem e devem surtir efeito no processo de aquisição de L2.

funcional de falantes nativos em determinadas áreas da gramática, mesmo que o processo se inicie na idade adulta.

Nem todos os aprendizes de L2 ou bilíngues atingem o nível do falante nativo, mas muitos atingem esse nível em áreas da sintaxe, semântica e até pragmática.²⁷²⁸ Herschensohn (2007) também legitima a possibilidade de aprendizes proficientes de L2 de aplicarem os mesmos mecanismos de processamento de falantes nativos, mesmo tendo aprendido a L2 em diferentes idades. Nessa mesma linha, Montrul e Slabakova (2003) investigaram o conhecimento de semântica aspectual em bilíngues de alta proficiência e descobriram que aproximadamente 30% de seus sujeitos operavam dentro do alcance de falantes nativos.²⁹

Novamente, essa discussão traz luz à tamanha variação e diferenças entre indivíduos e estágios estabilizados da AL2. Os diferentes resultados podem ser explicados em termos de o quanto um aprendiz é capaz de desenvolver em sua L2, a saber: a) quantos *clusters* ele é capaz de adquirir com completude ao longo de seu processo?; b) em quais áreas da gramática, o aprendiz é capaz de operar dentro do alcance de falantes nativos?; e c) qual o repertório de sua L2 na área reservada para a “periferia marcada” em L1, se esta hipótese de que ali é o *locus* da construção de conhecimento da L2 estiver correta (vide figura 4).

São necessárias mais pesquisas sobre aquisição dos *clusters* e a presença do efeito gradual de *cluster* em L2, a fim de que se possa (des)confirmar essa hipótese. No entanto, ela se apresenta como uma pergunta de investigação possível e plausível, já que o efeito gradual de aquisição do cluster pode explicar a) a aquisição completa de determinadas áreas da gramática; b) os níveis diferentes de desenvolvimento da Interlíngua; e c) as diferenças nos níveis de conhecimento estável em L2 (*final attainment*), no caso de fossilização.

A seguir, tratarei brevemente, a partir da mesma perspectiva, de questões acerca da aquisição bilíngue em contexto de educação bilíngue; mais especificamente, considerações sobre o *input* direcionado à criança.

²⁷ Com base no estudo de Wartenburger et al (2003) que investiga correlatos neurais de julgamentos de gramaticalidade e semânticos, através de ressonância magnética funcional, em bilíngues italiano-alemão, de diferentes idades e níveis de proficiência, a fim de comparar a relação entre idade de aquisição e nível de proficiência. Para detalhes do experimento e conclusões, ver Wartenburger et al (2003).

²⁸ Em termos de pronúncia, entretanto, atingir tamanho nível de proficiência é mais complicado. Notadamente “mais cedo é melhor” para fonética, corroborando a ideia de que obtenção de equivalência ao nativo nessa área é mais difícil do que em estruturas de sentença, interpretação de sentenças e discurso, conforme estudos. (ver Flege, 1999).

²⁹ Às vezes utilizo o termo (falantes) bilíngues e às vezes aprendizes de L2 para manter fidelidade ao termo utilizado pelos autores dos estudos reportados. Os termos podem ser equivalentes. A seção sobre bilinguismo tornará esses termos mais claros.

3. Bilinguismo

O termo *bilíngue* é utilizado para se referir a um indivíduo que fale duas línguas. Podemos entender que o termo se relaciona e faz intersecção com estudos de Aquisição de L2, com possíveis diferenças de perspectivas. Dependendo da perspectiva utilizada e definição³⁰ adotada para a observação do fenômeno, podemos entender que os seguintes temas se enquadram dentro de estudos de bilinguismo³¹:

(5)

- a. Aquisição simultânea de duas línguas/bilinguismo de infância/precoce/simultâneo
- b. Aquisição de L2 na infância/bilinguismo consecutivo (ou sequencial) de infância
- c. Aquisição de L2 na idade adulta/ bilinguismo consecutivo/sequencial/tardio

Normalmente o termo AL2 (em Inglês *L2 Acquisition/L2A*) ou ASL, aquisição de segunda língua, (em Inglês, *Second Language Acquisition/SLA*) é utilizado em estudos sobre aquisição de L2 em adultos. O termo bilinguismo consecutivo/sequencial/tardio (5c) também pode ser utilizado para se referir a estudos de AL2, a partir de uma definição mais abrangente e atual de bilinguismo. (5b) comumente é utilizado para se tratar de AL2 na infância, quando o processo de aquisição é sequencial. (5a) é utilizado para se tratar de estudos de aquisição simultânea, comumente tratado na literatura como aquisição bilíngue da L1.³²

A definição que utilizo para bilíngue neste trabalho pode ser caracterizada a partir das seguintes visões de Haugen (1969) e Thiery (1978):

Bilingualism... may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of

³⁰ Para uma discussão sobre os termos possíveis e classificações, bem como diferenças entre os tipos de bilíngues, ver Wei (2000), Flory (2009), Marcelino (2009) e referências lá citadas.

³¹ Bilinguismo pode ser considerado praticamente o termo "guarda-chuva" para estudos em AL2, compreendendo desde aquisição simultânea até aquisição consecutiva, passando pelos diversos possíveis estágios de desenvolvimento, sejam eles da Interlíngua ou de duas línguas nativas. Em estudos de orientação teórica, não se utiliza termos como "língua internacional" ou "adicional".

³² Também podemos inserir nesse tema o "bilíngue por herança", muito comum em contextos de imigração em que os pais tentam manter sua língua 1 em casa enquanto a criança aprende a língua da comunidade linguística na escola e na rua.

one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.

(Haugen, 1969: 6 – 7)

A true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level.

(Thiery, 1978: 146)

Refiro-me a essas duas definições por acreditar que, em estudos de AL2 ou de bilinguismo sequencial, elas abrangem diferentes estágios de desenvolvimento da interlíngua, compreendendo desde falantes com habilidades verbais mais básicas até o equivalente ao nativo, conforme discutido em seção anterior.³³ Nas duas definições, entretanto, ressalto que me valho do critério verbal para definir o bilíngue de interesse para estudos em aquisição.³⁴

Nesta seção, abordo questões de aquisição no contexto de Educação Bilíngue, prioritariamente na Educação Infantil, e, portanto, referindo-me a crianças de 1-6 anos. Daí também a necessidade de uma definição que capitalize a habilidade verbal, já que nessa idade, as crianças desenvolvem sua L1, e ao mesmo tempo estão em contato com a L2 – e a linguagem eclode para elas primeiramente no verbal.³⁵

A complexidade em se definir o que é bilíngue reflete na caracterização do que constitui uma escola bilíngue no contexto brasileiro, mais especificamente em São Paulo. Ao observarmos essa definição antiga de Mackey (1972: 414 *apud* Grosjean, 1982: 213), percebemos

³³ Diferentes definições e diferentes interesses e áreas de pesquisa podem definir e fazer o recorte de seu sujeito bilíngue a partir do seu objeto de estudo, incluindo outras habilidades que não sejam as verbais. Há uma gama de definições, capazes de dar conta de praticamente todas as perspectivas de estudo. Ver Wei (2000), como exemplo.

³⁴ Dado que a abordagem gerativista se pauta, *a priori*, no **falante** e investiga a aquisição a partir, primordialmente, de dados orais e julgamentos de gramaticalidade de enunciações, além de descrever e investigar diferentes estágios de desenvolvimento do saber linguístico através de dados naturalísticos, ou coletados, através de estímulo verbal, em situações de teste, opto por essa definição com base em habilidades verbais. Também por analogia com o falante nativo não alfabetizado, que ainda assim é reconhecido como falante nativo, utilizo o critério verbal, pois entendo que há sujeitos (principalmente os bilíngues por herança) que não dominam nenhuma outra habilidade, mas são verbais, e também podem se enquadrar nessa categoria.

³⁵ Para maior detalhamento do contexto brasileiro de surgimento da educação bilíngue, em especial referente à SP, bem como outras questões de definições, ver Marcelino (2009).

que a definição e caracterização de educação bilíngue já eram complexas, pois abrangia quase todo contexto de ensino:

Schools in the United Kingdom where half the school subjects are taught in English are called bilingual schools. Schools in Canada in which all subjects are taught in English to French-Canadian children are called bilingual schools. Schools in the Soviet Union in which all the subjects except Russian are taught in English are bilingual schools, as are schools in which some of the subjects are taught in Georgian and the rest in Russian. Schools in the United States where English is taught as a second language are called bilingual schools, as are parochial schools and even weekend ethnic schools... [Thus] the concept of "bilingual school" has been used without qualification to cover such a wide range of uses of two languages in education.

Embora antiga, a definição de Mackey sobre o que é educação bilíngue é extremamente atual ao pensarmos sobre o contexto atual de Educação Bilíngue em São Paulo. O *boom* das escolas bilíngues e a demanda mercadológica (Marcelino, 2009) se impõem perante as escolas, que precisam do "selo educação bilíngue" para permanecerem competitivas. No entanto, as escolas variam muito na forma como implementam a L2 em seu currículo, de forma que não há uma identidade clara definida para a Educação Bilíngue em São Paulo.³⁶

Não há como se excluir as escolas que possuem uma carga pequena de L2 em seu currículo e se autodenominam bilíngues. No entanto, trago os seguintes pontos a serem observados, a partir de reflexões sobre o *processo de aquisição*, para se pensar em Educação Bilíngue e sua caracterização:

(i) Há que se definir o tipo de Educação Bilíngue, ou programa bilíngue, a ser oferecida aos pequenos. Essa definição deve partir de uma linha de pensamento, uma linha teórica coerente, e não deve ser simplesmente guiada por demandas mercadológicas. Há que se pensar os espaços da escola envolvida, os profissionais e o tempo dedicado à L2. Há programas que expõem a criança por 30 minutos diários e programas que promovem imersão completa na L2. Seja qual for a escolha, esta deve ser guiada por embasamentos em pesquisas e teorias relevantes. Não pode ser uma decisão arbitrária. O problema dos 30 minutos não é o fato de serem 30

³⁶ Embora eu tenha conhecimento de que isso é verdadeiro em outras cidades do Brasil, por observação e por relato, restrinjo-me ao contexto de São Paulo por conhecê-lo melhor e muito proximamente.

minutos, mas, sim, saber se é possível desenvolver uma atmosfera que favoreça a aquisição em tão curto espaço de tempo. O ensino de vocabulário, como cores, animais, objetos e músicas parece ter algum efeito sobre o desenvolvimento dos fonemas da L2 e da pronúncia, mas saber palavras e pendurá-las na estrutura da L1 não caracteriza aquisição e tampouco a estrutura da L2. Há de se observar a diferença entre a L2 *em uso* e a L2 sendo parafraseada com a estrutura da L1 com algumas palavras da L2 inseridas.

(ii) A criança na Educação Infantil está em uma idade excelente para o desenvolvimento da linguagem. Conforme discutido brevemente em seções anteriores, a criança já terá desenvolvido sua L1 aos 4 anos de idade³⁷, portanto uma exposição robusta, também na L2, nesse período fértil para a aquisição, seria desejável. Conforme discutido em (i) acima, pouco tempo de exposição, e com qualidade duvidável de *input* (música e vocabulário), não promove a aquisição da L2. Há a possibilidade nessa faixa etária de se promover aquisição da forma mais natural, valendo-se das capacidades inatas de desenvolvimento da linguagem que a criança tem a seu dispor. Mas para que haja aquisição, é necessário que *input* linguístico seja disponibilizado.

(iii) Há que se pensar em um programa linguístico voltado para o desenvolvimento e aquisição da L2 a que a criança está exposta na escola. A crença de que a criança desenvolverá e se tornará falante da língua simplesmente por estar exposta à língua não garante que isso ocorra. Comumente a criança é capaz de entender tudo, mas não responde em L2, utilizando-se apenas de sua L1, e eventualmente recorrendo a vocabulário e expressões adquiridas. Em um ambiente natural, a criança é exposta a um *input* robusto e rico em dados linguísticos primários para que desenvolva a gramática da língua. Estritamente do ponto de vista da aquisição e *input* ofertado, em um contexto de educação bilíngue, a criança é frequentemente exposta à L2 através da Interlíngua de seus professores, que pode não conter todos os dados necessários para que a aquisição ocorra de forma natural³⁸. Isso, por si só, não constitui um problema. No entanto, conforme posto em (i), argumento aqui a favor de uma abordagem linguística, na educação bilíngue, advinda de uma escolha teórica fundamentada em uma teoria de aquisição de base gerativista. Sendo assim, não constitui um problema que a criança seja exposta à Interlíngua de seu professor, mas é importante que haja um programa linguístico acoplado ao programa e planejamento pedagógico, com o intuito de expor a criança a um *input* rico, variado e de diferentes

³⁷ Ver nota 23 para as devidas ressalvas.

³⁸ Ver seção 1 deste trabalho.

fontes. Da mesma forma, esse programa deve se pautar no desenvolvimento do saber linguístico da criança, expondo-a tanto ao que ela está cognitivamente preparada para desenvolver quanto ao que conta como possíveis dados linguísticos primários, PLD³⁹. É uma questão de implementação do programa linguístico e planejamento do desenvolvimento linguístico. Esse contexto também dá a possibilidade de que o professor envolvido nesse contexto desenvolva tanto sua competência pedagógica, associada ao programa linguístico, como também sua Interlíngua. É desejável um acompanhamento do professor, seguido de formação na teoria linguística relevante. Assim, o professor entenderá o processo de aquisição e a importância do *input* a ser direcionado à criança. Uma contrapartida positiva desse processo é o envolvimento com o planejamento linguístico, por parte do professor, que influenciará sua consciência sobre sua Interlíngua, dando-lhe oportunidade para desenvolvê-la através de seu planejamento e pesquisa sobre a aquisição e o *input*.

3.1. O desenvolvimento da L2 no contexto de educação bilíngue

Uma questão que se impõe naturalmente, após o acima exposto, é: qual tipo de bilíngue se desenvolveria a partir de uma escolha com base linguística⁴⁰? A resposta é bastante simples. Não há como prever ou garantir se será (5a) ou (5b). O que se pode oferecer são considerações e conjecturas⁴¹:

- a) Não há como garantir que o processo resulte em bilíngue-5a ou bilíngue-5b, e nem é esse o objetivo dos estudos aquisicionais, que visam à compreensão e investigação do processo de desenvolvimento linguístico e a natureza da faculdade da linguagem. O agente da aquisição é a criança. Cabe a nós apenas lhe oferecer as melhores oportunidades para que sua L2 se desenvolva. O que temos que ter em mente é que a criança tem a seu dispor toda sua capacidade inata de desenvolvimento da linguagem e merece ter todas as condições para utilizá-la da melhor maneira.
- b) Há crianças que se identificam desde muito cedo com as línguas a seu dispor, e mostram preferências claras por uma ou outra. Um

³⁹ Ver figura 1.

⁴⁰ Ver toda a discussão das seções 1 e 2.

⁴¹ Está fora do escopo introdutório e do espaço deste trabalho apresentar dados de aquisição naturalísticos produzidos no contexto de educação bilíngue aqui descrito. No entanto, baseio as conjecturas em anos de observação e registro de dados naturalísticos coletados nesse contexto, além de vasta literatura na área.

preferem delimitar os espaços e não misturam os contextos (casa/escola) em que as línguas são utilizadas e nem as pessoas envolvidas. Outras gostam de misturar os contextos e levar para casa a L2. Isso deve ser observado e respeitado.⁴² Outras ainda parecem gostar de utilizar a L2 mais que algumas. Seja qual for o comportamento da criança, este deverá ser respeitado, e possivelmente impactará no processo. A criança é o agente da aquisição.

- c) É crucial que haja um plano de desenvolvimento linguístico da L2. Afinal, a criança na Educação Infantil encontra-se na idade ótima para desenvolvimento linguístico. Não pretendo advogar que a L2 não esteja se desenvolvendo a menos que seja de forma “perfeita”. Isso seria um retrocesso diante de um mundo globalizado e o papel do Inglês nesse panorama. Creio, no entanto, que é papel da escola bilíngue de Educação Infantil apresentar às crianças o melhor material possível (*input*) a partir do qual a criança possa desenvolver a linguagem. Privar a criança, nesse contexto, de uma boa exposição linguística é como não lhe oferecer a chance de utilizar suas habilidades mais naturais de aquisição a seu próprio favor.

Isso posto, podemos levantar hipóteses sobre como seria o processo ideal de aquisição no contexto de educação bilíngue pautado em uma teoria linguística de aquisição da linguagem. Retomando questões de construção de gramática nuclear e periferia marcada, levantamos anteriormente a hipótese de que periferia marcada apresenta características fortes à candidatura de onde a Interlíngua poderia se desenvolver.⁴³ Entretanto, ao pensarmos no contexto de escola bilíngue e de educação bilíngue, em que a criança encontra-se ainda em idade ótima para o desenvolvimento da linguagem, o processo de aquisição da L2 pode guardar características desejáveis com o desenvolvimento da L1.⁴⁴

No melhor dos mundos, um bilíngue de infância desenvolveria duas gramáticas nucleares e duas periferias marcadas, uma para cada língua a que é exposto. Porém, não há como garantir que isso aconteça, conforme apontado em a) acima. A outra hipótese que pode ser aventada é a de que a criança seja capaz de desenvolver a L2 tanto com características de Interlíngua como com características de gramática

⁴² Ver Marcelino (2009) e sua discussão sobre os domínios de Fishman, que tratam desse aspecto do bilíngue.

⁴³ Vide figura 4.

⁴⁴ Lembro que esta discussão se segue a partir da escolha teórica aqui apresentada, a saber, a perspectiva linguística de base gerativista da aquisição da linguagem. Não há como fazer conjecturas nesse sentido em relação a outras abordagens, que necessitariam de pesquisas específicas para cada caso.

nuclear. Possivelmente, em moldes semelhantes aos expostos em 2.1 para o aprendiz de L2 de alta proficiência, o bilingue de língua de instrução também seria capaz de alcançar *nativelikeness* em vários aspectos da gramática, inclusive talvez no aspecto fonológico, este mais difícil para o aprendiz adulto.

A figura 5 ilustra o levantamento da hipótese de que o bilingue de infância, com L2 como língua de instrução, poderia desenvolver sua L1+ periferia marcada, bem como um sistema nuclear da L2, com prováveis variações, de bilingue para bilingue, a depender da exposição à língua e trajetória individual, como salientado em a) e b) desta seção.

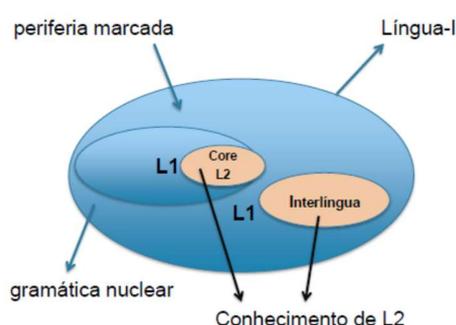


FIGURA 5 – conjecturas sobre o desenvolvimento da linguagem no bilingue precoce de instrução.

A figura 5 permanece como uma hipótese a ser investigada para esse tipo de bilingue. O contexto atual brasileiro, em especial o de São Paulo, é bastante rico em dados sobre aquisição em contexto de educação bilingue, tanto de cunho qualitativo como quantitativo. Tais pesquisas também ofereceriam dados de bilingues de infância para comparação com pesquisas semelhantes sobre proficiência e *final attainment* em adultos, uma área de pesquisa comparativa ainda carente desse tipo de investigação.

4. Considerações finais

Neste trabalho, recupero o termo "Aquisição de L2" discutindo e apresentando algumas extensões da área, inserida na pesquisa em linguística formal. A AL2 no contexto brasileiro foi ofuscada pela área de aprendizagem de língua estrangeira ou adicional, esta de ordem não formal, e que por vezes sequer considera o componente linguístico da aquisição e engloba questões que mais tem a ver com áreas como a Sociologia, Pedagogia e Ideologia do que com a Linguística.

Com a recuperação das perguntas de pesquisa que impulsionam a investigação de base gerativa, e a discussão de conceitos como gramática nuclear e periferia marcada, abordei a área de aquisição de L2, discutindo

resultados de pesquisas significativas na área que relatam descobertas sobre temas como mecanismos da GU atuantes em AL2, estágio final estável de aquisição (*final attainment*) e possibilidade de aquisição com equivalência (ou proficiência equivalente) ao nativo (*nativelikeness*). Particularmente sobre o último tema, reporteime a resultados de pesquisa que demonstram que mesmo o aprendiz que iniciou em idade adulta é capaz de chegar a tal nível de proficiência em algumas áreas da gramática, embora não uniformemente. A fonologia, por exemplo, tende a ficar fora da equação em relação à proficiência nativa.

Na sequência, tecei considerações sobre o processo de aquisição em contexto de educação bilíngue, em especial sobre São Paulo, a partir de uma orientação aquisicional pautada na linguística gerativa. A aquisição da L2 no contexto de educação bilíngue suscita questões sobre o processo de aquisição ainda em uma idade em que a criança pode, em princípio, se valer de suas habilidades inatas de aquisição e atingir um *final attainment* diferenciado, em relação às possibilidades do aprendiz adulto. Ademais, os estudos de aquisição nesse contexto são escassos e poderiam contribuir muito para a área, através de estudos comparativos, que se somariam aos estudos sobre adultos a fim de melhor se compreender a natureza da faculdade da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, N.; MADDEN, C. e Krashen, S. Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning*, 24: 235-243, 1974.

BLEY-VROMAN, R. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20: 3-49, 1990.

BRAINE, M. On two types of models of the internalization of grammars. In: D. Slobin (ed.) *The ontogenesis of grammars*: 152-88. New York: Academic Press, 1971.

BROWN, R. *A first language: the early stages*. Harvard University Press, 1973.

_____. Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In: J. Hayes (ed.) *Cognition and the development of language*: 11-54, New York: Wiley, 1970.

CAMACHO, J. The null subject parameter revisited: The evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Portuguese. In: A. M. Kato; F. Ordoñez. (org.). *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford: Oxford University Press: 27-48, 2016.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

_____. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CRAIN, S.; THORTON, R. *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

DEKYDTSPOTTER, L.; SPROUSE, R. A. e ANDERSON, B. The interpretive interface in L2 acquisition: The process-result distinction in English-French interlanguage grammars. *Language acquisition*, 6: 297-332, 1997.

_____. Reflexes of mental architecture in second-language acquisition: The interpretation of discontinuous *combien* extractions in English-French interlanguage. *Language acquisition*, 9: 175-227, 2001.

DONALDSON, B. Syntax and discourse in near-native french: clefts and focus. *Language learning*, 62: 902-930, 2012.

FLEGE, J. E. Age of learning and second language speech. In: D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition research. Second language acquisition and the critical period hypothesis*: 101-131. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

FLORY, E. V. *Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio e Jean Piaget*. Tese de doutorado. USP. São Paulo, SP, 2009.

GALLEGO, Á. J. Parameters. In: C. Boeckx. (Org.). *The Oxford handbook of linguistic minimalism*. Oxford: Oxford University Press: 523-550, 2011.

GROSJEAN, F. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HAUGEN, E. *The norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press, 1969.

HERSCHENSOHN, J. *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. *Language acquisition and language disorders* 21. Philadelphia: John Benjamins, 2000.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

_____. *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HYAMS, N. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: D. Reidel, 1986.

KATO, M.A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M.S. Marques; E. Koller; Teixeira e A.S. Lemos. (org.). *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino*: 131-145. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005.

_____. O sujeito no português brasileiro e sua tipologia. In: E. Pilati; H. L. Salles; R. Naves. (org.). *Novos olhares para a gramática do português brasileiro: 13-42*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

LICERAS, J. On some properties of the 'pro-drop' parameter: looking for missing subjects in non-native spanish. In: S. Gass; J. Schachter (eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*: 109-133. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

MARCELINO, M. O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2. (tese de doutorado). Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.unicamp.br \(vtls000431946\)](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br (vtls000431946)), 2007.

_____. Resultativas em português brasileiro. *Veredas online – Sintaxe das Línguas Brasileiras* 18(1): 121-137. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/07-Marcellino.pdf>, 2014.

_____. The compounding parameter and L2 acquisition. In: K. Bellamy; M. Child; P. González; A. Muntendam; M. C. P. Couto. (org.). *Multidisciplinary approaches to bilingualism in the hispanic and lusophone world* 13. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 13: 123-147, 2017.

MEISEL, J. M. Revisiting Universal Grammar. *DELTA* 16 (No. Especial): 129-140, 2000a.

_____. On transfer at the initial state of L2 acquisition. In: C. Riemer (ed.) *Kognitive aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*:

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60: 186-206. Geburtstag, Tübingen: Narr, 2000b.

MONTRUL, S.; SLABAKOVA, R. Competence similarities between native and near-native speakers: an investigation of the preterit/imperfect contrast in Spanish. *Studies in second language acquisition*, 25: 351-398, 2003.

PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

_____. *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

RIZZI, L. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.

ROEPER, T. Universal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, 2: 169 – 186, 1999.

_____. *The prism of grammar – how child language illuminates humanism*. Mass: MIT, 2007

SCHACHTER, J. Second language acquisition and its relationship with Universal Grammar. *Applied linguistics* 9: 219-235, 1988.

_____. On the issue of completeness in second language acquisition. *Second language research* 6: 93-124, 1990.

SCHWARTZ, B. D.; SPROUSE, R. A. L2 Cognitive states and the full transfer/full access model. *Second language research*, 12: 40-72, 1996.

_____. The use and abuse of linguistic theory in L2 acquisition research. In: A. T. Juffs; G. Mizera Talpas e B. Burt (eds.) *Proceedings of GASLA IV*: 176 – 187. University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics, 2000a.

_____. When syntactic theories evolve: consequences for L2 acquisition research. In: J. Archibald (ed.) *Second language acquisition and linguistic theory*: 156 – 186. Oxford Blackwell, 2000b.

_____. Generative approaches and the poverty of the stimulus. In: J. Herschensohn e M. Young-Scholten (eds.). *The Cambridge handbook of second language acquisition*: 137-158. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

SLABAKOVA, R. The compounding parameter in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24: 507-540, 2002.

_____. *Meaning in the second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.

SNYDER, W. *Language acquisition and language variation: The role of morphology* (Doctoral dissertation). Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology, 1995.

_____. On the nature of syntactic variation: Evidence from complex predicates and complex word-formation. *Language*, 77: 324-342, 2001.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In: D. Gerver e H. Sinaiko (eds.). *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.

VAINIKKA, A.; YOUNG-SCHOLTEN, M. Direct access to x-bar theory: evidence from korean and turkish adults learning German. In: T. Hoekstra e B. D. Schwartz (eds.). *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops*: 265-316. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

WARTENBURGER, I. et al. Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron* 37, 1: 159-170, 2003.

WEI, L. (ed.). *The bilingualism reader*. London and New York: Routledge, 2000.

WHITE, L. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language learning*, 35: 47-62, 1985.

_____. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

_____. Second language acquisition and Universal Grammar. *Studies in second language acquisition* 12: 121-133, 1990.

_____. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP, 2003.