이베로아메리카 제8권 2호(2006)

Estudo sobre a aquisição de artigos e o papel da língua materna

김 한 철

<Abstract>

관사의 습득과 모국어의 역할에 대한 연구

O sistema de artigos do português é equivalente a uma categoria nova para os falantes de coreano. Ou seja, não existe o sistema de artigos na língua coreana. Por esta razão e também por ser um sistema complexo, de difícil generalização, a aquisição do artigo definido em português por falantes de coreano pode ser difícil. Para analisar o processo de aquisição de artigos por coreanos, é imprescindível observar os estudos anteriores sobre a aquisição de artigos em língua materna(L1) e segunda língua(L2) e discutir os conceitos de transferência e interlíngua para perceber a possibilidade do papel da língua materna.

Através disso, podemos perceber algumas considerações sobre a aquisição de artigos do português por falantes de coreano. Os aprendizes coreanos usariam Ø no lugar do artigo definido. Isso sugere uma possível transferência do sistema de marcação de especificidade do coreano para o português e que eles simplesmente evitam usar esse sistema complicado e/ou desconhecido. Para adquirir um sistema que não existe na L1, os coreanos precisam de mais tempo do que outros falantes que usam o mesmo sistema ou um sistema semelhante na L1.

[Key Words: Aquisição de artigos / Língua materna / Segunda língua / Transferência / Interlíngua]

[주제어: 관사의 습득 / 모국어 / 제2언어 / 전이 / 중간언어]

Ⅰ. Introdução

O sistema de artigos que não existe na língua coreana causa muitas dificuldades aos falantes de coreano na aquisição do português. Por isso, é necessário discutir os estudos sobre artigos, língua materna(L1) e segunda língua(L2). Então, o que aconteceu na aquisição de artigos em L1 e L2? E ainda, na aquisição de L2, como ocorre o papel da L1? Neste estudo, apresentamos os estudos anteriores e os conceitos lingüísticos para sugerir novos estudos e discutimos a relação com a língua coreana e os aprendizes coreanos.

Em primeiro lugar, tratamos da aquisição de artigos em L1. Observamos a relação entre especificidade e pressuposição apresentada por Bickerton(1981; 1984), e os resultados de uma pesquisa feita com brasileiros por Schlatter & Lamprecht(1988). A seguir, tratamos de pesquisas sobre a aquisição de artigos em L2. Por último, tratamos do papel da L1 na aquisição de L2. Para verificar a influência da L1, buscamos apoio teórico principalmente em estudos sobre transferência e interlíngua. Como o sistema de artigos não existe na língua coreana, as inadequações quanto ao uso do artigo definido por aprendizes coreanos no processo de aquisição da língua portuguesa podem estar relacionados com uma interferência do coreano.

Ⅱ. A aquisição de artigos em L1

Os estudos sobre a aquisição de artigos têm focalizados principalmente o inglês e o francês. O estudo de Bickerton(1981; 1984), por exemplo, que levanta a Hipótese do Bioprograma da Linguagem (Language Bioprogram Hypothesis: LBH), ou seja, da predisposição inata das crianças em aprender uma língua, apresenta como um dos componentes da LBH a diferença entre específico e não-específico (Specific/Non-Specific: SNS). Segundo

Bickerton(1981), essa diferença é marcada em toda língua crioula pelo uso dos artigos, de onde pode-se concluir que as crianças devem ser biologicamente programadas para o uso dos artigos ao adquirir uma língua. Quer dizer, as crianças são universalmente sensíveis à distinção de SNS, o que caracterizaria a universalidade de SNS.

Em seus estudos sobre a aquisição da língua materna, Brown(1973, 345-347) apresenta os ambientes de uso do artigo definido. Nas oito situações apresentadas por ele, o nome é específico e pressupostamente conhecido do interlocutor: a) referente único para todos (ex.: *o sol, a lua, o céu*); b) referente único em uma dada situação (ex.: *a mesa, o teto* em qualquer sala); c) referente único para um dado grupo social (ex.: *o chefe* para um grupo de trabalho, *o carro* para uma família); d) referente único por apontar ou por qualquer outro sinal (ex.: *o livro, a cadeira* quando a fala é acompanhada por apontá-los); e) referente único por características que chamam atenção (ex.: *a explosão* quando a bomba explodiu); f) referente específico por acarretamento (ex.: *o motor* quando o falante fala sobre o carro); g) referente específico por definição (ex.: *a casa que fui ontem*, *a parada em frente* à *casa*); e h) referente específico por declaração anterior (ex.: Eu encontrei uma moça. *A moça* …)

Como foi dito acima por Brown(1973), Bickerton(1981) explica que a presença dos artigos depende tanto da especificidade (±S) do referente quanto da pressuposição (±P) pelo falante que o ouvinte vai conhecer o referente específico que o falante tem em mente. Em geral, o artigo definido se usa quando o referente é tanto específico quanto pressuposto (+S +P). A criança adquirindo crioulo relaciona o artigo definido com referente +S +P, o artigo indefinido com referentes +S -P e Ø com todos os referentes -S sem relação com ±P.

No entanto, para a nomeação (a função nominativa dos artigos) não cabe a classificação baseada em especificidade e pressuposição. Mesmo quando um referente é obviamente +S +P (ex: quando há apenas uma mesa na sala, podemos dizer "That's *a table* ou "Look at *the table*!"), Brown(1973)

classifiou a nomeação na categoria +S -P, mas Maratos(1976) afirma que o referente nominativo pode ser também +S +P. Segundo Bickerton(1981, 1984), nos crioulos, o uso do artigo indefinido ou Ø para nomeação não é muito claro. Na verdade, a questão do uso dos artigos na nomeação precisa ser estudada mais detalhadamente. Segundo Schlatter & Lamprecht(1988), o uso nominativo ocorre com o artigo indefinido em inglês, e com o artigo definido em português, conforme as gramáticas. Mas, na realidade, a oposição não é tão óbvia. Portanto, para a nomeação parece haver uma variação entre o uso do artigo definido, do artigo indefinido e Ø.

Através de uma comparação do sistema de artigos de inglês e crioulo, a partir da hipótese da universalidade de SNS, Bickerton(1981, 1984) apresenta uma hipótese de 4 estágios(Four-stage Hypotesis) para a aquisição de artigos em inglês, conforme o <Quadro 1> abaixo.

<Quadro 1> Hipótese de 4 estágios para a aquisição de artigos em inglês

	pressuposição	especificidade	
		+	–
Estágio 1	+	*a, the	*Ø
	–	a, *the	*Ø
Estágio 2	+	the	a
	–	*the	a
Estágio 3	+	*a, the	a
	–	a, *the	a
Estágio 4	+	the	Ø, a, the
	–	a	a

Fonte: Cziko(1986, 881)
Nota: * indica os erros previstos no uso de artigos.

No Estágio 1, a criança usará o artigo definido e indefinido com referentes +S, e Ø com referentes -S. O uso dos artigos com referentes +S mostra que a criança ainda não adquiriu o uso do artigo definido para marcar +S +P e do artigo indefinido para marcar +S -P. E ainda, Ø se usará com referentes -S, com referentes genéricos, e na nomeação.

No Estágio 2, a criança trocará Ø pelo artigo indefinido em referentes -S

e manterá o artigo definido apenas com referentes +S. Assim o erro deste estágio será o uso do artigo definido com referentes +S −P. Se a criança usava Ø para a nomeação, o artigo indefinido substituirá Ø neste estágio.

No Estágio 3, a criança começará a aprender que o artigo indefinido é também usado para referentes +S, mas ainda não sabe que isso é o caso apenas dos referentes −P. No entanto, este estágio pode durar pouco tempo ou nem acontecer se a criança aprende que só o artigo definido é usado em referentes +S +P. Assim a criança pode passar diretamente do estágio 2 para o uso correto no estágio 4.

No Estágio 4, a criança poderá basear a escolha dos artigos tanto na especificidade quanto na pressuposição do referente, e assim adquire o sistema de uso dos artigos.

A hipótese de Bickerton de 4 estágios para a aquisição de artigos em inglês, baseada em SNS fornece uma estrutura útil para o estudo da aquisição da linguagem pela criança. No entanto, a maioria dos estudos sobre aquisição de artigos não investigou diretamente SNS, mas focalizou a intuição da criança em relação à pressuposição. Aqui mostramos alguns resultados de pesquisas com crianças relacionadas à hipótese de 4 estágios.

Em um estudo feito com 3 crianças americanas de 13 a 44 meses, por Brown(1973), houve forte evidência da hipótese de SNS, pois o uso do artigo definido não ocorreu com referentes −S e, ainda, o artigo definido foi usado com alta acurácia com referentes +S +P. Em um estudo realizado com 4 grupos de crianças francesas de 4, 4;5, 5 e 5;5 anos, por Bressen(1974), observa-se o uso incorreto do artigo definido com referentes +S −P, como previsto pelos Estágios 2 e 3, e o aumento do uso incorreto do artigo indefinido com referentes +S +P, como previsto no Estágio 3. Além disso, o uso incorreto do artigo indefinido com referentes +S +P também se repetiu em um estudo feito com crianças de 3 a 11 anos falando francês, por Karmiloff-Smith(1979). Por outro lado, Karmiloff-Smith(1979) descobriu que as crianças de 3, 4 e 5 anos usaram Ø para a nomeação, enquanto as crianças de 6 a 11 anos praticamente nunca usaram Ø. Além disso,

Garton(1983) mostra que Ø foi usado pelas crianças de 3 anos no que seria percebido como tarefa de nomeação e que as crianças freqüentemente usaram Ø em referentes +S.

Segundo Warden(1976), na narrativa, o uso correto dos artigos seria o uso do artigo indefinido na primeira menção (+S -P, ou seja, no caso de informação não-compartilhada), e o uso do artigo definido na segunda menção (+S +P, ou seja, no caso de informação compartilhada). Mas, em estudo com crianças de 3, 5, 7 e 9 anos e um grupo de adultos de 20 anos falando inglês, muitas vezes as crianças usaram o artigo definido inadequadamente na primeira menção do referente enquanto os adultos usaram exclusivamente o artigo indefinido na primeira menção e o artigo definido na segunda menção. A freqüência da inadequação diminuiu com a idade, de 54% pelas crianças de 3 anos para 18% pelas crianças de 9 anos. Este é o erro previsto no Estágio 2, e também é consistente com os Estágios 1 e 3.

O erro no uso do artigo definido com referentes +S -P foi interpretado como comportamento egocêntrico por Brown, Maratsos, e Warden. Essa interpretação, no entanto, pode ser enganosa, já que não podemos afirmar que a escolha das crianças entre o artigo definido e indefinido no sintagma nominal específico está vinculada a uma conscientização delas quanto à função da pressuposição. Em outras palavras, o egocentrismo pode significar que o uso excessivo do artigo definido é causada pela incapacidade das crianças de levar em conta o ponto de vista do ouvinte, ou seja, as crianças podem usar o artigo definido com referentes +S e o artigo indefinido com referentes -S por mais tempo, sem se darem conta de que o conhecimento pressuposto pelo ouvinte tem relação com a escolha dos artigos.

Por outro lado, as pesquisas trazem resultados diferentes em relação à idade em que a criança adquire o uso adequado dos artigos. Brown(1973) considera que as crianças em torno de 3 anos controlam a distinção SNS, porém elas provavelmente não serão capazes de adotar o ponto de vista do ouvinte (egocentrismo). O domínio das funções do artigo só se daria a 4 ou

5 anos. Segundo Maratsos(1976), as crianças de 3 e 4 anos já usam adequadamente os artigos, mesmo com dificuldades ocasionais no uso tanto do artigo indefinido com referentes -S quanto do artigo definido com referentes +S, e revelam dominar o sistema em torno de 5 anos. Já Warden(1976) apresenta outro resultado: até 5 anos, o predomínio do artigo definido na primeira menção revela uso egocêntrico, de 5 a 9 anos o uso de artigos é inconsistente, e apenas a 9 anos a criança domina o sistema.

Emslie & Stevenson(1981) levantam outros aspectos como resultados de um estudo feito com 30 crianças de 2 a 4 anos falando inglês. As crianças em torno de 3 a 4 anos mostraram o uso correto do artigo indefinido na primeira menção e do artigo definido na segunda menção, e ainda, o uso competente de anáfora associativa pelo menos desde 4 anos. Em Bennett-Kastor(1983), encontra-se antes de 4 anos um uso adequado do artigo indefinido na primeira menção, mas esse uso diminui entre 4 e 5 anos, sendo que as ocorrências do artigo definido aumentam na primeira menção. Isso se explica não como manifestação de egocentrismo mas como competência pragmática das crianças quanto ao uso de referente óbvio e anáfora associativa, dentre outros. Para Bennet-Kastor, quase todas as ocorrências do artigo definido na primeira menção podem ser explicadas dessa forma. Isso mostra que o uso dos artigos também tem relação com uma competência pragmática.

Em relação à aquisição dos artigos em português, Schlatter & Lamprecht(1988) pesquisaram 12 crianças brasileiras de 2;8 a 5;0 anos e 10 adultos brasileiros de 19 a 34 anos. No estudo com as crianças, os dados foram obtidos através de 1) nomeação/descrição; e 2) pequeno relato. Na situação de 1), espera-se que a nomeação seja feita com o artigo definido sempre que o referente for compartilhado. Na situação de 2), espera-se que a primeira menção dos referentes seja feita com o artigo indefinido, a não ser em situações pragmaticamente justificáveis (referente óbvio, anáfora associativa, etc.) ou já definidas na língua portuguesa (dias da semana, datas festivas etc.). Os resultados podem ser resumidos da seguinte forma:

a) No uso nominativo, o artigo indefinido e Ø predominaram, o que contradiz o que é previsto nas gramáticas que apresentam o artigo definido como o elemento principal na nomeação. Em outras palavras, as crianças mostraram baixo uso do artigo definido apesar de o entrevistador compartilhar a informação visual das figuras.
b) No relato, houve uma preferência pelo artigo definido na segunda menção.
c) Na situação das ocorrências do artigo definido na primeira menção com referente não-compartilhado, os referentes, mesmo que mencionados pela primeira vez, na maioria das vezes são recuperáveis por razões cognitivas, sociais, contextuais. O aumento do uso do artigo definido justificado por referente óbvio pode ser interpretado como aumento de competência pragmática.
d) No uso genérico, as crianças preferiram a ausência de artigo.

No estudo com os adultos, os dados foram gerados através das 4 tarefas: 1) relato; 2) descrição de uma seqüência de gravuras na presença do pesquisador; 3) descrição de uma gravura para outra pessoa esboçá-la; e 4) descrição dentro do relato. Na situação de 1), como não há informações compartilhadas, espera-se que a primeira menção dos referentes seja feita pelo artigo indefinido, a não ser em casos pragmaticamente justificáveis ou previstos na gramática. Na situação de 2), como toda informação é compartilhada, espera-se que a primeira menção dos referentes (a nomeação dos objetos ou personagens) seja feita com o artigo definido. As expectativas nas situações de 3) e 4) são iguais a 1). Os resultados podem ser resumidos da seguinte forma:

a) No relato, ao contrário da previsão, o uso do artigo indefinido (28%) foi bem menos freqüente do que o do artigo definido (72%). Esse resultado pode ser explicado pelo fato de os referentes mencionados pela primeira vez poderem ser recuperados pelo contexto lingüístico ou extralingüístico, causando o uso mais freqüente do artigo definido.

b) Na descrição de informação compartilhada, ao contrário da previsão, o uso do artigo definido (35%) foi menos freqüente do que o do artigo indefinido (59%). O fato de o entrevistador estar compartilhando a informação das gravuras no momento da descrição não parece ser um fator determinante para diminuir o uso do artigo indefinido na nomeação. Por outro lado, o uso de Ø quase não ocorreu.
c) Na descrição de informação não-compartilhada, como previsto, a tendência é usar o artigo indefinido (58%). Ø (19%) também aumentou. Parece que quando se nomeiam referentes de modo geral, não é necessário determiná-los. A ausência de artigos parece caracterizar o uso genérico, principalmente na enumeração de vários objetos.
d) Em todas as tarefas, a segunda menção foi feita com o uso do artigo definido (100%).

Com base nesses resultados, podemos concluir que:
a) No uso nominativo, o artigo mais empregado não é o definido mas o indefinido e Ø. Parece ser difícil separar, na nomeação, o artigo indefinido e o quantificador (numeral). O fato de a informação ser compartilhada não parece ter influenciado essa escolha pelas crianças ou pelos adultos.
b) Na primeira menção da descrição de informação não-compartilhada, ocorreu o uso mais freqüente do artigo definido. Isso significa que o uso do artigo definido revela motivos pragmáticos e, portanto, competência pragmática.
c) Na segunda menção, o uso do artigo definido foi dominante.
d) No uso genérico, a maioria dos usos foi Ø.

Ⅲ. Aquisição de artigos em L2

Entre os estudos sobre a aquisição de artigos em L2 e a relação desse processo com a L1, está o trabalho de Larsen-Freeman(1975), que verificou que os falantes de japonês, cuja língua não possui o sistema de artigos, apresentaram mais inadequações no uso de artigos em inglês do que os falantes de outras línguas. Considerando que no coreano também não existe o sistema de artigos, poderíamos prever que a mesma dificuldade ocorrerá no seu processo de aquisição da língua portuguesa.

Ao comparar a aquisição do artigo definido em inglês por uma criança chinesa e outra espanhola, Zobl(1982) constatou que a tragetórias de aquisição não é idêntica para falantes de todas as línguas. Para a criança chinesa, a primeira evidência de marcação da função de determinante é *this*. Quando o interlocutor falante de inglês usa *this* em sua produção, essa forma tende a ser mantida na fala da criança chinesa; quando o falante de inglês usa o artigo definido *the*, a criança chinesa omite-o ou troca-o por *this*. Por outro lado, a criança espanhola mostrou um uso freqüente de ambos, sendo que não trocou *the* por *this* como fez a criança chinesa. Ou seja, a criança chinesa apresenta uma alta produção de *this* com função de artigo definido, antes de produzir o artigo definido; já na produção da criança espanhola, o artigo definido e o demonstrativo co-ocorrem.

Huebner(1983) realizou uma análise longitudinal da aquisição dos artigos em inglês como L2. O participante Ge é do Laos e nunca havia tido instrução formal em inglês. Os dados foram coletados, em média, a cada três semanas por um ano através de fala espontânea. O autor baseia-se nas duas categorias propostas por Bickerton(1981; 1984) para o uso dos artigos: (1) Referente específico (Specific Referente: SR) e (2) Conhecimento pressuposto do intelocutor (Assumed Hearer's Knowledge: HK). Como vimos anteriormente (±S e ±P, em Bickerton, 1981, 1984), a referência do sintagma nominal pode ser categorizada em 4 tipos.

1. [- Referente específico], [+Conhecimento pressuposto do intelocutor]:
   Genéricos.
2. [+Referente específico], [+Conhecimento pressuposto do intelocutor]:
   a. Referente único ou referente único convencionalmente pressuposto;
      ex.: *The Pope*
   b. Referente fisicamente presente;
      ex.: Ask *the guy* over there.
   c. Referente previamente mencionado no discurso;
      ex.: He married a woman from Brazil. *The woman* is…
   d. Referente específico compartilhado com interlocutor.
      ex.: He went over to *the book sore*.
3. [+Referente específico], [- Conhecimento pressuposto do intelocutor]:
   a. Primeira menção de sintagma nominal [+SR] no discurso e conhecimento não pressuposto do interlocutor;
      ex.: Dad gave me *a car*.
   b. Primeira menção de sintagma nominal [+SR] seguindo existencial <u>have</u> e conhecimento não pressuposto do interlocutor.
      ex.: Our house has *a garage*.
4. [- Referente específico], [- Conhecimento pressuposto do intelocutor]:
   a. Sintagma nominal copulativo de forma SN-*be*-SN;
      ex.: He is *a nice man*.
   b. Sintagma nominal no modo de negação;
      ex.: I don't see *a pencil*.
   c. Sintagma nominal no modo de interrogativo e modo irreal.
      ex. Do you see *a pencil*?
      ex. If I had a million dollars, I'd buy *a big yacht*.

Fonte: Huebner, 1983, 131-134.

No estudo de Huebner(1983) sobre a aquisição do artigo definido, o participante Ge produziu a forma *da* (no lugar do artigo definido *the*) ao

longo das 17 gravações, passando por uma mudança sistemática. Ele iniciou neutralizando o sistema anterior por marcar todo sintagma nominal com a forma *da*, mostrando alta freqüência de uso de *da* em todos os usos ([- SR,+HK], [+SR,+HK], [+SR, - HK] e [- SR, - HK]) no início de gravações. Depois, Ge eliminou, gradualmente e sistematicamente, a forma *da*, começando com um ambiente que não compartilha ambas as características [+SR,+HK]. O autor concluiu que, se o sistema da L1 fosse mais semelhante ao do inglês, provavelmente os aprendizes não neutralizariam a noção.

Ao analisar a aquisição do sistema de artigos em inglês por falantes de tcheco, uma língua que não possui artigos definido e indefinido, Dušková(1983) mostra que a dificuldade na aquisição do sistema é causada pela ausência de um sistema comparável na língua nativa. No entanto, apenas esse fator não explica todos os problemas que os falantes de tcheco encontram. A complexidade do próprio sistema de artigos de inglês dificulta o processo de aquisição pelos falantes de tcheco. Ao passo que a ausência de artigos pode ser explicada como influência da língua nativa, o artigo definido também foi usado inadequadamente no lugar do artigo indefinido ou Ø. Portanto, ao passo que a principal fonte básica do problema pode ser a ausência da categoria na língua nativa, a língua-alvo também contribui porque as funções que os aprendizes devem classificar são muitas e de difícil generalização.

S que não possui artigo indefinido, os pesquisadores concluiram que o seu português foi influenciado pela transferência do árabe. Os erros do participante foram explicados como a transferência da L1, inglês e da outra L2, árabe.

Em um estudo sobre a produção escrita de inglês por universitários coreanos, Park et al.(2000) mostram que o uso dos artigos em inglês é, para os aprendizes coreanos, a categoria que revelou mais inadequações. Os universitários coreanos continuam omitindo os artigos necessários em inglês após 6 anos de estudo no colégio. Para coreanos que aprendem inglês, o sistema de artigos é um dos aspectos mais difíceis por causa da

complexidade sintática e semântica envolvida. Quanto às inadequações que ocorrem na aquisição dos artigos em inglês pelos coreanos, as autoras apresentam as seguintes possíveis razões: a) Interferência da L1: Como não se usa na língua coreana, os aprendizes coreanos não usam os artigos no inglês. b) Estágio de desenvolvimento: Os erros são desenvolvimentais e revelam um conhecimento imaturo do inglês. Por isso, ainda que sejam corrijidos no momento em que produzem a inadequação, os aprendizes continuam cometendo os mesmos erros, a não ser que passem para um novo estágio de desenvolvimento. Por outro lado, os resultados também revelam o uso dos artigos pelos coreanos em contexto onde não seriam adequados. Isso sugere que os falantes de coreano aprendendo inglês como língua-alvo são sensíveis ao uso dos artigos, podendo mostrar uma superprodução ao colocar artigos em todos os nomes, por exemplo.

Se aplicarmos as 4 combinações entre especificidade e pressuposição ao português e ao coreano teríamos uma descrição do uso de artigos conforme apresentado no <Quadro 2> abaixo.

<Quadro 2> Comparação do uso de artigos entre o inglês, o português e o coreano nos 4 contextos resultantes da combinações de referente específico (especificidade: SR) e conhecimento pressuposto do interlocutor (pressuposição: HK)

	Inglês	Português	Coreano
-SR +HK	the, a, Ø	o(a), um(uma), Ø	Ø
+SR +HK	the	o(a)	Ø, pronome demonstrativo
+SR -HK	a, Ø	um(uma), Ø	Ø,pronome indefinido, quantificador
-SR -HK	a, Ø	um(uma), Ø	Ø,pronome indefinido, quantificador

Como podemos ver acima, na língua coreana, Ø é usado em todos os contextos. O primeiro contexto [-SR +HK], uso genérico, não é marcado com artigo. No segundo [+SR +HK], Ø é usado com referente único, referente óbvio etc. ou, para enfatizar a primeira menção de um nome, podemos usar o pronome demonstrativo na segunda menção, mas Ø é mais

usado a partir da terceira menção. No terceiro [+SR -HK], também usamos Ø. Apenas no caso de nomeação, marca-se com pronome indefinido ou quantificador. No último contexto [-S -P], Ø é preferido embora possamos usar pronome indefinido ou quantificador. Portanto, pelo sistema de marcação da língua coreana e pelos resultados das pesquisas descritas acima, que apontam para uma influência da L1 no uso de artigos na L2, espera-se que os aprendizes coreanos usem Ø na maioria dos contextos em português/L2 .

Ⅳ. O papel da língua materna: Transferência e Interlíngua

O papel exercido pela L1 na aquisição de L2 tem sido polêmico na literatura. Até o final da década de 60, dentro da perspectiva behaviorista, havia duas tendências predominantes com respeito à transferência (em sentido amplo, que engloba a transferência positiva e negativa): a) a existência das diferenças lingüísticas entre as duas línguas faz com que a aquisição de L2 seja diferente da de L1; b) as dificuldades com a aquisição da L2 podem ser determinadas através de análises contrastivas. Com base nisso, Lado(1957) destacou a importância do desenvolvimento de material didático específico para os diferentes grupos de aprendizes. Assim, as análises contrastivas passaram a predizer os erros oriundos das diferenças lingüísticas entre a língua materna do aprendiz e a língua alvo.

De acordo com Lado(1957), na situação da aprendizagem de L2, os aprendizes dependem extensivamente da língua nativa deles. Os aprendizes tendem a transferir as formas e os sentidos da língua e cultura nativa para língua e cultura estrangeira. E ainda, Fries(1957) alega que a aprendizagem de L2 constitui uma tarefa bem diferente da aprendizagem de L1. Os problemas básicos não aparecem através de uma dificuldade essencial nas características da L2 mas aparecem através de conjunto especial criado por hábitos da L1. As pesquisas fundamentais das décadas de 50 e 60

consideravam o processo de aquisição da língua como a aquisição de hábitos e a aprendizagem de L2 como o desenvolvimento de novos hábitos e a superação dos hábitos estabelecidos na infância. Neste contexto, emergiu a análise contrastiva para comparar as línguas a fim de determinar possíveis erros com o propósito de isolar o material que precisa ser aprendido, ou que não precisa ser aprendido na L2. O objetivo final era prever áreas de maior ou menor dificuldades para os aprendizes.

Segundo Gass & Selinker(1994; 2001), os materiais pedagógicos resultantes da análise contrastiva estavam baseados nas seguintes suposições: a) o uso de uma língua é um hábito e a aprendizagem de língua significa adquirir novos hábitos; b) a causa principal de erros na produção e/ou recepção de segunda língua é a língua nativa; c) os erros podem ser explicados pelas diferenças entre L1 e L2; d) quanto mais ou maiores as diferenças entre L1 e L2, mais ou maiores os erros; e) aprender uma L2 é aprender as diferenças entre a L1 e a L2, e as semelhanças não precisam ser reforçadas; e f) dificuldades e facilidades na aprendizagem são determinadas por diferenças e semelhanças entre L1 e L2.

Há duas versões de hipótese da análise contrastiva: a versão forte e a versão fraca. A versão forte tem como objetivo a previsão de erros em virtude de estudos comparativos e determinação de diferenças entre L1 e L2. Por outro lado, a versão fraca tenta explicar os erros com base nas diferenças de L1 e L2. A análise de erros surge da versão fraca da análise contrastiva. Corder(1967) afirma que os erros podem ser importantes por três razões: a) eles podem dar informações ao professor sobre quanto o aprendiz aprendeu; b) eles são evidências para o pesquisador sobre como a língua é aprendida; e c) é através dos erros que o aprendiz descobre as regras da língua alvo.

Na década de 70, os resultados de várias pesquisas empíricas sobre as dificuldades na aquisição de L2 foram questionados quanto à validade preditiva das análises contrastivas, com base no argumento de que essas dificuldades nem sempre surgem das diferenças lingüísticas entre as

línguas. Havia várias evidências de que as dificuldades na aquisição provêm das semelhanças também, o que a análise contrastiva desconsiderava. Além disso, segundo Odlin(1989, 18), a análise contrastiva foi criticada a partir da constatação da ocorrência de erros não relacionados com a transferência da língua materna, ou seja, os erros que poderiam derivar da transferência de treinamento (formas e/ou práticas adquiridas através do ensino) e supergeneralizações, onde há aplicações inadequadas das regras depreendidas pelo aprendiz. As pesquisas sobre erros contribuíram para explicitar as ocorrências de transferência e também os erros independentes da transferência da língua materna na L2. Esse fato teve ampla repercussão na pesquisa por chamar a atenção para o processo de aquisição em si.

Para Odlin(1989, 27), transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida, e interferência significa transferência negativa. Também para McLaughlin(1987), Ellis(1985; 1994), e Gass & Selinker(1994; 2001), a transferência pode ser positiva e negativa, esta última sendo denominada de interferência. Podemos dizer que a L2 é analisada a partir da língua materna do aprendiz. Quando houver semelhanças entre os dois sistemas lingüísticos, a aprendizagem será facilitada devido a uma transferência positiva. Mas quando houver diferenças, a aprendizagem será dificultada pois ocorrerá uma transferência negativa da lingua materna do falante para a L2. Segundo Ribeiral(1989), nos estágios iniciais de aprendizagem de L2 aparecem mais casos de transferência devido à necessidade que o aprendiz tem de se comunicar com um conhecimento lingüisticamente limitado. Assim, o papel exercido pela língua materna é variado, ou seja, a transferência pode se dar positiva ou negativamente de várias formas na aquisição de L2.

No entanto, certos casos de transferência previstos nem sempre ocorriam, ou quando ocorriam, não ficava claro se se deviam à influência da língua materna ou eram amostras de simplicação ou generalização de regras. Odlin(1989, 24) afirma que, com o desenvolvimento das pesquisas sobre a

transferência, foi possível analisar como a transferência interage com outros fatores no processo de aquisição

Enfocando a transferência como parte do desenvolvimento na aprendizagem de uma L2, Wode(1986, 34) propõe que "a noção de interferência deve ser enfocada como desenvolvimento" e assume que a sua ocorrência é sistemática com um caráter dinâmico na linguagem do aprendiz de LE, já que faz parte do processo de aprendizagem. O autor apresenta duas características do fenômeno: a) a transferência é determinada pelas propriedades formais dos mecanismos lingüísticos das línguas envolvidas; e b) existe variação no uso da transferência, de acordo com o tipo de tarefas e com o grau de conhecimento lingüístico que o aprendiz possui das línguas implicadas.

Segundo Schlatter(1987, 50), a transferência lingüística é o uso do conhecimento da língua nativa (ou outra língua) na aquisição de uma L2. Dependendo do autor, a definição inclui fatores, tais como o conhecimento já adquirido da L2, limitações causadas por princípios universais de aquisição da linguagem, a organização tipológica das línguas, a freqüência do uso de determinadas estruturas nas línguas em questão, as estratégias de produção e de compreenção usadas na língua nativa e estratégias de evitação. Revendo o conceito de transferência, Selinker(1992, 209) alega que a transferência abrange um conjunto de comportamentos, processos e restrições que têm a ver com o uso do conhecimento lingüístico prévio, seja da L1 ou de outras línguas estrangeiras, cuja interseção com o insumo da L2 e com as propriedades universais selecionadas pelo aprendiz constitui a interlíngua.

A nova concepção de transferência lingüística baseada nas particularidades de cada língua nativa forneceria uma base teórica para analisar tanto os diferentes mecanismos usados para processar a L2 quanto as diferenças observadas na produção. Algumas línguas podem ser consideradas mais semelhantes/diferentes entre si do que outras, então pode variar também a distância lingüística entre a L1 e a L2 do aprendiz.

Ringbom(1987, 134) afirma que a importância da L1 na aprendizagem de L2 é absolutamente fundamental. A semelhança entre L1 e L2 funciona como um cabide onde o aprendiz pode pendurar nova informação através do uso de conhecimento já existente, e por isso facilita a aprendizagem.

Quais as implicações em declarar que o grau de semelhança/diferença nas propriedades lingüísticas pode ser relacionado com o uso de determinados mecanismos de processamento? No caso dos aprendizes coreanos aprendendo português, que possuem uma consciência da grande distância entre o português e o coreano, podemos supor que a distância lingüística exige um maior esforço de processamento do português para os aprendizes coreanos do que, por exemplo, de falantes de inglês ou de espanhol.

O que podemos afirmar é que a influência da língua materna na aprendizagem de L2 não pode ser ignorada. E a interferência da L1 passa a ser considerada sob um outro ângulo. A sua influência não é totalmente previsível e nem predominante. A interferência é um processo que ocorre na aquisição de L2 e que pode ser evidenciado a partir da análise da interlíngua dos aprendizes.

O termo interlíngua foi criado por Selinker(1972) para se referir às gramáticas provisórias construídas pelos aprendizes no processo desenvolvimental de L2. As cinco estratégias básicas, centrais para a teoria de Selinker, eram a) transferência de regras da L1 para a L2; b) transferência de treinamento, quer dizer, certos traços presentes na interlíngua do aprendiz podem resultar do próprio processo de ensino; c) super-generalização das regras da língua alvo; d) estratégias de aprendizagem; e e) estratégias de comunicação em L2. Assim, a interlíngua é a gramática do aprendiz, que se desenvolve por meio dessas estratégias cognitivas.

Enquanto Selinker enfatizava o aspecto cognitivo do processo, Adjemian(1976) volta sua atenção para a sistematicidade da interlíngua, que deve ser analisada linguisticamente, isto é, a partir das gramáticas do aprendiz, do seu sistema de regras. Desta forma, enquanto Selinker vê a

interlíngua como um sistema estruturalmente equidistante tanto da L1 quanto da L2, resultante de estratégias de aprendizagem, Adjemian examina o caráter dinâmico da interlíngua, a sua permeabilidade, ou seja, o fato de estar sempre em mudança. Na L1 existe uma relativa estabilidade mas na interlíngua não. Em decorrência, as estruturas da interlíngua são mais passíveis de interferência da L1.

A tentativa do aprendiz de manter uma sistematização na interlíngua é demonstrada em um estudo de Adjemian(1983) sobre a transferência de propriedades lexicais. Segundo o autor, a aprendizagem dos conjuntos de traços que refletem as diversas propriedades fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas de um item lexical envolve o acesso do aprendiz à informação lexical da L1 e uma tendência a formular regras lexicais. Se o aprendiz identifica alguma informação lexical na L2 com uma regra que ele já conhece na sua L1, ele pode transferir essa regra ou traço lexical para o léxico de sua interlíngua, tornando-a, assim, mais sistemática.

Tarone(1979) alega que a interlíngua pode ser analisada como um conjunto de estilos que dependem do contexto de uso real. Os enunciados do aprendiz variam sistematicamente de acordo com o contexto e com a tarefa usada para a sua elicitação. Em relação ao uso de artigos, podemos supor que os aprendizes usam artigos mais corretamente em testes gramaticais quando há mais atenção à forma, e menos corretamente em situações de conversa informal, quando o foco está no conteúdo. No entanto, segundo Tarone(1985), a atenção à forma por si só não pode explicar o uso gramatical correto ou incorreto. Numa pesquisa realizada com aprendizes árabes e japoneses, a acurácia gramatical de artigos em três tarefas mostrou que houve maior correção na tarefa de narrativa do que na entrevista e no teste gramatical. Examinando a forma e a função dos artigos na produção de aprendizes de L2 nas duas tarefas orais (entrevista e narrativa), Tarone & Parrish(1988) alegam que a diferença da acurácia nas duas tarefas não é estatisticamente relevante. A variação na interlíngua relacionada à tarefa na interlíngua deve ser devido não apenas à atenção à forma mas a um

conjunto de fatores.

De acordo com Littlewood(1981), há três fatores que podem influenciar a variabilidade na interlíngua: a) a função comunicativa de uma forma lingüística; b) o ambiente lingüístico em que ocorre; e c) os fatores sociais/situacionais (que incluem a formalidade da situação e a habilidade do falante para ajustar a própria fala). Huebner(1983) resume as 4 suposições teóricas sobre a interlíngua da seguinte forma: a) as interlínguas, como outras línguas, são sistemáticas e podem ser descritas; b) as interlínguas, como outras línguas, estão constantemente mudando; c) todas áreas de uma língua e de interlínguas, são sensíveis a mudanças; e d) contanto que as interlínguas do falante possam mudar, há limitação nas mudanças possíveis.

O termo interlíngua vem sendo usado em diferentes contextos e com vários significados. Conforme Bialystok & Smith(1985: 101), a interlíngua baseia-se na distinção entre conhecimento lingüístico e controle desse conhecimento em tempo real, portanto deve ser entendida como um modelo processual. “A interlíngua não é um estado mental mas a manifestação de um conjunto coordenado de sistemas”. Pode-se entender interlíngua, portanto, como um produto lingüístico e um sistema. A análise da produção oral e escrita dos aprendizes de L2 pode revelar as características da interlíngua e como elas se distinguem da norma. Por outro lado, a análise de interlíngua como um sistema levaria em conta os aspectos característicos de desenvolvimento cumulativo na aquisição ou de sistemas dinâmicos em mudança. Podemos dizer que os aprendizes possuem um conjunto de regras ou de gramáticas intermediárias.

Um outro conceito importante relacionado à interlíngua é a fossilização, que geralmente se refere à interrrupção de aprendizagem ou a uma forma que está estabelecida na interlíngua do aprendiz de uma L2 como um desvio da norma da língua-alvo e que continua a aparecer no desempenho apesar de mais exposição à língua-alvo. Por causa da dificuldade em determinar quando a aprendizagem pára, freqüentemente a fossilização é definida como estabilização de formas lingüísticas. Selinker(1992) sugere que a

estabilização de algumas formas lingüísticas pode ser minimizada no processo de ensino e aprendizagem se for dada ênfase à comunicação ou se, no início da aprendizagem, o foco no discurso for mais controlado.

Ainda outros dois fenômenos relacionados à influência de outras línguas na aprendizagem da L2 são a esquiva e o ritmo de aprendizagem. Ao reconceituar transferência lingüística, Kellerman & Smith(1986) sugerem o termo influência interlingüística(*cross-linguistic influence*), que é suficientemente amplo para incluir a transferência, no sentido tradicional, e também a esquiva e os diferentes ritmos de aprendizagem. A origem da esquiva pode ser a complexidade das estruturas da L2 ou a diferença entre a L1 e a L2. Em um estudo com falantes de hebreu sobre a aquisição de verbos frasais do inglês, estrutura ausente na L1 dos aprendizes, Dagut & Laufer(1985) observaram que houve uma preferência em usar uma palavra equivalente aos verbos frasais e, quando os usavam, se limitavam aos verbos frasais semanticamente mais transparentes. Os autores concluem que foi a complexidade da estrutura da língua-alvo que causam a esquiva mais do que as diferenças entre a língua nativa e a língua-alvo.

Quanto à influência da L2 no ritmo de aprendizagem, Ard & Homburg(1983; 1992) compararam falantes de espanhol com falantes de árabe na aquisição do vocabulário de inglês. Os falantes de espanhol foram melhor do que os falantes de árabe, pois existem muitos cognatos entre o espanhol e o inglês. Portanto os falantes de espanhol podem gastar mais seu tempo de aprendizagem em outros aspectos de língua. E também através de dados observados sobre a cópula por três crianças (francesa, árabe, espanhola), Zobl(1982) alegou que a criança árabe levou mais tempo para entender a cópula devido à ausência da categoria na língua nativa.

Assim, como o sistema de artigos em português é uma categoria nova para os falantes de coreano, eles podem levar mais tempo para aprender o sistema do que outros falantes cuja língua possui artigos. Além disso, a diferença entre o português e o coreano no sistema de artigos pode provocar a esquiva no uso de artigos pelos falantes de coreano.

Ⅴ. Considerações finais

Com o objetivo de estudar a aquisição de artigos em relação ao coreano, observamos estudos anteriores sobre a aquisição de artigos e buscamos apoio teórico nos conceitos de transferência e interlíngua. Com base nos estudos acima, podemos perceber algumas considerações sobre a aquisição de artigos do português por falantes de coreano. Até a fase inicial da aprendizagem, o sistema de artigos do português para aprendizes coreanos ainda seria o sistema coreano, no qual não há marcação quando a informação já foi mencionada ou é compartilhada. Em relação ao referente específico e ao conhecimento pressuposto do interlocutor, usa-se Ø em coreano no lugar do artigo definido. Isso sugere uma possível transferência do sistema de marcação de especificidade do coreano para o português.

Considerando a diferença entre as duas línguas e a complexidade do sistema, há muita dificuldade na aquisição de artigos pelos aprendizes coreanos. Para adquirir um sistema que não existe na L1, os coreanos precisam de mais tempo do que outros falantes que usam o mesmo sistema ou um sistema semelhante na L1. Além disso, como podem se comunicar mesmo sem usar o artigo definido, os aprendizes coreanos podem não fazer o esforço necessário para usar o artigo definido, mas simplesmente evitam usar esse sistema complicado e/ou desconhecido.

Referências Bibliográficas

Adjemian, Christian(1976), “On the nature of interlanguage systems”, *Language Learning*, Vol.26, pp.297-320.

_____(1983), “The transferability of lexical properties” in S. M. Gass; L. Selinker(eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley: Newbury House, pp.250-268.

Ard, Josh(1992), "Verification of language transfer" in S. M. Gass; L. Selinker(eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam: John Benjamins, pp.47-70.

_____; Homburg, Taco(1983), "Verification of language transfer" in S. M. Gass; L. Selinker(eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley: Newbury House, pp.157-176.

Bennett-Kastor, Tina(1983), "Noun phrases and coherence in child narratives", *Journal of Child Language*, Vol.10, No.1, pp.135-149.

Bialystok, Ellen; Smith, Michael Sharwood(1985), "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition", *Applied Linguistics*, Vol.6, No.2, pp.101-117.

Bickerton, Derek(1981), *Roots of language*, Ann Arbor: Karoma.

_____(1984), "The language bioprogram hypotesis". *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.7, pp.173-188.

Bonnet Villalba, Terumi Koto(2002), *'Pepe vio que no tiene jeito: substantivo mujer estrangeiros así mismo.' As delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*, Porto Alegre: UFRGS, Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Bressen, F.(1974), "Remarks on genetic psycholinguistics: The acquision of the article system in French", *Problemes actuels en psycholinguistique*, pp.67-72.

Brown, Roger(1973), *A first Language*, London: George Allen & Unwin.

Corder, S. Pit(1967), "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, Vol.5, pp.161-170.

Cziko, Gary A.(1986), "Testing the language bioprogram hypothesis: a review of children's acquisition of articles". *Language*, Vol.62, No.4, pp.878-898.

Dagut, M.; Laufer, Batia(1985), "Avoidance of phrasal verbs: a case of contrastive analysis", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.7, pp.73-79.

Dušková, Libuše(1983), “On sources of errors in foreign language learning” in B. Robinett; J. Schachter(eds.), *Second language learning: contrastive analysis, error analysis, and related aspects*, Ann Arbor: University of Michgan Press, pp.215-239.

Ellis, Rod(1985), *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

_____(1994), *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Emslie, Hazel C.; Stevenson, Rosemary J.(1981), “Pre-school children’s use of the articles in definite and indefinite referring expressions”, *Journal of Child Language*, Vol.8, No.2, pp.313-328.

Fries, C.(1957), “Foreword” in R. Lado, *Linguistics across cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Garton, Alison F.(1983), “An approach to the study of determiners in early language development”, *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol.12, No.5, pp.513-525.

Gass, Susan; Selinker, Larry(1994), *Second language acquisition: an introductory course*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

_____(2001), _____, 2nd ed., Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Huebner, Thom(1983), *A longitudinal analysis of the acquisition of English*, Ann Arbor: Karoma.

Karmiloff-Smith, Annette(1979), *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kellerman, Eric; Smith, Michael Sharwood(1986), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York: Pergamon.

Lado, Robert(1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, Diane(1995), “On the teaching and learning of grammar: challenging the myths” in F. R. Eckman et al.(eds.), *Second language acquisition: theory and pedagogy*, Mahwah: Lawrence Erlbaum,

pp.131-150.

Littlewood, William(1981), "Language variation and second language acquisition theory", *Applied Linguistics*, Vol.2, No.2, pp.150-158.

McLaughlin, Barry(1987), *Theories of second language learning*, London: Edward Arnold.

Maratsos, Michael(1976), *The use of definite and indefinite reference in young children: an experimental study of semantic acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, Terence(1989), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Park, Kyung Ja; Kang, Bok Nam; Jang, Bok Myung(2000), *Language teaching*, Seoul: Bakyung.

Ribeiral, Nice Araújo(1989), *Variação lingüística e aprendizagem de língua estrangeira: o caso das relativas*, São Paulo: PUCSP, Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ringbom, Hakan(1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

Schlatter, Margarete(1987), *Transferência de estratégias de processamento do português para o inglês na compreensão de enunciados*, Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____; Lamprecht, Regina R(1988), *Parâmetro do uso de artigos por adultos no português e aquisição dos artigos por crianças de 2;8 a 5;0 anos*, Porto Alegre: PUCRS, Monografia não publicada.

Schmidt, Richard W.; Frota Sylvia Nagem(1986), "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese" in R. R. Day(ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley: Newbury House, pp.237-326.

Selinker, Larry(1972), "Interlanguage", International Review of Applied Linguistics, Vol.10, pp.209-231.

_____(1992), *Rediscovering interlanguage*, London: Longman.

Tarone, Elaine(1979), "Interlanguage as chameleon", *Language Learning*, Vol.29, No.1, pp.181-191.

_____(1985), "Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax", *Language Learning*, Vol.35, No.3, pp.373-404.

_____; Parrish, Betsy(1988), "Task-related variation in interlanguage: the case of articles", *Language Learning*, Vol.38, No.1, pp.21-44.

Warden, David. A.(1976), "The influence of contexto on children's use of identifying expressions and reference", *British Journal of Psychology*, Vol.67, pp.101-112.

Wode, Henning(1986), "Language transfer: a cognitive functional and developmental view" in E. Kellerman; M. S. Smith(eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York: Pergamon, pp.173-183.

Zobl, Helmut(1982), "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequence". *Tesol Quarterly*, Vol.16, No.2, pp.169-183.

논문투고일자 : 2006년 10월 27일
심사완료일자 : 2006년 12월 1일
게재확정일자 : 2006년 12월 6일

김한철
한국외국어대학교 포르투갈어과
E-mail : beto1717@hufs.ac.kr