

# **TRANSFERÊNCIA (INTERFERÊNCIA) LINGÜÍSTICA: UM FENÔMENO AINDA VIGENTE?**

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, tomaremos como ponto de partida a noção de transferência inicialmente proposta na esfera da Psicologia, para, na seqüência, abordar o conceito de transferência desenvolvido no âmbito dos estudos da linguagem. Pretendemos demonstrar que a transferência teve que ser despida dos pressupostos behavioristas que a infiltraram em um primeiro momento para, depois de assumir uma essência mentalista e sociointeracional, poder ser retomada como explicação para as produções lingüísticas de falantes de línguas não maternas, inseridos em comunidades lingüísticas bilíngües e em contextos formais de ensino e aprendizagem de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** transferência; contraste lingüístico; mentalismo

## **LINGUISTIC TRANSFERENCE (INTERFERENCE): A PHENOMENON STILL IN FORCE?**

**ABSTRACT:** This article examines the concept of linguistic transference. Initially, the concept was born in the area of psychology and later used in the area of language acquisition. First, it was associated with behaviorist assumptions and later it ended up being influenced by mentalist and socio-interactional theories. As such, the concept of transference could be used as a source of explanation for the linguistic productions of non-native speakers inserted in bilingual communities and classroom contexts of language learning.

**KEYWORDS:** transfer; cross-linguistic transfer; mentalism.

---

1 Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando na linha de pesquisa Ensino / Aprendizagem de Línguas.

## **Introdução**

Normalmente, em ocasiões nas quais dois falantes de línguas diferentes interagem e um (ou os dois) utiliza(m) a língua do outro, costuma se manifestar o que se conhece como *caldeamento lingüístico* (ODLIN, 1989), ou seja, a interpolação de elementos e/ou estrutura(s) de uma língua em enunciados da outra. Por meio do caldeamento lingüístico são geradas formas interlingüísticas transitórias, e, portanto, de gravidade questionável, mas também formas lingüísticas permanentes, as quais, dependendo de sua freqüência, podem levar à criação, à extinção ou à amalgamação de itens lingüísticos, entre outras possibilidades. Dos diferentes tipos de manifestações de caldeamento lingüístico interessa-nos enfocar, neste texto, a *transferência*, justificando essa escolha pelo fato de esse fenômeno ter sido taxado indevidamente por alguns lingüistas como irrelevante, os quais, creio, ou não acompanharam o desenvolvimento dos estudos que comprovaram a sua inevitabilidade e relevância no processo de aquisição de línguas não maternas, ou se perderam na interpretação desses estudos, ou, ainda, se ampararam na corrente que defendeu a idéia de que a ordem de aquisição lingüística é universalmente determinada, sem, contudo, levarem em consideração o estado da arte dessa corrente ou de tentarem confirmar essa hipótese mediante pesquisas empíricas.

O fenômeno da transferência, clara e inequivocamente, se deu a conhecer como pressuposto do modelo seminal da Lingüística Contrastiva, isto é, o modelo de *Análise Contrastiva*, não obstante ele já havia sido identificado como influência translingüística nas pesquisas desenvolvidas a partir de finais do século XIX no campo das línguas em contato (vide, por exemplo, a observação feita por Odlin (1989) sobre o trabalho de Whitney publicado em 1881).

### **1. A incorporação de um conceito**

#### **1.1. A noção de transferência no marco da psicologia behaviorista**

Como se sabe, a Psicologia iniciou seus estudos com o trabalho de Watson intitulado “A psicologia como um behaviorista a vê”, publicado em 1913, o qual, partindo

das idéias de Pavlov sobre o *reflexo condicionado*, deu grande destaque aos fatores externos sobre o comportamento dos indivíduos. Para os psicólogos behavioristas, os seres humanos não tinham habilidades inatas, hereditárias ou aptidões que os diferenciassse dos demais animais, apenas propensões para responder aos estímulos aos quais fossem expostos. Os estímulos eram entendidos como o que era captado pelos organismos dos seres humanos e dos animais irracionais mediante os sentidos. Como resposta a cada estímulo se desenvolveria(m) comportamento(s). Por exemplo, imaginemos que um animal estivesse vagando em meio a um campo e captasse um ruído. Esse ruído (estímulo), possivelmente, lhe provocaria medo (resposta), o qual o levaria a correr. Watson (1913) postulou que cada resposta a um estímulo poderia ser reforçada positiva ou negativamente. O reforço positivo ocorreria quando uma resposta fosse entendida como um benefício para o organismo. No exemplo que acabamos de citar o benefício seria a manutenção da vida do animal diante da ameaça que o ruído supostamente representava. Essa resposta, se repetida em outras ocasiões similares, poderia vir a transformar-se em um comportamento, ou seja, em uma aprendizagem. O reforço negativo, por outro lado, ocorreria quando se entendesse que a resposta dada não contribuiria para a conservação da vida, daí a necessidade de sua remoção.

Como desdobramento da *Teoria Comportamentalista*, que costuma ser resumida segundo o esquema ‘estímulo ► resposta ► reforço ► recompensa’, e do pressuposto de que a aprendizagem é um padrão de comportamento regular que se automatiza, a Psicologia entendeu o fenômeno da transferência, genericamente, como fator de aprendibilidade, e postulou que a natureza da transferência é afetada: 1) pela semelhança entre o conhecimento prévio e o subsequente; 2) pela habilidade de reconhecer os atributos essenciais de um conceito, situação ou algo; 3) pela capacidade de associar um elemento com o contexto no qual esse elemento foi conhecido e, também, 4) pela qualidade da primeira aprendizagem (Sousa, 2002). Os sintetizaremos a seguir.

### **1.1.1. A semelhança**

A semelhança é um dos aspectos que favorece a transferência de dados de uma situação a outra. Por exemplo, antes de entrar em um centro cirúrgico real, os estudantes de medicina realizam práticas de aprendizagem em salas de treinamento. Até pouco tempo, essa prática era realizada, na maior parte dos casos, sobre corpos humanos conservados em formol, mas, claro, como esses corpos não tinham vida, eles não podiam reagir mediante sua ação. Hoje em dia, nas faculdades de medicina que fazem uso de tecnologia de ponta, utilizam-se bonecos que replicam com perfeição o corpo humano. Apesar de os tecidos desses bonecos não serem humanos, eles são providos de uma tecnologia que lhes permite respirar, sangrar, secretar fluidos, reagir a fármacos, reagir diante da luz e da escuridão, falar, e, naturalmente, adoecer, o que permite que, ao manipulá-los se obtenha um conhecimento refinado do corpo humano. Se diante dos sintomas apresentados por esses ‘pacientes’, os estudantes prescreverem, como forma de tratamento, os medicamentos adequados, em sua dose exata, eles melhorarão o seu estado físico. Caso contrário, esses bonecos reagirão como se fossem corpos humanos vivos, podendo chegar até a falecer.

A opção por mudar de corpos humanos conservados em formol para esses bonecos ofereceu a vantagem de os estudantes poderem repetir o treinamento quantas vezes fossem necessárias na tentativa de agir adequadamente em relação ao estado de saúde de seus ‘pacientes’, até afinarem o tratamento que estão praticando, sem que pessoas de carne e osso viessem a sofrer as conseqüências de seus possíveis erros. Esse tipo de visão parte do pressuposto de que, por semelhança, o experimentado no treinamento poderia vir a ser transferido para as situações reais que os médicos certamente enfrentarão em sua atuação profissional.

### **1.1.2. Os atributos essenciais**

Ainda que seja inquestionável que a semelhança induz a transferências, seria difícil, senão impossível, transferir aprendizagens caso não houvesse alguma diferença entre a(s) informação(ões) precedente(s) e a(s) nova(s). Além da

semelhança, portanto, é preciso desenvolver a capacidade de identificar os *atributos essenciais* de um conceito, situação ou algo, tanto para entendê-los como para aplicar os conhecimentos que já se têm sobre eles a outras situações. Ao identificar os atributos essenciais tem-se acesso a informações que distinguem uma coisa de outra. Por exemplo, dois irmãos gêmeos podem ser idênticos fisicamente; podem, inclusive, ter um caráter muito parecido, mas, certamente, alguns atributos idiossincrásicos de cada um deles os diferenciarão como indivíduos.

Para conseguir recuperar um conceito armazenado na mente e transferi-lo de modo a consubstanciar uma aprendizagem, portanto, além do fator semelhança, precisa-se contar com a capacidade de identificar os atributos essenciais de um conceito, situação ou algo, de modo a poder discrepá-lo dos demais.

### **1.1.3. A associação e o contexto**

Cada vez que duas coisas são aprendidas ao mesmo tempo, elas estabelecem conexões, por isso, ao lembrar uma dessas coisas, simultaneamente, rememora-se a outra. *Grosso modo*, pode-se dizer que a associação e o contexto se entrelaçam da seguinte maneira: cada vez que uma nova informação é captada pela memória sensorial, esta, por um breve período de tempo, passa para a memória de curto prazo, enquanto que, de modo simultâneo, a mente faz uma varredura dos conteúdos já armazenados na memória de longo prazo em busca de informações às quais associá-la. A recordação do cheiro de um doce, por exemplo, pode trazer à mente a sensação do sabor associado com esse cheiro, assim como a relembração do contexto no qual esse doce foi comido alguma vez. Ainda que não exista semelhança explícita entre um cheiro e um sabor, os dois elementos podem ser relacionados na mente como se fossem uma só coisa.

Ainda que cada ser humano desenvolva sistemas individuais de associação de acordo com suas experiências e características cognitivas, a capacidade de associar um elemento com outro expande a habilidade de reter informações na mente porque estabelece conexões novas entre os neurônios, facilitando a transferência de aprendizagens.

#### **1.1.4. A primeira aprendizagem**

A qualidade da transferência que se produz em novos contextos (ou durante uma nova aprendizagem) depende, em grande parte, da qualidade da primeira aprendizagem. Se esta foi satisfatória, seu peso sobre a nova aprendizagem será mais aproveitável do que se houvesse sido apenas superficial. A aquisição de uma segunda língua, por exemplo, é consideravelmente influenciada pela medida em que a primeira língua se desenvolveu. De modo simplificado, poder-se-ia afirmar que quando uma primeira língua foi suficientemente desenvolvida, se empreende a aprendizagem da segunda língua com mais facilidade. Por outro lado, quando a primeira língua se desenvolveu de maneira precária, o desenvolvimento da segunda língua pode ver-se prejudicado.

A ação ou a deficiência desses quatro fatores levou a psicologia behaviorista a propor dois tipos de transferência de aprendizagem: a *transferência positiva* e a *transferência negativa*.

### **1.2. Transferência positiva e transferência negativa**

#### **1.2.1. Transferência positiva**

A Psicologia behaviorista considerou que havia transferência positiva quando uma aprendizagem prévia contribuía para que se abordasse com maior facilidade uma nova aprendizagem. Por exemplo, suponhamos que um profissional de *ballet* clássico decidisse aprender a dançar samba. Com toda a probabilidade, seria muito mais fácil para essa pessoa usar a sua habilidade prévia de dançar para aprender a dançar samba do que para uma pessoa que não soubesse qualquer tipo de dança, porque essa nova aprendizagem se constituiria sobre o seu conhecimento pré-existente. Pode-se dizer, então, que a existência prévia da habilidade de dançar poderia ser transferida positivamente de modo a facilitar a aprendizagem de dançar samba, desde que houvesse semelhança entre os estilos de dança que se conhecia antes e o estilo de dança subsequente.

### 1.2.2. Transferência negativa (interferência)

Van Oberbecke (apud BLAS ARROYO, 1991) afirmou que o conceito de *interferência* procedeu da Física. Como explicou, esse termo designa, no campo dessa disciplina, o encontro de dois movimentos ondulatórios com o resultado de um reforço da onda ou, ao contrário, da anulação da onda. Dessa ciência, segundo esse autor, o conceito passou para a Eletrônica, para a Pedagogia, para a Psicologia e para a Lingüística / Lingüística Aplicada, entre outras áreas do saber. Em todos esses campos do conhecimento, como destacou o referido estudioso, o termo 'interferência' adotou um sentido negativo, paralelo ao de perturbação, daí a ser considerado mais adequado, por alguns estudiosos, que o termo transferência negativa.

Na Lingüística/Lingüística Aplicada, a interpretação dada ao termo interferência atende ao de circunstância segundo a qual um traço alheio a um sistema lingüístico se introduz em outro ou no uso que se faz desse sistema quando tal traço não é pertinente, portanto haveria transferência negativa quando os conhecimentos anteriormente existentes entorpecessem o desenvolvimento de uma nova aprendizagem, dando lugar a confusões e/ou equívocos. Voltemos ao exemplo de antes. Dizíamos que um profissional de *ballet* clássico tenderia a levar vantagem quanto a abordar a aprendizagem de um novo estilo de dança em relação a uma pessoa que não dançasse nada. Entretanto, dependendo das coincidências existentes entre conhecimentos anteriores e os novos, em vez de facilitarem a tarefa de empreender a nova aprendizagem, esses conhecimentos anteriores poderiam prejudicar o desenvolvimento do novo conhecimento. Podemos dar um exemplo: em um programa de formato internacional emitido em diferentes cadeias de televisão de vários países do mundo, *experts* em vários estilos de dança ensinam neófitos a dançar, os quais, acumulando pontos, disputam entre si um prêmio no final de cada seqüência. Pudemos observar, depois de assistir uma versão desse programa em uma cadeia de televisão espanhola, que apesar de os profissionais da dança participantes desse programa serem hábeis em seu ofício, o que eles dançavam como samba não é o que nós brasileiros consideraríamos realmente

como samba. Nossa observação nos permite argumentar que, se por um lado, os conhecimentos técnicos de *ballet* que esses dançarinos dominavam, de modo hipotético, realmente poderiam ajudá-los na tarefa de aprender e de ensinar samba, alguns desses conhecimentos, entretanto, por contrastarem drasticamente com os típicos do samba, acabavam por interferir em sua habilidade de desenvolver os movimentos característicos do samba, ou seja, seus conhecimentos prévios geravam transferências negativas (ou interferências) e o ‘samba’ que eles dançavam parecia mais com *ballet* do que com samba.

### **1.3. Primeiras postulações da transferência no âmbito da Linguística**

Como dissemos ao iniciar este trabalho, as primeiras observações sobre a transferência no âmbito da Linguística surgiram no século XIX, no entorno do estudo das línguas em contato. Não obstante, dados os propósitos que temos em mente neste estudo, optamos por partir da perspectiva que esse fenômeno tomou em trabalhos que começaram a ser publicados anos 50 do século XX, tendo como referência, inicialmente, a Weinreich (1953) e Lado (1957). Deve-se esclarecer que embora Weinreich (op. cit.) tenha estudado o fenômeno das línguas em contato em contextos bilíngües e de ter explorado tão somente o conceito de interferência (transferência negativa), e de Lado (op. cit.) tê-lo feito em ambientes formais de aprendizagem de línguas estrangeiras, dando vazão tanto aos aspectos positivos quanto aos negativos da transferência, ambos divisaram as línguas envolvidas na situação de contato em seu aspecto físico, corpóreo, concreto e perceptível (DURÃO, 2008), daí que para eles, formas/estruturas lingüísticas fisicamente diferentes tenderiam a produzir transferências negativas / interferências.

#### **1.3.1. A concepção de transferência proposta no trabalho de Weinreich**

Weinreich (op. cit.) chamou de interferência os “casos de desvio das normas de quaisquer duas línguas presentes na produção lingüística de indivíduos bilíngües” (tradução nossa). Para esse autor, havia interferência quando os falantes

introduzissem elementos estrangeiros na estrutura de outra língua que falassem (nos sistemas fonológico, morfológico, sintático e no vocabulário). Em sua opinião, quanto maiores fossem as diferenças existentes entre os sistemas lingüísticos em contato, maiores seriam os problemas de aprendizagem que seus usuários teriam como resultado da pressão exercida pelas diferenças. Não obstante, ressalte-se, para Weinreich (op. cit.) a competência lingüística dos indivíduos bilíngües se desenvolvia em função das relações sociais existentes nas comunidades de fala nas quais esses indivíduos estivessem envolvidos. Daí que seu principal propósito fosse identificar até que ponto a interferência era determinada pelas estruturas das línguas em contato e até que ponto derivava dos fatores extralingüísticos que entravam em cena no contato entre tais línguas, sendo os fatores estruturais os elementos procedentes “da organização das formas lingüísticas de cada língua, independentemente da expressão e do comportamento não lingüístico” e os fatores não estruturais, aqueles elementos resultantes do “contato do sistema lingüístico com o mundo exterior”. Weinreich (op. cit.) especificou como fatores extralingüísticos de ordem pessoal os seguintes:

- a) a facilidade de expressão;
- b) a habilidade de manter as duas línguas separadas;
- c) a destreza do usuário em cada língua;
- d) a especialização no uso de cada língua em função dos temas e dos interlocutores envolvidos nos processos interativos;
- e) o modo como cada língua foi aprendida;
- f) as atitudes em relação a cada língua.

Da mesma sorte, especificou os seguintes aspectos de ordem social (WEINREICH, op. cit.):

- g) o tamanho do grupo bilíngüe;
- h) a homogeneidade / heterogeneidade sociocultural;
- i) o predomínio de indivíduos bilíngües com características marcantes de comportamento lingüístico nos diferentes subgrupos;
- j) as atitudes estereotipadas em relação a cada língua;
- k) as atitudes em relação à cultura de cada comunidade;

- l) as atitudes em relação ao bilingüismo em si.
- m) a tolerância / intolerância com relação à mistura das línguas e aos usos incorretos em cada língua;
- n) a relação entre o grupo bilingüe e cada uma das comunidades lingüísticas que constituem a totalidade da sociedade.

Tomando a dicotomia de Saussure como ponto de partida e face aos aspectos de ordem pessoal e social que elencou, Weinreich (op. cit.) distinguiu dois tipos de interferência: a) a *interferência na fala* e a *interferência na língua*. Explicou que a interferência na fala era o conhecimento que subjaz à produção lingüística do bilingüe quando emprega a sua segunda língua, ou seja, o conhecimento que resulta das habilidades pessoais que um usuário tem de uma língua que é capaz de falar e compreender apesar de esta não ser a sua língua materna. Quanto à *interferência na língua*, explicou que era aquele elemento que embora procedesse de outra língua, se estende sociolingüisticamente para o coletivo que integra uma determinada comunidade bilingüe. Em outras palavras, as *interferências na língua* foram postuladas como aqueles elementos que se desencadeiam quando um usuário de uma língua X emprega uma forma da língua Y na língua X, não como empréstimo dessa língua, mas porque a ouviu em outros enunciados em X, daí a considerá-la como própria de X. Como argumentou, entretanto, Haugen (1954), um fato lingüístico tende a se estender à produção lingüística dos demais membros de uma mesma comunidade, por isso com o tempo e com a intensidade de seu uso, esse fato lingüístico vai perdendo seu caráter interferencial porque passa a fazer parte daquela língua. Ou seja, quando os membros de uma comunidade bilingüe chegam a compartilhar um elemento lingüístico transferido de uma língua a outra, com toda a probabilidade, esse traço já deixou de ser externo para ser parte constitutiva dessa variante lingüística, por isso o conceito de 'interferência na língua' veio a ser questionado.

### **1.3.2. A concepção de transferência proposta no trabalho de Lado**

Seguindo exatamente a mesma linha de raciocínio que a proposta pela Psicologia behaviorista, Lado (op. cit.) argumentou que qualquer conhecimento lingüístico prévio à aquisição de uma segunda língua afetaria de forma contundente qualquer outro conhecimento lingüístico que viesse a se constituir subseqüentemente, o que significa que qualquer traço de um idioma já conhecido poderia ser transferido para uma nova língua objeto de estudo, atuando de *forma facilitadora* (transferência positiva) ou de *forma interferente* (transferência negativa). Lado considerava que a essência da transferência era sua capacidade de trasladar estruturas da língua materna para a língua estrangeira como resultado da pressão dos hábitos lingüísticos adquiridos anteriormente sobre novos hábitos, portanto se uma das facetas da transferência, para esse estudioso, era a redução da distância interlingüística entre a língua materna e a língua estrangeira objeto de estudo, a outra faceta era a circunstância segundo a qual, quando, teoricamente, um traço da língua materna fosse diferente do da língua em aprendizagem, esse interferiria na aprendizagem dessa língua em quaisquer dos âmbitos da gramática (fonética, morfologia, sintaxe, semântica, etc.), levando a problemas de entendimento, comunicação e / ou aprendizagem, ou seja, à *transferência negativa (interferência)*.

#### **1.3.2.1. A transferência lingüística positiva**

A visão de Lado (op. cit.) era a de que a transferência lingüística positiva seria a utilização produtiva da língua materna no desempenho de uma língua não materna, a qual se desencadearia como resultado das semelhanças existentes entre as formas / estruturas da língua materna em relação à língua objeto de estudo. Um exemplo de transferência positiva segundo a proposta de Lado seria a situação na qual um estudante brasileiro de inglês de nível iniciante de aprendizagem do idioma poderia traduzir com facilidade enunciados do tipo de *A chave abriu a caixa* como *The key opened the box*, tomando por base, simplesmente, palavras e estruturas bastante conhecidas desse idioma e

as de sua própria língua. A facilidade, nesse caso específico, se deveria à forma coincidente da língua materna em relação à forma da língua estrangeira.

### **1.3.2.2. A transferência lingüística negativa**

A transferência lingüística negativa na proposta de Lado (op. cit.) seria o emprego não produtivo da língua materna no desempenho da língua estrangeira objeto de estudo, ocorrendo quando se transportassem hábitos ou mecanismos de uma língua a contextos de outra em situações nas quais esses hábitos ou mecanismos não fossem transferíveis. Por exemplo, no seguinte enunciado elaborado por um aprendiz brasileiro de espanhol apareceu um exemplo de transferência lingüística negativa: *Esto lo resolveremos entre yo y tú* (DURÃO, 2005). Em português, o enunciado ‘eu e você’ constitui uma expressão fixa na qual, no processo interlocutivo, a pessoa que fala se antepõe à pessoa que ouve. O autor desse enunciado, tomando por parâmetro a organização típica de sua língua materna, a traduziu literalmente para a língua espanhola, quebrando a ordem oracional constitutiva dessa língua, que seria: *Esto lo resolveremos entre tú y yo*. Este, portanto, é um exemplo de transferência negativa baseada num decalque (que, de modo simplificado, pode ser entendido como uma tradução literal).

### **1.3.2.3. O que se subtrai dos posicionamentos de Weinreich e Lado?**

Como acabamos de ver, Weinreich não deu ênfase aos aspectos positivos da transferência, centrando-se somente na questão da interferência, enquanto que Lado explorou os dois lados do fenômeno, insistindo, inclusive, na necessidade de aproveitamento das transferências positivas, assim como na de evitar a proliferação das transferências negativas (interferências) nos contextos formais de ensino de línguas. Em contrapartida, Weinreich não considerou a língua como um simples feixe de estruturas, como o fez Lado. Para Weinreich a língua é um fenômeno social que resulta dos ‘acordos’ estabelecidos entre seus usuários, daí insistir, de forma pioneira (aliás, pode-se afirmar que este

trabalho de Weinreich é um dos pilares da Sociolingüística), que se deveria tentar verificar tanto o peso dos aspectos lingüísticos quanto dos extralingüísticos sobre a aquisição de novas línguas no que se refere ao desencadeamento das interferências, enquanto que Lado considerou, como acabamos de ver, que a língua era uma estrutura (o que não deve ser entendido como uma aberração já que na época em que escreveu seu trabalho, o paradigma dominante no seio da Lingüística era o do estruturalismo). Seja como for, embora Weinreich (op. cit.) tenha entendido a língua como um fenômeno sociolingüístico e Lado a tenha encarado como fruto de treinamentos, ambos vislumbraram o fenômeno da transferência a partir do pressuposto de que as diferenças entre duas línguas em contato levariam à produção de transferências negativas.

## **2. A relativização do papel da transferência lingüística**

Num sentido totalmente oposto ao entendimento de Weinreich e Lado, Dulay e Burt (1972, 1974a, 1974b, 1974c), duas pesquisadoras norte-americanas, questionaram de forma radical as possibilidades de ação da transferência lingüística, insistindo que havia um paralelismo total entre os processos de aquisição da língua materna e os de uma língua estrangeira. 87% dos desvios lingüísticos cometidos pelos sujeitos envolvidos em um estudo experimental desenvolvido por essas pesquisadoras, crianças falantes de espanhol, chinês, japonês e holandês como línguas maternas, com idades compreendidas entre 5 e 8 anos, aprendizes de inglês como língua estrangeira, foram interpretados como sendo *erros de desenvolvimento*, ou seja, erros próprios das sucessivas etapas de desenvolvimento lingüístico das crianças. Menos de 5% dos erros identificados em seu *corpora* foram classificados por elas como sendo resultados de transferências negativas. Essas estudiosas procuraram demonstrar que os erros de seus informantes eram muito parecidos entre si, independentemente da língua materna de cada um deles, daí a tecerem argumentos em favor da inutilidade do conceito de transferência lingüística com base nesse suposto paralelismo.

Mesmo entendendo que seria impossível prever todas interferências, Weinreich (op. cit.) havia considerado que seria importante que os lingüistas elaborassem cânones que servissem para a descrição das línguas, os quais viriam a permitir a elaboração de quadros contrastivos que evidenciassem semelhanças e diferenças entre as estruturas das línguas em contacto. Do mesmo modo, Lado (op. cit.) chamou a atenção para a necessidade de que se preparassem exercícios a serem aplicados nas salas de aula de línguas estrangeiras com o fim de favorecer transferências positivas e de evitar transferências negativas, mas para Dulay e Burt (1972, 1974a, 1974b, 1974c), nem a elaboração de quadros contrastivos, nem a exercitação e nem mesmo a oferta de informação específica sobre as diferenças existentes entre as línguas em presença serviam para nada, porque elas acreditavam que havia uma ordem universal e inalterável para a construção das gramáticas das línguas, fossem essas línguas maternas ou estrangeiras, opinião a qual não compartilhamos, porque até os dias de hoje não se encontraram evidências que sustentassem sua afirmação, ancorando nosso ponto de vista tanto no fato de experimentarmos, como usuária de uma língua não materna, a presença da transferência em nossas produções lingüísticas nessa língua, quanto no fato de observarmos, diariamente, a manifestação de transferências nos enunciados produzidos por nossos alunos, estudantes brasileiros de espanhol de diferentes níveis de domínio desse idioma e, até mesmo, nas produções lingüísticas em sua língua materna.

Apesar de, na época em que o conceito de transferência foi proposto haver uma verdadeira escassez de estudos quantitativos que pudessem dar sustentação à proposta de 'interferência na língua' de Weinreich (op. cit.) e de, como se comprovou, realmente haver problemas com a concepção de transferência lingüística popularizada mediante o modelo de Análise Contrastiva proposto por Lado (op. cit), sempre houve evidências substanciais de que cada vez que se desencadeava um processo de aquisição de língua estrangeira, tanto em contextos bilíngües, como em processos formais de ensino e aprendizagem de línguas não maternas, emergiam exemplos de transferência lingüística, por isso não foi (e não é) possível prescindir desse conceito.

### **3. A chave para a manutenção do conceito de transferência no seio da Lingüística / Lingüística Aplicada**

#### **3.1. Do conceito de transferência próxima para o conceito de transferência distante**

Os psicólogos Salomón e Perkins (1989) haviam mencionado a existência de dois tipos de transferências: a *transferência próxima* e a *transferência distante*. Inicialmente, o conceito que passou da Psicologia para a Lingüística foi o de transferência próxima. Após refletir sobre a proposta desses pesquisadores, Durão (2007, 2008) entendeu que a transferência próxima era um mecanismo mental que dependeria de pouca ou nenhuma necessidade de pensamento reflexivo, baseando-se exclusivamente em exercitação repetitiva e que a transferência distante era um mecanismo mental que se desencadeia mediante aplicação de princípio(s) ou procedimento(s) que não fossem exclusivos de um problema ou de uma situação concreta, daí a poderem ser estendidos para a solução de outros problemas ou situações. Durão (2007), portanto, abordou algo que ainda não havia sido vislumbrado no âmbito da Lingüística e da Lingüística Aplicada: que foi a substituição do conceito de transferência próxima pelo de transferência distante que levou à sobrevivência do conceito de transferência no seio dessas áreas do saber. Segundo seu entendimento, portanto, a substituição de um conceito que supostamente se referia a um ato mecânico para o de um conceito que implica pensamento reflexivo, levou os lingüistas a entenderem que o fenômeno que continuava sendo encontrado nas produções lingüísticas de falantes de línguas não maternas, mesmo quando se insistia na sua nulidade, era um tipo de processamento mental que se ajustava segundo cada situação comunicativa instaurada nos diferentes processos interlocutivos travados por pessoas capazes de empregar duas línguas nos mais diversos níveis de domínio lingüístico que cada falante tivesse ao empregá-las.

### **3.2. Como foi possível passar do conceito de transferência próxima para o de transferência distante?**

Na opinião de Durão (2007), só foi possível substituir o conceito de transferência próxima pelo de transferência distante mediante aplicação da teoria de aquisição das línguas maternas (CHOMSKY, 1957, 1959, 1965), para o contexto de aquisição de segundas línguas. Em primeiro lugar, Chomsky refutou as postulações de Skinner, um psicólogo behaviorista, para quem a língua não passava de um conjunto de hábitos adquiridos mediante treinamento. Chomsky (1965) esclareceu que, segundo seu ponto de vista, o núcleo da capacidade lingüística constava de duas partes: o *cérebro* (já que os mecanismos lingüísticos mentais são neuropsicológicos) e a *mente* (posto que as representações cognitivas dos seres humanos, entre as quais está o conhecimento lingüístico, são dispositivos mentais), de modo que sua reflexão se amparava no que ele chamou de *língua internalizada*. Embora nós entendamos a língua como resultado de fatores internos forjados à luz dos fatores externos presentes em cada âmbito sociolingüístico, ceramos fileira com aqueles que entendem que grande parte das formulações sobre os processos de aquisição lingüística podem ser aplicados na conjuntura da aquisição de línguas não maternas.

Em um primeiro momento, Chomsky (1981) propôs que na mente dos seres humanos existe uma *gramática universal*, a qual entra em ação mediante um mecanismo inato ao qual denominou *Dispositivo de Aquisição lingüística*. Posteriormente, Chomsky (1981) reformulou essa proposta, acrescentando a postulação de uma *gramática de princípios e parâmetros* à da gramática universal, com o qual viria a indicar que a aquisição lingüística dependeria tanto do que o ser humano tinha presente em seus genes, como da necessidade de fixação posterior e gradativa de módulos gramaticais (no sentido que Chomsky dá à palavra gramática), o que quer dizer que os seres humanos estão capacitados para distinguir os princípios lingüísticos da *gramática nuclear* de forma inata, mas, que além dela, ne-

cessitariam desenvolver uma *gramática periférica*, um tipo de gramática que, ao menos segundo nossa interpretação de suas idéias, embora seja desenvolvida na mente, depende totalmente da inserção do falante em uma comunidade lingüística específica após seu nascimento.

Como derivação desse entendimento, a concepção do fenômeno da transferência lingüística foi se modificando e assumiu que, uma vez que se domine uma primeira língua, essa língua interferirá com a aquisição de qualquer outra língua que a suceda.

A extensão das interpretações de Chomsky sobre os processos de aquisição de línguas maternas para o contexto da aquisição de línguas não maternas levantou vários questionamentos. Entre os que se relacionam mais proximamente com o que estamos discutindo aqui aparece a proposta de Selinker (1972).

Lenneberg (1967) havia sugerido que existia no cérebro dos seres humanos uma *estrutura psicológica latente* apresentada como contrapartida biológica da *Gramática Universal*, a qual permite que crianças elaborem as gramáticas particulares de suas línguas maternas depois de passarem por uma série de etapas de maturação. Tomando essa idéia como princípio, Selinker (1972) propôs a existência de uma estrutura mental diferenciada, a qual chamou de *estrutura latente da linguagem*, que, segundo seu parecer, entraria em ação, na maior parte dos casos, cada vez que alguém tentasse aprender uma língua não materna. A estrutura latente da linguagem, diferentemente da estrutura psicológica latente, não permitiria um desenvolvimento natural da gramática dessa língua, nem ofereceria garantia de que essa tentativa de aprendizagem se concretizaria, e ainda por cima, poderia sofrer a interferência de outras estruturas do intelecto. Em outras palavras, Selinker explica que o êxito na aprendizagem de línguas não maternas só seria alcançado por um pequeno percentual do enorme número de estudantes de idiomas em todo o mundo, já que só aqueles adultos que, intuitivamente, ativassem a estrutura latente da linguagem conseguiriam obter uma competência lingüística similar a de um falante nativo em uma língua não materna.

Embora não estejamos em condições de discutir se o dispositivo de aquisição lingüística proposto por Chomsky (1965, 1981) é o mesmo que entra em ação no caso da aquisição de línguas estrangeiras, ou se, como propôs Selinker (1972), há um dispositivo para cada tipo de aquisição, pareceu-nos importante resgatar essa questão para mostrar que mesmo sem ter uma resposta, a vigência e a pertinência do fenômeno da transferência no âmbito dos estudos da linguagem é visivelmente inquestionável. A existência prévia de qualquer língua na mente de um falante afeta qualquer nova aquisição lingüística que esse falante venha a obter. E isso, de forma positiva e de forma negativa. Portanto, assim como cada vez que um usuário utiliza a sua língua materna, este coloca em prática tanto a sua gramática nuclear como a sua gramática periférica, cada vez que um usuário de uma língua não materna enuncia seus construtos lingüísticos nesse idioma, ele também põe em ação a sua gramática nuclear e a sua gramática periférica, ainda essa gramática periférica esteja em construção. E, como consequência desta postulação, afirmamos, ainda, que a transferência lingüística é um mecanismo mental vigente, que permite usar o que foi aprendido em uma situação específica em outra(s) situação(ões), reajustando mediante reflexão, cada saber ao calor das circunstâncias.

## Referências

- BLAS ARROYO, J. L. Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista Española de Lingüística*, Madrid, v. 21, n. 2, p. 265-289, 1991.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. Review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, Baltimore, v. 35, n.1, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachussets, Mit Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- DULAY, H. C.; BURT, M. K. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 23, n. 1, p. 37-53, 1974a.
- DULAY, H. C.; BURT, M. K. Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 8, p.129-138, 1974b.

DULAY, H. C.; BURT, M. K. You can't learn without goofing. In: J. C. Richards, (Org.). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974c.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1982.

DURÃO, A. B. A. B. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: J. Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. Passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola. p. 130-144, 2005.

DURÃO, A. B. A. B. *La Interlengua*. Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, A. B. A. B. A transferência como fenômeno natural dos processos de interação lingüística entre falantes de línguas em contato. In: Durão, A. B. A., Andrade, O. G. e Reis, S. (Org.) *Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008. p. 1-22.

HAUGEN, E. Problems of bilingual descriptions. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 7, p. 9-19, 1954.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1957.

LENNEBERG, E. *The Biological foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons, 1967.

MACE-MATLUCK; DOMÍNGUEZ; HOLZMAN; HOOVER. In: CARSON, J. E.; KUEHN, P. A. Evidence of transfer and loss in developing second languages writers. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 42, n. 2, p. 157-182, 1992.

MACKEY, W. F. *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Kilincksieck, 1976.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SALOMÓN, G.; PERKINS, D. N. Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 24, p. 113-142, 1989.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, Berlin – New York, v. 10, n. 1, p. 209-231, 1972.

SOUSA, D. A. *Cómo aprende el cerebro*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. La Haya: Mouton, 1953.

WATSON, J. B. Psychology as a Behaviorist Views It. *Psychological Review*, Washington, v.2, p.158-177, 1913.

