

Larissa Ferreira da Silva (IC) e Prof^a Dra Cristine Fickelscherer de Mattos (Orientadora)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO

Este estudo investiga alguns fatores das principais dificuldades enfrentadas por estudantes na aquisição de uma segunda língua, como: idade, distância entre as línguas, metodologia de ensino e variantes emocionais, entre outros. A pesquisa surgiu do questionamento a respeito do porquê, mesmo com métodos semelhantes durante igual quantidade de tempo, os resultados de proficiência na segunda língua podem ser muito diferentes. Para respondê-lo, o presente trabalho revisa crítica e comparativamente estudos notáveis na área de linguística aplicada, centrando-se nos mais recentes e em suas implicações no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Por se tratar de um processo multifacetado, para além de qualquer fator biológico, serão também considerados fatores sociais, contextuais e motivacionais, bem como a criação de estratégias de ensino personalizadas que atendam a diversas necessidades educacionais. Este trabalho visa contribuir para a divulgação, a compreensão e a reflexão sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira junto a professores e instrutores de idiomas de modo a melhor atender às necessidades de um variado público discente, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. L2. Metodologias de ensino. Linguística aplicada.

ABSTRACT

This study investigates some of the main contributing factors of difficulties faced by students in acquiring a second language, such as: age, language distance, teaching methodology, emotional variables, among others. The research emerged from the question: why when using similar methods for the same amount of time, proficiency results in second language acquisition seem to differ significantly. To answer this question, the present work reviews and compares critical and comparatively notable studies, researches and articles in the field of applied linguistics which focus on the most recent ones and their implications for foreign language teaching and learning. For its complexity, the present work will not only discuss biological factors, but also social and motivational ones. As well as the development of personalized teaching strategies to meet diverse educational needs. This research also aims to contribute to the dissemination, understanding, and reflection on foreign language teaching methodologies among teachers and language educators in order to better address students' needs by promoting a more inclusive learning environment.

Keywords: Second Language Acquisition. L2. Teaching methodologies. Applied Linguistics.

1. INTRODUÇÃO

Em minha trajetória pessoal como estudante e professora de língua estrangeira, comecei a perguntar-me por que, após anos de igual estudo de inglês e francês, meu nível de proficiência em cada um desses idiomas era sentidamente diferente. Intrigou-me perceber que apesar de usar a mesma metodologia, igual quantidade de tempo e recursos para as duas línguas, tinha mais facilidade em uma do que em outra. Pude notar a mesma discrepância entre os alunos a quem ministrava aulas.

Ensinando em escolas de idiomas, percebi que a depender do método utilizado - algumas utilizam uma metodologia específica já existente (audiolingual, comunicativa, alternativa etc), outras preferem criar a sua própria - o processo de aprendizagem dos alunos diferia: dificuldades e avanços surgiam em etapas e graus diferentes. Outro dado a ser mencionado é que nem todos os professores que aí trabalhavam possuíam formação em Letras como eu e, devido a isso, em geral, desconheciam estudos sobre aquisição de uma segunda língua.

Esse cenário das Escolas de Línguas ocorre no contexto atual de grande valorização do conhecimento de um segundo idioma, ligada a exigências profissionais e à grande circulação de conteúdos pelo avanço da comunicação. Apesar de uma maior demanda, o trabalho de ensino de línguas estrangeiras segue lidando com as habituais dificuldades de aquisição.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é divulgar melhor as principais pesquisas a respeito, além de discuti-las, possibilitando uma reflexão sobre as dificuldades essenciais enfrentadas por estudantes e examinando alguns dos fatores que mais influenciam negativamente no seu desempenho em uma segunda língua¹, tais como: idade, diferença entre as línguas, interferência de uma língua na outra, tempo de exposição ao idioma, metodologia utilizada etc.

Embora Krashen (1982) tenha formulado a teoria da Aquisição-Aprendizagem, esta pesquisa centrar-se-á na aquisição e em trabalhos atuais que tratam a respeito das dificuldades previamente citadas. Devido à complexidade e a amplitude do tema, este trabalho restringir-se-á às dificuldades mais evidentes e melhor discutidas pelos pesquisadores. A abordagem será por tópicos para uma melhor organização, mas os conteúdos elencados estarão conectados analiticamente.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

2.1. Idade

Após o desenvolvimento de alguns estudos reconhecidos e influentes em aquisição de segunda língua como os de Krashen (1982), Chomsky (1959), Corder (1975) entre outros, a crença de que crianças teriam maior facilidade do que adultos e idosos na aquisição de uma nova língua ganhou força, sobretudo devido à importância que foi dada à ideia de um período mais propício para o estudos de idiomas (CALDWELL-HARRIS & MACWHINNEY, 2023; DEKEYSER, 2009). Segundo essa ideia (LENNEBERG, 1967), existe uma janela

¹ Como comumente se adota em Linguística Aplicada, este trabalho usará daqui em diante L2 para referir-se a uma segunda língua adquirida e L1 para referir-se à língua materna.



específica para ocorrer a aquisição de linguagem de primeira e/ou segunda língua, conhecida como *Critical Period Hypothesis* - CPH ("hipótese do período crítico"² - HPC), segunda a qual, em torno da puberdade, a capacidade de um indivíduo de adquirir uma língua, diminuiria significativamente devido a mudanças neurológicas cerebrais.

Scovel (2000) critica a proposição "quanto mais jovem, melhor" baseada na HPC, divulgada por Lenneberg (1967), ao sugerir que essa ideia tem incentivado professores de idioma a tentar replicar a aquisição da linguagem infantil em alunos mais velhos, pois isso resultaria em falhas. Ademais, essa hipótese teria refletido no desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas estrangeiras e no planejamento linguístico, principalmente no contexto em que muitos países introduziram o inglês em séries escolares cada vez mais precoces. Esses e outros estudos segundo teriam ajudado a estabelecer na literatura acadêmica a vinculação entre a exposição tardia a um novo idioma e maiores dificuldades por parte de estudantes mais velhos em comparação aos mais novos, principalmente em relação à pronúncia e à internalização de regras gramaticais. Scovel destaca ainda que, apesar da popularidade da HPC, a evidência sobre a relação entre idade e aquisição de línguas é conflituosa e cheia de nuances.

Em concordância à HPC, Johnson & Newport (1989) apontaram também que a idade em que uma pessoa começa a aprender uma segunda língua (L2) influencia significativamente no nível de proficiência que ela alcançará: aprendizes tardios geralmente não atingem tão bom nível de proficiência na L2 quanto aprendizes precoces, devido à plasticidade de seus cérebros. Ainda que esses estudos devam ser considerados, é possível encontrar pesquisas que apontam a presença de outras variáveis capazes de relativizar suas afirmações, como veremos adiante. O fato é que com o peso de tais dados, não é incomum que estudantes mais velhos sintam que não vale a pena aprender um novo idioma devido à sua "incapacitante" idade.

Por outro lado, ao considerarmos o contexto global, em que a longevidade tem crescido e adultos e idosos também buscam oportunidades profissionais, entendemos que essa questão deve ser melhor investigada. Alguns estudiosos como Dekeyser (2005), afirmam que se a dificuldade em adquirir uma segunda língua em idade avançada é significativamente maior em comparação com a facilidade com que as crianças o fazem, então é importante entender o porquê dessa diferença.

Assim como Dekeyser (2005 e 2009), Caldwell-Harris & MacWhinney (2023) sugerem que há variações nos efeitos biológicos internos (endógenos) que podem afetar como e até

² A palavra "critical" em inglês, empregada em "*Critical Period Hypothesis*", é traduzida para o português como "crítico" no sentido de algo que é de "grande importância", é "crucial" ou "decisivo". Neste contexto, refere-se ao período em que a aquisição de uma habilidade ou conhecimento é mais eficaz.

que ponto uma pessoa aprende uma L2. Segundo esses autores, é preciso também considerar abordagens que levam em consideração influências adicionais como as de natureza social e motivacional na aquisição de uma segunda língua, e não somente fatores biológicos como o efeito do envelhecimento sobre a cognição. Nesse sentido, Caldwell-Harris & MacWhinney (2023) apontam um estudo feito com crianças imigrantes no qual, aquelas que frequentavam escola em que a L2 era predominante, tinham melhor progressão da aquisição, devido ao tempo extensivo de exposição, aos requisitos acadêmicos e à interação com colegas fluentes na L2. Entretanto, quando a frequência na escola era irregular e a língua materna predominava na comunidade local, a aprendizagem da L2 podia ser irregular e mais lenta. Foi descoberto também que a exposição a diferentes tipos de sotaque de L2 na comunidade imigrante podia influenciar em aspectos de audição e fala dos aprendizes.

Por serem ambientes artificiais, as aulas de língua estrangeira nas escolas não conseguem sozinhas fazer com que os aprendizes alcancem altos níveis de proficiência se comparadas aos resultados observados em ambiente de aprendizagem natural (como o contato com falantes proficientes ou nativos). Quando um imigrante vive em país onde a L2 é frequentemente ouvida e falada, por exemplo, costuma haver alto grau de exposição e interação a favorecer a aprendizagem. Esses estudos indicam que crianças com boa aprendizagem de L2, o fazem principalmente devido às interações imersivas, naturais e orais da vida cotidiana. Diferentemente dos adultos, as crianças geralmente têm menos responsabilidades e preocupações, o que pode favorecê-las também na aprendizagem de um segundo idioma. Enquanto os adultos precisam lidar com falta de tempo, as crianças possuem mais tempo livre e menos pressões. (CALDWELL-HARRIS & MACWHINNEY, 2023).

A análise revelou que uma queda acentuada nos resultados de aprendizagem de L2 ocorre apenas após os 17-18 anos, em vez das idades mais precoces estipuladas pelas hipóteses de período crítico. Uma explicação para a queda nessa idade é que as oportunidades de aprender ou melhorar a L2 diminuem na idade adulta, pois os adultos precisam se concentrar no trabalho ou na educação profissional. (CALDWELL-HARRIS & MACWHINNEY, 2023, p.4) (tradução nossa)³

Outro fator a ser considerado, quanto aos adultos, é o fato de que, em geral, nas aulas de L2, eles costumam ser expostos a um alto nível de *feedback* corretivo desde as fases iniciais de aprendizagem. Trabalhos como o de Long (2023) ponderam que isso pode ser contraproducente, uma vez que desencoraja a prática contínua e a exploração ativa da linguagem, essenciais nas primeiras etapas de aquisição de L2. É muito comum que devido

³ Analysis revealed that a marked drop in L2 learning outcomes only occurs after age 17–18, rather than at the earlier ages stipulated by critical period hypotheses. One explanation for the drop at this age is that opportunities to learn or improve the L2 diminish in adulthood, because adults must focus on work or professional education. Even given pressures for work or higher education, the top 25 % of the learners who began after age 20 achieved proficiency scores within the range achieved by L1 users (CALDWELL-HARRIS & MACWHINNEY, 2023).'



a esse tratamento, muitos aprendizes constroem uma barreira psicológica que afeta negativamente a motivação e a autoconfiança no que tange à progressão na língua-alvo.

Tendo em vista que pesquisas sobre aquisição de línguas adicionais na terceira idade foram intensificadas apenas recentemente, ainda há muito a ser descoberto sobre como adultos aprendem um novo idioma. Uma dessas pesquisas, conduzida por Singleton & Pfenninger (2018), discute como a aquisição de L2 na terceira idade pode promover não apenas interação social, mas também efeitos positivos observáveis no bem-estar cognitivo dos indivíduos. Os autores discutem que os desafios enfrentados por refugiados e imigrantes mais velhos ao estudar a língua anfitriã em países hospedeiros, envolvem falta de tempo, pressões significativas de integração e sobrevivência que constituem obstáculos à aquisição dessa língua e reforçam a tendência em manter uma sociabilidade baseada na sua L1.

Nessa mesma linha de revisão das asserções da HPC, há que se mencionar estudos recentes que chegam a sugerir que adultos mais velhos podem ter habilidades de aprendizagem de L2 até melhores do que jovens adultos em certos aspectos, como o estudo de Ristin-Kaufmann & Gullberg (2014), que obteve resultados fonológicos acima dos de pessoas mais jovens ao usar *input*⁴ auditivo no aprendizado de L2 com alunos mais velhos. Berthele & Vanhove (2014) também observaram uma vantagem semelhante para adultos mais velhos na aquisição de novas palavras escritas. Esses resultados são apoiados pela ideia de que adultos mais velhos tendem a ter repertórios lexicais maiores e um conhecimento semântico mais rico em comparação com o de jovens adultos.

Em outro estudo (SCHWAB *et al.*, 2016), foi demonstrado que participantes mais velhos podem se engajar em aprendizagem estatística de maneira semelhante a participantes mais jovens após um treinamento intensivo em uma linguagem artificial. Isso sugere que, mesmo em tarefas complexas de aprendizagem, adultos mais velhos podem alcançar desempenho comparável ao dos mais jovens, dependendo das condições.

No Brasil, em 2018, uma pesquisa (PIZZATTO *et al.*, 2018) apontou a relação entre a tecnologia e o ensino de Língua Inglesa para idosos destacando o caráter democratizador da Educação a Distância (EaD), ao permitir que idosos com algum domínio de tecnologia possam aprender de forma mais confortável e em seu próprio ritmo. A maioria dos participantes demonstrou interesse em aprender uma língua estrangeira, indicando que idade não era um fator limitante para a aprendizagem e que estavam abertos a novas experiências educacionais. Assim, embora muitos idosos tivessem limitações físicas, algumas habilidades tecnológicas básicas já favoreciam a possibilidade de aprender línguas, pois pouca

⁴ O termo *input* (do inglês “entrada” ou “absorção”) é amplamente usado na linguística como: um tipo de gatilho ambiental ativador da inata aquisição da L1 em crianças (CHOMSKY, 1965) ou o material linguístico recebido por um estudante por meio de leitura, áudio, vídeo etc, necessário à aquisição de L2. (KRASHEN, 1982).

mobilidade era requerida. Destaca-se, portanto, a importância da EaD para minimizar as restrições das gerações mais velhas.

Os avanços nos estudos de linguística aplicada, levam a uma revisão da HPC, pois há a conclusão de que outras variáveis, além da idade, devem ser consideradas. Isso é essencial para que educadores reconheçam e adaptem suas abordagens de ensino de forma a atender as necessidades específicas de aprendizes de todas as idades e no caso dos de idade mais avançada, saibam atuar sem preconceito, buscando causas e soluções de problemas, reduzindo as chances de desistência. Faz-se necessário, portanto, compreender quais são as outras variantes que podem influenciar nas dificuldades de aquisição de língua estrangeira.

2.2. Distância entre as línguas

Para além do fator idade, é comum que devido à história da evolução das línguas, algumas sejam mais próximas ou distantes de outras. A proximidade entre a língua materna e a L2 proporciona certas vantagens na aquisição. A distância, ao contrário, traz desvantagens. Isso ocorre devido a um processo de transferência linguística cruzada,

definida como o uso, por parte dos aprendizes de línguas, do conhecimento linguístico de uma de suas línguas para facilitar a aprendizagem de outra língua. As teorias sobre a transferência linguística cruzada elucidam o papel da L1 (primeira língua) na promoção do aprendizado de L2 (segunda língua) (YANG; COOC; SHENG, 2017, p.3) (tradução nossa).

Para Dixon *et al.* (2012) a distância da L1 é uma das principais variáveis que podem afetar negativamente a proficiência em L2 e quanto maior for a diferença estrutural entre as duas línguas, mais o indivíduo que usa sua língua materna no contexto de aquisição tende a ter seu desempenho na segunda língua dificultado. A quantidade de exposição à L2 (*input*) e as características positivas do ambiente de aquisição (como métodos eficazes de ensino) parecem também contribuir para um melhor desempenho na L2.

Contudo, a proximidade entre as línguas também pode gerar a transferência negativa, chamada de interferência. Sejam a L1 e a L2 próximas ou distantes entre si, sempre haverá algum tipo de interferência linguística. O conceito de interferência linguística foi amplamente discutido e definido por diversos linguistas, como Lado (1957 *apud* AVIS, 1957, p. 85-87), um dos mais citados. Em seu trabalho o autor argumenta que a língua materna influencia a aprendizagem de uma segunda língua, resultando em erros e dificuldades específicas. Cada tipo de interferência varia de acordo com o grau de distância e o aspecto linguístico em questão (fonológico, morfológico, sintático, pragmático, discursivo etc). Uma L1 distante de uma L2 pode ser mais fácil de ser adquirida em um aspecto linguístico e mais difícil em outro. Se uma L1 é historicamente semelhante a uma L2, os aprendizes podem sentir mais facilidade em adquirir certos aspectos (como os fonéticos ou gramaticais por serem semelhantes), mas



a mesma proximidade pode ocasionar uma certa contaminação, pois faz supor a semelhança mesmo quando ela não existe. Nesse caso, através da gramática contrastiva, é possível combater a transferência negativa, como no caso de línguas latinas (português, espanhol, francês, italiano e romeno).

Gonçalves (2013) examina, do ponto de vista do vocabulário, a relação entre o português e o espanhol, duas línguas com raiz comum no latim vulgar. Se, por um lado, a proximidade entre os dois idiomas propicia a transferência linguística, tornando a aquisição do léxico menos custosa, por outro, gera mais interferência negativa no caso de palavras nos dois idiomas que perderam ou ganharam significados diferentes no curso da sua evolução linguística, gerando *falsos cognatos* ou *heterossemânticos*.

Os heterossemânticos [...] suscitam dificuldades de compreensão e de uso da língua-alvo. Os heterossemânticos são unidades linguísticas que, entre duas línguas, apresentam proximidade formal e, simultaneamente, divergência total ou parcial no que concerne à sua significação (REBOUÇAS, 2019, p. 15).

Para Salinas (2005 *apud* Gonçalves, 2013, p.7) o léxico é a parte mais difícil de ser adquirida por aprendizes de L2 nesse caso. No ensino de espanhol para falantes de português, parece-lhe que ele deveria ser priorizado, tendo em vista, a constante presença de vocábulos da L1 na L2, detectáveis na chamada interlíngua (IL), conceito que “descreve um estágio de desenvolvimento da segunda língua [...] [com] traços dos dois sistemas [linguísticos], mas que também produz enunciados inexistentes dos dois sistemas” (PAIVA, 2014, p.160-161).

Tendo em vista línguas próximas ou distantes, Caldwell-Harris & Macwhinney (2023) apontam que padrões fortes da L1 podem ultrapassar padrões mais fracos da L2, resultando em transferências negativas. Padrões fortes são aqueles que estão bem estabelecidos e são frequentemente utilizados pelos falantes nativos. Em contraste, padrões fracos são menos consolidados ou menos utilizados na L1, o que pode levar a transferências menos eficazes ou até negativas na L2. O estudante tende a aplicar padrões linguísticos que ele aprendeu por toda a vida na L1, na L2, principalmente quando se sente inseguro. O autor ressalta que a teoria da transferência ainda não está completamente desenvolvida. Há um modo particular de organização do conhecimento que cada indivíduo faz num dado estágio de desenvolvimento cognitivo que pode ser entendido como mapeamento. É através do *input* linguístico no cérebro de quem adquire linguagem que a língua é gradualmente estruturada e frequentemente reestruturada. Quando o mapeamento é feito de forma incorreta, áreas sem correspondência entre L1 e L2, como a marcação de caso e gênero, pode resultar em interferência. Cada idioma apresenta um desafio diferente devido à complexidade interna própria de cada sistema linguístico.

A interação entre L1 e L2 é, na verdade, bidirecional. A L1 de imigrantes, por exemplo, tende a se desgastar devido à intrusão da L2 e estudos mostram a co-ativação de ambas em indivíduos bilíngues mesmo em tarefas monolíngues. Em outras palavras, ainda que um estudante de L2 sempre se apoie na L1 em seu desenvolvimento linguístico, a língua que ele aprende, influencia em como ele usa sua língua materna. A mútua influência pode ser negativa ou positiva.

Ainda que isso ocorra no caso de línguas próximas ou distantes, face à maior distância, os aprendizes tendem no todo a enfrentar mais desafios. Considerando aspectos em que ambas as línguas diferem significativamente, como quando as bases fonéticas são bastante diferentes (inglês L1 e mandarim L2), os aprendizes costumam apresentar mais dificuldades para perceber e produzir certos sons específicos da L2 por conta da não equivalência em sua língua materna. Erros de pronúncia, portanto, podem ser gerados e comprometer a comunicação. Nesse contexto, no que concerne ao vocabulário (léxico), à estrutura de frases (sintaxe) e a outras características linguísticas, é requerido mais tempo e esforço dos aprendizes para alcançarem a proficiência (ELVIN & ESCUDERO, 2019).

Esse desafio se dá principalmente devido às diferenças estruturais, fonéticas e gramaticais de origens diferentes. Um falante nativo de português que decida aprender alemão, russo, ou chinês, por exemplo, cujos sistemas linguísticos têm origens diferentes, muito provavelmente terá que lidar com dificuldades tanto fonéticas quanto lexicais na L2. Isso foi apontado em estudos como o de Yamashita & Jiang (2010) que analisaram como a distância entre o japonês como L1 e o inglês como L2 impactava a aquisição, principalmente no tocante à ordem das palavras da oração, à conjugação verbal e ao uso de preposições. Esse impacto também se expandia ao léxico e convertia-se em empecilho na aquisição de *collocations* do inglês (“colocação”, em português). No contexto do aprendizado de línguas, a “colocação” se refere a expressões usadas de maneira comum e que podem não seguir uma lógica gramatical direta. Por exemplo, enquanto em inglês se diz: “*make a decision*” (*make*= fazer; a *decision* = uma decisão); em português se diz “tomar uma decisão”. Esse é um exemplo de como dois verbos diferentes são utilizados em idiomas diferentes para se referir a uma mesma ideia e isso é difícil para os alunos, resultando em combinações de palavras que não são naturais. Isso demonstra que a influência da L1 na L2 pode ser tanto facilitadora quanto limitante.

Outro estudo analisou (CHAI & BAO, 2023) como aprendizes de origens variadas (L1) adquiriam o mandarim (L2). O estudo centrou-se na aquisição de caracteres, vocabulário e gramática. Utilizando uma amostra ampla de 58.240 aprendizes de mandarim como segunda língua, foi constatada maior facilidade de aquisição em falantes de línguas próximas em todos os níveis de proficiência. No entanto, à medida que a proficiência aumentava, a facilitação



pela proximidade diminuía no caso de vocabulário. Foi constatado também que embora a pouca distância linguística não impactasse significativamente na aquisição da gramática no nível elementar, ela podia prejudicar o aprendizado em níveis mais altos devido aos efeitos de interferência negativa da L1. Esses achados ressaltam a natureza complexa da transferência linguística na aquisição de L2, enfatizando a necessidade de estratégias de ensino personalizadas.

Como a influência da primeira língua na segunda sempre ocorrerá, positiva ou negativa, facilitando ou dificultando a aquisição, compreende-se que a melhor forma de adquirir um novo idioma talvez não seja a busca por falar como um nativo, principalmente levando em conta que o processo de aquisição de língua estrangeira ocorre de maneira distinta ao de aquisição de língua materna. A língua materna influencia a performance na língua estrangeira, assim como a língua estrangeira influencia a performance na língua materna. Isso ocorre durante todo o processo de aquisição de linguagem. Cada aprendiz traz consigo um conjunto único de experiências linguísticas e culturais que moldam sua interação com a nova língua. Às vezes, é preciso aprimorar a pronúncia de algum fonema, ter estratégias de memorização de vocabulário e fazer muitos exercícios gramaticais, mas o objetivo central deve visar a comunicação. Estudar um idioma esperando falar como um nativo pode gerar frustrações e desistências. Deve-se, além de tudo, valorizar o progresso na jornada linguística, reconhecendo que a verdadeira proficiência envolve a habilidade de se expressar de maneira autêntica e significativa para fazer-se compreender, independentemente de sotaque.

2.3. Tempo de exposição ao idioma alvo

A exposição constante a uma língua estrangeira pode contribuir para a proficiência, mas a eficácia dessa exposição depende de vários fatores, como a sua qualidade e a sua intensidade, os estilos de aprendizagem individuais e os níveis de motivação (tratados mais adiante). Deve-se investigar, portanto, se a exposição consistente e significativa a uma língua estrangeira repetidamente ao longo do tempo pode levar a uma melhora na proficiência nesse idioma.

Bardel, Gyllstad & Tholin (2023) apontam os efeitos da aquisição de expressões idiomáticas quando o aprendiz está no país da L2. Estudantes universitários suecos que residiam na Espanha de 3 a 4 meses apresentaram efeitos positivos no desenvolvimento e no uso de expressões idiomáticas em espanhol. Outros autores como Jahrani & Listia (2023) concordam que uma exposição constante à língua estrangeira ajuda os aprendizes a desenvolver vocabulário, compreensão auditiva, pronúncia, habilidades de construção de frases e fluência na fala, principalmente se essa exposição acontecer desde a infância, pois

impactos positivos ocorrerão no desenvolvimento cognitivo e linguístico a longo prazo. O contato com múltiplas mídias e ambientes de aprendizagem também promove a aprendizagem incidental de palavras e a melhoria das habilidades de compreensão.

Em Xiaoning Chen *et al.* (2017) vemos também que a frequência de exposição é crucial na aquisição linguística, mesmo que a clareza do reconhecimento pelo aluno entre forma e significado varie. Quando esse reconhecimento é claro para o estudante, uma exposição mínima pode ser suficiente para a aquisição; se é obscuro, pode ser que nunca seja aprendido nem a longo prazo. Em casos intermediários, a frequência determina se esse reconhecimento será adquirido, juntamente com a aptidão do aprendiz e os métodos de ensino.

Manirakiza, Mugirase, & Hakizimana (2021) também defendem que a exposição frequente à segunda língua desempenhe um papel fundamental na diminuição de erros na aprendizagem, pois quanto maior for a exposição e quanto mais *input* os aprendizes recebem, maior a redução das interferências. Portanto, fornecer amplas oportunidades para os estudantes se envolverem com a L2 em contextos autênticos pode contribuir para a redução de erros. Klimova & Pikhart (2020) destacam também que aprender línguas estrangeiras é um treinamento cognitivo que, embora não necessariamente melhore habilidades cognitivas, é eficaz na manutenção delas, sendo, então, uma estratégia útil para prevenir o declínio cognitivo precoce em idosos.

Em concordância com o que já vimos afirmado por outros estudos, em se tratando de idosos, o tempo de exposição pode ser um diferencial: como costumam ter mais tempo livre do que jovens em idade escolar e adultos em idade produtiva e podem dedicar mais horas de estudo e prática à L2, compensando, em parte, eventuais desvantagens relacionadas à idade. Essa é outra evidência que faz questionar a HPC. Se somado a outros fatores, tais como motivação e foco, a aprendizagem de L2 junto a idosos pode ser surpreendente, como se verá melhor adiante.

Conclui-se, portanto, que quanto mais um estudante se expõe a uma L2, e quanto melhor for a qualidade dessa exposição através da imersão, melhor pode ser seu desempenho a longo prazo no idioma estudado. Investir em estratégias que promovam a prática contínua da língua estrangeira revela-se essencial para assegurar o desenvolvimento linguístico em busca de uma melhor proficiência.

2.4. Metodologia de ensino em língua estrangeira

Com a variedade de cursos de idiomas disponíveis no mercado no contexto da globalização, é comum que alunos e professores se questionem qual é o melhor método de aprendizagem. A resposta para essa pergunta depende de diversos fatores, como o tipo de aprendizagem do aluno, os objetivos, o tempo de dedicação, conhecimentos prévios etc. Ao

considerar diferentes metodologias de ensino, fatores como a consistência do mapeamento forma-significado, o conhecimento linguístico prévio e a memória fonológica de curto prazo do aprendiz são cruciais para resolver entraves complexos na aquisição de uma segunda língua. O sucesso na aquisição da L2 é influenciado pela transparência do vínculo forma-significado e pelas aptidões e experiências linguísticas prévias do aprendiz, segundo Dekeyser (2005). Para ela, no entanto, muitos métodos avançados de ensino de línguas frequentemente falham em melhorar a habilidade comunicativa dos alunos devido à complexidade e a natureza social da linguagem. Por mais que os professores reconheçam a importância do aspecto social, eles tendem a simplificar todos os problemas de aprendizagem socialmente orientados como meras questões de hábito cultural (BROWN, 1973).

Grilli (2021) propõe a superação de métodos tradicionais de ensino em favor de práticas pedagógicas autênticas e conectadas à realidade dos alunos. Essa abordagem visaria não apenas o aprimoramento do ensino de línguas, mas também a promoção de uma educação mais inclusiva e consciente das realidades sociais e culturais dos aprendizes. A autora sugere uma perspectiva translíngue⁵ no ensino de línguas, que diz respeito a conexão entre diferentes línguas e modos de expressão. Essa prática consistiria em enxergar as línguas como processos culturais complexos, compostos por questões sociais, culturais e linguísticas, uma vez que, segundo ela, a concepção de línguas como entidades separadas é uma ideia originada da colonialidade europeia, que ignora a interconexão dos repertórios linguísticos e vê a comunicação como um ato unilateral por parte do colonizador, que marginaliza a expressão dos colonizados (sotaques e outros traços). Isso moldou a percepção sobre o valor das línguas, perpetuando relações de poder desiguais e reproduzindo ideologias dominantes no ensino de línguas.

O prestígio de certas variantes de línguas estrangeiras coincide com o desenvolvimento, na década de 1950, nos Estados Unidos, do método audiolingual (*audiolingual method*) como resposta à necessidade de falantes competentes em L2 num contexto de Guerra Fria com a União Soviética, uma vez que a capacidade de se infiltrar em comunidades inimigas era vital. Influenciado pela psicologia comportamental e por teorias linguísticas estruturais, esse método enfatizava a repetição de padrões orais e a correção através da prática exaustiva focada no erro para alcançar a performance de um nativo (RICHARDS, 2015). Apesar da evolução das metodologias de ensino de idiomas no curso da

⁵ Translíngue é a prática pedagógica de empregar as duas línguas do bilíngue na sala de aula de forma fluida e dinâmica. Através dela, os alunos recebem a instrução em uma de suas línguas e realizam a tarefa na outra. Desde então, esse conceito tem sido adotado por diversos pesquisadores para caracterizar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues e multilíngues (SCHOLL, 2020).

história, o desejo de falar como um nativo permaneceu, sendo ainda um objetivo comum entre muitos estudantes de língua estrangeiro

Quando, no contexto de aquisição de idiomas, tem-se a L2 com estatuto superior à L1, seja em prestígio cultural, seja em performance de pronúncia ou outro, a proficiência a ser atingida pelo aprendiz torna-se uma meta inatingível que gera frustração e inibição. Além disso, não faz sentido buscar uma pronúncia ou uma gramática supostamente perfeita e padrão, tendo em vista que os idiomas nacionais possuem eles mesmos muitas variantes linguísticas. A diversidade como um todo, quando considerada, torna qualquer modelo *standard* de performance num idioma algo bastante parcial e político.

Mais do que priorizar um modelo, o importante é, conforme Juffs (2005), que os estudantes recebam *input* relevante e frequente no contexto comunicativo da aquisição, para que compreendam e internalizem formas e significados. Como as aulas de idiomas têm situações comunicativas artificiais de curta duração, a frequência da exposição extra-aula acaba desempenhando um papel fundamental para a aquisição.

Em termos de materiais usados pelos métodos, como observado por Zhai, Ahmad & Chng (2022), um *input* com imagens e efeitos visuais costuma ser considerado relevante e mais estimulante para estudantes jovens. O mesmo, contudo, não ocorre com adultos, geralmente, devido a pressões pela rápida aquisição da L2. Junto a um maior tempo de exposição e a uma menor exigência ou pressão de qualquer tipo (performances modelo ou resultados imediatos), o processo de aquisição tem mais chances de sucesso.

Os métodos de repetição simultânea (do inglês *shadowing*) e acompanhamento textual (do inglês *tracking*) proporcionam muitos ganhos de aprendizado, como explicam Shao, Saito e Tierney (2022), especialmente no trabalho com estudantes em idade mais avançada, mas é preciso fazê-lo sem recair na rigidez. O objetivo da repetição simultânea é melhorar a capacidade de percepção e processamento auditivo e a precisão na pronúncia, enquanto o acompanhamento simultâneo de um texto escrito e do áudio correspondente visa aprimorar a compreensão de ritmo e entonação. Se tais métodos forem aplicados a partir de materiais variados (com diversidade de contextos) e com ampliação da exposição, acreditamos que os resultados podem ser muito positivos.

Em termos metodológicos, há também quem prefira o autodidatismo. Um estudo guiado por Nghia & Trang (2023) revelou que alunos de inglês em uma universidade pública no Vietnã (adultos, portanto) o preferiam. Esse resultado, no entanto, foi atribuído à maior autoconfiança desses alunos e à sua capacidade específica de criarem para si um cronograma personalizado de estudos, associado a uma timidez para interagir com os professores ou à mera falta de tempo e/ou dinheiro para frequentar aulas. Esse estudo mostra

ainda que, a despeito dos benefícios em alguns casos, o autodidatismo deixa deficiente as habilidades comunicativas dos alunos.

Conforme discutido previamente, a aquisição de linguagem é um processo complexo e multifacetado. Nesse sentido, o papel do professor, para modular necessidades e adequar abordagens, compreender dificuldades, assim como para dar *feedback* construtivo é fundamental. Para tal, professores não nativos da L2, experientes e licenciados, estão muito mais preparados pelo fato de terem passado eles mesmos pelo processo de aquisição de L2, por conhecerem formalmente métodos e abordagens e, principalmente, por terem amplo domínio da L1 dos alunos e se reconhecerem em sua perspectiva sobre a L1 como língua materna, o que lhes possibilita compreender e até prever as dúvidas e equívocos do estudantes de L2. Além disso, a prática conversacional é essencial para desenvolver a fluência e a confiança na comunicação. Sem a interação com outros falantes de língua estrangeira, o autodidatismo pode levar a restrições na aplicação do conhecimento adquirido em situações reais de comunicação. Pressões de desempenho comunicativo ou supressões da comunicação são prejudiciais à aquisição de L2.

2.5. Nível de proficiência

O nível de proficiência em uma segunda língua costuma estar associado à redução do número de erros cometidos pelos estudantes. É esperado que à medida que os aprendizes avançam em seu domínio da L2, desenvolvam maior habilidade na aplicação de estruturas próprias do idioma, com maior vocabulário e melhor pronúncia. Entretanto, mesmo estudantes proficientes cometem erros, especialmente em se tratando de contextos comunicativos envolvendo questões culturais.

Um estudo com estudantes de língua árabe (L1) em produção escrita e oral em inglês (L2) (SCOTT & TUCKER, 1974) revelou que, comparado a um estágio inicial, estudantes de estágio mais avançado apresentaram significativa redução na frequência de erros ao longo do aprendizado. Inicialmente, a produção oral apresentava mais erros do que a escrita, mas, à medida que os alunos progrediam, os padrões de erro tornavam-se mais semelhantes entre as duas habilidades, indicando uma crescente capacidade de aplicação de elementos do sistema linguístico do inglês. No entanto, é importante destacar que alguns equívocos específicos permaneceram. Embora os autores do estudo não o examinem, as causas desses equívocos, em função do que foi apontado aqui anteriormente, poderiam estar associadas à distância entre as línguas e as culturas que as abrigam.

Outro estudo, realizado por Pallier, Bosch e Sebastián-Gallés (1997) apontou que bilíngues em espanhol e catalão organizavam os sons vocálicos com base na língua que aprenderam primeiro. Isso sugere que a L1 tenha impacto duradouro na forma como esses

sons são processados e organizados no cérebro, mesmo em indivíduos altamente proficientes na L2. Para o autor, a L1 molda a percepção de sons e isso se reflete na percepção da L2, dificultando nesta a distinção de sons que não existem naquela. Esse estudo concluiu que a exposição precoce a uma segunda língua pode não ser suficiente para alcançar a proficiência na percepção de sons, demonstrando que a idade sozinha não é fator determinante para um bom domínio da fonética da L2. Há que ressaltar que, devido a necessidades científico-metodológicas, os estudos precisam ser pontuais em suas observações. Contudo, como vimos apontando, diferentes variáveis estão sempre em jogo no complexo e sempre específico processo de aprendizagem de uma segunda língua tendo em vista uma diversidade de fatores como, por exemplo, traços individuais.

Shao, Saito & Tierney (2022) constataram que o próprio nível de domínio da L2 altera sua capacidade de aprendizagem em termos de pronúncia: aprendizes mais avançados tendem a ter uma maior consciência fonológica, além de uma melhor habilidade no manejo com o sistema fonêmico (codificação, processamento e uso).

Essas pesquisas sugerem que, em termos de proficiência em uma L2, o estudo contínuo da língua é um fator fundamental para a diminuição de erros, mas não é o único. Como discutido anteriormente, o erro deve variar de acordo com diversos fatores como: idade, distância entre as línguas, metodologia de ensino, etc. Ressalte-se que o aluno nunca deixará de cometer erros na L2 (como ocorre também com a L1), mas a forma como ele lida com isso pode ser mais ou menos consciente ou inibidora, a depender do auxílio ou não de um professor, de métodos mais ou menos adequados.

2.6. Fatores emocionais (variáveis afetivas)

Em 1982, Krashen discutiu em sua pesquisa que fatores afetivos, incluindo motivação, autoconfiança, níveis de ansiedade e atitudes são fatores primordiais na aquisição de uma L2. Para ele, uma alta motivação, especialmente para se integrar na comunidade da L1, está associada a melhores resultados, assim como a autoconfiança e uma imagem positiva de si mesmo por parte do aluno. No sentido contrário, altos níveis de ansiedade, por razões pessoais ou ambientais, estão relacionados a piores resultados. A atitude do estudante em relação à aquisição da L2 também a impacta potencialmente: quanto mais proativo em envolver-se com o *input*, melhor e mais efetiva a aquisição. O trabalho de Krashen permite que educadores atentem para esses fatores afetivos e criem ambientes de apoio à aprendizagem, capazes de gerar motivação, confiança e baixa ansiedade junto aos estudantes. Se o estudante se sente motivado, o *input* linguístico ocorre mais facilmente;

enquanto que, se sentem tensos, ansiosos e com baixa autoestima - bloqueios mentais são gerados, o que dificulta a absorção.

Assim como Krashen, Brown (1973) concluiu que variáveis afetivas como empatia e introversão/extroversão desempenham papel significativo na aquisição. A empatia no processo de aprendizagem, por ligar-se diretamente à proximidade inerente à comunicação, pode promover a compreensão e a confiança. No que concerne à introversão/extroversão social dos indivíduos, descobriu-se que os resultados variam a depender das habilidades linguísticas em jogo (falar, ouvir, ler, escrever): habilidades que condicionam maior exposição em situações presenciais - falar e ouvir -, vinculam-se mais à extroversão que as habilidades de menor exposição - ler e escrever.

Em 1984, Pienemann também constatou que restrições psicológicas, juntamente com o fenômeno da interlíngua, impactam na aprendizagem de idiomas. Segundo o autor, por ser a interlíngua é uma fase de transição, em geral associada a um estágio intermediário de desenvolvimento da aprendizagem, decorrem dela restrições psicológicas dos aprendizes que afetam como eles processam e internalizam novas informações linguísticas durante o processo de aquisição.

Chamot & Kupper (1989) concordam com o estudo anterior, ao afirmar em sua pesquisa que influências psicológicas decorrentes da capacidade de processamento cognitivo, geram ansiedade e afetam a motivação, impactando a aquisição de idiomas. Esses fatores alteram a ordem de aquisição de diferentes aspectos da linguagem e incidem sobre a eficácia do aprendizado. Tendo em vista esse cenário, os autores investem em técnicas e estratégias diferentes para a redução da ansiedade e conseguem observar como isso se reflete em maior ou menor grau na eficácia com a qual os estudantes passam a desempenhar-se na L2.

Podemos inferir, portanto, que, tendo a competitividade e a busca por excelência permeando a vida cotidiana, particularmente, dos adultos, expectativas elevadas, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal costumam gerar tanta ansiedade e estresse que prejudicam a capacidade de aprender e de se desenvolver em novas áreas, como a da aquisição de uma segunda língua. Por outro lado, adultos em idade mais elevada, muitas vezes, ainda que possuam menos pressão social e mais tempo, enfrentam exclusão e preconceito em ambientes de aprendizagem, o que pode afetar também sua aquisição e seu desempenho. No caso de crianças e adolescentes, a empatia e a motivação, revelam-se fatores emocionais igualmente determinantes para a aquisição. Compreende-se, portanto, que a abordagem dos fatores afetivos é essencial e relevante para o processo de aquisição de L2 como um todo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho buscam compilar e divulgar resultados dos estudos de linguística aplicada à aquisição de L2 para proveito do ensino de Língua Estrangeira. Por muito tempo, acreditou-se, por um lado, que apenas crianças e jovens poderiam aprender efetivamente uma segunda língua devido à importância que foi dada à HPC e, por outro lado, que a busca por um desempenho “como o de um nativo” seria uma meta natural a ser perseguida. Felizmente, pesquisas vêm demonstrando que o primeiro é pressuposto não determinante, pois há outros fatores em jogo, antes desconsiderados, capazes de provar o contrário, se bem compreendidos e trabalhados. Assim, conclui-se que tanto crianças e jovens, quanto adultos e idosos podem ter bons resultados, dependendo da abordagem utilizada. A segunda questão, a respeito da performance na L2, por herança de um método surgido no contexto da Guerra Fria, desconsiderava a natural variação linguística interna a todos os idiomas, endossava os reflexos do colonialismo e deixava em segundo plano a capacidade de comunicação, que independe de ser a expressão oral ou escrita “como a de um nativo”.

Fatores envolvendo a proximidade ou a distância entre a L1 e a L2 (em termos de raízes históricas), por exemplo, demonstraram ser um motor tanto de facilidades quanto de dificuldades para a aquisição de L2. A inevitável transferência linguística de padrões da L1 para a L2, chamada de interlíngua, implica resultados tanto positivos como negativos na aquisição, sendo portanto um fator que, tal como o fator idade, torna relativos os pressupostos a respeito de alunos com maior ou menor aptidão para o aprendizado desse ou daquele idioma.

Os questionamentos acerca de pressupostos consagrados no âmbito do ensino-aprendizagem de uma segunda língua nos conduzem naturalmente à revisão de certos valores estabelecidos como o apreço a professores nativos da L2. Mais do que um manejo autêntico do idioma por parte de um falante nativo, melhor benefício do aluno se dá com um instrutor que entende as raízes das suas dificuldades, pois possui a mesma L1 que ele e conhece, por experiência própria, o processo de aquisição da L2 que ensina. Além disso, o professor não nativo é frequentemente alguém que adquiriu a L2 por meio de estudos e, logo, possui consciência formal do sistema do idioma em questão e tem acesso ao conhecimento acadêmico de estratégias, métodos e reflexões como as que aqui apresentamos. Como cada aprendiz traz consigo um perfil único de experiências linguísticas e culturais que moldam sua interação com a nova língua, a presença do professor preparado se faz fundamental para contornar dificuldades e favorecer a comunicação.

Embora o maior tempo de exposição e imersão tenha sido sempre avaliado como proveitoso, estudos mais recentes mostram que não podemos considerá-lo isoladamente,

mas que deve ser visto em conjunto com outros aspectos, como idade, níveis de desempenho e fatores emocionais. Esses últimos, tradicionalmente deixados em segundo plano, revelaram-se importantes na aquisição de L2, principalmente tendo em conta pressões sociais e profissionais por excelência enfrentadas por adultos, questões de autoconfiança e autoestima em geral, preconceitos e frustrações das mais variadas origens. O estresse e a ansiedade gerados tendem a prejudicar a aquisição e o desempenho como um todo. A promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, que favoreçam a motivação, a autoconfiança e a empatia, além de serem benéficos para a vida social e a educação em geral, fazem-se necessários, pelas razões específicas que apontamos, para uma profícua aquisição de L2. Uma abordagem pedagógica mais consciente dos processos envolvidos pode favorecer a proficiência desejada. Nessa jornada linguística que leva em consideração a riqueza de cada língua é preciso reconhecer que a verdadeira proficiência envolve mais do que tudo a habilidade de se expressar de maneira autêntica e significativa para fazer-se compreender em um contexto de diversidade e trocas culturais.

4. REFERÊNCIAS

- AVIS, Walter S. Linguistics across Cultures: applied linguistics for language teachers, **Canadian Journal Of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique**, v. 3, n. 2, p. 85-87, out. 1957. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/s0008413100025196>. Acesso em: 22 abr. 2024
- BARDEL, Camilla; GYLLSTAD, Henrik; THOLIN, Jörgen. Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden, **Language Teaching**, v. 56, n. 2, p. 223-260, 21 mar. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444823000022>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- BROWN, H.D. Affective variables in second language acquisition, **Language Learning**, v. 23, p. 231-244, 1973. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00658.x>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- CALDWELL-HARRIS, C. L.; MACWHINNEY, B. Age effects in second language acquisition: Expanding the emergentist account, **Brain and Language**, v. 241, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105269> . Acesso em: 3 abr. 2024.
- CHAI, X.; BAO, J. Linguistic distances between native languages and Chinese influence acquisition of Chinese character, vocabulary, and grammar, **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://acesse.dev/iD9Ua>. Acesso em: 22 abr. 2024
- CHAMOT, A.U.; KUPPER, L. Learning Strategies in Foreign Language Instruction, **Foreign Language Annals**, v. 22, n.1, p.13-22, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>. Acesso em: 1 fev. 2024.
- CHOMSKY, N. A. Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior, **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dGUAP>. Acesso em: 6 jun. 2023.



CORDER, S. P. Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. **Language Teaching & Linguistics: Abstracts**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 201-218, out. 1975. Cambridge University Press (CUP). <https://l1nq.com/RJcZg>. Acesso em: 6 jun. 2023.

DEKEYSER, Robert M. Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. **The Handbook Of Language Teaching**, [S.L.], p. 119-138, 10 jul. 2009. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444315783.ch8>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DEKEYSER, R.M. What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, v. 55, n. 1, p.1- 25, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DIXON, L. Q., *et al.* What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives, **Review of Educational Research**, v. 82, n.1, p. 5–60, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654311433587>. Acesso em: 1 fev. 2024.

ELVIN, Jaydene; ESCUDERO, Paola. Cross-Linguistic Influence in Second Language Speech: implications for learning and teaching. **Second Language Learning And Teaching**, [S.L.], p. 1-20, 2019. Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-22066-2_1. Acesso em: 9 abr. 2024.

GONÇALVES, D. P. A distância linguística entre as línguas influi na aquisição dos heterossemânticos? In: Anais do VII SENAEL. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2013. p. 1-19. Disponível em: <https://l1nq.com/v59X5>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GRILLI, Marina. Por uma educação linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão, **Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n 4, p. 905-930, 2020. Disponível em: <https://encr.pw/a4qGu>. Acesso em: 15 jun. 2020.

JAHRANI, A; LISTIA, R. The Impact of Exposure on Second Language Acquisition, **Ideas: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature**, v.11, n.1, p. 416-424, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/F8NZj>. Acesso em 12 jul. 2024.

JOHNSON, J. S., & NEWPORT, E. L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, **Cognitive psychology**, v. 21, n. 1, p. 60–99, 1989. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0). Acesso em: 7 abr. 2024.

JUFFS, A. The influence of first language on the processing of wh -movement in English as a second language, **Second Language Research**, v. 2, n. 2, p. 121-151, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/0267658305sr255oa>. Acesso em: 17 mai. 2024.

KLIMOVA, B.; PIKHART, M. Current Research on the Impact of Foreign Language Learning Among Healthy Seniors on Their Cognitive Functions From a Positive Psychology Perspective—A Systematic Review, **Frontiers in Psychology**, v 11 April, 2020. Disponível em: [10.3389/fpsyg.2020.00765](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00765). Acesso em: 3 dez. 2023.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BJCKv>. Acesso em: 6 jun. 2023.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley. 1967.



LONG, Michael. The psycholinguistics of L2 interaction. In: GODFROID, Aline; HOPP, Holger. **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Psycholinguistics**. New York: Routledge, 2023 . Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003018872>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MANIRAKIZA, E.; MUGIRASE, G.HAKIZIMANA, I. Reflecting on the Nature and Causes of Errors in Second Language Learning and their Classroom Implications, **European Journal of Teaching and Education**, v. 3, n.4, p. 18–28, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i4.549>. Acesso em: 19 jul. 2024.

NGHIA, N.; TRANG, B. The reality of self-studying among English-majored students at a public university in Vietnam, **European Journal of English Language Teaching**, v. 8, n. 5, p. 92-106, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/z5W1z>. Acesso em: 03 jun 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PALLIER, Christophe; BOSCH, Laura; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria. A limit on behavioral plasticity in speech perception. **Cognition**, [S.L.], v. 64, n. 3, p. 9-17, set. 1997. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0010-0277\(97\)00030-9](http://dx.doi.org/10.1016/s0010-0277(97)00030-9). Acesso em: 5 mai. 2024

PIENEMANN, M. Psychological Constraints on the Teachability of Languages, **Studies in Second Language Acquisition**, v. 6. n. 2, p.186-214, 1984. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44487308>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PIZZATO, Solange Goretti Moreira; BINI, Renan Paulo; CAVALCANTE, Higor Miranda; VASCONCELOS, Ana Maria Martins Alves. O empoderamento na terceira idade por meio da educação a distância: o ensino de língua inglesa, **Travessias**, v. 12, n. 4, p. 191-207, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://l1nq.com/ntPOT>. Acesso em: 31 jul. 2024.

REBOUÇAS, Eduardo Melo. **Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais na interface espanhol-português**. 2019. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/bSRIP>. Acesso em: 17 fev. 2024.

RICHARDS, Jack, C.; RODGERS, Theodore, S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RISTIN-KAUFMANN, Nuria; GULLBERG, Marianne. The effects of first exposure to an unknown language at different ages. **Bulletin Suisse de linguistique appliquée**, v. 99, p. 17-29, 2014. Disponível em: <https://acesse.dev/3IsbJ>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo, **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/h0GNr>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SCHWAB, J., *et al.* Aging and the statistical learning of grammatical form classes, **Psychology and Aging**, v. 31, n. 5, p. 171–192, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pag0000110>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SCOTT, M. S., & TUCKER, G. R. *Error Analysis and English-Language Strategies of Arab Students*, **Language Learning**, v 24, n 1, p. 69–97, 1974. Disponível em <https://acesse.dev/12VCW>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SCOVEL, T. A Critical Review of the Critical Period Research, **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 20, p. 213–223, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0267190500200135>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SHAO, Y.; SAITO, K.; TIERNEY, A. How Does Having a Good Ear Promote Instructed Second Language Pronunciation Development? Roles of Domain-General Auditory Processing in Choral Repetition Training, **TESOL Quarterly**, v. 57, n. 1, p. 33 - 63, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.3120>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SINGLETON, David; PFENNINGER, Simone. Bilingualism in midlife. In: DE HOUWER, Annick; ORTEGA, Lourdes. **The Cambridge handbook of bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Disponível em: <https://encr.pw/KP4M2>. Acesso em: 9 abr. 2024.

VANHOVE, J.; BERTHELE, R. The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language, **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 53, n. 1, p. 1-38, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0001>. Acesso em: 21 out. 2023.

XIAONING, C.; FENG, T. Assessing the Effects of Word Exposure Frequency on Incidental Vocabulary Acquisition from Reading and Listening, **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 40, n.1, p. 56-73, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0004>. Acesso em: 5 jul. 2024.

YAMASHITA, J.; JIANG, N. (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations, **TESOL Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 647 - 668, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235998>. Acesso em: 5 jul. 2024.

YANG, Man; COOC, North; SHENG, Li. An investigation of cross-linguistic transfer between Chinese and English: a meta-analysis, **Asian-Pacific Journal Of Second And Foreign Language Education**, v. 2, n. 1, p. 1-3, 2 out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1186/s40862-017-0036-9>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ZHAI X.; AHMAD, A.; CHNG, L. Critical Literature Review: Age Factors on Second Language Acquisition. In: **The European Conference on Language Learning 2022: Official Conference Proceedings**. London, 2022, p. 77-86. Disponível em: <https://doi.org/10.22492/issn.2188-112X.2022.8>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Contatos: larilebonheur@gmail.com e cristine.mattos@mackenzie.com.br