

**PROCESSAMENTO BILÍNGUE DE FRASES COM O VERBO *GUSTAR*:
CONTRIBUIÇÕES DO MODELO DE PROCESSAMENTO DO INPUT E DO
MODELO DE COMPETIÇÃO**

BILINGUAL PROCESSING OF SENTENCES WITH THE VERB *GUSTAR*:
CONTRIBUTIONS FROM THE INPUT PROCESSING MODEL
AND THE COMPETITION MODEL

ELENA ORTIZ-PREUSS¹
Universidade Federal de Goiás
elena@ufg.br

SUSANNA LOURENÇO CUNHA²
Universidade Federal de Goiás
susannalourenco@discente.ufg.br

LORRAINY DE JESUS SOUZA³
Universidade Federal de Goiás
lorrainy@discente.ufg.br

Aprendizes brasileiros de espanhol costumam apresentar dificuldades para adquirir e processar o verbo *gustar* em espanhol. Este artigo objetiva discutir contribuições do Modelo de Processamento do Input e do Modelo de Competição para a aquisição, processamento e uso do verbo *gustar* por aprendizes brasileiros. Para isso, a partir de uma pesquisa bibliográfica, discutimos brevemente o processamento bilíngue de frases. Em seguida, apresentamos os pressupostos de cada um desses modelos, cuja natureza é distinta. O Modelo de Processamento do Input é inatista e o Modelo de Competição é emergentista. Posteriormente, analisamos as características sintático-semânticas do verbo *gustar*, ponderando implicações ao processo de aquisição e processamento por aprendizes brasileiros, tendo em vista os dois modelos expostos. As análises evidenciaram que os modelos de processamento podem se complementar e, ao contemplarem também aspectos da aquisição, possibilitam ampliar a compreensão sobre o desempenho dos aprendizes e

¹ Bolsista de produtividade em pesquisa (Pq-2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

identificar formas de intervenção pedagógica para auxiliá-los na aquisição e processamento do verbo *gustar*.

Palavras-chave: Processamento bilíngue, verbo *gustar*, modelo de processamento do input, modelo de competição

Brazilian learners of Spanish often have difficulties acquiring and processing the verb *gustar* in Spanish. This paper aims to discuss the contributions of the Input Processing Model and the Competition Model to the acquisition, processing and use of the verb *gustar* by Brazilian learners. Therefore, based on bibliographical research, we briefly discuss bilingual sentence processing. Then, we present the assumptions of each of these models, which are different in nature. The Input Processing Model is innatist and the Competition Model is emergentist. Subsequently, we analyzed the syntactic-semantic characteristics of the verb *gustar*, considering the implications for the process of acquisition and processing by Brazilian learners, in view of the two models presented. The analysis showed that the processing models can complement each other and, by also taking into account aspects of acquisition, make it possible to broaden our understanding of learners' performance and identify ways of pedagogical intervention to help them in the acquisition and processing of the verb *gustar*.

Keywords: Bilingual processing, verb *gustar*, input processing model, competition model.

Recibido: 16 agosto 2024 Aceptado: 30 septiembre 2024

1. INTRODUÇÃO

O verso “*Me gustas cuando callas porque estás como ausente*”, do Poema 15, de Pablo Neruda, pode ser traduzido ao português brasileiro como “Gosto quando te calas porque estás como ausente”. Nessa tradução é possível observar a distinção de uso que existe entre o verbo *gustar* em espanhol e o seu equivalente em português (*gostar*). Enquanto na língua do grande poeta chileno o verbo está conjugado na segunda pessoa do singular “tú” (*gustas*), porque se refere a quem provoca o estado psicológico, em português o verbo está na primeira pessoa do singular “eu” (*gosto*), porque se refere a quem experiencia a afeição. É importante salientar que em ambas as línguas esses verbos psicológicos expressam gosto/afeição e necessitam de dois argumentos na sua grade temática, sendo um correspondente a causa do estado psicológico e outro correspondente ao experienciador, o qual pode exercer sintaticamente a função de sujeito ou de objeto da frase. Neste ponto as duas línguas se distinguem, uma vez que em português, o experienciador é o sujeito, mas em espanhol, o experienciador é o objeto indireto (Cançado 2012; Cançado *et al.* 2018; Colucciello 2015; Giusti e Iovino 2019; Mateu 2022; Ortiz-Preuss 2017; RAE 2010).

Outro ponto de distinção entre as línguas é o ordenamento das palavras na frase. Os verbos *gustar* e *gostar* se conjugam concordando com o sujeito, mas a estrutura preferencial em espanhol é a OVS (objeto-verbo-sujeito), seguida da SOV (sujeito-objeto-verbo), sendo que o verbo sempre está precedido do pronome dativo correspondente ao objeto indireto/experienciador⁴. Por outro lado, no português a estrutura preferencial é SVO (sujeito-verbo-objeto). Cabe mencionar que,

⁴ Groppi (2013) argumenta que o uso do verbo *gustar* sem o pronome dativo ou acompanhado da preposição “de” não é frequente.

em ambas as línguas, o sujeito nem sempre está explícito, pois pode estar evidenciado somente na flexão verbal, como no verso supracitado.

Essas distinções sintático-semânticas, por si só, dificultam o processo de aquisição e uso do verbo *gustar* por aprendizes brasileiros⁵. Porém, segundo Souza (*et al.* 2022; 2023), há ainda outros três aspectos que podem aumentar a dificuldade de aprendizagem⁶ desse verbo. O primeiro, refere-se ao input disponibilizado nos contextos formais de ensino que enfocam, prioritariamente, as formas conjugadas de terceira pessoa (*gusta, gustan*), negligenciando as demais conjugações (*gusto, gustas, gustamos e gustáis*). O segundo, corresponde à tendência dos aprendizes de se apoiar no sistema da primeira língua (L1) para processar a segunda língua (L2), transferindo estruturas da L1 para a L2. E o terceiro, de acordo com o Modelo de Processamento do Input (MPI), refere-se à tendência natural de processar o primeiro (pro)nome como sujeito/agente das frases, principalmente quando se trata de aprendizes iniciantes.

Souza *et al.* (2022; 2023) realizaram experimentos⁷ e evidenciaram que aprendizes de espanhol parecem se basear na estrutura do português, sua L1, para processar o verbo *gustar*, bem como parecem interpretar o primeiro (pro)nome como sendo sujeito das frases. Além disso, o seu desempenho é melhor com as formas conjugadas mais frequentes (*gusta, gustan*) do que as menos frequentes (*gusto, gustas, gustamos e gustáis*) no input geralmente disponibilizado no ensino no Brasil. Esses resultados foram interpretados, considerando dois modelos que se inserem em perspectivas teóricas distintas, a saber, o Modelo de Processamento do Input (MPI), de natureza inatista⁸, e o Modelo de Competição (MC), de natureza emergentista⁹.

É importante mencionar que a dificuldade com o verbo *gustar* não é restrita aos bilíngues. Kanwit e Quesada (2017) apontam que crianças monolíngues espanholas aprendem o uso adequado de verbos psicológicos, como o verbo *gustar*, mais tardiamente, em comparação a outros verbos. De acordo com o estudo, a estrutura gramatical de verbos como *gustar*, que inclui ordenamento OVS e objeto como experienciador, é menos frequente e diferente da maioria dos verbos transitivos considerados típicos, como o verbo comer, cuja estrutura inclui ordenamento canônico SVO e sujeito como experienciador. Em vista disso, Kanwit e Quesada (2017) afirmam que a dificuldade dessas crianças se deve ao fato de que no processo de aquisição da linguagem é comum o uso das estruturas mais frequentes e o desenvolvimento da competência linguística é facilitado pela exposição contínua e a prática com o input adequado.

Em vista disso, nosso objetivo neste artigo é discutir contribuições do Modelo de Processamento do Input e do Modelo de Competição para a aquisição, processamento e uso do verbo *gustar* por aprendizes brasileiros de espanhol. Para isso, a partir de uma pesquisa bibliográfica, fizemos uma breve discussão sobre o processamento bilíngue de frases; em seguida, apresentamos os pressupostos que subjazem o MPI e o MC; e depois, analisamos as características

⁵ Os aprendizes brasileiros a quem também consideramos como bilíngues (*cf.* Ortiz-Preuss e Álvares 2014) são aqueles que estudam espanhol em contextos formais de ensino no Brasil e têm o português como L1. Cabe mencionar que nem sempre o espanhol é a sua segunda língua, em ordem de aquisição, mas isso não invalida a discussão proposta neste artigo.

⁶ Neste artigo os termos aquisição e aprendizagem são usados indistintamente.

⁷ Os resultados desses experimentos foram apresentados na programação do Projeto 7 - Psicolinguística e interfaces, durante o XX Congresso Internacional da ALFAL, realizado na cidade de Concepción (Chile), em janeiro de 2024. Este artigo é um desdobramento da discussão teórica que envolve os modelos de processamento que fundamentaram os estudos.

⁸ A natureza inatista se refere ao pressuposto de que o ser humano nasce biologicamente preparado para a linguagem, ou seja, com um conjunto de princípios comuns a todas as línguas (Gass e Selinker 2008).

⁹ A natureza emergentista ou conexionista se refere ao pressuposto de que a aprendizagem, inclusive da linguagem, decorre da extração de regularidades do input (Gass e Selinker 2008).

sintático-semânticas do verbo *gustar*, ponderando implicações ao processo de aquisição e processamento por aprendizes brasileiros, tendo em vista os dois modelos expostos. Ao final, apresentamos as considerações finais e as referências.

2. PROCESSAMENTO BILÍNGUE DE FRASES

O processamento de frases requer o adequado reconhecimento da estrutura argumental dos verbos, estabelecendo os papéis temáticos¹⁰ dos argumentos, ou seja, o mapeamento de forma e função. Dentre os papéis temáticos envolvidos nesse processo, o de agente é considerado fundamental, porque representa quem, intencionalmente, provoca a ação expressa no predicado. Sob essa perspectiva, a correta interpretação de quem fez o quê para quem, depende do reconhecimento do agente da frase (Brandl 2013; Chomsky 1981; Gattei *et al.* 2015).

As estratégias de processamento do input e de reconhecimento da estrutura argumental podem ser diferentes entre as línguas e depender de aspectos, tais como, o ordenamento de palavras, a concordância e a animacidade (De Groot 2013; Dussias *et al.* 2019). Línguas pouco flexionais e mais rígidas quanto à ordem das palavras, como o inglês, podem depender da posição pré verbal (ordenamento sintático) (Brandl 2013; VanPatten 2020). Por outro lado, línguas altamente flexionais e com flexibilidade de ordenamento das palavras na frase, como o espanhol, podem depender da morfologia verbal (concordância) (Brandl 2013; VanPatten 2020).

Diante disso, como o processamento se desenvolve quando se trata de um falante de línguas com estrutura argumental distintas? Os bilíngues também precisam interpretar corretamente a estrutura argumental da L2, entretanto, como eles fazem isso e como a L1 afeta esse processo tem sido discutido e pesquisado em vários estudos (De Groot 2013; Dussias *et al.* 2019; Kroll e Dussias 2006; Harrington 2007; Juffs e Rodríguez 2015; Roberts 2012). De acordo com Kroll e Dussias (2013), o parser ou analisador sintático se baseia em princípios, como, a marcação de caso e os papéis temáticos, porém, é necessário compreender como ele resolve conflitos interlinguísticos, especialmente, no que se refere às distinções na estrutura argumental, haja vista que todos os sistemas linguísticos do bilíngue estão sempre ativados (Finger e Ortiz-Preuss 2018). A esse respeito, evidências têm mostrado que os bilíngues podem usar estratégias diferentes para cada uma de suas línguas, usar estratégias da L1 no processamento da L2, usar estratégias da L2 no processamento da L1 ou, ainda, combinar estratégias da L1 e da L2 (De Groot 2013; Dussias *et al.* 2019; Kroll e Dussias 2006; Roberts 2012). O estudo de Hernández, Bates e Ávila (1994 *apud* Kroll e Dussias 2006), por exemplo, evidenciou que bilíngues inglês-espanhol se basearam primeiro na concordância e depois no ordenamento, ou seja, eles mesclaram as estratégias de cada uma de suas línguas para compreender frases na L2.

Diferentes modelos e hipóteses tentam explicar o processamento bilíngue de frases, defendendo ou não a existência de diferenças entre L1 e L2 nos mecanismos de análise. Clahsen e Felser (2006), por exemplo, propuseram a Hipótese da Estrutura Rasa (*Shallow Structure Hypothesis*), considerando evidências de que o processamento linguístico de aprendizes de L2 era mais lento e superficial do que o de monolíngues. As representações sintáticas desses aprendizes seriam rasas, isto é, com menos detalhamento sintático, o que afetaria a compreensão. Clahsen e

¹⁰ Papel temático ou semântico se refere ao tipo de relação semântica estabelecida entre o verbo e seus argumentos. É a função semântica atribuída a cada argumento e que pode ser de: agente, tema, experienciador, beneficiário, fonte, locativo, entre outras (Brandl 2013; Chomsky 1981; Soares e Menuzzi 2010).

Felser (2018) também argumentam que o desempenho de aprendizes de L2 depende da idade de aquisição linguística e que é necessário considerar o desenvolvimento bilíngue num *continuum*.

Sorace e Filiaci (2006 *apud* Sorace, 2011) propuseram a Hipótese da Interface (*Interface Hypothesis*), argumentando que a interação entre sintaxe e outros sistemas cognitivos é menos desenvolvida em bilíngues, mas estruturas que requerem somente computação sintática são totalmente adquiridas na L2. Bilíngues e monolíngues parecem gerar distintas representações de conhecimento linguístico, entretanto, os bilíngues são menos eficientes ao integrar várias fontes de informação. Segundo Sorace (2011), o processamento bilíngue é menos automático e pode ser afetado por vários fatores cognitivos. Igualmente, Cunnings (2017), considerando o papel da memória de trabalho, argumenta que o processamento da L1 e da L2 se distingue pela capacidade de recuperar informações, e que os bilíngues seriam os mais suscetíveis. Sob essa perspectiva, os mecanismos de análise linguística seriam similares, mas a disponibilidade de recursos cognitivos seria menor para a L2.

Hopp (2022) também discute como os aprendizes adultos processam frases na L2 e em que se diferenciam dos nativos. De acordo com o pesquisador, L1 e L2 se diferenciam por pelo menos 4 aspectos, a saber: 1) os sistemas interagem no processamento bilíngue; 2) o esforço dos aprendizes adultos de L2 tem que ser maior, devido a limitações de memória; 3) as restrições de processamento podem ter pesos diferentes na L1 e na L2; e 4) o aprendiz de L2 é afetado pela restrição maturacional. Em vista disso, as abordagens sobre o processamento de L2 podem ser orientadas à identidade ou orientadas à diferença. As abordagens orientadas à identidade consideram que a capacidade linguística é a mesma na L1 e na L2. Por outro lado, as abordagens orientadas à diferença consideram que há distinção na representação ou na memória recrutada no processamento em cada uma das línguas.

É fundamental pontuar que as hipóteses levantadas sobre o processamento de frases, muitas vezes, enfocam a incapacidade do bilíngue de atuar como um nativo na L2, sem considerar que a variação é inerente a todos os níveis da linguagem (Boland *et al.* 2016). Kaan *et al.* (2015) problematizam a suposição de que o processamento da L2 é mais lento e menos automático do que o nativo, argumentando que resultados de uma pesquisa evidenciaram que aprendizes de L2 podem ser mais rápidos do que nativos em uma tarefa de leitura. Para Kaan (2014), nativos e aprendizes de L2 usam os mesmos mecanismos e processos preditivos na compreensão de sentenças e defende que as diferenças de processamento na L1 e na L2 seriam as mesmas que distinguem os nativos entre si, a saber: frequência, informações concorrentes, acurácia e consciência das representações lexicais, além do tipo de tarefa.

Nesse sentido, concordando com Dussias *et al.* (2019) de que a experiência linguística é complexa e variável, entendemos que a discussão sobre o processamento bilíngue não deve se restringir a estudos comparativos de desempenho entre bilíngues e nativos, mas considerar também as evidências de pesquisas que observam a variabilidade intra e intersujeitos (Boland *et al.* 2016; Dussias *et al.*, 2019; Kaan 2014; Kaan *et al.* 2015), bem como o processo de aquisição das línguas (Boland *et al.*, 2016; Dussias *et al.* 2019; Hopp 2022; Kaan *et al.* 2015). Sob essa perspectiva, para analisar o processamento de frases com o verbo *gustar* em espanhol por aprendizes brasileiros (bilíngues tardios) optamos por considerar os pressupostos do MPI e do MC, que além do processamento discutem a aquisição da L2. Esses modelos serão discutidos na sequência deste artigo, iniciando com o MPI na próxima subseção.

2.1. Modelo de Processamento do Input

De acordo com VanPatten e Cadierno (1993a; 1993b), grande parte da instrução tradicional no ensino de L2 era orientada para o produto ou o conhecimento em uso, isto é, o foco estava na acurácia da produção do aprendiz, enquanto a compreensão dos processos subjacentes da aquisição carecia de suporte teórico. Esses pesquisadores defendem que a aquisição deveria focar como os indivíduos processam o input na L2. Sob essa perspectiva, em 1996, baseado na abordagem inatista da linguagem, VanPatten propôs o Modelo de Processamento do Input (MPI), que objetiva explicar como o aprendiz presta atenção e processa os aspectos formais do input na L2.

O modelo estabelece princípios envolvidos na forma como os aprendizes analisam as frases, considerando a estrutura básica e os problemas de conexão entre forma e significado, durante a compreensão. A proposta do MPI leva em consideração tendências naturais de processamento da L2 dos aprendizes e se justifica pela capacidade limitada dos recursos cognitivos (memória de trabalho e atenção) necessários para processar o input, fazendo com que sejam priorizados determinados aspectos da língua em vez de outros.

O MPI prevê dois princípios ou estratégias gerais: o princípio da primazia do significado e o princípio do primeiro nome. Conforme o princípio da primazia do significado, os aprendizes dão prioridade ao significado em vez da forma, observando os seguintes subprincípios:

- 1a.** Primazia das palavras de conteúdo: os aprendizes tendem a processar as palavras de conteúdo para compreender o significado global de uma frase antes de prestarem atenção em pormenores gramaticais.
- 1b.** Preferência lexical: os aprendizes tendem a confiar nos itens lexicais em vez da forma gramatical para obter significado quando ambos codificam a mesma informação semântica.
- 1c.** Preferência pela não redundância: é mais provável que os aprendizes processem formas gramaticais significativas não redundantes antes das formas significativas redundantes.
- 1d.** Significado antes do não significado: é mais provável que os aprendizes processem formas gramaticais significativas antes de formas não significativas, independentemente da redundância.
- 1e.** Disponibilidade de recursos: para que os aprendizes processem formas gramaticais significativas redundantes ou formas não significativas, é necessário que o processamento do significado geral da frase não esgote os recursos de processamento disponíveis.
- 1f.** Posição da frase: os aprendizes tendem a processar os itens em posição inicial da frase antes dos itens em posição final e dos itens em posição medial.

(VanPatten 2015:14)¹¹. Tradução nossa

¹¹ Principle 1a. The Primacy of Content Words Principle. Learners process content words in the input before anything else. Principle 1b. The Lexical Preference Principle. Learners will tend to rely on lexical items as opposed to grammatical form to get meaning when both encode the same semantic information. Principle 1c. The Preference for Non-redundancy Principle. Learners are more likely to process non-redundant meaningful grammatical form before they process redundant meaningful forms. Principle 1d. The Meaning-Before-Non-meaning Principle. Learners are more likely to process meaningful grammatical forms before non-meaningful forms irrespective of redundancy. Principle 1e. The Availability of Resources Principle. For learners to process either redundant meaningful grammatical forms or non-meaningful forms, the processing of overall sentential meaning must not drain available processing resources. Principle 1f. The Sentence Location Principle. Learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position. (VanPatten 2015:14)

De acordo com o princípio do primeiro nome, os aprendizes tendem a processar o primeiro nome ou pronome da frase como sendo o sujeito/agente, observando os seguintes subprincípios:

- 2a.** Princípio da semântica lexical: sempre que possível, os aprendizes podem se basear na semântica lexical em vez de se basear na ordem das palavras para interpretar frases.
- 2b.** Probabilidades de evento: quando possível, os aprendizes podem se basear em probabilidades de eventos em vez de se basear na ordem das palavras para interpretar frases.
- 2c.** Restrição contextual: os aprendizes podem confiar menos no Princípio do Primeiro Nome se o contexto anterior limitar a possibilidade de interpretação de uma oração ou frase.

(VanPatten 2015:18)¹² Tradução nossa

Conforme o autor (VanPatten 2015; 2020), os princípios podem agir em conjunto ou ter precedência um sobre o outro. Ademais, VanPatten (2020) afirma que o modo como os aprendizes processam os dados do input considera que: 1) os aprendizes buscam o significado ao compreender frases; 2) a compreensão na L2 demanda muito esforço cognitivo; 3) a capacidade cognitiva é limitada na L2; e 4) os aprendizes podem usar princípios universais de processamento do input, mas também podem usar o parser da L1 ao compreender frases na L2. Isso significa que o MPI estabelece estratégias universais de processamento local (os princípios do primeiro nome e da primazia do significado) que demandam menos custo de processamento, tendo em vista a capacidade cognitiva limitada (de memória de trabalho e atenção) dos aprendizes. Entretanto, o modelo também prevê a transferência da L1 para a L2 na funcionalidade do parser, estabelecendo um princípio alternativo, “o Princípio da Transferência da L1: Os alunos começam a aquisição com procedimentos de análise da L1”¹³ (VanPatten 2020: 112. Trad. nossa), tendo em vista que o parser na L2 não está tão desenvolvido como na L1.

Cabe salientar que, segundo VanPatten (2015), o MPI não é, por si só, uma teoria de aquisição de L2, mas sim um modelo que fornece uma estrutura para compreender como os aprendizes processam o input na L2. O autor também propõe a Instrução de Processamento (IP), que é um tipo de intervenção pedagógica para o ensino de L2, baseada nos princípios do MPI. De acordo com a IP, a aquisição depende da exposição à grande quantidade de input compreensível na L2. Cabe ressaltar que input e input compreensível não são sinônimos. O input corresponde a qualquer forma de exposição a dados linguísticos da língua-alvo, independentemente de sua complexidade, sejam eles compreensíveis ou não para os aprendizes. Por outro lado, o input compreensível é o dado linguístico que está um pouco acima do nível de proficiência do aprendiz, compondo-se por insumos linguísticos que ele consegue compreender, mesmo que de maneira parcial, devido à base contextual (VanPatten 2020).

Destarte, a Instrução de processamento é uma intervenção que leva em consideração as estratégias usadas pelos aprendizes para compreender o input e visa a facilitar o mapeamento de forma e significado e o intake, que é a parte do input processada e retida na memória de trabalho do aprendiz, durante a compreensão linguística em tempo real (Ortiz-Preuss 2017; Ortiz-Preuss

¹² Principle 2a. The Lexical Semantics Principle. Learners may rely on lexical semantics, where possible, instead of word order to interpret sentences. Principle 2b. The Event Probabilities Principle. Learners may rely on event probabilities, where possible, instead of word order to interpret sentences. Principle 2c. The Contextual Constraint Principle. Learners may rely less on the First Noun Principle if preceding context constrains the possible interpretation of a clause or sentence. (VanPatten 2015:18)

¹³ The L1 Transfer Principle: Learners begin acquisition with L1 parsing procedures. (VanPatten 2020: 112)

2019; VanPatten 2005). Para isso, a IP tenta alterar as estratégias naturais de processamento dos aprendizes que não sejam eficazes para o adequado processamento do input (VanPatten 2020).

Na próxima subseção discutiremos os pressupostos do MC, evidenciando que é possível considerar a possibilidade de complementaridade entre esses dois modelos.

2.2. Modelo de Competição

O Modelo de Competição foi proposto por Bates e MacWhinney em 1982 e atualizado no ano de 2022. De base funcionalista e conexionista, o MC considera que as formas linguísticas atendem às funções comunicativas e que a frequência do input é importante para a aprendizagem. De acordo com o MC, o processamento linguístico depende do mapeamento de forma e função, a partir da competição entre itens lexicais (Year 2003).

Como um modelo emergentista, o MC não prevê uma faculdade específica para a linguagem, embora não rejeite os mecanismos inatos relacionados com a aquisição da linguagem (Ghaemi e Haghani 2011; Year 2003). É importante mencionar que Bates e MacWhinney (1994) defendem que o MC e a Gramática Universal podem ser vistos como teorias complementares e não rivais uma vez que avaliam diferentes aspectos de um mesmo fenômeno.

O MC foi evoluindo ao longo do tempo, sendo possível vislumbrar pelo menos 3 períodos. O primeiro período, corresponde a sua primeira década (1982-1992), em que os trabalhos se aprofundaram na relação entre gramática e funcionalismo, consolidando os pressupostos gerais do modelo no que concerne à grande variedade entre as línguas na relação forma e função comunicativa, bem como na tendência de uso de determinadas formas. No segundo período (1994-2005), as discussões sobre o processamento da segunda língua enfocam questões de transferência e a importância da tríade input, aprendiz e contexto para a aprendizagem. No terceiro período, de 2005 até os dias atuais, o MC clássico é atualizado como um modelo unificado que abrange o processamento da L1 e da L2 (MacWhinney 2005; 2022). Segundo o autor, embora haja distinções na aquisição da L1 e da L2, micro-processos podem ser compartilhados entre as línguas, o que justificaria o modelo unificado (MacWhinney 2005).

É fundamental salientar que o conceito de competição não se refere a uma disputa entre línguas, mas entre pistas linguísticas, que são itens linguísticos ou informações linguísticas disponíveis para a seleção, inclusive quando se trata de uma L2 (MacWhinney 1992; 2005; 2007). Em outras palavras, os itens linguísticos competem pela seleção que depende da força das pistas, ou seja, da preferência de uso e da adequação ao contexto de uso. A força das pistas é determinada, principalmente, pela validade (frequência e confiabilidade) e pelo custo de processamento das pistas (limitação causada pela memória de trabalho, pelo sistema perceptual e pelas próprias pistas). Quanto mais uma pista apresenta um resultado positivo no processamento mais ela será utilizada e, assim, mais forte ela se torna (MacWhinney 2022).

Como exemplo de competição, MacWhinney (2005; 2007) menciona o posicionamento das palavras na frase, em que, geralmente, o sujeito/agente antecede o verbo. De acordo com o MC (Bates e MacWhinney 1982; 1987), o processamento de frases demanda identificar o agente verbal e, para isso, o aprendiz vai se basear em pistas como o ordenamento das palavras, a concordância sujeito-verbo, a marcação de caso, etc. O autor (MacWhinney 2005; 2007) argumenta que vários estudos objetivaram verificar a primazia das pistas na seleção do agente e evidenciaram que no inglês a pista forte é o posicionamento pré verbal, que não é tão forte no espanhol. Isso mostra que a força das pistas pode variar entre as línguas.

Sobre a aquisição de uma L2, o MC considera que a aprendizagem depende do input, do contexto e do aprendiz, além de envolver o processo de aquisição de pistas, apoiando-se,

inicialmente, na transferência da L1 para L2. É importante ressaltar que a interação entre os dois sistemas linguísticos é prevista no modelo, tendo em vista que a disponibilidade de pistas é maior na L1 do que na L2. Portanto, a transferência é inevitável (MacWhinney 2005) e isso representa um redimensionamento do seu papel na aquisição de L2.

Cabe mencionar que, historicamente, o apoio na L1 durante a aquisição de L2 nem sempre foi bem visto. Os estudos sobre este fenômeno iniciaram na década de 1950 com a hipótese da Análise Contrastiva. Essa hipótese considerava que quando havia semelhanças entre as estruturas da L1 e da L2, o processo era facilitado, porque o aprendiz poderia se apoiar na L1 para compreender e se expressar com êxito na L2, estratégia denominada como transferência positiva. Por outro lado, quando não havia correspondência entre as estruturas da L1 e da L2, o aprendiz se equivocaria ao usar a estrutura da L1, ocorrendo, assim, uma transferência negativa ou interferência (Gass e Selinker 2008; Ortega 2013). Desde então, as noções de transferência (negativa ou positiva) e interferência, têm sido debatidas, problematizadas ou relativizadas, considerando o seu efeito na proficiência do aprendiz. Mas, de acordo com MacWhinney (1992), a intervenção pedagógica deve buscar maximizar os efeitos da transferência positiva e minimizar os efeitos da transferência negativa. Além disso, à medida que o processo de aprendizagem avança, a atenção dos aprendizes deve ser focada nos aspectos não percebidos, mas que geram erros.

Na próxima subseção discutiremos de que forma MPI e MC podem se complementar e explicar o processo de aquisição e uso do verbo *gustar* em espanhol por aprendizes brasileiros, tendo em vista a sua estrutura sintático-semântica.

2.3. Aquisição e processamento do verbo *gustar* à luz dos modelos de processamento do input e de competição

O verbo *gustar* é um verbo psicológico cuja concordância se dá com o argumento nominativo/tema, não com o dativo/experienciador. Diferentemente do verbo *gustar* em português, o sujeito gramatical é aquele que provoca o estado psicológico e o objeto indireto é quem experiencia a sensação (Cançado *et al.* 2018; Colucciello 2015; Giusti e Iovino 2019; Mateu 2022; Ortiz-Preuss 2017; RAE 2010). Note-se que há uma diferença importante no papel semântico dos argumentos, principalmente, no que se refere ao sujeito (experienciador em português e tema/causa no espanhol), de modo que a transferência interlinguística, prevista tanto no MPI quanto no MC, pode levar o aprendiz a se equivocar.

O ordenamento de palavras também pode gerar problemas aos aprendizes, embora, segundo o MC, seja uma das pistas que podem guiar o processamento. No caso de frases com o verbo *gustar*, o ordenamento não seria uma pista forte, porque a ordem preferencial em espanhol é a OVS, enquanto em português é a SVO. Some-se a isso o argumento, segundo o MPI, de que os aprendizes de L2 tendem a processar o primeiro (pro)nome como sujeito/agente das frases, aumentando as chances de erro por parte dos estudantes brasileiros de espanhol. Assim, a transferência da L1 baseada na ordem das palavras pode levar a uma compreensão equivocada das frases. Sob essa perspectiva, tomando como exemplo a frase *Me gusta leer* (Eu gosto de ler), o aprendiz brasileiro tenderia a compreender o pronome *me* como sujeito e o verbo *leer* como objeto, entretanto, em espanhol *leer* é o sujeito, pois é a causa do estado psicológico evidenciado pelo *gustar*.

No que se refere ao input e frequência de uso, nos contextos formais de ensino de espanhol no Brasil, a ênfase é dada às formas conjugadas de terceira pessoa (*gusta, gustan*) (Cunha e Ortiz-Preuss 2021). As demais formas (*gusto, gustas, gustamos e gustáis*) são pouco frequentes e, por

isso, mais difíceis de serem adquiridas, segundo os pressupostos do MC. De acordo com os dados reportados por Souza *et al.* (2022; 2023), de doze coleções de livros didáticos, analisadas em diferentes estudos, somente uma coleção mencionou a possibilidade de conjugação do verbo *gustar* na primeira pessoa do singular (*gusto*). As outras obras expuseram somente as formas conjugadas de terceira pessoa (*gusta, gustan*). Considerando que os livros didáticos ainda são uma das principais fontes de input na L2, esse dado possibilita argumentar que as demais formas conjugadas não são frequentes no ensino e, conseqüentemente, podem não ser adequadamente compreendidas e usadas pelos aprendizes de espanhol.

Essa constatação encontra respaldo tanto no MPI quanto no MC, porque para ambos os modelos a frequência do input é fundamental e a transferência da L1 para a L2 é parte do processo de aquisição. O MPI enfatiza princípios de processamento do input tendo em vista limitações de memória e atenção. Por sua vez, o MC enfatiza a competição entre pistas (ordenamento, concordância, etc.), a qual pode ser afetada pela frequência de uso.

Diante do exposto, parece razoável argumentar que uma das formas de aumentar a eficácia do processamento e uso do verbo *gustar* pelos aprendizes seja ampliando a frequência das formas conjugadas em primeira e segunda pessoa no input. Cabe mencionar que Kanwit e Quesada (2017) também evidenciaram a dificuldade de crianças monolíngues de processar os verbos psicológicos como o *gustar* em espanhol, indicando que se trata de formas menos frequentes no input.

Considerando o exposto, MPI e MC preveem a transferência como parte de processo de aquisição de L2, mas no caso do verbo *gustar* ela gera problemas, de modo que é necessário estabelecer intervenções que permitam ao aprendiz avançar na aprendizagem. Nesse sentido, o MPI prevê a instrução de processamento que abrange estratégias para auxiliar o aprendiz a mapear forma e função na L2. Por outro lado, o MC salienta o papel da frequência de uso para aprendizagem, a qual pode ser contemplada na instrução de processamento ao se incluir todas as formas conjugadas do verbo *gustar*.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou discutir contribuições do Modelo de Processamento do Input e do Modelo de Competição para a aquisição, processamento e uso do verbo *gustar* por aprendizes brasileiros de espanhol. A partir de uma pesquisa bibliográfica, discutimos brevemente o processamento bilíngue de frases, apresentamos os pressupostos do MPI e do MC e analisamos as características sintático-semânticas do verbo *gustar*, ponderando implicações ao processo de aquisição e processamento por aprendizes brasileiros, e considerando esses dois modelos. A nossa análise abrangeu a concordância verbal, o ordenamento de palavras, a frequência de uso e seu efeito no processo de ensino-aprendizagem de espanhol de aprendizes brasileiros.

As discussões e análises evidenciaram que o verbo *gustar*, por ser um verbo psicológico, é de difícil aquisição não só para os bilíngues, mas também para as crianças monolíngues. Cabe ressaltar que as dificuldades expostas ao longo do texto requerem intervenções que considerem as estratégias de processamento e observem a necessidade de se garantir quantidade e qualidade do input, bem como frequência de uso de todas as formas conjugadas do verbo, não somente as de terceira pessoa. Além disso, a instrução deve evidenciar aos aprendizes que a transferência da L1 para a L2, embora seja uma etapa importante no processo, neste caso pode acarretar erros de compreensão e de produção com a estrutura-alvo, sendo recomendável, portanto, evitá-la.

Finalmente, além dessas considerações, este artigo evidenciou que esses modelos de processamento podem se complementar e, ao contemplarem também aspectos da aquisição, possibilitam ampliar a compreensão sobre o desempenho dos aprendizes, bem como identificar formas de intervenção pedagógica mais eficazes para o ensino do verbo *gustar* aos brasileiros que estudam espanhol como L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, Elizabeth e Brian MacWhinney. 1987. Competition, variation, and language learning, em Brian MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 157-194. [em linha] Disponível em: <https://psyling.talkbank.org/years/1987/bates-competition.pdf>
- Bates, Elizabeth e Brian MacWhinney. 1982. Functionalist approaches to grammar, em Eric Wanner e Lila R. Gleitman (eds.), *Language acquisition: The state of the art*. New York, NY: Cambridge University Press: 173-218.
- Brandl, Anel. 2013. *Processing Strategies in Early Second Language Sentence Processing: A Cross Linguistic Study*. Doctoral dissertation, Florida State University. Tallahassee. [em linha] Disponível em: http://purl.flvc.org/fdu/fdu_migr_etd-7307
- Boland, Julie E; Edith Kaan, Jorge R. Valdés Kroff e Stefanie Wulff. 2016. Psycholinguistics and variation in language processing, em De Gruyter Mouton, *Linguistic Vanguard*. 2(s1): 1-10.
- Cançado, Márcia. 2012. Verbos psicológicos: uma classe relevante gramaticalmente? , em *Veredas*, 16(2): 1-18.
- Cançado, Márcia, Luana Lopes Amaral e Letícia Lucinda Meirelles. 2018. Verboweb: Uma proposta de classificação verbal, em *Anpoll*, 1(46): 123-141.
- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on government and binding theory*. Dordrecht: Foris.
- Clahsen, Harald e Claudia Felser. 2018. Some notes on the shallow structure Hypothesis, em *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3): 693-706.
- Clahsen, Harald e Claudia Felser. 2006. Grammatical processing in language learners, em *Applied Psycholinguistics*, 27 (1): 3-42.
- Colucciello, Mariarosaria. 2015. Los verbos psicológicos en español e italiano, em. *Cultura Latinoamericana*, 22(2): 97-115.
- Cunha, Susanna Lourenço e Elena Ortiz-Preuss. 2021. O funcionamento sintático-semântico do verbo *gustar* na aprendizagem de espanhol por falantes de português: um levantamento bibliográfico, em Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, Wilson José Flores Júnior e Thaís Elizabeth Pereira Batista (org.), *Pesquisas em linguística e literatura: PPGL/UFG 2021*. Goiânia: Cegraf UFG: 285-304. E-book. ISBN 978-85-495-0574-3. [em linha] Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Pesquisas_em_Linguística_e_Literatura.pdf
- Cummings, Ian. 2017. Parsing and working memory in bilingual sentence processing, em *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(4): 659-678.
- De Groot, Annette M. 2013. Reading, em François Grosjean e Ping Li, *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford, Wiley-Blackwell: 73-99.
- Dussias, Paola E.; Anne, L. Beatty-Martínez, Michael A. Johns e Manuel F. Pulido. 2019. *Sentence processing in monolingual and bilingual speakers*. Oxford Bibliographies: 1-15.
- Dussias, Paola E.; Jorge R. Valdés Kroff, Anne, L. Beatty-Martínez e Michael A. Johns. 2019. What language experience tell us about cognition: variable input and interactional contexts affect bilingual sentence processing, em John W. Schieter (ed.), *The handbook of the neuroscience of multilingualism*, 1ª ed., New Jersey, John Wiley & Sons Ltd: 467-484.

- Finger, Ingrid e Elena Ortiz-Preuss. 2018. A Psicolinguística do bilinguismo: estudando o processamento linguístico e cognitivo bilíngue, em Elena Ortiz Preuss e Ingrid Finger (org.), *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas/SP, Pontes Editores: 31-57.
- Gass, Susan M. e Larry Selinker. 2008. *Second Language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- Gattei, Carolina A.; Michael W. Dickey, Alejandro J. Wainseboim e Luis París. 2015. The thematic hierarchy in sentence comprehension: A study on the interaction between verb class and word order in Spanish, em *Quarterly journal of experimental psychology*, 68(10): 1981-2007.
- Ghaemi, Farid e Mastaneh Haghani. 2011. The competition model: From language processing to pedagogical implications, em *Journal of language and culture*, 2(11): 194-200.
- Giusti, Giuliana e Rossella Iovino. 2019. Psychological verbs as a vulnerable syntactic domain: A comparative study of Latin and Italian, em *Lingua*, 223: 29-45.
- Groppi, Mirta. 2013. Nos gusta...pero puede sorprendernos.m, e *Intersecciones, Revista da APEESP*, 1: 88-99. [em linha] Disponível em: http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/88_99.pdf
- Harrington, Michael. 2007. Sentence processing, em Peter Robinson, *Cognition and Second language instruction*. Cambridge, Cambridge Applied Linguistics: 91-124.
- Hopp, Holger. 2022. Second Language sentence processing. *Annual Review of Linguistics*. 8(1): 235-256.
- Juffs, Alan e Guillermo A. Rodríguez. 2015. *Second language sentence processing*. New York: Routledge.
- Kaan, Edith. 2014. Predictive sentence processing in L2 and L1: what is different?, em *Linguistic Approaches to bilingualism*, 4(2): 257-282.
- Kaan, Edith; Jocelyn C. Ballantyne e Frank Wijnen. 2015. Effects of reading speed on second language sentence processing, em *Applied Psycholinguistics*, 36: 799-830.
- Kanwit, Matthew e Margaret Lubbers Quesada. 2017. Learner and native-speaker differences in the acceptability of gustar-type psychological verbs in Spanish, em *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(3): 279-313.
- Kroll, Judith F. e Paola E. Dussias. 2013. The comprehension of words and sentences in two languages, em Tej K. Bathia e William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of bilingualism and multilingualism*. 2ª ed., Malden, MA: Wiley-Blackwell: 216-243.
- Kroll, Judith F. e Paola E. Dussias. 2006. The comprehension of words and sentences in two languages, em Tej K. Bathia e William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of bilingualism*. 1ª ed., Malden, MA: Blackwell Publishing: 114-144.
- MacWhinney, Brian. 2022. The Competition Model: Past and Future, em J. Gervain (eds.), *A life in cognition: studies in cognitive science in Honor of Csaba Pléh*. Springer Nature: 3-16. [em linha] Disponível em: <https://psyling.talkbank.org/years/2021/Pléh.pdf>
- MacWhinney, Brian. 2007. The competition model: the input, the context, and the brain, em Peter Robinson, *Cognition and Second language instruction*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics. 3ª impressão: 69-90.
- MacWhinney, Brian. 2005. A unified model of language acquisition, em Judith F. Kroll e Annette M. De Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York, NY: Oxford University Press: 49-67. [em linha] Disponível em: <https://psyling.talkbank.org/years/2005/unified-kroll.pdf>
- MacWhinney, Brian. 1992. Transfer and competition in second language learning, em Richard Jackson Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam: Elsevier: 371-390. [em linha] Disponível em: <https://psyling.talkbank.org/years/1992/harris.pdf>
- MacWhinney, Brian e Elizabeth Bates. 1994. *The Competition Model and UG*. Carnegie Mellon University.
- Mateu, Victoria. 2022. On the acquisition of Spanish psych predicates: when intervention makes extraction of a nominative wh-phrase harder, em *Isogloss*, 8(4): 1-27.
- Neruda, Pablo. 1924. [em linha] Disponível em: <https://neruda.uchile.cl/obra/obra20poemas3.html>
- Ortega, Lourdes. 2013. Cognition, em Lourdes Ortega, *Understanding second language acquisition*. New York, Routledge: 82-109. [em linha] Disponível em: <https://mohammedaljohani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

- Ortiz-Preuss, Elena. 2019. Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas, em *Ilha do Desterro*, 72: 291-309.
- Ortiz-Preuss, Elena. 2017. Ensino do verbo *gustar* em espanhol para brasileiros: intervenção pedagógica baseada na instrução de processamento, em *Letrônica*, 10(2): 789-804.
- Ortiz-Preuss, Elena e Margarida Rosa Álvares. 2014. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue, em *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 36(4), p. 403-414.
- Real Academia Española e Asociación de Academias de la Lengua Española. Nueva 2010. *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros. [Cit.: RAE]
- Roberts, Leah. 2012. Individual Differences in Second Language Sentence Processing, em *Language Learning*, 62(Suppl. 2): 172–188.
- Soares, Eduardo Correa e Sérgio de Moura Menuzzi. 2010. Introduzindo e problematizando papéis temáticos e hierarquias temáticas: uma questão de interfaces, em *Revista signo*. Santa Cruz do Sul, RS. 35(9): 13-43.
- Sorace, Antonella. 2011. Pinning down the concept of interface in bilingualism, em *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1): 1-33.
- Souza, Lorrainy de Jesus; Susanna Lourenço Cunha e Elena Ortiz Preuss. 2023. O efeito da frequência de formas verbais no ensino e a produção de frases com o verbo *gusta*, em *Revista Odisséia*, 8(2): 139-158.
- Souza, Lorrainy de Jesus; Susanna Lourenço Cunha e Elena Ortiz Preuss. 2022. Processamento de frases com o verbo *gustar* por aprendizes brasileiros, em *Revista Linguística*, 18(3): 73-88.
- Vanpatten, Bill. 2020. Input processing in adult L em acquisition, em Bill Vanpatten, Gregory D. Keating e Stefanie Wulff, *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge, 3ª ed., 105-127.
- Vanpatten, Bill. 2015. Foundations of processing instruction, em *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(2): 91-109.
- Vanpatten, Bill. 2005. Processing instruction, em Cristina Sanz (ed.), *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC, GUP; 267-281.
- Vanpatten, Bill. 1996. Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition, em *Ablex Publishing Corporation*: New Jersey.
- Vanpatten, Bill, Gregory D. Keating e Stefanie Wulff. 2020. Theories in second language acquisition: an introduction. New York: Routledge, 3ª ed.
- Vanpatten, Bill, Teresa Cadierno. 1993a. Explicit instruction and input processing, em *Studies in second language acquisition*, 15(2): 225-243.
- Vanpatten, Bill, Teresa Cadierno. 1993b. Input processing and second language acquisition: A role for instruction, em *The Modern Language Journal*. 77(1): 45-57.
- Year, JungEun. 2003. Sentence Processing within the Competition Model. Columbia University: 1-27. [em linha] Disponível em: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/SALT/article/download/1633/677/4037#:~:text=The%20Competition%20Model%20views%20language,and%20functions%20in%20a%20network>