

CONTRIBUIÇÕES DOS PRESSUPOSTOS GERATIVISTAS PARA A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA

Junia Lorena da Silva
Universidade de Brasília
junialorena@gmail.com

RESUMO:

O presente trabalho pretende estabelecer uma aproximação entre pressupostos oriundos da Teoria Gerativista de Noam Chomsky (a partir de 1957) e conceitos a ela correlatos e o ensino de língua portuguesa e verificar de que forma tais pressupostos podem contribuir para um maior entendimento dos fenômenos linguísticos por parte dos professores. Para a análise das contribuições gerativistas, são analisadas as obras de Chomsky (1981, 2006), VanPatten (2003) e Kato (2005). A pesquisa busca ampliar o entendimento de docentes sobre vários fenômenos, por exemplo, diferenças entre fala e escrita, características da linguagem humana e o papel do *input* e do *output* para a aprendizagem da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: teoria gerativa, ensino, língua materna.

ABSTRACT:

This work aims to establish a connection between assumptions from the Generative Theory by Noam Chomsky (from 1957) and concepts related to it and teaching of Portuguese and verify how such assumptions may contribute to a greater understanding of linguistic phenomena by teachers. To analyze the contributions generativists, analyzes the works of Chomsky (1981, 2006), VanPatten (2003) and Kato (2005). The research seeks to expand the understanding of teachers about various phenomena, eg, differences between speech and writing, features of human language and the role of input and output for the learning of writing.

KEY-WORDS: Generative theory, teaching, mother tongue.

Introdução.

O presente trabalho tem duplo objetivo: o primeiro é o de estabelecer uma aproximação entre pressupostos oriundos da Teoria Gerativista de Noam Chomsky (a partir de 1957) e conceitos a ela correlatos, e o ensino de língua portuguesa, verificando de que forma os pressupostos teóricos advindos dessa teoria podem contribuir para um maior entendimento dos fenômenos linguísticos por parte de professores. O segundo objetivo é o de verificar de que forma os pressupostos de tal teoria podem contribuir para um avanço em relação ao ensino de língua materna.

Em relação ao gerativismo, pode-se afirmar que as pesquisas dessa linha teórica têm avançado na área da pesquisa formal, no campo da neurolinguística, em pesquisas sobre aquisição de língua, entre outros, mas há poucas utilizações de seus pressupostos no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino, pelo menos no Brasil. Como exemplos de publicações de autores que seguem a linha gerativista e educação linguística, podemos citar o artigo não publicado de Lobato (2003), intitulado *O que o professor da educação básica deve saber sobre linguística*, em que a autora apresenta incorreções descritivas presentes nas gramáticas tradicionais, que são conhecimentos bastante difundidos na linguística, além de apresentar algumas técnicas de ensino. Além dessa publicação, há a artigos como o de Salles (2005), e as obras publicadas de Luft (1998), *Língua e liberdade*, e a de Franchi (2006), *O que é mesmo gramática?*, entre outros.

O ineditismo dessa pesquisa se deve ao fato de apresentar de que forma pressupostos teóricos do gerativismo, tais como Aquisição de linguagem, Gramática Universal (doravante, GU), Input, Argumento da Pobreza de Estímulo e Período Crítico, podem ajudar a ampliar o entendimento de docentes sobre vários fenômenos, tais como as diferenças entre a fala e a escrita, aquisição de língua, princípios linguísticos, caracterização da linguagem humana, entendimento do papel dos dados de input e de *output* para a aprendizagem da escrita. Além disso, outra contribuição que a pesquisa pretende fazer é a de mostrar de que forma os pressupostos da teoria trazem novas questões para a discussão acerca da educação linguística.

Os pressupostos da teoria gerativista podem ser úteis, por exemplo, para a desmistificação de certas crenças sobre a forma de se abordar a língua materna e os conhecimentos dos alunos em sala de aula, pois, de acordo com essa teoria, o aluno inicia sua escolarização já com uma gramática adquirida, por meio de sua exposição a dados linguísticos. Dessa forma, o professor precisa estar ciente de que seus alunos já sabem português, falado, no mínimo, e que

precisam desenvolver suas habilidades em outra modalidade que é a escrita, dentro de normas da variedade padrão.

Neste trabalho, considera-se também que os saberes necessários à formação docente possuem natureza complexa, pois, segundo Tardif (2002), o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, mas se utiliza de uma ampla diversidade de conhecimentos e de vários tipos de competências. Assim, envolver conhecimentos didáticos, sociológicos, antropológicos e psicológicos é enriquecedor para a prática docente, no entanto, neste trabalho, apenas os abordaremos tangencialmente.

Como se poderá notar durante a execução da presente pesquisa, será usada a expressão “educação linguística”, em vez de ensino de língua portuguesa. Tal termo foi usado inicialmente por Travaglia (1998) e é definido, resumidamente, da seguinte forma: “a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos” (Travaglia, 2007:26).

1. A epistemologia gerativa.

Noam Chomsky (a partir de 1950) postulou uma teoria embasada na cognição humana que ampliou o entendimento sobre a linguagem humana, pois relacionou as articulações mentais e experienciais à linguagem e defendeu a hipótese de que há, em cada ser humano, uma *Faculdade Inata de Linguagem*, ou seja, a linguagem adquirida por um indivíduo encontra-se pautada em um instinto humano que lhe é inerente, sendo parte da formação de sua espécie. Ao estado inicial da *Faculdade de Linguagem* é dado o nome de *Gramática Universal* (doravante, *GU*), que é, segundo Chomsky (1981), um conjunto de propriedades e condições que constitui o ‘estado inicial’ do indivíduo que aprende uma língua, ou seja, é a base sobre a qual a língua se desenvolve. Sob essa condição, o indivíduo possui, segundo Chomsky (1981), uma matriz biológica que fornece uma estrutura dentro da qual se dá o crescimento da linguagem. Segundo Chomsky (1981:175), pode-se encarar a GU como o próprio programa genético, ou seja, o que permite as línguas humanas possíveis.

Segundo o linguista, a criança possui um estado cognitivo muito rico para que seu desenvolvimento como um ser se dê, não só com vistas ao desenvolvimento da fala, como também da visão, da audição, das habilidades motoras, por exemplo. Sendo assim, se o indivíduo é capacitado com um estado cognitivo rico para obtenção de um sistema linguístico, sua *GU* (ou organização

linguístico-mental inata) está aberta para receber informações de qualquer língua por meio da exposição da criança a dados linguísticos. Esse contato, segundo Chomsky, ativa um mecanismo para a *Aquisição da Linguagem*.

A gramática universal é um sistema geneticamente determinado no estado inicial, e especificado, afinado, estruturado e refinado sob as condições estabelecidas pela experiência, formando as gramáticas específicas (...). Se encararmos desse modo a questão do crescimento da linguagem (“aprendizado da língua”), poderemos entender como é possível uma pessoa saber muito mais do que ela experimentou (Chomsky, 1981. p. 175).

Chomsky argumenta que um indivíduo pode produzir sentenças novas e totalmente diferentes das que ouviu. Este é o conceito de *criatividade*:

Para os cartesianos em geral, o “aspecto criativo” do uso comum da linguagem era a ilustração mais notável de nosso dom mais valioso. Ele tem por base principalmente a “maravilhosa invenção”, os mecanismos responsáveis pelo fornecimento da “infinitude de expressões” para expressar nossos pensamentos e para entender outras pessoas, embora se baseie em muito mais que isso (Chomsky, 2006. p. 59).

Chomsky defende que o estímulo recebido do ambiente não precisa ser regulado e monitorado, ou seja, a criança pode ser estimulada em excesso ou deficientemente, pode ouvir sentenças na modalidade padrão da sua língua ou na modalidade coloquial dela, porém, o resultado será que a *GU* usará quais forem os estímulos a fim de organizar o sistema linguístico em sua mente. Esse entendimento se resume no conceito *Argumento da Pobreza de Estímulo*, pois, segundo Chomsky (1970:35), a fala normal consta, em grande parte, de fragmentos, inícios interrompidos, misturas, e outras distorções das formas ideais.

Como é possível que toda criança consiga, tão cedo na vida, adquirir um sistema tão rico de um modo aparentemente involuntário, sem ser necessário um ensino explícito? E, o que é mais importante, o estudo preciso dos fragmentos do conhecimento adulto da linguagem evidenciou rapidamente a existência de situações de “pobreza de estímulo”: o conhecimento adulto da linguagem é, em larga medida, determinado de modo insuficiente pelos dados linguísticos normalmente disponíveis para a criança, que seriam compatíveis com inúmeras generalizações além daquelas para as quais os falantes convergem (Chomsky, 2006. p. 6).

Para Chomsky, o conhecimento de uma dada língua se desenvolve da seguinte forma:

(...) O conhecimento da gramática, e portanto o da linguagem, se desenvolve na criança através da interação de princípios geneticamente determinados e de um determinado curso de experiências. Referimo-nos a este processo, de modo informal, como 'aprendizagem linguística'. (...) sob certos aspectos fundamentais, na verdade não aprendemos uma língua; o que ocorre é que a gramática se desenvolve (cresce) na mente (Chomsky, 1981. p. 103).

Outro conceito formador da teoria diz respeito ao *Período Crítico para Aquisição de uma Língua*. Chomsky considera que exista uma fase no desenvolvimento da criança em que esta reúne mais condições para que a aquisição se dê:

Quando o coração, ou o sistema visual, ou outros órgãos do corpo se desenvolvem até atingir a sua forma madura, falamos de crescimento e não de aprendizagem. Existem propriedades fundamentais que diferenciem o desenvolvimento dos órgãos físicos e da linguagem e que poderiam levar-nos a falar de crescimento, no primeiro caso, e de aprendizagem, no outro? Talvez existam, mas isso não é óbvio. Parece que em ambos os casos a estrutura final alcançada e sua integração em um complexo sistema de órgãos é em grande parte predeterminada pelo nosso programa genético, o qual fornece um esquema altamente restritivo que é acionado e articulado através da interação com o meio ambiente (embriótico ou pós-natal) (Chomsky, 1981. p. 103).

1.1. Considerações sobre a epistemologia gerativa.

Como se sabe, o objetivo da Teoria Gerativista não está relacionado aos processos de ensino, mas aos processos de aprendizado/aquisição de uma língua e à construção de uma teoria que possa explicar o que as diferentes línguas têm em comum e como explicar essas diferenças. No entanto, o conhecimento sobre conceitos formadores da teoria (tais como *Aquisição de linguagem*, *GU*, *Input*, *Argumento da Pobreza de Estímulo*, *Criatividade* e *Período Crítico para Aquisição*) é importante para professores de língua materna por oferecer subsídios teóricos básicos para o entendimento da natureza do conhecimento linguístico dos indivíduos que frequentam a escola. Em outras palavras, a teoria gerativa pode auxiliar os professores com a introdução do conceito de inatismo, já que é de suma importância que o professor considere que seu aluno, ao chegar à escola, já possui um conhecimento linguístico vasto sobre o sistema linguístico da fala.

A hipótese da *Aquisição de linguagem* pode oferecer subsídios para se entender de que maneira o aluno inicia seus conhecimentos sobre sua língua

materna, ou seja, o que ele sabe ou não, e como sabe. A hipótese da *GU* consegue reunir informações suficientes para que se entenda a capacidade mental dos indivíduos para a aquisição de sistemas linguísticos. A hipótese do *Input* responde aos questionamentos sobre o que é preciso se ter para que haja aquisição, e essa hipótese está intimamente relacionada à do *Argumento da Pobreza de Estímulo* que indica que tipo de input se deve oferecer em sala de aula para que haja eficácia na aquisição, assim como também responde como os indivíduos possuem uma capacidade mental inata para aquisição. Todas essas hipóteses estão relacionadas entre si e é difícil definir seus âmbitos de atuação na prática do professor. Por exemplo, a hipótese da *Criatividade* responde a perguntas relacionadas a como os aprendizes criam sentenças novas a partir de um estímulo pobre. Por fim, a hipótese do *Período Crítico para Aquisição* pode responder a indagações sobre a existência ou não de um período considerado adequado para a fase escolar.

A relevância de se adotar a *GU* para o professor é de, primeiramente, dotá-lo de uma teoria para embasar sua prática, tendo em vista que o conceito de *GU* amplia o entendimento do professor sobre o funcionamento mental das capacidades do aluno, bem como amplia suas maneiras de dar aula.

O entendimento de que o input é essencial para a aquisição norteia o professor para que suas aulas se direcionem a oferecer um estímulo linguístico tanto mais organizado e mais comprometido com a comunicação que o estímulo linguístico recebido no lar para aquisição da língua materna. Dessa forma, o professor pode delimitar bem seus objetivos a fim de proporcionar estímulos direcionados à aquisição da gramática da escrita.

2. A gramática do letrado (Kato, 2005).

Levando adiante a discussão sobre as contribuições da teoria gerativista e as questões relacionadas à gramática da língua materna na escola, o estudo de Kato (2005) é importante, pois apresenta uma discussão teórica sobre o conhecimento linguístico do letrado. Nesse trabalho a autora irá apresentar uma interessante discussão que leva em consideração o conceito de *GU* para a língua oral e para a gramática do falante escolarizado.

Para Kato (2005), a aquisição da gramática escrita no Brasil, diferentemente do que ocorre em Portugal, assemelha-se à aprendizagem de L2. Sendo assim, a autora se propõe a discutir uma forma de se caracterizar a gramática do letrado no português do Brasil investigando três hipóteses. A primeira hipótese afirma que o processo de letramento poderia recuperar o conhecimento

gramatical do indivíduo em alguma época passada do PB. A segunda hipótese afirma que o processo de letramento está ligado a convênios culturais com Portugal que privilegiam a unidade linguística e que pautam o saber no conhecimento linguístico do falante português. E a terceira hipótese, a que Kato (2005) defende, diz que o conhecimento linguístico brasileiro se define como algo distinto das outras duas hipóteses.

Com relação ao desenvolvimento do conhecimento da gramática da escrita, Kato (2005) defende que aprender a escrever, para a criança brasileira, é como aprender uma L2, pois:

(...) as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas; nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição; o processo, nos dois casos, é essencialmente consciente; em geral, o processo nas duas “aquisições” é vagaroso e não instantâneo; nos dois casos, há mais diferenças individuais (Kato, 2005. p. 6).

A autora questiona-se se as teorias sobre a aquisição de L2 podem oferecer alguma contribuição para o entendimento da gramática do letrado e, pensando assim, apresenta a literatura sobre a aquisição da gramática de L2 e suas hipóteses. A hipótese do não acesso à GU defende que, enquanto o aprendiz de L1 parte da GU e atinge a Língua-I por seleção dos valores dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2 (com exceção do bilingue simultâneo ou quase simultâneo) não tem acesso à GU, nem direto, nem indireto, assim a aprendizagem se dá através de um mecanismo multifuncional. A segunda hipótese defende que a aquisição de L2, para quem já adquiriu plenamente uma L1, se dá via acesso indireto à GU, através da L1.

Assim, com relação ao desenvolvimento do conhecimento da escrita, Kato (2005) levanta duas hipóteses: nenhum acesso à GU, pois adquirir a fala é como desenvolver a capacidade de andar, um fenômeno biológico, e aprender a escrever é um fenômeno cultural; e a hipótese do acesso indireto à GU através da gramática da fala. A autora defende a tese da “aprendizagem” em L2 e em escrita e adota a tese da “aprendizagem” para L2 com base em evidências comportamentais e linguísticas de Meisel (1991).

Do ponto de vista comportamental, a aprendizagem de L2 é mais vagarosa, mais consciente e sensível à correção e a dados negativos. Do ponto de vista linguístico, as propriedades associadas a um único parâmetro não são necessariamente adquiridas juntas como em L1. Sua conclusão é de que a aprendizagem se dá por regras e não por Princípios e Parâmetros (Kato, 2005. p. 7).

Segundo Kato (2005), há evidências comportamentais na aprendizagem da escrita – erros de esquivia e hipercorreções – e evidências linguísticas, como o caso da “aprendizagem” dos clíticos, (ou seja, a criança que chega à escola já possui em sua gramática interna os parâmetros de uma língua de sujeito nulo), e a não aprendizagem, ou não refixação de parâmetros com relação ao movimento dos clíticos. Assim, ela conclui que a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico e não gramatical.

Kato (2005) afirma que os parâmetros vêm sofrendo modificações, sendo a tendência hoje a de identificá-los como propriedades da morfologia das categorias funcionais, como dito anteriormente. Segundo a autora, o Português Brasileiro (doravante, PB), até meados do século XIX, caracterizava-se como uma língua típica de Sujeito Nulo (doravante, SN), evitando pronomes (*øfalo inglês; João disse que ø fala inglês*)¹. Porém, Kato demonstra que o PB teve sua flexão de concordância enfraquecida com a entrada do *você* e a perda do *tu* no paradigma flexional. Dessa forma, o parâmetro do SN define um subtipo de línguas que têm seu sujeito em sua flexão de concordância, dispensando a realização do sujeito pronominal. A autora afirma que uma língua de SN caracteriza-se pela inversão do sujeito/predicado (*Chegaram as cartas; Comprou um carro novo o João*) e pelo movimento longo do clítico (*O Pedro não me vai convidar*), porém, dado o empobrecimento da flexão, a criança brasileira que chega à escola apresenta, em sua gramática, exatamente as propriedades contrárias às de uma língua de SN, tais como: a) sujeitos referenciais preenchidos (*Euquelu; O papai_i disse que ele_i vem*); ausência de concordância com sujeito posposto (*Chegou os ovos*); clíticos com movimento curto (*A mamãe não vai me levar; Ninguém tinha se machucado*); e objetos nulos referenciais (*Eu encontrei ø_i na rua; Eu quero ø_i*).

Sobre a forma do conhecimento do letrado brasileiro, a autora afirma que, no processo do letramento, a escola procura recuperar as perdas linguísticas, uma vez que as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita, e verificou que a escola, na verdade, recupera quantitativamente os clíticos do século XVII, mas a posição do clítico é a inovadora e que, embora a escola procure recuperar a gramática do passado, consegue simulá-la apenas parcialmente. Assim, conclui que a gramática do letrado brasileiro, com base no estudo dos clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado nem à de um letrado português.

Kato (2005) defende a tese do acesso indireto à GU na L2 e na escrita

1 Dados de Duarte (1993, 1995).

com base no trabalho de Hershensohn (2000) que afirma que os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem na sua L1, e que não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU. Assim, Hershensohn, os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o “input”. Segundo Kato (2005), Hershensohn (2000) reconhece que as propriedades paramétricas relacionadas a um mesmo parâmetro não aparecem de forma simultânea na aquisição de L2, então Kato afirma que o surgimento do conjunto de propriedades de forma instantânea é característico da aquisição de L1, mas não da aquisição de L2. Esse fato, porém, não significa, para Hershensohn (2000), que os aprendizes de L2 não acessem a GU. Kato (2005), pensando em uma defesa de acesso à GU na escrita, diz, como Hershensohn (2000), que a escrita é restrita pelos mesmos Princípios da GU, faz uso das mesmas categorias e funções, e as opções gramaticais nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU.

Assim, Kato (2005), partindo do pressuposto de que há acesso à GU, passa a investigar como este se dá. Inicialmente admite que a segunda gramática, seja a da L2 ou da escrita, é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, através do conhecimento da L1, ou da gramática da fala. Sobre esse assunto, investiga duas teorias. A primeira é a de Roeper (2000) que trata do bilinguismo universal e a segunda é a proposta de Silva-Corvalán (1986) sobre as propriedades gramaticais e periféricas das línguas semelhantes à L1.

Para Roeper (2000), todo falante é potencialmente bilíngue, isto é, tem condições de ter os parâmetros selecionados nos dois valores. O bilíngue “*stricto sensu*” seria aquele que mantém G1 e G2 como gramáticas nucleares distintas, até a idade adulta. A ideia mais forte de Roeper (2000) é a do bilíngue latente. Nesta, dos valores de um parâmetro, um é o *default*, que ele chama de “*Minimal Default Grammar*” (MDG), definida como a mais econômica.

Essa ideia não é nova entre os psicolinguistas trabalhando em aquisição de L1, mas para estes, se a língua meta não se conforma com esse valor inicial, o parâmetro é re-fixado. Para Roeper, a MDG, mesmo depois de descartada, permanece latente no conhecimento do indivíduo, podendo ser ativada numa situação de aquisição de uma nova gramática: Língua-I = (G1) & G2 (Kato, 2005. p. 8).

A proposta de Roeper (2000), segundo Kato (2005), pode ser interpretada não só como uma hipótese de acesso total, como também de acesso indireto à GU, através da periferia marcada.

Ao contrário do bilingue “*stricto sensu*”, Roeper considera a situação de um bilinguismo em nível desigual, com G1 na gramática nuclear e G2 na periferia marcada. Essa periferia marcada pode se manifestar por conjuntos lexicais marcados, isto é, itens que não se comportam como os demais em relação a um valor do parâmetro selecionado na gramática nuclear, ou ainda por uma mini-gramática selecionada por gênero, também distinta da gramática nuclear (Kato, 2005. p. 8).

Roeper (2000) conclui, segundo Kato (2005), que a GU é totalmente acessível, não só para projetar novas L2, mas também dentro de uma dada língua, para criar ilhas de variação gramatical, provendo o falante com nuances expressivas.

A segunda é a proposta de Silva-Corvalán (1986) que, segundo Kato, é interessante para a hipótese do acesso indireto, especialmente para a aquisição de línguas que apresentam semelhanças com a L1, como é o caso da aquisição da escrita. Corvalán (1986) propõe que a aquisição de L2 se dá quando uma propriedade gramatical periférica da L1 é aprendida como tendo o estatuto de uma propriedade nuclear na gramática da L2. Assim, a G2 do letrado, antes caracterizada por propriedades periféricas, passa a ter o estatuto de propriedades nucleares.

Assim, em resumo, para se delimitar o estatuto da gramática da fala e da “gramática” da escrita na mente do falante, Kato (2005) considera duas hipóteses para a aquisição de uma “segunda gramática”: a) o falante letrado tem duas gramáticas nucleares, como um bilingue ‘*stricto sensu*’ tardio, seja a segunda gramática adquirida via a MDG, na concepção de acesso total de Roeper, ou via a permeabilidade das gramáticas, na concepção de acesso indireto de Silva-Corvalán; e b) o falante letrado é um bilingue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados.

Kato (2005) afirma que o termo “desigual” não é de Roeper, mas que ela se utilizou desse termo para esse tipo particular de bilinguismo que faz alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada. Kato (2005) afirma, contudo, que a G2, em sua concepção, não tem a mesma natureza da G1, sendo constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. Assim, ao invés de ser constituída pelo parâmetro do SN, e suas subpropriedades, a G2 seleciona apenas a omissão do sujeito diferentemente dos portugueses ou do falante do século XIX. Para Kato (2005), a “G2” é constituída, não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa.

Kato (2005), ao mostrar as semelhanças entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita (e a natureza de suas regularidades e arbitrariedades, muito diferentes do que se vê em um bilíngue *stricto sensu* tardio), concluiu que a hipótese de Roeper (2000) responde mais pelo conhecimento resultante de L2 enquanto a hipótese de Silva-Corvalán (1986) espelha melhor o tipo de conhecimento do letrado.

A proposta de Kato (2005) se resume na citação abaixo:

As gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível a qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra nessa periferia que expande nossa Língua-I. Embora o que constitui a “G2” tenha a natureza de “regras estilísticas”, o fato de elas serem selecionadas de um acervo de construções originárias da GU, seja da gramática do falante do século XIX, seja do falante português, faz delas um subproduto da nossa GU (Kato, 2005. p. 9).

2.1. Considerações sobre a leitura de Kato (2005).

A autora mostra semelhanças entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita e a natureza de suas regularidades e arbitrariedades. Ela defende que, no Brasil, adquirir a gramática da escrita apenas se assemelha à aprendizagem de uma L2, mas não são a mesma coisa. Para isso, a autora se baseia em uma hipótese coerente e bem articulada de Chomsky (1981⁽²⁾; 1986) que considera a existência de uma periferia marcada onde pode haver valores paramétricos até opostos ao da língua nuclear. Em outras palavras, essa hipótese representa um avanço para o entendimento das diferenças entre a fala e a escrita atualmente, mas é preciso considerar que, na exposição de Kato (2005), seria preciso haver mais informações sobre a natureza dessa periferia marcada no sentido de se delimitar melhor suas características, regularidades ou irregularidades, se houvesse.

A autora constrói sua hipótese com base em dados linguísticos para afirmar que a gramática do letrado brasileiro, no que diz respeito a clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado, nem à de um letrado português, e que o aprendizado da escrita para a criança brasileira é, em certo sentido, semelhante ao aprendizado de L2, pois a escrita trazida pela escolarização é, em alguns aspectos, desvinculada de certos conhecimentos linguísticos que o aluno já tem, ou seja, a escola tenta recuperar as perdas linguísticas por que sofre a fala, mas, segundo Kato (2005), consegue simular a gramática do passado apenas parcialmente.

O papel da hipótese da periferia marcada é essencial em seu trabalho, pois

é responsável por explicar um tipo de bilinguismo que faz alternância de código entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada. Kato (2005) afirma que a G2 não tem a mesma natureza da G1. Para a autora, a G2 é constituída, não por seleção paramétrica, mas por regras estilísticas, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Ainda assim, essas regras são consideradas, por ela, um subproduto da GU.

Este trabalho de Kato (2005) abordou conceitos fundamentais para a investigação de questões relacionadas à aquisição linguística. Sua proposta permeará toda essa dissertação, pois o conceito de gramática nuclear, periferia marcada e Língua-I são basilares para a discussão de qualquer teoria da aquisição.

3. A importância do *input* e do *output* (VanPatten, 2003).

Ainda com relação à discussão sobre as contribuições gerativistas relacionadas à gramática da língua materna na escola, o estudo de VanPatten (2003) apresenta três componentes que, segundo ele, são fundamentais para a Aquisição de Segunda Língua (doravante, ASL): *input*, desenvolvimento do sistema e *output*. O autor aborda, em sua obra, os processos internos da aquisição e suas relações com os produtos da aquisição, pois, segundo ele, esses afetam como os aprendizes desenvolvem um sistema linguístico. Sua proposta é interessante porque busca responder como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso linguístico.

Segundo VanPatten (2003), os pesquisadores em ASL estudam o aprendizado, e não o ensino e, com isso, crianças, a despeito do status socioeconômico ou da posição geográfica, evidenciam semelhantes padrões de erros e desenvolvimento em sua L1. Sendo assim, a aquisição de L1 foi tida como uma interseção de dois importantes fatores: mecanismos internos inatos das crianças e dados linguísticos aos quais são expostas a cada interação: o *input*. Para ele, a aquisição de L2 possui características frequentes, seja dentro ou fora da sala de aula, seja entre a oralidade e a escrita, seja entre língua estrangeira e língua materna, e envolve a criação de um sistema linguístico implícito, inconsciente, ainda que haja conhecimento explícito.

E assim como falantes nativos fazem, aprendizes de L2 armazenam as informações explícitas aprendidas separadamente do seu sistema implícito. (É possível que falantes de L1 e falantes de L2 possam vir a obter essas regras em seus sistemas implícitos, mas (...) a regra aprendida não se torna implícita com a 'prática') (VanPatten, 2003. p. 13)².

2 Todas as citações de VanPatten (2003) foram traduzidas por mim.

Para o autor, a ASL é complexa e consiste em diferentes processos: a) processamento de entrada – *input* (como os aprendizes dão sentido à linguagem que ouvem e como eles tiram um dado linguístico disso); b) acomodação (como os aprendizes realmente incorporam uma forma gramatical ou estrutura dentro de uma imagem mental da língua que estão criando); c) reestruturação (como a incorporação de uma forma ou uma estrutura pode fazer com que outras mudem sem que o aprendiz saiba); e d) processamento de saída – *output* (como os aprendizes adquirem a habilidade de fazer uso de um conhecimento implícito que estão adquirindo para produzir sentenças).

O autor, ao explicitar como se dá a aprendizagem, afirma que a realização final em L2 não tem relação com instrução, já que a aquisição de habilidades é diferente de criação de um sistema implícito. Em outras palavras, para o autor, o aumento da fluência de um aprendiz em termos de sintaxe e traços gramaticais depende do sistema implícito, mas o fato de ele ser hábil a produzir alguma coisa não necessariamente significa que ele tenha um sistema implícito, pois pode usar algum tipo de conhecimento explícito para produzir a sentença e pode desenvolver uma habilidade com aquele conhecimento explícito.

Ele afirma que a descoberta do papel do *input* alterou completamente como os escolares conceituavam a aquisição linguística.

Input é a língua que o aprendiz ouve (ou lê) que tem algum tipo de propósito comunicativo. Por propósito comunicativo nós queremos dizer que há uma mensagem na língua a que o aprendiz deve se atentar; seu trabalho é entender essa mensagem, compreender o significado do enunciado ou sentença (VanPatten, 2003. p. 25-6).

Para VanPatten, aprendizes de L2 recebem *input* assim como aprendizes de L1, pois se o aprendiz estiver tentando compreender alguma coisa em L2, está obtendo *input* que serve de base para a aquisição e, como o aprendiz está ávido pelo significado, ele está fazendo conexões entre o significado e como ele é codificado. Por essa razão, diz-se que a aquisição ocorre como um produto da compreensão. O autor deixa claro que *input* para aquisição não é informação sobre a língua, não é aprender uma regra, e não é preenchimento de exercício para praticar formas verbais. O autor ressalta que, em contextos de sala de aula, *input* escrito pode servir como *input* linguístico também, mas as conexões entre leitura e o desenvolvimento de um sistema linguístico implícito precisam ainda ser exploradas em cada detalhe.

VanPatten conclui que os aprendizes obtêm dados linguísticos do *input*

a partir do ‘processamento de *input*’, que consiste em conexão (entre forma e significado) e em análise. A conexão une significados particulares a formas particulares como, por exemplo, a conexão entre forma e significado, e a análise mapeia a estrutura sintática para a expressão. Segundo ele, a interação facilita o processamento do *input*, podendo os integrantes do diálogo modificar o *input*, simplificando-o com o uso de sentenças curtas, adicionando pausas, usando um vocabulário mais conhecido ou comum, repetindo alguma coisa já dita, etc.

Para o autor, o sistema linguístico existe a despeito de nossa consciência. Sendo assim, o aprendiz experiencia esse processo (inconscientemente, é claro). Segundo ele, a ASL se refere a algo que está em progressão, evolução e mudança, sendo composta de complexidade, unicidade, diversidade e do propósito comum da comunicação.

A linguagem do sistema de desenvolvimento do aprendiz consiste em uma variedade de componentes linguísticos que interagem de forma complexa (...): o léxico (palavras), fonologia (o sistema sonoro), morfologia (como as palavras são formadas), sintaxe (regras que regem a estrutura da sentença) (...) (VanPatten, 2003. p. 44).

VanPatten (2003) propõe que o sistema possui três componentes fundamentais: uma rede de associações, um componente sintático que consiste em regras, e um conjunto de competências relacionadas ao uso da língua. Então, segundo ele, os aprendizes de L2 criam sistemas similares, ou seja, as palavras em L2 são conectadas com base em um relacionamento semântico, lexical e formal, porém isto não significa que uma rede L1 e uma rede L2 sejam iguais; significa que nativos e não nativos criam essas redes baseados nos mesmos processos de aprendizagem.

Segundo o autor, aprendizes de L2 podem fazer julgamentos sobre sentenças que eles possivelmente não aprenderam, praticaram, ou ouviram do *input*, e podem frequentemente indicar o que é possível em uma língua. Pois, para ele, ter conhecimento de uma língua também envolve ter competência pragmática e competência sociolinguística, assim como o conhecimento lexical que continua se desenvolvendo durante a fase adulta. O autor afirma que aprendizes de L2 precisam de muita exposição a diferentes contextos para aprender como a língua é usada e que aprendizes de L1 podem precisar que lhes digam que algo que disseram é inapropriado.

O processamento do input é o estágio inicial da acomodação. Formas e significado precisam ser durante a compreensão candidatas para acomodação dentro da rede. A frequência de sua aparição no input também ajuda a determinar quão rápidas as conexões podem ser feitas e quão fortes serão (VanPatten, 2003. p. 53).

Sem input, não há aquisição, e input significa somente um tipo de input (...). Então, na melhor das hipóteses, o conhecimento explícito pode desempenhar somente o papel de apoio e auxiliar. No papel de apoio, pode ajudar os aprendizes a processar melhor o input (VanPatten, 2003. p. 58).

(...) o sistema implícito é construído por exposição e por processamento do input e a subsequente acomodação dos traços formais que participaram daquele input. Reestruturação pode acontecer quando certas formas ou estruturas entram no sistema. Conhecimento explícito não é input (...) (VanPatten, 2003. p. 59).

O autor expõe que a marca da aquisição de língua materna é a fala e que diferentes processos estão envolvidos neste produto da aquisição. Assim, segundo ele, *output* é a língua que um aprendiz produz para expressar algum tipo de significado. (O autor afirma que há também algo como *output* escrito, mas não trata a escrita e a redação neste livro). Segundo o autor, ao menos dois processos estão envolvidos no processamento de *output*: acesso e produção de estratégias. O acesso, para ele, refere-se à ativação de itens lexicais e formas gramaticais necessárias para expressar significados particulares. Segundo o autor, falantes de L1 têm um conjunto de estratégias, e somente um. Aprendizes de L2, no entanto, têm acesso a dois conjuntos diferentes. O autor defende que a formação do escolarizado consiste nas estratégias de produção em L1 e nas estratégias apropriadas em L2, e que os procedimentos atuais que subjazem a produção em L1 e L2 são provavelmente os mesmos. O aprendiz de L2, segundo ele, reconstrói os procedimentos com as regras apropriadas da L2 e restrições.

Aprendizes de L2 usam estratégias de produção baseadas na L1 quando eles não construíram as estratégias apropriadas em L2 e já precisam se comunicar além de suas habilidades correntes em L2. (...) O resultado, como muitos de nós sabemos, é algo que soa como L2, mas tem a estrutura de L1. (...) Diferentemente das crianças que são permitidas balbuciar, falar com frases de uma ou duas palavras, e assim por diante, aprendizes iniciantes de L2 são frequentemente forçados (...) a falar frases e enunciados longos. A pressão comunicativa (...) faz com que o output seja como é (VanPatten, 2003. p. 63).

Segundo o autor, as estratégias de produção baseadas na L2 se desenvolvem com o tempo e seguem uma ordem hierárquica, e propõe que haja um relacionamento simbiótico entre o crescimento do sistema de desenvolvimento e a emergência dos procedimentos de produção nos aprendizes.

Primeiro, os aprendizes geram uma mensagem ou pensamento. O acesso às formas apropriadas e aos itens lexicais é então ativado. Essas formas e itens lexicais são acessados e procedimentos de produção (baseados em L1 ou em L2, possivelmente uma mistura desses algumas vezes) são ativados para pôr os itens juntos de uma forma serial (VanPatten, 2003. p. 66-7).

Assim, resume o papel do *output* na criação do sistema linguístico do aprendiz:

A maioria das pessoas acredita que a maneira que se aprende regras é praticando-as – e que este tipo de prática precisa ser a prática de *output*. Assim como temos visto, no entanto, o sistema de desenvolvimento se constrói como um resultado do engajamento do aprendiz com o *input* (com outros fatores internos) (VanPatten, 2003. p. 67).

Para VanPatten (2003), o *output* leva o aluno a ter consciência de que precisa de uma forma ou estrutura, já que há monitoramento em L2, assim como em L1. A diferença, segundo ele, é que, no monitoramento em L1, nós estamos confiando em um sistema inconsciente e implícito para monitorar. Aprendizes de L2, de outra forma, podem contar com o conhecimento explícito (consciente) para monitorar seu *output*. Aprendizes somente podem monitorar se eles sabem a regra; isto é, a regra precisa existir, ou no sistema implícito, ou no conhecimento explícito.

Automatização implica (...) que alguém faz alguma coisa com pouco ou nenhum esforço, sem pensar sobre isso. É importante observar que a prática não significa prática consciente como preencher espaços vazios com verbos. Prática aqui significa prática em ideias comunicativas, isto é, falando sobre coisas reais. (...) Nós primeiro aprendemos regras; nós as praticamos; e então nós ganhamos controle expressivo sobre elas em nosso *output* (VanPatten, 2003. p. 73-4).

O autor verificou que a primeira língua não parece afetar a ordem da aquisição, e que não importa qual era a primeira língua, todos os aprendizes atravessaram os mesmos estágios (processamento de *input*, acomodação, re-

estruturação e processamento de *output*). E VanPatten (2003), com relação ao embasamento do aprendiz nos procedimentos de processamento de L1 para fazer *output* em L2, afirma:

Alguns acreditam que somente partes do sistema são transferidas. Outros acreditam que nada se transfere no começo mas que a transferência pode ser desencadeada pelos processos de aquisição; isto é, enquanto aprendemos uma estrutura particular, aprendizes podem criar um estágio que se assemelha a uma estrutura em sua L1 (VanPatten, 2003. p. 78).

O autor aceita que a transferência exista, mas que é preciso delimitá-la e distinguir entre a transferência de sistemas e a transferência de processos ou procedimentos. E, ao falar do uso de L1 em sala de aula, ele defende que o *output* dos aprendizes não conduz diretamente à aquisição do sistema implícito, ainda que contribua para o desenvolvimento de uma habilidade.

VanPatten afirma que a aquisição de L1 e L2 são semelhantes quando se considera que ambas requerem um *input* comunicativo; ambas exibem ordens de aquisição e estágios de desenvolvimento; exibem crescimento de enunciados de uma palavra para frases e sentenças; parecem resistentes à manipulação externa e, essencialmente, seguem seus próprios cursos de desenvolvimento. Ao contrário, adquirir uma L1 ou uma L2 é diferente quando se considera que aprendizes de L1 adquirem um sistema implícito completamente, poucos aprendizes de L2 fazem o mesmo; há uma variação individual considerável em quão longe aprendizes de L2 vão, mas há uma uniformidade completa na aquisição de L1; embora muitos erros e padrões de desenvolvimento sejam similares, alguns erros são únicos para um ou outro contexto; e aprendizes de L2 já têm um sistema linguístico, aprendizes de L1 não.

O autor afirma também que há uma falta de entendimento sobre a natureza da aquisição de L2 e que esse lapso pode interferir em seu processo. O autor afirma que exercícios mecânicos, significativos, e comunicativos não promovem a aquisição como a prática com um *input* estruturado faz, e que a instrução tradicional resulta somente na produção de uma habilidade, pois aprendizes ainda não interpretam sentenças corretamente após o tratamento.

O autor defende que a correção explícita não causa uma real mudança no sistema implícito subjacente e não causa mudanças posteriores nos procedimentos de processamento de *output*. E mostra, com base em pesquisas, que ter regras não é o que faz a diferença, mas sim a prática e, diferentemente de outras abordagens instrucionais, a abordagem que usa um *input* estruturado altera as

estratégias de processamento de *input* dos aprendizes. Para ele, regras não levam à aquisição, levam a um conhecimento explícito que pode ser aproveitado para propósitos comunicativos se um aprendiz puder monitorar.

Para VanPatten (2003), a escolarização pode chamar a atenção dos aprendizes para coisas no *input* que eles possam ter perdido ou ter entendido errado, e a sala de aula tende a ter um *input* mais rico e mais complexo que muitos ambientes naturais. Afirma que, geralmente, uma estrutura é considerada difícil de ser adquirida quando a regra dela na L1 for diferente de sua regra na L2. Assim, defende que a ASL consiste de diferentes processos com diferentes fatores influenciando cada processo. Ao mesmo tempo, todos os processos não agem nos mesmos dados, alguns agem no *input*, alguns agem no *input* processado, alguns agem no dado já no sistema, alguns fazem uso do conhecimento explícito, e assim por diante.

Segundo VanPatten, o papel da motivação na aquisição de segunda língua se resume em nos ajudar a entender os processos envolvidos. O autor também faz referência aos entendimentos sobre a importância da idade no processo de ASL. Para ele, aprendizes precisam de interação por todo o percurso, e habilidades de fala e procedimentos de *output* precisam ser adquiridos e desenvolvidos, já que a aquisição ocorre em algum tipo de contexto comunicativo, ressaltando que é preciso considerar as diferenças individuais no aprendizado.

O problema das diferenças individuais pode ser importante quando se fala da criação de um conhecimento explícito ou a apresentação de uma informação explícita, mas (...) o conhecimento explícito e os processos que os usam operam independentemente dos processos que trabalham da linguagem (VanPatten, 2003. p. 95).

O autor afirma que não há um método certo, mas sim abordagens principais para a instrução linguística. Porém defende que a comunicação deve ser o coração da aquisição linguística, já que, segundo ele, pessoas adquirem uma língua por engajamento em comportamentos comunicativos, os quais são a interpretação, expressão, e negociação de significados. Para ele, falar de aquisição e ensino é falar de uma aquisição orientada; ensino de língua não precisa orientar-se na aquisição; e, quanto mais *input* e embasamento no significado, melhor.

Um currículo de ensino de língua que incorpora o *input* tanto quanto possível é um currículo que encoraja a aquisição linguística. Ao mesmo tempo, quanto

mais o currículo coloca a comunicação no centro das lições, o que significa que o significado se torna central a despeito da forma sozinha, tanto mais este currículo parece prover um *input* ótimo (VanPatten, 2003. p. 102-3).

Segundo o autor, o *input* pode ser incorporado no currículo de ensino de língua de várias formas, como imersão e instrução baseada em conteúdo. Segundo ele, nesses tipos de currículo, aprendizes não focam realmente na língua por ela mesma; ao contrário, eles aprendem algum tipo de assunto importante ou outro conteúdo pela segunda língua. VanPatten também aborda a importância de se ter um ensino com um *input* escrito, e com situações de interação que se orientam em um esquema de apropriação por níveis: um iniciante, um intermediário, e um avançado. Segundo ele, as produções requeridas dos alunos devem ser comunicativas em sua natureza, para isso, não precisam ser necessariamente interativas, ou seja, podem ter foco na instrução gramatical, devendo ser baseadas no significado e ligadas ao *input* ou comunicação.

O autor ressalta a importância de sermos sensíveis às habilidades de produção dos alunos, porque a fala sempre foi o grande marco da aquisição. Por fim afirma que o ensino de língua para a aquisição não é sempre efetivo, e que se pode permitir que as estratégias inatas do aprendiz ditem a prática didática e determinem o programa de estudos, ou seja, aprender a adaptar tudo às suas necessidades, ao invés de impor sobre ele pré-conceitos de como ele deve aprender, o que ele deve aprender e quando ele deve aprender.

3.1. Considerações sobre a leitura de VanPatten (2003)

Da leitura da obra pode-se perceber que o autor estabelece uma articulação entre conceitos teóricos advindos da linguística e o ensino de língua estrangeira, dando ênfase a três processos cognitivos cruciais para a aquisição e/ou aprendizagem de uma segunda língua: o *input*, o desenvolvimento do sistema, e o *output*. Uma das suas relações com o gerativismo está em considerar os aspectos cognitivos do processo de aquisição de língua.

VanPatten (2003) contribui com suas considerações gerativistas para o ensino ao considerar que as regras não fazem diferença, mas sim a prática, pois as regras não levam à aquisição, levam a um conhecimento explícito que pode ser aproveitado para propósitos comunicativos se houver monitoramento por parte do aprendiz. O autor defende que a abordagem metodológica que usa um *input* estruturado altera as estratégias de processamento de *input* dos aprendizes, ou seja, se o professor adotar um *input* estruturado, ele pode chamar a atenção

dos aprendizes para coisas no *input* que eles possam ter perdido ou ter entendido errado. O autor afirma que a sala de aula tende a ter um *input* mais rico e mais complexo do que muitos ambientes naturais, demonstrando que ainda é um ambiente propício para o aprendizado.

Os conceitos de *input* e *output* são relevantes para a melhor organização dos processos de aprendizado de língua. À medida que há compreensão acerca dos procedimentos envolvidos na ASL (entendendo que os três processos ocorrem em cooperação), é possível otimizar as estratégias que visam o alcance dos objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa. Segundo o autor, o *output* é resultado de um engajamento do aprendiz com o *input* e tem um papel de negociar sentidos, encorajar outros processos que ajudam aprendizes a adquirir a língua. Diferentemente do *input*, o *output* não é dado para aquisição, porém, sem o *input* (procedimento semântico) não é gerado *output* (procedimento sintático).

Uma de suas contribuições mais centrais diz respeito à incorporação do *input* ao currículo de ensino de língua através da imersão e instrução baseada em conteúdo. Dessa forma, aprendizes podem aprender algum tipo de assunto importante ou outro conteúdo pela segunda língua, mas não se focarão na língua por ela mesma. Para VanPatten, é importante se ter um ensino com um *input* escrito e que esse ensino se dê respeitando-se os níveis de cada aluno, pois, segundo ele, nesse contexto de aquisição de segunda língua, alguns procedimentos têm de estar postos antes de outros serem adquiridos.

Considerar que o significado é o foco principal de um aprendiz de L2 torna-se relevante para o tratamento diferenciado com relação aos objetivos do ensino. Segundo o autor, o aprendiz faz conexões entre o significado e como o significado está codificado. Assim, o autor, em sua proposta de investigar a aquisição de L2, alcança importantes avanços para o entendimento da natureza linguística do letrado. Ele contribui ao considerar que, para se adquirir uma L1, os mecanismos internos inatos da criança interagem com um estímulo linguístico, o *input*, e, como foi mostrado, o autor dedica ao *input* um papel essencial para que a aquisição ocorra. Ele conclui que, na aquisição de L2, o sistema linguístico implícito já presente no aprendiz parece não interagir tanto com o *input* que está recebendo.

Dentre suas principais contribuições está a afirmação de que a realização final em L2 não tem relação com a instrução e a afirmação de que a aquisição de habilidades é diferente da criação de um sistema implícito. Para VanPatten, o sistema possui três componentes fundamentais: uma rede de associações, um componente sintático que consiste em regras, e um conjunto de competências

relacionadas à língua. Segundo ele, os aprendizes de L1 e de L2 criam sistemas similares, não idênticos, ou seja, criam redes baseados nos mesmos processos de aprendizagem.

Segundo VanPatten (2003), com relação à importância ou utilidade do conhecimento explícito, afirma que aprendizes de L2 podem contar com ele para monitorar seu *output* se souberem a regra; isto é, a regra precisa existir, ou no sistema implícito, ou no conhecimento explícito.

Outra questão importante que se pode vislumbrar a partir da leitura de VanPatten (2003) consiste em se considerar que o falante nativo, durante a aquisição de sua língua materna, pôde produzir livremente seus enunciados truncados, sem fixação clara de parâmetros e ininteligíveis. Porém, durante o aprendizado da modalidade escrita, é vedado ao aprendiz cometer equívocos, sendo corrigido duramente na escola todas as vezes que faz uma nova tentativa. Então, é possível pensar que o *output* na escola deve ser tratado de forma diferente, tanto o falado como o escrito, já que ele ajuda a adquirir cada vez mais conhecimento sobre a língua.

A questão de entender como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso é importante porque considera que toda produção tem um fundamento cognitivo e segue uma logicidade, ou seja, buscar entender o que acontece entre o *input* e o *output* é um caminho para se melhorarem as questões do ensino de língua. Assim, sua abordagem acerca dos processos envolvidos entre o estímulo e a resposta é um aprofundamento não encontrado na obra de Kato (2005).

Assim, sua obra é importante porque a investigação nela contida acerca dos procedimentos mentais responsáveis pela aquisição de uma língua estrangeira (L2) estabelece que essa aquisição envolve a criação de um sistema linguístico implícito, inconsciente, mesmo que se tenha tido um aprendizado de regras explícitas através da aprendizagem formal em sala de aula. Sua afirmação de que os aprendizes de L2 realizam uma separação entre as informações explícitas e o sistema implícito remete a um aprendizado escolar que não faz parte de um conhecimento já adquirido, ou seja, as regras explícitas mostradas na escola se comportam como algo totalmente distante da realidade do aluno.

Uma justificativa para a adoção desta obra como uma proposta que contribui para o ensino de língua portuguesa é a postura de o autor considerar aprendizes de L2 muito semelhantes a aprendizes de L1, pois, segundo ele, eles criam mecanismos mentais para adquirir uma língua baseados nos mesmos processos de aprendizagem. Para ele, não há diferença entre os mecanismos de aprendizagem para L1 e para L2. Sua proposta para explicar como as mudanças

ocorrem na mente de uma pessoa, desde a infância até a fase adulta, é através dos mecanismos da acomodação e da reestruturação. Então, para ele, a partir da existência dos sistemas implícito e explícito, a instrução tradicional produz uma habilidade, já que não é afetada pelo sistema implícito.

É muito interessante o levantamento de semelhanças e diferenças entre a aquisição de L1 e L2 que o autor traz. Essas informações contribuem para o melhor entendimento das características de cada contexto:

Semelhanças	Diferenças
Requerem um <i>input</i> comunicativo	Aprendizes de L1 adquirem um sistema implícito completamente
Exibem ordens de aquisição e estágios de desenvolvimento	Há variação individual considerável em quanto longe aprendizes de L2 vão, mas há uniformidade completa na aquisição de L1
Exibem crescimento de enunciados de uma palavra para frases e para sentenças	Alguns erros e padrões de desenvolvimento são únicos para um ou outro contexto
Parecem resistentes à manipulação externa	Aprendizes de L2 já têm um sistema linguístico; aprendizes de L1, não.
Seguem seus próprios cursos de desenvolvimento	

Por fim, VanPatten (2003) afirma que a prática por si só não produz nada, mas sim o engajamento com o *input*, pois a prática de regras não constrói um sistema de desenvolvimento. Para ele, a prática comunicativa gera controle expressivo e, embora afirme que não há um método certo, defende que a comunicação deve ser o centro da aquisição linguística, pois a comunicação torna a compreensão do significado o objetivo do currículo e, para ele, este é o *input* ótimo. Dessa forma, pode-se pensar que, se o ensino de língua oferecesse um *input* baseado em atividades comunicativas, obter-se-ia um *output* mais coerente, eficaz e significativo para o crescimento cognitivo do aluno.

Conclusão

Este capítulo abordou os conceitos epistemológicos da teoria gerativa, Chomsky (1981), os trabalhos de Kato (2005) e de VanPatten (2003). Mesmo que sejam propostas teóricas, e não empíricas, acredita-se que elas contribuem para o melhoramento da prática didática da disciplina de língua portuguesa.

Creio que faz sentido analisar o estado mental do conhecimento de um idioma em componentes menores – em particular, fazer uma distinção entre o que às vezes é denominado ‘competência gramatical’ e ‘competência pragmática’. (...) Por ‘competência gramatical’ entendo o estado cognitivo que engloba todos aqueles aspectos da forma e significado e suas relações – inclusive as estruturas subjacentes que entram nessa relação – que pertencem propriamente ao subsistema específico da mente humana que relaciona representações de forma a representações de significado. Embora a expressão não seja de todo feliz, talvez, continuarei a me referir a esse sistema como ‘faculdade linguística’. A competência pragmática é subjacente à capacidade de usar tais conhecimentos, juntamente com o sistema conceptual, na realização de certos objetivos ou propósitos. (Chomsky, 1981. p. 52-3)

Na escola, cabe ao professor de língua portuguesa ensinar ao aluno uma gramática que ele ainda não utiliza, a Gramática Padrão (doravante, GP). Esta GP será aprendida à medida que o aluno é exposto a um tipo de *input* diferenciado daquele com que ele teve contato desde o seu nascimento. O *input* que precisa ser oferecido para que se adquira a L2 na escola precisa ser compreensível, não tendo relação com o sistema de regras, pois, segundo VanPatten (2003:26), *input* para aquisição não é informação sobre a linguagem.

Algo importante de ser ressaltar é que VanPatten (2003) propõe, como processos envolvidos na aquisição de L2, o *input*, a acomodação, a reestruturação, que compõem o desenvolvimento do sistema, e o *output*, aproximando-se da proposta de estágios de aprendizado de Piaget (1940 a 1945). É também de suma importância considerar a distinção que o autor faz entre habilidade e sistema implícito. Esta distinção oferece respostas para os produtos obtidos com o conhecimento de regras implícitas e regras explícitas. Assim, cabe questionar a proposta de Kato (2005) sobre a periferia marcada que, segundo ela, é onde se desenvolve a L2, a língua coletiva presente com a escolarização. Para VanPatten, essa L2 se dá com regras explícitas, sendo, portanto, uma habilidade advinda da escolarização, porém ela é regida pelo mesmo sistema da língua adquirida na infância, sendo modificada no âmbito da competência

discursiva e sociolinguística. Com base em VanPatten (2003), cabe a afirmação de que a escola introduziria ao aluno, a partir da existência de uma periferia marcada, uma língua ampla, coletiva, devido a um desenvolvimento que se dá continuamente, pois o sistema muda, é dinâmico e o aprendiz está interagindo constantemente com o *input*.

O papel do *input*, na proposta de VanPatten (2003), é fundamental para a aquisição de L2, portanto debruça-se em compreendê-lo. O *input*, segundo o autor, só será considerado como tal se tiver um objetivo comunicativo e em busca da compreensão dos significados. Dessa forma é possível pensar que a escola não tem oferecido um *input* adequado para que o aluno adquira a L2 de que fala Kato (2005): a língua coletiva. Ainda que VanPatten (2003) não tenha se detido nos estudos sobre o *input* escrito como estímulo para o desenvolvimento de um sistema linguístico implícito, é possível, com base nos entendimentos até então, projetar necessidades semelhantes para os objetivos escolares.

Considera-se que a língua portuguesa do Brasil apresenta modalidades diferenciadas de uso. A modalidade oral, adquirida da infância, compreende um uso e configuração específicos. Dizer que pessoas falam uma só língua certamente não é verdadeiro no Brasil. A criança, ao chegar à escola começa a ter contato com a modalidade escrita de sua língua, mas parece até se tratar de outra língua, que não aquela que ela já sabe. Todos crescem ouvindo várias modalidades diferentes, ou “variedades estilísticas”, essas se assemelham, na verdade, a sistemas linguísticos. Assim, todos crescem num ambiente multi-língua.

Nesse sentido, de acordo com o que se tem mostrado, cabe questionar de que maneira o *input* deve ser oferecido pela escola para que o aluno adquira a GP, e que tipo de *input* é esse. Se nossos alunos saem das instituições de ensino despreparados para a produção textual, pressupõe-se que a escola não esteja oferecendo a eles o ensino adequado desta língua. É preciso repensar as atuais metodologias de ensino a fim de que o aluno tenha um desempenho linguístico eficaz.

A educação básica do Brasil é avaliada de acordo com o que o aluno consegue gerar em sua L2. Dessa maneira surge outro importante conceito: *output*. *Output* é, conforme VanPatten (2003, p.32), qualquer coisa que emerge de outra; algo produzido propositalmente, ou seja, é a linguagem com significado que o aprendiz produz. Assim como o *input*, o *output* precisa ter um propósito comunicativo, pois é produzido por aprendizes para expressar algum tipo de significado. Aprendizes de uma L2 pensam no que querem dizer e tentar pôr isso em prática selecionando palavras do léxico para expressar significados

particulares. Quando escrevemos, pensamos, acessamos e produzimos *output* ao mesmo tempo. Essa produção precisa ser guiada por estratégias. Aprendizes de L2 acessam dois diferentes procedimentos: o primeiro eles trazem da aquisição e o segundo da apropriação da L2 enquanto está sendo desenvolvida. O que o aprendiz de L2 faz é reconstruir os procedimentos com as leis da L2 e suas restrições. Aprendizes de L2 embasam-se nas estratégias de produção de sua L1 quando eles não têm construídas as estratégias da L2 e têm de se comunicar na L2. Essa é uma estratégia comunicativa: um jeito de usar o que se sabe para se expressar quando você não consegue. O resultado é algo que soa como L2, mas tem a estrutura da L1.

A menção de VanPatten (2003) acerca dos processos envolvidos no processamento de *output* (acesso e produção de estratégias) se assemelham às regras estilísticas que ocorrem na periferia marcada de que fala Kato (2005). Para o autor, também de acordo com Kato (2005), aprendizes de L2 armazenam as informações explícitas aprendidas separadamente do seu sistema implícito, ou seja, sua afirmação vai ao encontro da hipótese da periferia marcada de Kato (2005).

Referências bibliográficas

- CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1969.
- _____. et al. *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1975.
- _____. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. *Regras e representações; a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.(2)
- _____. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.
- _____. *Sobre natureza e linguagem*. BELLETTI, Adriana e RIZZI, Luigi (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- COSTA, M. M.; BARIN, N. T. R.. Sintaxe Gerativa: reflexões para a prática pedagógica da língua portuguesa. *Disciplinarum Scientia*. Santa Maria: Série: Artes, Letras e Comunicação, v.4, n.1, 2003, p.125-153.
- DUARTE, M. Eugenia L. *A perda do Princípio “Evite pronome” no Português Brasileiro*. UNICAMP: Tese Doutorado, 1995.

- FRANCHI, Carlos et al. *Mas o que é mesmo 'gramática'?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KATO, Mary A. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.
- LOBATO, Lúcia. *O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística?* Fortaleza: SBPC, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática. 6ª ed. 1998.
- PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana Reigota; VICENTE, Helena Guerra; SALLES, Heloisa. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, 2011, p.395-425.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SALLES, Heloisa M. M. Lima. *A língua portuguesa na escola: por uma educação científica*. Brasília: SBPC, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*, São Paulo: Cortez, 2007.
- VANPATTEN, Bill. *From input to output: a teacher's guide to second language acquisition*. United States of America, 2003.

Recebido em 6 de março de 2013.

Aceito em 11 de maio de 2013.