

O LUGAR DO INPUT E DOS CONHECIMENTOS IMPLÍCITO E EXPLÍCITO NA AQUISIÇÃO DE L2 E NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PB

THE ROLE OF INPUT AND THE IMPLICIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE IN
THE ACQUISITION OF L2 AND THE LEARNING OF WRITING IN BP

Ana Carolina Nunes Aguiar | [Lattes](#) | carolina.unb@gmail.com
Helena Guerra Vicente | [Lattes](#) | helenaguerravicente@gmail.com
Universidade de Brasília

Resumo: Este trabalho analisa o papel do *input* e dos conhecimentos implícito e explícito nos processos de aquisição de segunda língua – L2 e de aprendizagem da escrita do Português do Brasil - PB, tendo como premissa a proposta de que aprender a escrita padrão/culta do PB se assemelhe a adquirir uma L2. A análise aponta haver diferenças entre os processos, em especial no que se refere ao conhecimento implícito, pois o falante do vernáculo do PB já dispõe de saber intuitivo sobre a sua língua ao tentar se apropriar do código de escrita, diferentemente do falante em aquisição de L2 que, durante esse processo, construirá seu sistema implícito da língua. Este artigo discute, ainda, propostas metodológicas fundamentadas na concepção de que o aluno possui uma língua internalizada ao ingressar no sistema de ensino, sugerindo a adoção, pelo professor, da técnica de eliciação como ferramenta pedagógica na mediação do processo de conscientização linguística do aluno.

Palavras-chave: *Input*; Conhecimento intuitivo; Consciência linguística; Técnica de Eliciação; Teoria Gerativa.

Abstract: This paper approaches the role of the input and the implicit and explicit knowledge in second language (L2) acquisition processes and in Brazilian Portuguese (BP) learning. We assume the learning of standard rules of writing in BP is similar (yet not identical) to L2 acquisition. Our analysis shows there are differences between the processes in question, especially in what concerns the implicit knowledge, since BP speakers already have an intuitive knowledge of their L1 when they begin to learn how to write, differently from a speaker acquiring L2, who, during the process, is building his/her implicit system. This paper also discusses methodological proposals based on the idea that the student already possesses an internalized grammar when s/he enters school, and this suggests teachers should make use more often of elicitation techniques in order to mediate the process of linguistic awareness.

Keywords: Input; Intuitive knowledge; Linguistic awareness; Elicitation techniques; Generative Theory.

1 Introdução

É notório o fato de haver, nas mais diversas línguas, diferenças – sintáticas, semânticas, lexicais, discursivas, pragmáticas – entre fala e escrita. Em relação ao PB, por exemplo, os contrastes observados entre língua falada e escrita institucionalizada levaram Kato (2005) a propor que a criança brasileira enfrenta, ao chegar à escola e tentar se apropriar do sistema de escrita padrão do PB, um desafio comparável ao de adquirir uma segunda língua.

Kato (2005) estabelece paralelos entre a aquisição de L2 e a aprendizagem¹ da escrita, ao elencar fatores como motivação social, processo consciente, dependência de dados positivos e negativos, dentre outros. A autora investiga de que maneira o falante letrado atinge tal conhecimento, buscando suporte em conceitos como o de Gramática Nuclear e de Periferia Marcada, tal como propostos em Chomsky (1981), bem como em teorias sobre acesso à Gramática Universal – GU, concluindo que, a despeito das regularidades e semelhanças verificadas entre a aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita, esses dois conhecimentos têm estatutos distintos na mente do falante.

Tomando como ponto de partida a pesquisa de Kato (2005) e, portanto, o pressuposto de que o falante do PB, ao dar início ao processo de letramento, se defronta com certas propriedades gramaticais opostas ao seu vernáculo, do ponto de vista paramétrico e computacional², e, além disso, o de que esse processo se caracteriza, também, pela motivação social e consciência do falante, interessa-nos explorar em mais detalhes aspectos como conhecimento explícito, conhecimento implícito e *input*, nesse processo. Ademais, indagamo-nos em que pontos os processos de aquisição de L2 e de aprendizagem da escrita de L1 se assemelham, e em quais se distinguem, no que tange a esses conceitos. Em outras palavras, buscamos averiguar que lugar ocupa cada uma dessas noções dentro da discussão promovida por Kato, haja vista que a autora não os tem como foco de seu debate.

¹ Ressaltamos que não é o objetivo, nos limites deste artigo, discutir se o processo de letramento do PB envolve aquisição ou aprendizagem da escrita. Kato (2005), em seu texto seminal, emprega ora ‘aprendizagem da escrita’, ora ‘aquisição da escrita’. Para uma proposta em que a aquisição é entendida como um processo natural e biológico da espécie humana, sendo necessário apenas sua exposição ao *input* natural externo, e que a aprendizagem está relacionada ao processo em que há intervenções e estímulos externos para que o falante saiba como utilizar a língua aprendida eficientemente, ver Magalhães (2000). Para uma proposta em defesa da aquisição da escrita padrão do PB, ver Pires (2015), que argumenta que a aquisição desta pode ser comparada à aquisição de L2, sendo o acesso à Gramática Universal intermediado pela gramática da fala, por meio de acesso parcial.

² A expressão ‘em termos paramétricos e computacionais’ está sendo empregada aqui para especificar, tal como evidenciado em Kenedy (2016), tanto diferenças paramétricas quanto operações computacionais que diferem o PB falado do português escrito institucionalizado. Dessa forma, o autor explicita: “o português escrito culto apresenta propriedades gramaticais incompatíveis e opostas aos valores paramétricos e computacionais do vernáculo brasileiro.” (KENEDY, 2016, p 184).

Na busca de caminhos para os questionamentos especificados acima, embasamos nossa discussão no trabalho de VanPatten (2003), sobre aquisição de L2, e nas pesquisas de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Duarte (2008) e de Costa et al (2011), acerca do ensino de língua portuguesa³ como língua materna. Isso posto, a Seção 2 é dedicada a discutir a Teoria do Bilinguismo Teórico, de Roeper (1999), e observar como seus fundamentos contribuíram para a pesquisa de Kato (2005), apresentando, por fim, as conclusões da autora sobre como o falante letrado do PB atinge tal conhecimento. Nessa perspectiva, esse conhecimento é adquirido por meio da expansão de sua periferia marcada (CHOMSKY, 1981) e, conseqüentemente, de sua língua-I. Na Seção 3, examinamos como conceitos como *input*, sistema implícito e conhecimento explícito são tratados na aquisição de L2, tomando como referência a pesquisa de VanPatten (2003). Na Seção 4, apontamos diferenças e semelhanças no processo de aprendizagem da escrita em relação à aquisição de L2 a partir dos resultados das pesquisas de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Duarte (2008) e de Costa et al (2011), e sugerimos a técnica de eliciação proposta em Guerra Vicente e Pilati (2012) como ferramenta no processo de conscientização linguística do aluno. Explicitamos, ainda, que a Metodologia de Eliciação foi, primeiramente, apontada em Lobato 2015 [2003], porém, somente em Guerra Vicente e Pilati (2012) foi, de fato, desenvolvida como técnica a ser adotada no ensino da Língua Portuguesa.

2 Como o falante do vernáculo do PB se torna um falante letrado: notas sobre bilinguismo teórico e acesso à GU

Diferentes fenômenos linguísticos fazem com que a língua padrão/culta⁴ escrita (e falada) deva ser encarada muito além da mera decodificação gráfica do vernáculo. Embora se tratando, convencionalmente, de uma mesma língua, valores paramétricos do PB falado são incompatíveis com determinadas propriedades gramaticais do PB padrão/culto. E a literatura já tem discutido fenômenos dessa ordem.

Roeper (1999), por exemplo, propõe que todo falante é bilíngue, em alguma medida, possuindo o que o autor denomina de Bilinguismo Universal, ainda que dentro de um

³ Esclarecemos que a expressão 'ensino de língua portuguesa' é empregada, ao longo do texto, para se referir ao processo de escolarização em que o aluno falante do português como língua materna tem acesso ao código de escrita da língua padrão/culta. Logo, a expressão em questão relaciona-se às estruturas gramaticais e à metalinguagem aprendida na escola, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno, isto é, a gramática internalizada da sua própria língua.

⁴ Norma culta como termo técnico é definida em Bagno (2001, p. 74) como "a linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Esta é a noção de norma culta que vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), que desde os anos 1970 vem documentando e analisando a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos de [...] grandes cidades brasileiras, sendo estes falantes definidos por dois critérios de base: escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais".

sistema estipulado canonicamente como monolíngue. Durante o processo de aquisição, a criança entra em contato com o *input* da língua alvo e precisa mapear as propriedades linguísticas recebidas. Algumas dessas propriedades podem se mostrar bastante produtivas, enquanto outras são reservadas a contextos específicos/marcados. Tal mapeamento produz um conjunto de minigramáticas que atuam em diferentes domínios sintáticos. Por consequência, um adulto dito monolíngue pode possuir, em suas diferentes minigramáticas, propriedades sintáticas compatíveis com as de uma segunda língua.

Kenedy (2016), ao tratar das diferenças gramaticais entre o português vernacular brasileiro e a língua escrita culta, observa que muitas das oposições constatadas, se tomadas fora de contexto sócio-histórico, poderiam constituir línguas independentes. A tabela abaixo ilustra algumas das incompatibilidades, do ponto de vista paramétrico e computacional, presentes no PB, mencionadas pelo autor.

Tabela 1. Adaptada de Kenedy (2016, p. 185)

Português vernacular brasileiro	Escrita culta do PB
Língua orientada para o discurso, com predomínio de estrutura tópico > comentário (cf. Pontes (1987) e Negrão (1990)).	Língua orientada para a sintaxe, com predomínio da estrutura sujeito > predicado.
Língua <i>pro-drop</i> parcial (cf. Duarte (1995), e Kato (2002)).	Língua <i>pro-drop</i> plena.
Língua sem manifestação de concordância verbo-nominal (cf. Scherre (1993,1994)).	Língua com manifestação de concordância verbo-nominal.
Língua com pronome nulo e tônico usados como acusativos de terceira pessoa (cf. Cyrino (1997)).	Língua com clíticos de terceira pessoa.
Língua com estruturas sintáticas predominantemente hipotáticas (cf. Oliveira (1998)).	Língua com estruturas sintáticas predominantemente subordinadas.
Língua limitada a gêneros informais e familiares eminentemente orais (cf. Kenedy (2009)).	Língua demanda em diversos gêneros semi-formais, formais, orais ou escritos.

Roeper (1999) argumenta que a visão de bilinguismo deve ser mais local, tendo em vista que a visão social de bilinguismo – de domínio de duas línguas – seria muito rígida, não permitindo captar as profundas propriedades teóricas da estrutura mental, visíveis em pequenas variações gramaticais, como formas de bilinguismo. Seria o caso, por exemplo, dos clíticos acusativos de terceira pessoa na escrita culta que, como ilustrado pela Tabela 1, se opõem ao uso de pronomes nulos e plenos, no vernáculo brasileiro.

Assim, a pesquisa de Roeper (1999) envolve: (i) o conceito de Bilinguismo Teórico para captar traços de aquisição de primeira língua relacionados à opcionalidade e à variação lexical e (ii) os pressupostos do programa minimalista para explicar o bilinguismo, em termos de economia. Além disso, partindo da distinção, proposta em Chomsky (1986), entre Língua-I e Língua-E, o autor destaca que todas as línguas envolveriam escolhas contraditórias em determinados domínios e que, portanto, algum tipo de bilinguismo oculto existe.⁵ A opcionalidade e a variação lexical também configurariam formas de bilinguismo, sendo possível postular uma situação desse tipo, quando uma língua suporta duas propriedades não compatíveis, em termos computacionais, em uma mesma gramática, ainda que a divergência esteja restrita a uma única propriedade/regra.

Havendo duas gramáticas, uma delas pode representar uma Gramática *Default* Mínima – MDG, definida em termos de economia.⁶ É preciso, contudo, diferenciar o bilinguismo *stricto sensu*, compreendido como aquele que mantém gramáticas nucleares distintas até a fase adulta, do bilinguismo universal, em que um dos parâmetros seria o *default*. E, ainda que a MDG seja descartada após o processo de aquisição, ela permanece latente, sendo passível de ativação em um processo de aquisição de uma nova gramática (cf. KATO, 2005).

A hipótese das Múltiplas Gramáticas permite que, durante o processo de aquisição, tanto de L1 quanto de L2, as propriedades adquiridas se organizem em minigramáticas que são acessadas, a depender das regras nelas disponíveis e de cada contexto, da situação comunicativa, do gênero discursivo e das variedades linguísticas. A aquisição de L2, além do mapeamento acima descrito – inserção de novos itens lexicais, traços e regras gramaticais em seu conhecimento linguístico – requer do falante a reavaliação das regras já existentes, a partir do *input* de L2 (cf. AMARAL; ROEPER, 2014).

Como explicitado no início desta seção, e ilustrado pela Tabela 1, as diversas opções paramétricas do vernáculo brasileiro não podem ser descritas em termos de uma mesma língua, quando postas em paralelo com as selecionadas pelo português escrito

⁵ Segundo Chomsky (1986), Língua-Internalizada se refere à gramática; e Língua-Externalizada ao conjunto de enunciados que podem ser produzidos e que apresentam incoerências.

⁶ Roeper propõe um modelo de como se dariam as relações entre os Princípios de Economia, da Gramática *Default* e de uma Gramática Particular (cf. ROEPER, 1999, p 173):

- I. *Universal Grammar defines a set of default representations which all speakers possess. We call this: Minimal Default Grammar – MDG*
- II. *The set of MDG structures reflects principles of economy. That is, they project fewer nodes than elaborated particular grammar*
- III. *The particular grammar and the MDG grammar may or may not be incompatible.*
- IV. *Different grammars can be localized:*
 - V. *In lexical classes*
 - VI. *By speech register*

“culto”. Nesse sentido, as incompatibilidades, em termos paramétricos e computacionais, exemplificadas na tabela em 1 com dados do PB, ilustram o que Roeper (1999) e Amaral e Roeper (2014) denominam de Bilinguismo Universal ou fenômeno das Múltiplas Gramáticas, isto é, um caso de bilinguismo mais local, ocorrendo no limiar de uma mesma língua.

Em trabalho seminal acerca da natureza do conhecimento do falante letrado do PB, Kato (2005) pondera que as diferenças existentes entre a gramática da fala e a “gramática”⁷ da escrita faz com que a aquisição⁸ desta última pela criança tenha o caráter da aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, a autora chama a atenção para o fato de não haver estudos que comparem o conhecimento da criança, ao ingressar na escola, ao do falante letrado contemporâneo. Também levanta um olhar para a situação de predominar, entre os psicolinguistas, a visão de que a aquisição da fala e da escrita envolvem objetos distintos. Com base nessas observações, a autora propõe uma abordagem da escrita e sua aquisição/aprendizagem, formulando questões paralelas às de Chomsky, para Língua-I, quais sejam: “a) qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado? e b) como ele atinge esse conhecimento”? (KATO, 2005, p. 131).

Ao investigar as possíveis correspondências entre a aprendizagem da escrita e a aquisição de L2, Kato (2005) aponta as seguintes semelhanças observadas durante os dois processos:

- i. Motivação social;
- ii. Início após período crítico para aquisição;
- iii. Processo consciente;
- iv. Dependência de dados positivos e negativos;
- v. Processo vagaroso;
- vi. Presença de diferenças individuais.

Guiada pelos questionamentos acerca da natureza do conhecimento linguístico do letrado e da maneira como o letrado atinge esse conhecimento, Kato (2005) toma como alicerce os conceitos de gramática nuclear e de periferia marcada, sendo a gramática nu-

⁷ Mantivemos as aspas adotadas pela autora, para fazer distinção entre os diferentes conceitos de gramática utilizados por ela. Nesse sentido, o termo ‘gramática da fala’ refere-se à competência linguística, no sentido chomskyano, isto é, ao conjunto de conhecimentos que o falante tem da sua própria língua, sem ter sido exposto a nenhum ensino intencional ou formal. Por outro lado, o termo “‘gramática’ da escrita’ está sendo empregado para fazer menção ao conhecimento que o falante adquire mediante processo de ensino consciente, dotado de características, tais como: dependência de dados negativos e positivos, processo vagaroso, diferenças individuais e ocorrência após período crítico. Trataremos dessas questões de forma mais detalhada nas próximas seções deste estudo.

⁸ Ao longo do texto, a autora utiliza os termos ‘aprendizagem da escrita’ e ‘aquisição da escrita’ indistintamente. Logo, optamos por manter os termos empregados pela autora, ao abordar cada tema.

clear aquela que se estabelece quando todas as opções paramétricas estão selecionadas, e a periferia marcada seria responsável por “abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudanças, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal” (KATO, 2005, p. 131). Para a autora, o conceito de periferia marcada pode explicar a aprendizagem de uma segunda gramática, a partir de um *input* ordenado, ou da imersão em textos escritos. Além disso, Kato discute de que maneira se daria o acesso à GU⁹, argumentando que a vantagem da proposta de Roeper (1999) é poder ser analisada tanto do ponto de vista do acesso total à GU quanto do acesso parcial, por meio do conceito de periferia marcada. Nesse sentido, para Kato (2005), a aprendizagem da escrita ocorre por meio do acesso indireto à GU, através da gramática da fala. A escrita apresenta princípios semelhantes aos da GU, assim como categorias, funções, além de opções gramaticais previstas nos Parâmetros da GU.

Roeper (1999) salienta que sua proposta de Bilinguismo Universal é consistente com a distinção proposta por Chomsky entre Gramática e Língua, de forma que a Gramática Universal está disponível não apenas para a projeção de formas completamente novas de L2, mas, também, em uma dada língua, para criar diferentes ilhas de variação gramatical que permitem uma matriz de poderes comunicativos ao falante.

Tomando por base os argumentos acima descritos, Kato (2005) responde à pergunta inicial sobre como o falante letrado atinge tal conhecimento, propondo que em sua Língua-I há uma periferia marcada ampliada, isto é, maior que a de não letrados, formada por fragmentos superficiais da gramática nuclear, ocorrendo, portanto, uma alternância entre essas gramáticas, nuclear e periferia marcada (*code switching*). As gramáticas nucleares ficariam restritas ao conhecimento acessível a qualquer falante, ao passo que a G2, ou periferia marcada, seria constituída, segundo Kato (2005, p. 9), “por regras estilísticas selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa”, de um acervo da GU, expandindo, nesse sentido, a Língua-I, e sendo, portanto, um subproduto da GU.

3 A aquisição de L2: subsídios para a compreensão da aprendizagem da escrita do PB

Conforme discutido na seção anterior, para Kato (2005), o conceito de periferia marcada nos permite explicar a aprendizagem da gramática da escrita institucionalizada do PB, a partir de um *input* ordenado ou da imersão em textos escritos, estabelecendo semelhanças entre esse processo e a aquisição de uma segunda língua.

⁹ Kato (2005) cita o trabalho de Meisel (1991), que defende a hipótese do não acesso à GU e explicita que a distinção entre os termos “aquisição” para L1 e “aprendizagem” para L2 estão fundados nessa linha de pesquisa. Contudo, em nota, ressalta o fato de Meisel (2000) passar a defender o acesso indireto à GU. Com relação às propostas de acesso à GU, além do trabalho de Roeper, a autora discute as propostas de Hershensohn (2000) e Silva-Corvalán (1986).

VanPatten (2003), ao discutir a natureza empírica da aquisição de segunda língua, observa que os contextos de aprendizagem são: a) contextos de língua estrangeira, caracterizados pela aprendizagem, em sala de aula; b) contextos de segunda língua, em que se aprende a língua *in loco*, como, por exemplo, imigrantes brasileiros aprendendo inglês nos Estados Unidos. Entretanto, ressalta que os mesmos fatos podem ser observados nos dois diferentes contextos.

Para VanPatten (2003), a aquisição de segunda língua envolve a criação de um sistema linguístico implícito. O aprendiz de L2 constrói esse sistema, o qual contém a regra que governa o uso de determinada estrutura da língua, não necessariamente idêntico ao do nativo, porém igualmente implícito. E sabe-se disso por meio da aplicação de testes semelhantes aos aplicados aos nativos, como testes de movimento Qu-, de formação de prefixação, dentre outros. Com relação ao contexto de aprendizagem, quando se está exposto à situação de ensino, em sala de aula, além do conhecimento implícito, também há o conhecimento explícito envolvido. Segundo o autor, o aprendiz de L2 armazena esse conhecimento explícito separadamente do seu conhecimento implícito. Criar um sistema implícito¹⁰ não significa o mesmo que adquirir habilidades, pois o fato de os aprendizes estarem habilitados a produzirem algo não significa, de fato, que eles tenham um sistema implícito. O aprendiz até pode produzir uma determinada sentença utilizando esse conhecimento explícito, mas seu sistema implícito não dispõe da regra que coordena o uso automatizado da estrutura na língua. E o aumento da fluência e da precisão, ao longo do tempo, em termos de sintaxe e traços gramaticais, depende de um sistema implícito.

Podemos relacionar a diferenciação estabelecida por VanPatten entre sistema explícito e implícito a fenômenos como os descritos por Corrêa (1991), em que o clítico começa a ser empregado pelos alunos, incorretamente. Até o século XIX, a gramática do PB apresentava um paradigma de clíticos acusativos completo: (1^{aps} (*me*), 2^{aps} (*te*), 3^{aps} (*o/a/lo/la/no/na*), 1^{app} (*nos*), 2^{app} (*vos*), 3^{app} (*os/as/los/las/nos/nas*). Porém, o

¹⁰ Segundo VanPatten (2003), o sistema implícito evolui ao longo do tempo, e os 'estágios de desenvolvimento' podem ser observados independentemente do contexto de aprendizagem. VanPatten (2003) define estágio de desenvolvimento como o caminho que um aspecto específico da língua percorre ao longo do tempo, até ser adquirido, e cita um exemplo do inglês, em que o aprendiz inicia o processo não sendo capaz de utilizar os pronomes sujeitos e o auxiliar *do* na construção negativa no presente, até ser capaz de utilizar os pronomes sujeitos e, ao mesmo tempo, fazer distinção entre *don't* e *doesn't*, a depender do tipo de sujeito empregado: *No drink beer* → *I no drink beer* → *I don't/he don't drink beer* → *I don't/ he doesn't drink beer*.

O autor diferencia o estágio de desenvolvimento do conceito de aquisição de ordem, que está relacionado à ordem em que diferentes e independentes partes da língua são dominadas, ao longo do tempo. Os aprendizes ganham domínio sobre as formas gramaticais em uma ordem previsível, que não coincide, necessariamente, com a ordem instrucional. Em inglês, os aprendizes produzem a flexão verbal *-ing* antes das formas do passado simples, por exemplo.

que se observa no século XX é a perda das terceiras pessoas, tanto no singular quanto no plural, além da segunda pessoa do plural: (1^{aps} (*me*), 2^{aps} (*te*), 1^{app} (*nos*)) (cf. KATO, CYRINO, CORRÊA, 2009). Segundo Lightfoot (1991), o clítico acusativo de terceira pessoa não estaria mais disponível como dado robusto durante o processo de aquisição do PB, sendo, portanto, necessário o seu ensino. Nesse sentido, Duarte (1986) salienta que, no PB, a escola passa a ter o papel de dar ao falante os subsídios necessários para empregar os clíticos acusativos de terceira pessoa de forma proficiente. O redobro do clítico, ilustrado em (1), de acordo com Corrêa (1991), surge em dados da 3^a/4^a série com uma ocorrência, aumentando para cinco casos na 5^a/6^a série, regredindo para dois casos nas séries finais.

(1) [...] para o identifica-lo. (5^a série)

Corrêa (1991, p. 58) ressalta que:

[...] esse fato nos leva a acreditar que o clítico não é ‘natural’ no PB, é ‘aprendido’. Quando a criança o nota, tenta empregá-lo, mas, às vezes, o faz incorretamente [...] Como ele começa a fazer parte do vocabulário passivo da criança, ela tenta usá-lo na escrita, onde ele é mais empregado, e nem sempre acerta. No 3^o grau já se adquiriu a habilidade de usá-lo.

Estabelecendo um paralelo com a proposta de VanPatten (2003), é possível supor que, na 3^a/4^a série, o clítico faça parte do sistema explícito da criança e, no 3^o grau, seu sistema implícito já disponha da regra que governa o uso dessa estrutura na língua “cultura”.

Segundo VanPatten (2003), para que o sistema implícito possa ser construído, o foco de todo o processo deve residir no *input*. O autor define *input* como a língua que o aprendiz ouve (ou lê), que tem algum tipo de intenção comunicativa, sendo a intenção comunicativa aquela mensagem que, na língua, o aprendiz, supostamente, deve compreender, extraíndo o significado do enunciado ou da sentença. Dito isso, aprendizes de L2 também recebem *input*, e a aquisição acontece como um subproduto da compreensão, estando relacionada ao momento em que o aprendiz de uma língua está engajado em uma atividade, tentando compreender algo em L2, e recebe uma mensagem que serve como base para aquisição. A mensagem é codificada linguisticamente, havendo, portanto, conexões entre o significado e como o significado é codificado. Porém, para o autor, *input* para aquisição não é informação sobre a língua. Somente situações/exemplos de L2 que são utilizados para comunicar informação ou para obtê-la podem ser considerados *input*. O autor destaca os possíveis tipos de *input* falado: a) *input* conversacional: produto de

situações em que o falante interage; b) *input* não conversacional: produto de situações em que o falante não interage, por exemplo: tv, rádio, filmes. Com relação ao *input* escrito, o autor deixa claro que este também é *input* linguístico, mas não concentra seu trabalho neste último.

O conceito de *input* é central para a aquisição, e o desenvolvimento do sistema implícito nada mais é que o resultado do engajamento com o *input*. O autor argumenta que todo aprendiz que tenha atingido um dado nível de precisão e fluência¹¹ em L2 foi exposto a *input* considerável da língua. VanPatten (2003) destaca que, de forma geral, os programas de imersão são muito superiores aos programas em contexto de língua estrangeira, basicamente por envolverem mais horas de contato com a língua e *input* comunicativo.

Acreditamos que seja possível traçar um paralelo entre a superioridade de desempenho dos programas de imersão e o que ocorre em relação às crianças que chegam à escola, oriundas de ambientes de língua “cultura”. Ao investigar o objeto direto anafórico no PB, por meio de textos escolares, Oliveira (2007) analisou 88 textos de crianças do ensino fundamental (1ª a 4ª série) da rede pública de ensino de Curitiba, de bairros de classe média. Os dados coletados pela autora mostram que o uso do clítico representa apenas 17% do total das estratégias de retomada de um antecedente, corroborando os aspectos já discutidos anteriormente, tais como: ausência de clíticos na gramática nuclear do aluno que chega à escola e relevância da ação normativa da escola na recuperação e manutenção dessas formas no PB. Entretanto, apesar de a hipótese inicial da autora ser a de que os clíticos somente apareceriam nos textos a partir da 3ª e 4ª séries¹², ela verificou que, de um total de 30 ocorrências, 3 são de textos da 1ª série, e 8 da 2ª série. Assim, a autora credita o fato ao histórico familiar dos respectivos alunos que, possivelmente, eram expostos a leituras feitas pela família. Podemos observar abaixo dois exemplos retirados de Oliveira (2007, p. 23):

- (2) Tatiana ficou chatiada porque ninguem foi ajudala. (1ª série)
- (3) Ele vil uma planta mucha e foi vela por que ele estava preocupado. (2ª série)

Dados como (2) e (3) nos mostram que, de forma parecida ao que ocorre com relação aos contextos de aprendizagem de L2, descritos por VanPatten (2003), na aprendizagem da escrita do PB, aqueles alunos que, em seu ambiente familiar, foram expostos a

¹¹ VanPatten (2003) afirma que não se espera a fluência idêntica à do nativo, mas esta seria próxima.

¹² O resultado esperado por Oliveira (2007) foi o encontrado por Corrêa (1991).

um *input* oral da língua culta, por meio de leituras, filmes, peças teatrais, apresentam um desempenho superior aos demais no que tange à produção dos clíticos. Nosso raciocínio é o de que esse resultado confirma a relevância desse tipo de *input* não apenas para aquisição de L2, mas também para a aprendizagem da língua escrita no PB. O que não invalida a importância de outros tipos de *input* envolvidos no processo de letramento, como o *input* escrito e oral fornecido pela escola, por meio do material didático¹³ e das atividades pedagógicas.

Kato (2000) discute o diferencial de a criança ser ou não exposta a um *input* oral da língua culta, em fase pré-letramento. Para a autora, a fala e a escrita seriam parcialmente isomórficas. Inicialmente, a escrita é um produto da representação da fala pré-letramento. Após a incorporação das regras peculiares à escrita e de esta se tornar independente da fala, é a escrita pós-letramento que se torna modelo e passa a ser simulada pela fala, conforme o esquema proposto pela autora: Fala1 → Escrita1 → Escrita2 → Fala2. E discutindo a definição utilizada por Bernstein (1971,1972) de código elaborado e de código restrito, Kato argumenta que o nível de letramento da comunidade em que a criança está inserida pode levar a diferenças nos códigos. Desse modo, uma criança de pais letrados pode apresentar desempenho relativo ao código elaborado.

Dessa forma, é possível perceber que diferenças no tipo de *input* podem levar a criança a absorver as particularidades da Escrita2 e, por consequência, da Fala2, de forma mais descomplicada. A ausência de contato com o *input* da língua “cultura” por crianças, em sua maioria, dos segmentos mais pobres da sociedade, é um desafio para o processo de letramento.

Considerando o protagonismo do *input* no processo de aquisição, a pergunta que se coloca é: qual seria a função do conhecimento explícito na aquisição de L2, e, especialmente, nos contextos de língua estrangeira? VanPatten (2003) reforça a ideia de que instrução sem *input* não faz sentido para aquisição, pois há uma diferença entre aprender uma língua e aprender sobre língua. O conhecimento explícito pode ter uma função de suporte ou auxiliar no processo, contribuindo para que o aprendiz processe melhor o *input*, mas não se confunde com o último, nem tampouco o substitui. A função de suporte, exercida pelo conhecimento explícito, possibilita chamar a atenção do aprendiz para dados do *input* que, por alguma razão, ele não adquiriu, aumentando sua chance de processar tais elementos perdidos ou os que, eventualmente, tenha adquirido de forma deficitária/incompleta.

¹³ Ver a pesquisa de Santos (2013) para uma análise do *input* em livros didáticos de educação básica no que tange ao uso do sujeito nulo no PB.

E, embora o *input* e o *output* escrito¹⁴ não sejam o foco de pesquisa de VanPatten (2003), acreditamos que muitos pontos da análise possam ser estendidos/comparados ao processo de aprendizagem da escrita do PB, mas nem todos, tendo em vista que o autor tem como objeto de análise a aquisição de uma língua não materna em seus aspectos orais, e o nosso foco reside, em especial, na maneira como o falante do vernáculo do PB se apropria do código de escrita padrão/culta e o emprega em suas práticas sociais. É o que discutimos na próxima seção.

4 O lugar do input, do conhecimento implícito e do conhecimento explícito na aprendizagem da escrita do PB

A proeminência do *input* para o processo de aquisição de língua é consenso nos estudos linguísticos, e, assim como ocorre em relação à aquisição de L2, acreditamos que, no que tange ao ensino da escrita institucionalizada do PB, a exposição do aluno a um *input* robusto e de qualidade da língua culta seja premissa para que este possa atingir a condição de falante letrado.

Pesquisas como a de Oliveira (2007), apresentada na seção anterior, reiteram a importância da imersão da criança (e do adulto não letrado) em um ambiente escolar que lhe permita ter o máximo de contato possível com o *input* da escrita e da fala denominados por Kato (2000) de Escrita2 e Fala2, ou seja, escrita e fala pós-letramento, especialmente quando consideramos estruturas que não estão disponíveis para aquisição canônica¹⁵, como mesóclise e ênclise, por exemplo. Reforçamos que *input* deve ser compreendido como língua escrita ou falada com intenção comunicativa e não ser confundido com conhecimento explícito ou com exercícios descontextualizados que buscam simular o uso de determinadas propriedades gramaticais da língua.

Dito isso, defendemos que uma metodologia pedagógica adequada ao ensino do PB padrão/culto precisa ter clara a distinção entre conhecimento implícito e explícito, isto é, entre conhecimento da língua e conhecimento sobre a língua. Logo, ainda que o *input* seja o requisito fundamental para desencadear os mecanismos responsáveis pela aquisição, não se pode perder de vista que, ao contrário do aprendiz de L2, que busca aquirir uma segunda língua em todos os seus aspectos, o falante do vernáculo do PB chega

¹⁴ O autor argumenta que: We have focused only on aural input and have ignored written input. The reason for this is that not all SLA contexts involve access to written texts or involve literate learners. In classroom contexts, written input may serve as linguistic input as well, but the connections between reading and the development of an implicit linguistic system have yet to be explored in any detail. And of course, with learning sign language, the input is not aural but visual (VANPATTEN 2003, p. 27). (...) There is also such a thing as written output, but writing and composition are the subjects of another book (VANPATTEN 2003, p. 62).

¹⁵ Termo utilizado para se referir à aquisição que se dá por meio de *input* natural.

à escola com sua língua materna internalizada e terá essa língua como língua de comunicação durante o processo de escolarização. Retomando os conceitos teóricos de Roeper (1999) e a proposta de Kato (2005), a diferença entre o falante de L2 e o falante letrado do PB é que, de acordo com Kato (2005), o primeiro corresponderia a um bilíngue *stricto sensu* tardio, em que duas Línguas-I se desenvolveram paralelamente, e o falante letrado, como já discutido na Seção 2, caracteriza o fenômeno de Bilinguismo Teórico, tendo, por meio do processo de aprendizagem da escrita, sua periferia marcada ampliada. Durante o processo de aquisição de L2, a criação de um sistema implícito, nos termos de VanPatten (2003), por meio da exposição ao *input*, é o propósito e o caminho para a precisão e fluência do aprendiz, ao passo que, no ensino da língua padrão/culta do PB, o aluno já possui um sistema implícito de sua língua, porém as diferenças entre vernáculo e escrita formal, descritas anteriormente, exigem um trabalho pautado em tais peculiaridades.

Costa et al (2011) consideram que só faz sentido discutir a relevância de um trabalho referenciado em conhecimento explícito no ensino de língua portuguesa se se subentende que há, também, um conhecimento implícito. Logo, uma metodologia adequada deve partir do pressuposto de que os alunos que adentram o sistema de ensino são falantes competentes do PB que mobilizam os diferentes níveis gramaticais de forma inconsciente, mas totalmente eficiente – o que corresponde ao conhecimento implícito.

O desenvolvimento da língua oral e da escrita não têm o mesmo estatuto nas sociedades humanas. O domínio de uma língua oral é um fenômeno caracterizado por ser natural, espontâneo e ocorrer nas mais diversas sociedades. O mesmo não pode ser afirmado acerca da língua escrita, pois que algumas sociedades se mantiveram ágrafas. Além disso, o processo de aprendizagem da escrita está, normalmente, atrelado ao ensino formal.

Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), com relação ao conhecimento linguístico, o falante pode desenvolver três capacidades: a) de reconhecer uma informação linguística; b) de produzir uma informação linguística e c) de elaborar sobre o conhecimento intuitivo da língua. Nessa perspectiva, o reconhecimento de uma informação linguística envolve competências como a compreensão do oral e a leitura. Já a produção de uma informação linguística aciona competências relacionadas à expressão oral e à escrita. Por fim, a elaboração do conhecimento intuitivo da língua corresponde a ter conhecimento explícito da língua.

Com relação à capacidade de elaborar sobre o conhecimento intuitivo da língua, essa somente pode ser desenvolvida se o aluno tiver a oportunidade de converter um co-

nhcimento que para ele é inconsciente, intuitivo, implícito em um conhecimento consciente, explícito. O ensino de gramática tornará os alunos conscientes desse saber que já possuem e aplicam de forma proficiente, dando a eles subsídios para empregarem o conhecimento metalinguístico em diferentes contextos e situações comunicativas.

Um possível questionamento seria: qual a importância de se trabalhar em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, com o desenvolvimento da capacidade metalinguística dos alunos? Ler e produzir textos escritos desde a aquisição do código de escrita, entendido como processo de alfabetização¹⁶, até a sua utilização em diferentes práticas sociais, denominado processo de letramento, mobiliza uma gama de conhecimentos que, em boa parte, é *sobre* a língua, o que corresponde ao conhecimento explícito.

Duarte (2008) apresenta alguns objetivos de se trabalhar o conhecimento explícito de língua portuguesa: a) instrumentais: relação entre a consciência linguística e o desempenho na leitura, escrita e oralidade; b) atitudinais: relação entre a consciência linguística e a autoconfiança, o respeito e a tolerância linguística; c) cognitivos gerais e específicos: importância de se conhecer aspectos da língua que se fala e usa.

Nessa perspectiva, defendemos que o ensino de língua portuguesa do PB deva ser pautado em dois alicerces. O primeiro, e mais importante, é o *input* de qualidade, pois, como já argumentamos, não há aquisição sem *input* e, portanto, grande parte do trabalho e do tempo do aluno devem estar organizados para que este possa encontrar-se em constante contato com a língua padrão (escrita e oral), a qual lhe possibilite perceber essa língua em uso, em diferentes contextos e situações comunicativas. Além disso, é a partir da exposição ao *input* que o aluno poderá adquirir estruturas que não estão disponíveis para aquisição canônica. Note que, embora argumentemos em favor da explicitação do conhecimento intuitivo do aluno, não se pode explicitar estruturas das quais ele não tem conhecimento, como, por exemplo, os clíticos acusativos de terceira pessoa, citados na Seção 3. Temos, em fenômenos dessa natureza, mais um argumento em favor da relevância do *input*, nesse processo. O segundo alicerce é a adoção de uma metodologia de ensino orientada pelas noções de conhecimento implícito e de conhecimento explícito. E há, na vertente gerativista, algumas propostas para o ensino pautadas nessa argumentação.

Em uma perspectiva mentalista de língua, Lobato (2015 [2003]) enfatiza a importância de que o professor compreenda e trabalhe em sala com o conceito de língua como estrutura mental inata, que leva os seres humanos, desde que expostos a uma língua qualquer, à aquisição inevitável da linguagem e de seu conseqüente uso criativo.

¹⁶ De acordo com Soares (2003), a alfabetização se faz pelo domínio de uma técnica que envolve, dentre outros aspectos, a capacidade de reconhecer letras, compreender a direcionalidade da escrita, estabelecer relações letra/som; ao passo que o letramento seria a capacidade de empregar essa técnica em práticas sociais.

Lobato (2015 [2003], p. 19) observa que:

[...] aceitando essa postura, a escola tem de adotar a mesma metodologia do *dispositivo de aquisição de língua*: a mente do aluno simplesmente desenvolve os novos processos, a partir da exposição a dados que manifestam esses processos.

O objetivo dessa discussão é levar o professor a perceber que o aluno ingressa no sistema de ensino com essa gramática já adquirida. Tendo tal pressuposto como ponto de partida, o professor deve propiciar ao aluno a exposição aos novos dados, e o construto mental com o qual já é aparelhado desenvolverá os processos necessários. A primeira etapa é denominada pela autora de (i) procedimento de descoberta, em que o ensino taxionômico deve ser abandonado, dando lugar à possibilidade de o aluno entrar em contato com os dados e intuir a respeito deles; a segunda etapa é a (ii) metodologia da eliciação; e por fim, a terceira etapa é a (iii) técnica de resultados, respectivamente, pois, de acordo com a autora, somente o procedimento de descoberta tornaria o processo muito lento. A eliciação consiste em “metodologia que direcione o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento *sobre* a língua” (LOBATO, 2015 [2003], p. 20). Por seu turno, a técnica de resultados fundamenta-se na percepção pelo aluno de que mudanças na forma geram mudanças no conteúdo.

Uma proposta metodológica que segue essa linha de raciocínio é a de Guerra Vicente e Pilati (2012). As autoras corroboram o argumento de que o aluno já adentra a escola dominando a gramática de sua língua, independentemente de ensino formal. Nesse sentido, para as autoras, a gramática deve ser trabalhada, levando em consideração o “conhecimento prévio” do aluno, termo utilizado no sentido de conhecimento inato e não de conhecimento acumulado, por meio do ensino, de modo que o aluno seja capaz de refletir sobre o conhecimento que possui, utilizando-o como base para a compreensão e absorção das estruturas específicas da escrita, por meio do eixo *reflexão – uso – reflexão*¹⁷. Guerra Vicente e Pilati (2012) defendem a metodologia proposta por Lobato (2015 [2003]). Segundo as autoras, a eliciação é “uma técnica¹⁸ de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja

¹⁷ O eixo apontado em Guerra Vicente e Pilati (2012) é resultado de uma proposta de reformulação do eixo USO → REFLEXÃO → USO, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa. Segundo as autoras, o ineditismo da proposta reside, justamente, na relação entre as noções de conhecimento prévio e competência linguística, ambas em sentido chomskiano.

¹⁸ Lobato (2015 [2003]) denomina tal procedimento como ‘metodologia de eliciação’, entretanto, Guerra Vicente e Pilati (2012) entendem que se trata, na realidade, de uma técnica.

apresentado conteúdo novo” (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012, p. 11). Ressalta-se, portanto, a função do professor como mediador do processo em que o aluno se tornará consciente de uma informação da qual ele já dispõe.

Defendemos que a intensa exposição a um *input* robusto bem como um trabalho pedagógico que utiliza como ferramenta de ensino a técnica de eliciação são elementos capazes de auxiliar, em grande medida, o aluno no processo de letramento, propiciando a explicitação de seu conhecimento intuitivo e sua conseqüente consciência linguística. Para mais, o eixo *reflexão – uso – reflexão* ilustra um processo que está em constante retroalimentação. Os dados extraídos do *input* alargam o conhecimento intuitivo do aluno e quando eliciado traz à sua consciência esse saber, capacitando-o a pôr em uso tal conhecimento em diferentes contextos e situações comunicativas.

5 Considerações finais

Este trabalho discutiu, a partir da pesquisa de Kato (2005), de que maneira os conceitos de *input* e de conhecimento implícito e explícito se inserem em uma proposta que estabeleça paralelos entre a aquisição de uma segunda língua – L2 e o processo de letramento no PB. Para tal, examinamos os pontos de interseção e de distanciamento, com relação aos referidos conceitos, com base em pesquisas sobre aquisição de L2 e ensino de Língua Portuguesa.

A investigação mostrou que, de fato, é possível conceber semelhanças entre os dois processos, especialmente no que diz respeito ao papel do *input*, mas, por outro lado, sinaliza para a necessidade de pensar o aluno enquanto falante competente de sua língua materna, capaz de mobilizar, de forma totalmente eficiente, conhecimentos fonéticos, lexicais, semânticos, gramaticais, pragmáticos, dentre outros, porém de forma inconsciente. Nesse sentido, a pesquisa aponta, também, para as diferenças entre os dois processos, pois que o conhecimento implícito/intuitivo do aluno que chega à escola é o ponto de partida para o letramento, sendo o papel do ensino institucionalizado, por meio do professor, do material didático e das atividades pedagógicas, trazer à consciência do falante um saber que ele já domina, tornando-o capaz de empregar o conhecimento metalinguístico em suas múltiplas experiências sociais.

Por fim, sugerimos o uso da técnica de eliciação como componente para uma metodologia de ensino embasada nos conceitos de competência linguística, conhecimento intuitivo e consciência linguística.

Para mais, acreditamos que pesquisas aprofundadas sobre a qualidade do *input* oferecido ao aluno de educação básica do PB podem fornecer maiores subsídios a uma visão

que leve em consideração o conhecimento internalizado do aluno, oferecendo reflexões sobre a forma de discutir e apresentar os fatos da língua aos estudantes e colaborando para a formulação de metodologias de ensino da escrita padrão/culta.

Referências

AMARAL, L.; ROEPER, T. Multiple Grammars and second language representation. *Second language research*, v. 30, n. 1, p. 3-36, 2014.

BAGNO, M. *Norma lingüística e preconceito social: questões de terminologia*. Veredas: UFJF, v. 5, p. 71-83, 2001.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. *Barriers*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.

CORRÊA, V. R. *Objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1991.

COSTA, J.; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A.; VIEGAS, F. *Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação, 2008.

DUARTE, M. E. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, 1986.

GUERRA VICENTE, H. S.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, v. 2, p. 4-14, 2012.

KATO, M. A.; CYRINO, S. M. L.; CORREA, V. R. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, A.; ROTHMAN, J. (Org.). *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. Mouton, 2009.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005, p. 131-145.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2000.

KENEDY, E. O status da norma culta na Língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: GUESSER, S. (Org.). *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1991.

LOBATO, L. M. P. Linguística e ensino de línguas. In: PILATI, E. N. S.; NAVES, R.R.; VICENTEI, H. G.; LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). *Linguística e ensino de línguas*. v. 2. Editora UnB, 2015 [2003], p. 41-54.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, ago. 2007.

PIRES, C. L. *Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal*. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, 2015.

ROEPER, T. Universal bilingualism. *Bilingualism: Language e Cognition*, v. 2, n. 3, p. 169-186, 1999.

SANTOS, E. C. S. *O papel do input no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da educação básica*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2013.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I; FERRAZ, M. J. *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DES-ME Livro de enquadramento das competências linguísticas descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico, 1997.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 5-17, 2003.

VAN PATTEN, B. *From Input to Output: a teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill, 2003.

Data de submissão: 01/08/2017

Data de aceite: 14/11/2017