



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Talita Gleycilane Mendes da Silva - 10/0135650**

## **Linguística Gerativa e Gramática na Educação Básica**

**Brasília, 2015**

Talita Gleycilane Mendes da Silva

## **Linguística Gerativa e Gramática na Educação Básica**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Bacharel em Língua Portuguesa e sua respectiva Literatura pela Universidade de Brasília, sob orientação da professora doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati.

Brasília, 2015

## **Agradecimentos**

A Deus por ter o controle de tudo, o que me faz ter certeza que, no fim, tudo terminará bem, pois Ele cuida aqueles que ama.

Aos meus pais, não há palavras que descrevam minha gratidão a todo sacrifício que fizeram para investir em mim. Obrigada por me amarem e me apoiarem em todas as minhas decisões.

Ao meu amado esposo, companheiro fiel que me ama, apoia e motiva sempre. Obrigada por me suportar durante essa árdua conquista.

Aos meus irmãos, escudeiros que, mesmos distantes, se fazem tão presentes com amizade sincera e constante amor.

Aos meus verdadeiros amigos que, junto com minha família, compartilharam as alegrias e angústias dessa caminhada.

A todos esses, o meu mais profundo e sincero agradecimento. Obrigada.

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relacionar os pressupostos gerativistas e as possíveis colaborações que eles têm dado ao “ensino” de Língua Portuguesa. Com uma metodologia de pesquisa e reflexão, investiga-se a contribuição dos conceitos da teoria gerativa e dos estudos ligados a ela em três vertentes relacionadas à sala de aula: quanto (a) ao conteúdo ministrado, ao que se entende por gramática; (b) à efetividade do material didático, dados os conceitos que exprimem; e (c) às práticas docentes, suas dificuldades e questões no ensino de língua materna e a metodologia de ensino adotada como causa ou consequência dos itens (a) e (b). Adota-se, como referenciais teóricos, as pesquisas de Chomsky (1965 e trabalhos subjacentes) com os conceitos fundamentais da Teoria de Princípios e Parâmetros, a teoria de Kato (2005) sobre a gramática do letrado, a proposta de VanPatten (2003) sobre o input e o output, o trabalho precursor de Silva (2013) que relaciona o gerativismo e o ensino, e os trabalhos de Neves (1994), Costa e Barin (2003) e Pilati (2014) sobre a realidade atual da sala de aula. Conclui-se que o gerativismo tem contribuído de fato com conceitos que podem mitigar os problemas enfrentados no ensino de língua materna e trazer uma mudança significativa ao ensino. A necessidade de inovação nas práticas pedagógicas é iminente e os estudos linguísticos têm comprovado o atraso e a ineficiência das metodologias utilizadas na escola. Apesar de já existirem sugestões de propostas metodológicas sob o olhar gerativista, ainda há a necessidade de uma sistematização das propostas para que realmente haja mudança nas práticas docentes. A teoria e a reflexão estão postas, mas a orientação prática ainda é deficitária.

Palavras-chave: Teoria Gerativa, pressupostos gerativistas, ensino-aprendizagem, ensino de gramática.

## Sumário

<b>1. Introdução</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Noções basilares</b> .....	<b>7</b>
2.1 <u>Contribuições no ensino</u> .....	11
<b>3. A gramática do letrado – Aquisição X Aprendizagem</b> .....	<b>12</b>
3.1 <u>Contribuições no ensino</u> .....	15
<b>4. O input e o output</b> .....	<b>16</b>
4.1 <u>Contribuições no ensino</u> .....	19
<b>5. A sala de aula e teoria gerativa</b> .....	<b>22</b>
<b>6. Considerações finais</b> .....	<b>26</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>29</b>

## 1. Introdução

A educação brasileira tem enfrentado uma grave crise. A todo momento vemos notícias de escolas sucateadas, falta de material escolar, de merenda, de transporte e, até mesmo, de materiais básicos como carteiras, quadros, etc. A desvalorização dos professores também é assunto recorrente na mídia e as greves já são costumeiras. O descaso com o ensino é notório. Como resultado, vemos uma educação precária com professores desmotivados e alunos desinteressados.

Entretanto, apesar de todos esses problemas, os alunos ainda estão em sala de aula. Eles precisam aprender e os professores precisam ensinar. À revelia de qualquer dificuldade material ou de condição ambiental, a escola ainda existe e precisa cumprir seu papel social e preparar os alunos para o futuro. A maioria destes, mesmo inconscientes, tem sede de conhecimento, entretanto, exigem que esse conhecimento seja útil. Nesse contexto, nos deparamos com o principal problema enfrentado no ensino: uma metodologia arcaica e totalmente desvinculada com a realidade do aluno. Esse é o fator principal da desmotivação dos discentes. As aulas como um todo são ministradas de forma automática e não há a preocupação de adequação frente à realidade do aluno.

As aulas de gramática<sup>1</sup>, infelizmente, não fogem à regra. Parte maciça das escolas adota um “ensino”<sup>2</sup> tradicional da gramática da Língua Portuguesa baseado num método de memorização. Essa decisão tem sido tema constante de discussões e críticas de professores e linguistas por fazer o aluno pensar que a gramática é um conjunto de regras arbitrárias, tornando a aula uma prática de decorar.

Várias teorias procuram aprofundar seus estudos em busca de metodologias que possam inovar a educação e renovar professores e alunos das aulas enfadonhas e repetitivas ano após ano.

Dentre as várias teorias defendidas na academia, a teoria gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky com o objetivo principal de elaborar um modelo teórico formal capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana, tem evoluído em seus estudos no que tange ao ensino. Cabe ressaltar que ela nunca se propôs a ser uma teoria de ensino, contudo, os resultados das pesquisas sobre linguagem e mente fizeram dela um fomento às discussões sobre o “ensino” de línguas, à medida que traz uma gama de conceitos

---

<sup>1</sup> Há várias definições para o termo. Aqui, ele se refere à parte da matéria de Língua Portuguesa que consta no currículo escolar da Educação Básica.

<sup>2</sup> As aspas são usadas pelo entendimento que o aluno já chega à escola com o conhecimento inconsciente do funcionamento (regras) da sua língua. Esse conceito será discutido adiante.

que refutam o entendimento tradicional de “ensino” gramatical aderido pela maioria das escolas (SILVA, 2013).

Nesse contexto, este trabalho se propõem a relacionar os pressupostos gerativistas e as possíveis colaborações que têm dado ao “ensino” de Língua Portuguesa, especificamente às aulas de gramática. Essa relação será investigada em três vertentes, quanto (a) ao conteúdo ministrado, o que se entende por gramática; (b) à efetividade do material didático, dados os conceitos que exprimem; e (c) às práticas docentes, suas dificuldades e questões no ensino de língua materna e a metodologia de ensino adotada como causa ou consequência dos itens (a) e (b).

Para isso, o trabalho é constituído da seguinte maneira: a segunda seção apresenta noções basilares da Teoria Gerativa se atendo aos conceitos fundamentais da Teoria de Princípios e Parâmetros, que permanecem pertinentes e trazem luz a um novo pensar sobre o ensino de língua materna. Como principal referência estão as pesquisas de Chomsky (1965 e trabalhos subjacentes). A terceira seção expõe a teoria de Kato (2005) sobre a gramática do letrado como uma questão de aquisição ou aprendizado e a forma como ela se dá. Na seção seguinte, temos a proposta de VanPatten (2003) que discorre sobre o input e o output com o propósito de responder como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso linguístico. Até este ponto, todas as seções apresentam uma subdivisão que discute sobre o(s) conceito(s) apresentado(s) e sua(s) contribuição(s) para o ensino a partir do trabalho de Silva (2013). Após todos os conceitos e pressupostos expostos, a seção 5 discute sobre a realidade atual da sala de aula e as dificuldades dos professores e dos alunos quanto ao conteúdo ministrado, à efetividade do material didático e às práticas docentes, com base nos trabalhos de Neves (1994), Costa e Barin (2003) e Pilati (2014) e reflete sobre as possíveis contribuições dos pressupostos gerativistas e das propostas apresentadas a fim de mitigar os problemas enfrentados no ensino de língua materna e de trazer uma mudança significativa ao ensino. E, por fim, as considerações finais fecham o trabalho com um balanço geral de todo o percurso realizado e as conclusões a que se chegou.

## **2. Noções basilares**

A Linguística Gerativa é uma corrente de estudos da ciência da linguagem cuja proposta teórica trata do desenvolvimento de línguas numa linha que relaciona a marcação genética à linguagem. Também chamada de gerativismo ou gramática gerativa ou, ainda, teoria gerativa, tem como objetivo elaborar um modelo teórico formal, inspirado na matemática, capaz de

descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana. Surgiu no final da década de 50, nos Estados Unidos, com os trabalhos de Noam Chomsky, um prestigiado linguista do Instituto Tecnológico de Massachussetts (MIT), mas tem o ano de 1957 como marco inicial, quando Chomsky publicou seu primeiro livro *Syntact Structures* (Estruturas Sintáticas). Foi considerada por muitos como uma “revolução cognitiva”, uma vez que sua noção de gramática trouxe uma “mudança de perspectiva: do estudo do comportamento e seus produtos (textos, por exemplo) para os mecanismos internos usados pelo pensamento e pela ação humanos.” (CHOMSKY, 1998, p.21). Nesse contexto, a análise do sistema linguístico, no gerativismo, é feita com base na cognição<sup>3</sup> do falante.

Segundo Silva (2013), a teoria gerativa nunca se propôs a ser uma teoria de ensino, entretanto os resultados das pesquisas sobre linguagem e mente fizeram dela um fomento às discussões sobre o ensino de línguas, à medida que traz uma gama de conceitos que refutam o entendimento tradicional de “ensino” gramatical aderido pela maioria das escolas.

Seguem, abaixo, as noções basilares da Teoria Gerativa a partir dos conceitos fundamentais da Teoria de Princípios e Parâmetros<sup>4</sup>, que permanecem pertinentes e trazem luz a um novo pensar sobre o ensino de língua materna.

A partir da constatação que apenas os seres humanos falam, que é um instinto natural, Chomsky (1965) defende a hipótese da *Faculdade Inata de Linguagem*. Para ele, à parte exceções, como casos de distúrbios neurológicos, todos os seres humanos têm uma predisposição genética a falar uma língua natural de forma inerente, têm uma Faculdade Inata de Linguagem, um aparato genético alocado no cérebro/mente que marca a diferença fundamental entre a espécie humana e todos os outros seres do planeta. Segundo o linguista, não existe um órgão único responsável pela linguagem, mas uma interligação entre vários setores da mente para que ela se efetue, o que constitui o pressuposto da modularidade.

O estágio inicial da Faculdade da Linguagem é a *Gramática Universal* (doravante GU), um conjunto de propriedades e condições que constitui a base sobre a qual a língua se desenvolve. De acordo com Chomsky (1981), a mente humana, dada a Faculdade da Linguagem, possui uma matriz biológica que fornece uma estrutura para o crescimento da linguagem, essa matriz seria a GU.

---

<sup>3</sup> Ramo da psicologia que, nesse trabalho, se refere aos estudos dos processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento. “A perspectiva cognitiva vê o comportamento e seus produtos não como o objeto de investigação, mas como dados que podem oferecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e os modos como esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar experiências.” (CHOMSKY, 1998, p.21)

<sup>4</sup> A teoria gerativa não está acabada, o programa de pesquisa tem mantido uma constância nos estudos para eliminar inadequações e incorporar novas descobertas. Desta forma, a teoria já passou por três fases: a Gramática Transformacional, a Teoria de Princípios e Parâmetros e o Programa Minimalista, vigente atualmente.

A Teoria de Princípios e Parâmetros defende que a GU é composta por princípios – leis gerais, fixas e universais, comuns a todas as línguas –, e parâmetros não fixados – um leque de opções disponíveis dentro da GU que são as propriedades específicas de cada língua e que constitui a distinção entre elas. A criança fixa os parâmetros à medida que entra em contato com um sistema linguístico, um *input*. A fixação dos parâmetros constitui a língua materna, a *gramática internalizada*, a *língua-I*.

A mediação entre o estado inicial da Faculdade da Linguagem e os estados que ela pode alcançar é chamado de *Aquisição da Linguagem*. Esse dispositivo permite um mapeamento mental das estruturas linguísticas de uma língua a partir da exposição linguística, do contato com o *input*. Desta forma, o *input* é a base para a aquisição de uma língua e se constitui dentro de um contexto comunicativo

Cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição de língua” que toma a experiência como um “dado de entrada” (*input*) e fornece a língua como um “dado de saída” (*output*) que é internamente representado na mente/cérebro (CHOMSKY, 1998, p. 19).

As crianças, entretanto, são expostas a estruturas linguísticas de toda natureza, fragmentos, inícios interrompidos, misturas, truncamentos e outras distorções que são típicas da fala (CHOMSKY, 1970). Além disso, é impossível ela ter contato com todos os dados disponíveis da língua, e cada criança recebe um estímulo distinto a depender do ambiente linguístico a que é exposta. Ainda assim, elas conseguem dominar, sem esforço, um sistema complexo e sofisticado como é uma língua natural. Antes mesmo de chegarem à escola, elas são capazes de compreender e produzir uma língua. Chomsky (2006) defende que isso ocorre porque a GU usa todos os estímulos disponíveis, por mais pobres que sejam, para organizar o sistema linguístico na mente. Apesar de estímulos pobres, a alta capacidade cognitiva do ser humano (Faculdade da Linguagem) permite a aquisição da língua. Tal conceito é chamado de Argumento da Pobreza de Estímulo.

Voltando aos princípios e parâmetros, uma sentença que viola um princípio não é tolerada, diz-se que é *agramatical*. Já uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser permitida em uma língua, ser *gramatical*, mas não em outra. Essas noções de *gramaticalidade* só podem ser dadas pelo falante nativo, uma vez que ele possui, mesmo de forma inconsciente, o conjunto das regras gramaticais da sua língua internalizadas. A esse conhecimento linguístico inconsciente, essa capacidade natural e inconsciente de acessar a gramática da língua materna (língua-I) para produzir e entender sentenças e ter intuições sobre

a língua dá-se o nome de *competência linguística*, que é uma noção abstrata, pois compreende todo o repertório possível de uma língua. A contraparte concreta da competência é chamada de *desempenho* ou *performance*, que é a produção de sentenças, o uso desse conhecimento internalizado pelo falante para exteriorizar a língua (*língua-E*). A Teoria Gerativa tem como objeto de estudo a competência. Uma vez que se propõe a descrever e explicar os mecanismos gramaticais da língua, precisa ser capaz de lidar com sentenças que ainda não foram produzidas e com sequências de palavras que nunca serão. Nesse contexto, só a competência abarca todas as possibilidades e impossibilidades da língua.

Outro conceito importante e que está diretamente ligado à competência é a *criatividade*, que consiste na liberdade que o falante tem de criar enunciados nunca utilizados e na capacidade de decodificar enunciados com os quais não teve contato. Claro que é uma criatividade regida pelos princípios gerais das línguas e os parâmetros de sua língua específica, ou seja, pelas possibilidades que a língua oferece. É exatamente aí que a criatividade se aproxima da competência pela necessidade de acessar o conhecimento gramatical da língua. A criatividade também diferencia os seres humanos, pois, a partir dela, somos capazes de combinar um número finito de itens gerando um número infinito de sentenças (CHOMSKY, 2006).

Podemos resumir, então, como se dá o conhecimento de uma língua:

[...] 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).

Enfim, a gramática gerativa procura constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento da Faculdade da Linguagem, ou seja, busca compreender um dos aspectos mais importantes da mente humana, conforme Chomsky:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (CHOMSKY, 1980, p.09)

Assim, a gramática gerativa tem a ver, então, com o conhecimento inconsciente (“características mentais”) que o falante da língua possui, sua capacidade de desenvolver uma

língua materna, independentemente do nível de experiência linguística a que é submetido e, antes mesmo, de ter frequentado a escola.

## 2.1 Contribuições no ensino

Como visto na seção anterior, o gerativismo objetiva elaborar um modelo teórico formal capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana, dessa forma, sua intenção não é ser uma teoria de ensino, mas os resultados alcançados sobre linguagem e mente fomentaram as discussões sobre o ensino de línguas, à medida que trouxe uma gama de conceitos que refutam o entendimento tradicional de “ensino” gramatical aderido pela maioria das escolas. Nesse sentido, muito tem se discutido sobre a contribuição da gramática gerativa para o ensino de língua materna.

A teoria defende a hipótese da Faculdade da Linguagem como um “órgão” de aquisição de um idioma que se dá de forma natural e espontânea, sendo uma propriedade inata do ser humano e, portanto, não necessitando de instrução formal. Os estudos de Chomsky, entretanto, como observado por Silva (2013), não contemplam o aprendizado da escrita, uma vez que este é social e não é biológico como a fala.

Silva (2013) afirma, ainda, que, para os professores de língua materna, o conhecimento dos conceitos basilares da teoria gerativa, como Inatismo, Aquisição de Linguagem, GU, Input, Argumento da Pobreza de Estímulo, Criatividade, Competência e Desempenho, é importante por oferecer subsídios teóricos indispensáveis para o entendimento da natureza do conhecimento linguístico dos indivíduos que frequentam a escola.

O conceito de Inatismo permite um novo olhar do professor em relação ao aluno que passa ser visto como alguém que já possui um conhecimento linguístico vasto sobre o sistema linguístico da fala, mesmo que de forma inconsciente. Ao ensino, então, não caberia “ensinar” a língua, mas trazer à consciência o conhecimento já possuído, tornando o aluno apto a manipular de maneira reflexiva a estrutura de seu idioma.

A hipótese da Aquisição de linguagem reafirma a postura acima, pois permite entender de que maneira o aluno inicia seus conhecimentos de sua língua materna, revelando que não aprendemos uma língua, mas que a gramática de nossa língua materna é desenvolvida na nossa mente inconscientemente a partir da fixação dos parâmetros da língua com que temos contato. Essa noção facilita o trabalho do professor ao oferecer subsídios para que ele perceba as estruturas linguísticas que já foram adquiridas pelos alunos e as que eles ainda aprenderão.

A junção da hipótese da Gramática Universal, que tem a ver com a capacidade mental dos indivíduos para a aquisição de sistemas linguísticos, com a hipótese do Input, que responde aos questionamentos sobre o que é preciso se ter para que haja aquisição, origina a explicação desse conhecimento inconsciente já adquirido como fruto do contato linguístico, e não do “ensino” formal. Desta forma, o professor não pode partir do pressuposto que o aluno é desprovido de conhecimento, mas deve se atentar para o fato de o aluno ser competente em sua língua.

A hipótese do Argumento da Pobreza de Estímulo está intimamente relacionada à do Input que mostra que o input oferecido em sala de aula não precisa ser um estímulo rico para que a aprendizagem aconteça. Entretanto, a consciência de que a sala de aula é um lugar, talvez o único a depender da realidade do aluno, onde o aluno tem a oportunidade de ter contato com um estímulo rico torna imprescindível uma seleção e organização apurada do input a fim de desenvolver a “consciência sintática” ou o conhecimento explícito da língua permitindo ao aluno tomar consciência das estruturas da língua e manipulá-las. Assim, o trabalho do professor estaria relacionado ao Desempenho e essa gama de informações o permite delimitar bem seus objetivos para proporcionar estímulos direcionados à aquisição da gramática da escrita.

Percebemos, então, que os conceitos gerativistas se complementam e permitem um novo pensar sobre o “ensino” possibilitando uma reestruturação do trabalho em sala de aula a partir da compreensão da natureza da linguagem.

### **3. A gramática do letrado – Aquisição X Aprendizagem**

A reflexão sobre a gramática do letrado é outra contribuição gerativista importante à educação linguística. O trabalho de Kato (2005) traz os conceitos de gramática nuclear, periferia marcada e Língua-I, que são fundamentais para a investigação de questões relacionadas à aquisição linguística e a discussão de qualquer teoria da aquisição.

Kato (2005) afirma que, no Brasil, a gramática da fala e a “gramática” da escrita apresentam uma distância tal que a aquisição da escrita pode se equiparar à aprendizagem de uma segunda língua (L2). A autora, então, se propõe a refletir sobre a aquisição/aprendizagem da escrita questionando a natureza do conhecimento linguístico do letrado brasileiro e como ele atinge esse conhecimento.

Sobre a aquisição da linguagem, da gramática da fala, a autora define Língua-I (composta por Princípios, propriedades invariáveis que definem as línguas naturais, mas não as distinguem

entre si, e Parâmetros, propriedades que recebem valor positivo ou negativo, a depender do “input” a que se é exposto, e permitem a variação linguística) e afirma que, para Chomsky, temos uma gramática nuclear quando todos os valores dos Parâmetros estão selecionados, entretanto, não é só essa gramática nuclear que constitui a Língua-I, há ainda a presença de uma periferia marcada<sup>5</sup>, que, segundo Chomsky (1981), “pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal” (KATO, 2005, p.2).

Kato (2005) considera três hipóteses para a natureza do conhecimento linguístico do letrado brasileiro: (1) o processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiro; (2) esse conhecimento privilegia a unidade linguística, é pautado no conhecimento linguístico do falante; e (3) esse saber é definido como algo distinto das hipóteses anteriores. Ela defende a terceira hipótese.

Quanto ao conhecimento da gramática da escrita, Kato (2005) afirma que, no português brasileiro, há semelhanças entre aprendizagem da escrita e aquisição de L2, são elas: (a) as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas; (b) nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição; (c) o processo, nos dois casos é, essencialmente consciente; (d) acredita-se, nos dois casos, que o sucesso depende de dados positivos e negativos; (e) em geral, o processo nas duas “aquisições” é vagaroso e não instantâneo; e (f) nos dois casos, há mais diferenças individuais (cf. KATO, 2005, p. 6).

Segunda a autora, as teorias de aquisição da gramática de L2 levantam duas hipóteses: (1) a do não acesso à GU, em que a aprendizagem se daria através de um mecanismo multifuncional, distinguindo, assim, “aquisição”, para L1, de “aprendizagem”, para L2, e (2) a que propõe o acesso indireto à GU através da L1 já adquirida plenamente. O desenvolvimento do conhecimento da escrita, por sua vez, segue a mesma linha e também apresenta a hipótese de nenhum acesso à GU, apresentada por Lenneberg (1967) que defende que “adquirir a fala é um fenômeno biológico e aprender a escrever é um fenômeno cultural” (p.6); e a hipótese de acesso indireto à GU, através da gramática da fala.

Kato (2005) defende o termo aprendizagem para L2 e para a escrita a partir de evidências linguísticas e comportamentais, como erros de esquiva e hipercorreções, e conclui que “a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico e não gramatical” (p 7), pois a

---

<sup>5</sup> A autora usa o conceito de periferia marcada para dar conta da aprendizagem de uma segunda “gramática”, a partir do “input” ordenado escolar ou da imersão em textos escritos.

escola procura recuperar perdas linguísticas no processo de letramento, uma vez que as inovações são inapropriadas para a escrita. 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. Assim, a gramática do letrado brasileiro acaba por não corresponder nem a uma gramática de um falante letrado do passado nem a de um letrado português.

Quanto à aquisição da escrita, a autora defende que o indivíduo atinge esse conhecimento pelo acesso indireto à GU, via a primeira gramática (L1), no caso, a gramática da língua falada.

Partindo do trabalho de Hershensohn (2000), que defende o acesso à GU na aquisição de L2, Kato (2005) usa argumentos similares para defender a tese sobre o acesso à GU na escrita considerando que esta “a) é restrita pelos mesmos Princípios da GU; b) faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma meta-linguagem); e c) as opções gramáticas nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU” (Kato, 2005, p.7).

Admitindo que tanto a gramática da L2 quanto a “gramática” da escrita, ou seja, a “segunda gramática” (G2), se dá via acesso à GU, a autora questiona sobre como ocorre esse acesso. A linguista se baseia nas teorias de Roeper (2000), sobre o bilinguismo universal<sup>6</sup>, e de Silva-Corvalán (1986), sobre a aquisição de línguas que apresentam semelhanças com a L1<sup>7</sup>, para levantar duas hipóteses sobre o estatuto da “gramática” da escrita na mente do falante. Para ela, a aquisição de uma “segunda gramática” se dá (1) pelo falante letrado ter duas gramáticas nucleares, ou seja, G1 e G2 com o mesmo estatuto, como gramáticas distintas; ou (2) pelo falante letrado ser um bilíngue desigual que alterna entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada e tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. Contudo, a autora apresenta uma ressalva sobre a G2 da “gramática” da escrita:

Essa G2, na minha concepção, não tem a mesma natureza da G1, sendo constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. [...] O que parece ocorrer, efetivamente, é que a “G2” é constituída, não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa (KATO, 2005, p.9).

A autora conclui, a partir da natureza das regularidades e arbitrariedades observadas na aprendizagem da escrita, apesar das semelhanças entre esta e a aquisição de L2, que a

---

<sup>6</sup> Roeper (2000) conclui que a GU é totalmente acessível tanto para projetar novas L2 quanto para criar ilhas de variação gramatical, dentro de uma dada língua, provendo o falante com nuances expressivas.

<sup>7</sup> Silva-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” (KATO, 2005:8).

hipótese (1) responde mais pelo conhecimento resultante de L2, e a hipótese (2) espelha melhor o tipo de conhecimento do letrado.

Kato (2005) fecha seu artigo afirmando que:

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 delas 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).

Assim, apesar da autora entender a “gramática” da escrita como um subproduto da GU, sendo aprendida por acesso indireto a ela, podemos concluir, que, por ser constituída de regras estilísticas armazenadas e utilizadas de maneira arbitrária, e não por seleção paramétrica, ela não pode ser considerada uma gramática nuclear. Pelo acesso indireto à GU, podemos considerá-la, então, uma periferia marcada, ou seja, apesar das semelhanças, a escrita não é uma G2 nem, tampouco, uma L2.

### 3.1 Contribuições no ensino

O trabalho de Kato (2005) mostra semelhanças entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita e a natureza de suas regularidades e arbitrariedades. Para ela, no Brasil, adquirir a “gramática da escrita” se assemelha, mas não é a mesma coisa que a aprendizagem de uma L2. Os conceitos de gramática nuclear, periferia marcada e Língua-I, que são fundamentais para a investigação de questões relacionadas à aquisição linguística, são apresentados.

Como já vimos, a hipótese da periferia marcada explicaria um tipo de bilinguismo que faz alternância de código entre a G1 da gramática nuclear (gramática da fala) e a “gramática da escrita” na periferia marcada, que é constituída por regras estilísticas selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Desta forma, essa hipótese representa um avanço para o entendimento das diferenças entre a fala e a escrita atualmente, entretanto é preciso considerar que, para Kato (2005), deve haver mais informações sobre a natureza dessa periferia marcada no sentido de delimitar melhor suas características, regularidades ou irregularidades, se houver.

Essa informação faz o professor refletir sobre a criança chegar à escola com sua gramática nuclear, a gramática da fala definida, ou seja, com todos os valores dos parâmetros selecionados. Assim, uma nova gramática será aprendida na periferia marcada, que será um subproduto da GU, portanto, torna-se compreensível que o aluno acesse sua gramática nuclear

quando as propriedades da periferia marcada ainda não estiverem apropriadas. Uma situação que retrata esse fenômeno é quando, na escrita, os alunos apresentam estruturas próprias da fala. Essa compreensão é imprescindível para o professor no sentido de tentar perceber as estruturas que precisam ser adquiridos e/ou aperfeiçoadas pelo aluno, e para olhar para a produção do discente com mais cautela no que se refere à correção de trabalhos escritos que os alunos venham apresentar com erros típicos desse processo.

#### **4 O input e o output**

Os conceitos de input e output já foram apresentados anteriormente de acordo com os pressupostos gerativistas propostos por Chomsky. Entretanto, no que tange ao ensino e à aquisição de segunda língua, uma vez que a “gramática da escrita”, no Brasil, se assemelha a uma L2, vale a pena aprofundar essas noções a partir do trabalho de VanPatten (2003).

Para o autor, a aquisição de segunda língua é complexa e constituída pelos seguintes processos: (a) o processamento de entrada – input – que consiste no sentido que os aprendizes dão à linguagem que ouvem e como tiram um dado linguístico disso; (b) a acomodação que tem relação com o modo como os aprendizes realmente incorporam uma forma gramatical ou estrutura dentro de uma imagem mental da língua que estão criando; (c) a reestruturação que se baseia na mudança de formas e estruturas de maneira inconsciente a partir da incorporação de outras formas ou estruturas; e (d) o processamento de saída – output – que se refere à habilidade de fazer uso de um conhecimento implícito que os aprendizes estão adquirindo para produzir sentenças.

Para os pesquisadores em aquisição de segunda língua, a aquisição de L1 é tida como uma interseção dos mecanismos internos inatos das crianças e do input, os dados linguísticos a que são expostas a cada interação. A aquisição de L2, por sua vez, envolve a criação de um sistema linguístico implícito, inconsciente, ainda que haja conhecimento explícito. Desta forma, VanPatten (2003) afirma que a realização final em L2 não tem relação com instrução, uma vez que a aquisição de habilidades é diferente de criação de um sistema implícito. Assim como falantes nativos fazem, aprendizes de L2 armazenam as informações explícitas aprendidas separadamente do seu sistema implícito.

O autor acredita que aprendizes de L2, assim como os de L1, recebem input, pois, à medida que tentam compreender algum dado ou estrutura da L2, estão obtendo input que serve de base para a aquisição. Nesse processo, ele faz conexões entre o significado e como ele é codificado. Por isso, há a defesa que a aquisição ocorre como um produto da compreensão.

Entretanto, o autor ressalta 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. 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 detalhadamente. Enfim, para o autor, sem input não há aquisição e, apesar de poder desempenhar um papel de apoio, conhecimento explícito não é input.

VanPatten (2003) propõe que o sistema de desenvolvimento da linguagem do aprendiz 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. A partir daí, tanto aprendizes de L1 quanto de L2 criam sistemas similares com uma variedade de componentes linguísticos conectados com base em um relacionamento semântico, lexical e formal, ou seja, as redes em L1 e L2 podem não ser iguais, mas são criadas baseadas nos mesmos processos de aprendizagem.

Por essas redes terem uma mesma base, mas serem diferentes, aprendizes de L2 precisam de muita exposição a diferentes contextos para aprender como a língua é usada enquanto aprendizes de L1 podem precisar que lhes digam que algo que disseram é inapropriado.

Para o autor, o processamento do input é o estágio inicial da acomodação. Formas e significados precisam ser, durante a compreensão, candidatos 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.

A contrapartida do input é o output, que é a língua que um aprendiz produz para expressar algum tipo de significado. Para VanPatten (2003), ao menos dois processos estão envolvidos no processamento de output: acesso e produção de estratégias. O acesso é a ativação de itens lexicais e formas gramaticais necessárias para expressar significados particulares. Quanto à produção de estratégias, falantes de L1 têm apenas um conjunto, que é o da língua materna. Aprendizes de L2, por sua vez, podem acessar dois conjuntos distintos: o das estratégias de produção em L1 e o das estratégias apropriadas em L2. Por isso, quando eles precisam se comunicar além das estratégias já apropriadas em L2, recorrem às estratégias de produção da L1, o que gera um resultado com algo que soa como L2, mas tem a estrutura de L1, que é uma situação recorrente na formação do escolarizado. VanPatten (2003) afirma que as estratégias de produção baseadas na L2 se desenvolvem com o tempo até se automatizarem, até que o aprendiz produza output com pouco ou nenhum esforço, sem pensar sobre isso. Contrariando a crença de que, na criação do sistema linguístico do aprendiz, se aprende regras com a prática de output, o autor resume output como o resultado de um engajamento do aprendiz com o

input que tem um papel de negociar sentidos e encorajar outros processos que ajudam os aprendizes a adquirirem a língua. O output não é dado para aquisição, como o input é, mas, sem o input – procedimento semântico – não é gerado output – procedimento sintático.

Quanto à interferência da L1 na aquisição da L2, VanPatten (2003) aceita que exista certa transferência, mas diz que é preciso delimitá-la e distinguir entre a transferência de sistemas e a transferência de processos ou procedimentos. Ele destaca como semelhanças entre a aquisição de L1 e L2: (1) requerimento de um input comunicativo; (2) exibição de ordens de aquisição e estágios de desenvolvimento; (3) exibição de crescimento de enunciados de uma palavra para frases e sentenças; e (4) parecem ser resistentes à manipulação externa, seguindo seus próprios cursos de desenvolvimento. Como diferenças ele aponta que: (1) aprendizes de L1 adquirem um sistema implícito por completo enquanto poucos aprendizes de L2 tem a capacidade de fazerem o mesmo; (2) há uniformidade completa sobre a aquisição de L1, mas uma variação individual considerável em quão longe aprendizes de L2 vão; (3) apesar de muitos erros e padrões de desenvolvimento serem similares, alguns erros são únicos para um ou outro contexto; (4) aprendizes de L1 não têm um sistema linguístico, e aprendizes de L2 já o possuem.

Sobre a sala de aula, o autor acredita que o output de L1, a língua falada dos aprendizes, não conduz diretamente à aquisição do sistema implícito, ainda que contribua para o desenvolvimento de uma habilidade. Para ele, o output leva o aluno a ter consciência de que precisa de uma forma ou estrutura pelo monitoramento do output em L1 e em L2. Em L1, confia-se em um sistema inconsciente e implícito, já em L2, o monitoramento pode ser feito através do conhecimento explícito (consciente). Entretanto, aprendizes somente podem monitorar se eles sabem a regra, ou seja, a regra precisa existir, ou no sistema implícito, ou no conhecimento explícito. Contudo, a regra, para o autor, não é o principal, pois não leva à aquisição, leva a um conhecimento explícito que pode ser aproveitado para propósitos comunicativos. O principal, nesse processo, é a prática entendida como prática em ideias comunicativas, isto é, falando sobre coisas reais. Diferentemente de outras abordagens instrucionais, VanPatten (2003) acredita que a abordagem que usa um input estruturado altera as estratégias de processamento de input dos aprendizes. Nesse sentido, o autor afirma que exercícios mecânicos, significativos, e comunicativos não promovem a aquisição como faz a prática com um input estruturado, e que a instrução tradicional resulta somente na produção de uma habilidade, pois aprendizes ainda não interpretam sentenças corretamente após o tratamento. Assim, primeiro aprende-se as regras e depois praticasse para, enfim, ganhar controle expressivo sobre elas no output.

Nesse contexto, 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. Segundo o autor, 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. Dessa forma, VanPatten (2003) insiste que não há um método certo, mas sim abordagens principais para a instrução linguística, entretanto, a comunicação deve ser o centro da aquisição linguística, uma vez que as pessoas adquirem uma língua por engajamento em comportamentos comunicativos. Portanto, a relação entre aquisição e ensino consiste em uma aquisição orientada, em que, quanto mais houver input e embasamento no significado, melhor.

VanPatten (2003) afirma que o input pode ser incorporado no currículo de ensino de língua de várias formas que levem à aprendizagem por algum tipo de assunto importante ou outro conteúdo pela segunda língua, e não com foco na língua por ela mesma. Um currículo que incorpora o input tanto quanto possível é um currículo que encoraja a aquisição linguística, pois, quanto mais o currículo coloca a comunicação no centro das lições, tornando o significado central a despeito da forma sozinha, tanto mais este currículo parece prover um input ótimo

O autor também destaca o ensino com um input escrito e com situações de interação que se orientam em um esquema de apropriação de acordo com o nível de cada aluno (iniciante, intermediário e avançado). Segundo ele, as produções requeridas dos alunos não precisam ser necessariamente interativas, mas devem ser comunicativas em sua natureza, ou seja, podem ter foco na instrução gramatical, desde que sejam baseadas no significado e ligadas ao input ou à comunicação.

O autor termina afirmando que o ensino de língua para a aquisição não é sempre efetivo, e que não há problema em se permitir que as estratégias inatas do aprendiz ditem a prática didática e determinem o programa de estudos, ou seja, é preciso aprender a adaptar o ensino às necessidades dos aprendizes e não impor pré-conceitos de como, o que e quando ele deve aprender.

#### 4.1 Contribuições no ensino

Apesar do trabalho de VanPatten (2003) estudar a aquisição de segunda língua e, segundo Kato (2005), a “gramática da escrita” não ser uma segunda língua, no Brasil, ela se assemelha a uma L2, portanto, as considerações de VanPatten são totalmente pertinentes para a discussão.

O autor toma o input, o desenvolvimento do sistema e o output como componentes fundamentais para a aquisição de L2 abordando 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: (1) busca responder como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso linguístico considerando que toda produção tem um fundamento cognitivo e segue uma logicidade, esse fator, inclusive, é uma das relações que se estabelece entre a obra e o gerativismo; e (2) traz contribuições sobre como a aquisição em sala de aula pode se dar de forma mais efetiva que as abordagens instrucionais vigentes, pois buscar entender o que acontece entre o input e o output é um caminho para se melhorarem as questões do ensino de língua. Nesse contexto, sua abordagem acerca dos processos envolvidos entre o estímulo e a resposta é um aprofundamento não encontrado na obra de Kato (2005).

Tal obra contribui para o ensino de língua portuguesa pela postura do autor em considerar aprendizes de L2 muito semelhantes a aprendizes de L1, uma vez que ambos criam mecanismos mentais para adquirir uma língua baseados nos mesmos processos de aprendizagem. Para VanPatten (2003), não há diferença entre os mecanismos de aprendizagem para L1 e para L2, as mudanças na mente de uma pessoa, desde a infância até a fase adulta, ocorrem pelos mecanismos da acomodação e da reestruturação. O autor estabelece que a aquisição de uma língua estrangeira (L2) 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, pois a realização final em L2 não tem relação com instrução, uma vez que a aquisição de habilidades é diferente de criação de um sistema implícito. Para ele, os aprendizes de L2 realizam uma separação entre as informações explícitas e o sistema implícito, remetendo a um aprendizado escolar que não faz parte de um conhecimento já adquirido, a escola usa regras explícitas que se comportam de maneira distante da realidade do aluno. Assim, a partir da existência dos sistemas implícito e explícito, a instrução tradicional produz uma habilidade, já que não é afetada pelo sistema implícito.

O autor defende a incorporação do input ao currículo de ensino de língua através da imersão e instrução baseada em conteúdo e afirma que uma abordagem metodológica que priorize um

input estruturado é capaz de alterar as estratégias de processamento de input dos aprendizes e promover aquisição de forma mais eficaz que exercícios mecânicos, significativos, e comunicativos, que são os principais praticados na educação. O professor, então, pode chamar a atenção dos aprendizes para coisas no input que eles possam ter perdido ou ter entendido errado, pois, a sala de aula por si só tende a ter um input mais rico e mais complexo que muitos ambientes naturais. Nesse sentido, voltamos à questão da seleção criteriosa do input por parte do professor, pois input para aquisição não é informação sobre a língua, não é simplesmente aprender regras, não desenvolve um sistema linguístico, pois conhecimento explícito não é input,

O output de L1, a língua falada dos aprendizes, por sua vez, não conduz diretamente à aquisição do sistema implícito, mas leva o aluno a ter consciência de que precisa de uma forma ou estrutura pelo monitoramento do output em L1 e em L2. Esse monitoramento, entretanto, depende do conhecimento da regra pelo aprendiz, ou seja, a regra precisa existir, ou no sistema implícito, ou no conhecimento explícito, mas não é o foco da aquisição.

A aquisição ocorre em algum tipo de contexto comunicativo e é um produto da compreensão, pois o aprendiz faz conexões entre o significado e como o significado está codificado. Por conta disso, o contexto comunicativo deve ser o centro da aquisição linguística, pois a prática comunicativa gera controle expressivo. A relação entre aquisição e ensino consiste em uma aquisição orientada, em que, quanto mais houver input e embasamento no significado, melhor. A ideia de um input estruturado emerge novamente e, cabe ao professor, organizar esse contato com um input rico com tarefas que prezem pela comunicação, seja com um input falado ou escrito, e pela compreensão, dado que o aluno precisa compreender o que e o porquê está tendo contato com o material da aula. Concordando com Silva (2013), essa noção traz um importante avanço para o entendimento da natureza linguística do letrado.

VanPatten (2003) afirma que não há um método certo, mas é categórico na defesa 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.

Outra questão importante para o ensino é o entendimento que aprendizes podem acessar dois conjuntos de estratégias de produção, o da L1 e o da L2. Por isso, temos a recorrente situação em sala de aula da estrutura da escrita se confundir com a da fala, pois quando os alunos precisam se comunicar além das estratégias já apropriadas em L2, no caso, a modalidade

escrita, recorrem às estratégias de produção da L1, à fala. Nesse contexto, o professor precisa ter o mesmo cuidado avaliado acima, em Kato (2005), quanto à gramática nuclear e a periferia marcada porque, quando da aquisição da gramática da fala (L1), eles produzem livremente um output truncado, sem a fixação clara de parâmetros e, muitas vezes, ininteligíveis. Na aprendizagem da “gramática da escrita” esse processo não é diferente, por isso não faz sentido que a escola imponha que o aluno não cometa equívocas na escrita e o submeta uma correção rígida a cada tentativa.

## **5. A sala de aula e teoria gerativa**

Uma vez tomado conhecimento dos pressupostos da Teoria Gerativa e de outros estudos importantes da área e suas contribuições no ensino, vejamos a realidade atual do ensino de línguas e como tais conceitos podem ajudar a trazer uma mudança significativa à sala de aula no que tange às questões do ensino de língua.

Como já dito anteriormente, a educação brasileira, de forma geral, vem sofrendo um declínio cada vez maior, enquanto o resultado de provas avaliativas da educação básica piora ao longo dos anos, o número de evasão vem crescendo significativamente. Uma série de fatores justifica esses índices, entre eles está a escolarização formal baseada em metodologias tradicionais, que gera desmotivação e o sentimento de que não é importante aprender os conhecimentos transmitidos em sala de aula.

As aulas de gramática<sup>8</sup>, infelizmente, não fogem à regra. Parte maciça das escolas adota um “ensino” tradicional da gramática da Língua Portuguesa. A gramática tradicional (GT), que tem caráter prescritivo, prega um conjunto de regras “do bem falar e do bem escrever” levando em consideração apenas uma variedade da língua, a considerada “padrão” ou “cultura”, que guiará os julgamentos de “certo” ou “errado” na língua. A técnica comum usada nesse sistema é a da memorização, que faz o aluno pensar que a gramática é um conjunto de regras arbitrárias, tornando a aula uma prática de decorar.

Como já vimos, a gramática gerativa tem uma noção totalmente diferente. Para ela, a gramática tem a ver com o conhecimento inconsciente que o falante possui da língua, sua capacidade de desenvolver uma língua materna a partir do contato linguístico e, antes mesmo, de ter frequentado a escola. Assim, na GG, os julgamentos são feitos com base nos conceitos

---

<sup>8</sup>Novamente, o termo se refere à parte da matéria de Língua Portuguesa que consta no currículo escolar da Educação Básica.

de gramaticalidade e agramaticalidade, ou seja, sentenças que pertencem ou não a uma dada língua (MIOTO, 2005).

Neves (1994) apresentou um panorama geral da situação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil investigando como as aulas de gramática vinham sendo ministradas no Estado de São Paulo. A autora chegou à constatação que as escolas (a) dividem a LP em três disciplinas distintas: redação, leitura e interpretação e gramática, relacionando à atividade comunicativa, à cognitiva e à de análise a cada subdivisão, respectivamente; (b) utilizam uma metodologia expositiva do conteúdo do livro didático (c) propõem atividades com predominância do exercício da “análise sintática” que giram em torno de um pequeno grupo de assunto; (d) apresentam uma ordem padrão na ministração das aulas consistindo, primeiramente, na explicação do conteúdo e, em seguida, da aplicação prática por meio de exercícios de repetição; e (e) transmitem conceituação por meio de definição, na grande maioria dos casos. Mesmo sendo antiga, a pesquisa atesta aspectos interessantes das práticas docentes ao concluir que o ensino de gramática está relacionado a um único procedimento didático: exposição de conceitos e resolução de exercícios.

Para a autora, um dos problemas está na atitude do professor de negligenciar as atividades de reflexão e operação da linguagem, independente do conceito de gramática que se admita.

Exatamente porque os professores têm um conceito de gramática como: 1) atividade normativa, e/ou 2) atividade descritiva, toda a programação escolar reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de *reflexão* e *operação* sobre a linguagem. Contemplam-se, na verdade, ou as atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou as atividades de sistematização gramatical. Não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, etc. Tudo se passa como se o aluno estivesse na sala de aula para uma de duas atividades totalmente apartadas: 1) exercitar a linguagem estruturando/representando comunicando experiências ou, no outro polo, interpretando experiências comunicativas (redação e leitura com interpretação) e 2) tomar conhecimento do quadro de entidades da língua [...]e tomar conhecimento do que se considera bom uso da língua (gramática) (NEVES, 1994, p.41-42).

A defesa de Neves (1994) quanto à reflexão linguística encontra apoio nos pressupostos da Teoria Gerativa.

Como visto em Kato (2005) a criança chega à escola com sua gramática nuclear definida, isto é, com todos os valores dos parâmetros selecionados. Assim, assumindo o pressuposto que o aluno, ao chegar à escola, já possui uma gramática internalizada, ou seja, já é competente em sua língua, não faz sentido ministrar aulas de gramática como se o discente não conhecesse o cerne do assunto, a língua. Uma vez entendido esse princípio, o professor deve partir do conhecimento prévio que o aluno tem para, então, auxiliá-lo na reflexão sobre o que ele já

sabe em termos de estrutura linguística na modalidade falada e usar esse conhecimento para introduzir e/ou aprimorar a modalidade escrita.

Nesse sentido, Pilati (2014) corrobora com a discussão sobre a importância do input e a diferença da gramática da fala e da escrita ao defender que a exposição dos dados linguísticos, o tipo de informação linguística oferecida, os recursos didáticos usados, entre outras questões devem ser minuciosamente observados pelo professor levando em consideração que a fala é o conhecimento inconsciente de aspectos da língua adquiridos pela Faculdade da linguagem associada ao input, enquanto a escrita é a associação da Faculdade da linguagem com conceitos aprendidos na escola. Em suma, a fala é inata e traz uma série de conhecimentos inconscientes da língua, já a escrita não é inata e, por isso, tem que ser aprendida na escola. O que relaciona as duas habilidades é o “conhecimento linguístico explícito”<sup>9</sup>, que é a ação de explicitar e demonstrar como funcionam os aspectos das línguas.

Segundo Pilati (2014), para que o conhecimento linguístico implícito se torne explícito, os estudantes precisam entender o sentido dos assuntos apresentados para que ocorra uma aprendizagem efetiva e ativa, ou seja, uma aprendizagem em que aluno participa do processo e compreende os processos envolvidos no conteúdo a ser estudado para entendê-lo de fato, captando, assim, os princípios e o funcionamento da língua.

Esse entendimento afasta a ideia de aula de gramática como mera rotulação de elementos de uma oração, pois “saber” deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” e não “ser capaz de se lembrar e repetir informações” (BRANSFORD et al., 2000, p. 5, apud VICENTE e PILATI, 2012).

A descoberta<sup>10</sup>, nesse caso, nada mais é que o resultado de se trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola. (VICENTE E PILATI, 2012, p.8).

As ideias de Pilati (2014) remetem ao estudo de Vanpetten (2003) ao defender que o foco da aquisição é o contexto comunicativo e que ela ocorre como um produto da compreensão, pois o aprendiz faz conexões entre o significado e como o significado está codificado. Outro

---

<sup>9</sup>Termo adotado por Costa et al (2010).

<sup>10</sup>Segundo a argumentação de Lobato (2003) de que uma primeira propriedade do ensino de língua materna deve ser a adoção do que se denomina “procedimento de descoberta”, a saber, a promoção da consciência dos fatos linguísticos. O procedimento de descoberta, em determinadas situações, pode se dar de forma natural e espontânea a partir do contato entre aprendiz e a informação, como ocorre no processo de aquisição de língua materna (VICENTE e PILATI, 2013, p.10). O conceito de procedimento de descoberta será exposto, mais adiante, com a apresentação da metodologia sugerida por Lobato (2003).

ponto, é o entendimento do input para aquisição não ser informação sobre a língua, não ser simplesmente aprender regras, rotular elementos, isso é, não desenvolve um sistema linguístico, pois conhecimento explícito não é input. A regra é importante para o monitoramento do output, mas não deve ser o foco da aquisição.

Quanto ao material didático usado nas aulas, Costa e Barin (2003) fazem um estudo comparativo entre a gramática tradicional e a gramática gerativa analisando duas unidades didáticas em escolas da região centro de Santa Maria – RS. Eles chegam à conclusão que a gramática tradicional (GT) dita normas para o uso da língua, geralmente baseado em estudos semânticos, mas não explica, de fato, como ocorre a construção frasal. Em contrapartida, a gramática gerativa preocupa-se com a questão estrutural, “mostrando todas as transformações ocorridas na frase e por que são utilizadas tais estruturas a partir de um nível maior de abstração, a estrutura profunda.” (COSTA e BARIN, 2003, p.152).

Vários autores criticam a GT. Perini (2002) ratifica e complementa a conclusão de Costa e Barin (2003), apresentada acima, ao afirmar que a gramática tradicional tem apresentado dificuldades por conta dos problemas causados pela sua “inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter é predominantemente normativo e o enfoque é centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as variantes” (p.06).

Kreutz (1995, apud COSTA e BARIN, 2003) faz parte desse grupo ao declarar que, em relação à GT, “um problema crucial é o da falta de critérios sintáticos para a determinação das funções dos termos da oração e das orações do período” (p. 07).

Mioto (2005, p.16-18) afirma que:

[...] a GT trabalhará com as noções de certo e errado segundo as construções se conformem ou não a esse ideal de correção linguística: é um receituário de um pretense bem falar/escrever. Contudo, mesmo como receituário, ou seja, enquanto descrição de uma norma dita padrão, a GT tem a deficiência de não ser explícita. ... ao contrário do que nos fizeram crer na escola, não se constitui em um corpo coeso de conhecimentos; e ampliando a crítica: o conjunto de observações que a GT faz não dá conta da riqueza da língua, nem mesmo do registro que ela se propõe a descrever.

Vemos, então, que os livros de gramática tradicionais apresentam dois problemas: (a) colaboram com a metodologia retrógrada que prioriza a memorização quando adotam critérios semântico-pragmáticos, lógico-semânticos, ou semântico-sintáticos para a análise gramatical, dependendo da situação, mas não levam em consideração as transformações ocorridas na estrutura frasal, se limitando a um estudo superficial da estrutura sintática e (b) focam, majoritariamente, apenas a norma padrão, ignorando as diferentes variações, como a modalidade escrita e falada discutida anteriormente, a que os alunos são expostos ou não.

Como resultado dessa abordagem tradicional superficial, professores e alunos sofrem dificuldades no “ensino” de sintaxe da Língua Portuguesa, e gramática, de forma geral.

Com o intuito de melhorar o ensino da língua materna e instigar o aluno a reflexão e interesse nos estudos, os professores procuram meios alternativos como a interdisciplinaridade, entre outros, a fim de elevar a qualidade da aprendizagem. Entretanto, a gramática utilizada como parâmetro no ensino continua a ser aplicada nos mesmos padrões, ou seja, através do estudo e análise de estruturas superficiais apenas (COSTA e BARIN, 2003, p. 152-153)

Como já discutido acima, o aluno precisa entender a importância do conteúdo ministrado e refletir sobre as diversas possibilidades da língua. Para isso, ele precisa ter acesso a um nível maior de abstração verificando as diversas transformações que ocorrem na língua.

Segundo Chomsky (1965), “a gramática de uma língua particular deve ser completada por uma gramática universal que de conta do aspecto criativo do uso da linguagem e que formule as regularidades profundas que, por serem universais, são omitidas da gramática propriamente dita” (p. 86). Portanto, a sintaxe gerativa procura descrever e explicar toda estrutura sintática ligada ao ato comunicativo, satisfazendo essa adequação explicativa universalista.

Assim, a gramática gerativa contribui com os estudos sintáticos ao investigar a estrutura profunda das transformações ocorridas na língua preenchendo as lacunas deixadas pela gramática tradicional. No fim, ao juntarmos a análise semântica da gramática tradicional com a análise estrutural da gramática gerativa, alcançamos um amplo entendimento sobre análise sintática e temos a possibilidade de oferecer ao aluno um aprendizado que gera a reflexão e a compreensão da língua e de seus fenômenos, e não a memorização de normas que, na maioria das vezes, não trazem sentido algum ao aluno.

## **7. Considerações finais**

A partir de toda a discussão e reflexão acima, conclui-se que, de fato, os pressupostos gerativistas e os trabalhos que seguem essa teoria têm apresentado resultados importantes para a questão do ensino de língua materna.

Os conceitos basilares da teoria gerativa de Faculdade Inata da Linguagem, Gramática Universal, Aquisição da Linguagem, Input, Gramática Internalizada (Língua-I), Argumento da Pobreza de Estímulo, Competência Linguística, Criatividade e Desempenho trazem uma nova visão ao professor que antes via o aluno como um ser desprovido de conhecimento. A partir dessas noções, o aluno passa a ser visto como um indivíduo que já chega à escola com

uma gramática adquirida. A função da escola, então, é de aprimorar a gramática já constituída e utilizá-la para refletir sobre a estrutura da língua e para a aquisição da modalidade escrita.

O estudo de Kato (2005) contribui à medida que compara a aprendizagem da gramática da escrita no Brasil com a aquisição de uma segunda língua (L2) pela diferença apresentada entre a escrita e a fala. Ela propõe a hipótese que, apesar das semelhanças, a gramática da escrita não é uma L2, pois o aluno chega à escola com uma gramática nuclear, a gramática da fala, e aprende a modalidade escrita na periferia marcada, que se constitui de regras estilísticas selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Na periferia marcada, o falante acessa a língua materna (L1) para a aprendizagem da escrita. Essa hipótese representa um avanço para o entendimento das diferenças entre a fala e a escrita e reafirma a necessidade de reflexão por parte dos professores sobre a realidade do aluno ao chegar à sala de aula. O aluno chega com conhecimento linguística inconsciente da língua e precisa tomar consciência do funcionamento desta. Outro ponto é a percepção do professor para identificar as estruturas que precisam ser adquiridas e/ou aperfeiçoadas pelo aluno quando, na execução da escrita, ocorrem marcas da oralidade, dado que a periferia marcada é um subproduto da GU e que a gramática nuclear, da fala, é acessada quando as propriedades da periferia marcada ainda não estão apropriadas no nível necessário e/ou desejado.

VanPatten (2003) tem como foco a aquisição de segunda língua (L2), mas, segundo Kato (2005), apesar da “gramática da escrita” não ser uma segunda língua, no Brasil, ela se assemelha a uma L2, portanto, as considerações de VanPatten são totalmente pertinentes para a discussão e ele, de fato, traz uma grande contribuição para o ensino de línguas. Para ele, o input, o desenvolvimento do sistema e o output são componentes fundamentais para a aquisição de L2. Sua proposta busca responder como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso linguístico e traz contribuições sobre como a aquisição em sala de aula pode se dar de forma mais efetiva que as abordagens instrucionais vigentes. Para isso, ele discute a importância dos processos de aquisição de segunda língua, quais sejam o input, a acomodação, a reestruturação e o output, pois buscar entender o que acontece entre o input e o output é um caminho para se melhorarem as questões do ensino de língua. Dentre os conceitos, se destacam (1) o entendimento que a aquisição envolve a criação de um conhecimento implícito inconsciente, mesmo que se tenha tido um aprendizado de regras explícitas através da aprendizagem formal em sala de aula, (2) a defesa da incorporação de um input estruturado ao currículo de ensino de língua que é capaz de alterar as estratégias de processamento de input dos aprendizes e promover aquisição de forma mais eficaz que exercícios mecânicos, significativos, e comunicativos; (3) a seleção criteriosa do input por

parte do professor a partir do entendimento que o input para aquisição não é informação sobre a língua, não é simplesmente aprender regras, pois conhecimento explícito não é input; (4) o output de L1 não conduz diretamente à aquisição do sistema implícito, mas leva o aluno a ter consciência de que precisa de uma forma ou estrutura pelo monitoramento do output em L1 e em L2; (5) a noção de que a regra precisa existir, mas o foco da aquisição deve ser o contexto comunicativo, pois torna a compreensão do significado o objetivo do currículo, o que seria um input ótimo que geraria um output mais coerente, eficaz e significativo para o crescimento cognitivo do aluno; e (6) o entendimento que o aluno acessa as estratégias de produção da L1 quando as estruturas adquiridas da L2 não dão conta da comunicação. Todos esses pontos levam o professor a refletir sobre suas práticas, escolhas e trazem compreensão de muitos fatos que ocorrem em sala de aula quando da aprendizagem da escrita.

Os pressupostos e conceitos apresentados nos permitem pensar sobre os problemas enfrentados na educação por parte de professores e alunos quanto ao conteúdo ministrado, à efetividade do material didático e às práticas docentes. Neves (1994) apresenta um panorama das aulas de gramática do Estado de São Paulo e conclui que o ensino de gramática está relacionado a um único procedimento didático: exposição de conceitos e resolução de exercícios, revelando um importante aspecto. Vimos que conhecimento explícito não é input e que apesar da prática das regras ser importante, não é o foco comunicativo, assim, essa prática didática precisa ser reavaliada, pois a negligência às atividades de reflexão e operação da linguagem prejudicam os alunos a entenderem seu funcionamento.

O material didático também apresenta problemas. De acordo com um estudo comparativo de Costa e Barin (2003), a gramática tradicional dita normas para o uso da língua, geralmente baseado em estudos semânticos, mas não explica, de fato, como ocorre a construção frasal. Essa abordagem tradicional dificulta o “ensino” para professores e alunos. A gramática gerativa, em contrapartida, preocupa-se com a questão estrutural. Os alunos precisam entender a importância do conteúdo ministrado e refletir sobre as diversas possibilidades da língua, o que é passível de acontecer com um input estruturado baseado num contexto comunicativo.

Enfim, a teoria gerativa tem contribuído significativamente nas questões concernentes ao “ensino” de língua portuguesa. A necessidade de inovação é iminente e os estudos linguísticos têm comprovado o atraso e a ineficiência das metodologias utilizadas na escola. Apesar de já existirem sugestões de propostas metodológicas sob o olhar gerativista, ainda há a necessidade de uma sistematização das propostas para que realmente haja mudança nas práticas docentes. A teoria e a reflexão estão postas, mas a orientação prática ainda é

deficitária. Esta é uma questão que precisa ser mais discutida e aprofundada em estudos futuros.

### Referências bibliográficas

CHOMSKY, Noam. **Aspects of theory of syntax**, Cambridge: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1965. (Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo, 1978).

\_\_\_\_\_. et alli. **Novas perspectivas linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Regras e representações: a inteligência humana e seu produto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre natureza e linguagem**. BELLETTI, Adriana e RIZZI, Luigi (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, et al. **Conhecimento Linguístico Explícito**. Guião de implementação do programa. Lisboa, 2010.

COSTA, Matheus M. da; BARIN, Nilsa 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.

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, p.131-145.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELLOTA, M. E. T. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, v.1, p.127-140.

MIOTO, Carlos. et al. **Novo Manual de Sintaxe**. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2005.

NEVES, Maria Helena M. **Gramática na escola**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PERINI, Mario A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 2002.

PILATI, Eloisa. “Laboratório de Ensino de Gramática: Questões, Desafios e Perspectivas”. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, F. C. O. da. (Orgs.). **O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras – EaD-UnB**. Brasília: Movimento, p. 48 – 67, 2014.

SILVA, Junia Lorenna da. **Contribuições dos Pressupostos Gerativistas para a Educação em Língua Materna**. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VANPATTEN, Bill. **From input to output**: a teacher's guide to second language acquisition. United States of America, 2003.

VICENTE, Helena G.; PILATI, Eloisa. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Verbum** – Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>>.