



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E PORTUGUÊS - LIP
PROFESSORA DOUTORA: ELOISA NASCIMENTO SILVA PILATI

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

RAFAELA VORONKOFF RODRIGUES TORQUATO

Brasília
2011

Rafaela Voronkoff Rodrigues Torquato – matricula: 09/00031326
(rafaela.voronkoff@gmail.com)

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho submetido ao Departamento de
Linguística, Línguas Clássicas e Português (LIP),
da Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciado em
Letras Português.

Orientadora: Professora Doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati

**Brasília
2011**

RESUMO

O presente trabalho, partindo de uma breve introdução sobre as principais teorias na área de aquisição da linguagem, tem o objetivo de verificar como questões relacionadas à aquisição são tratadas por professores (principalmente pedagogos, tendo em vista que o processo de formalização da língua começa na pré-escola e nas séries iniciais); além de investigar quais as teorias que norteiam a concepção desses professores sobre a aquisição e de que forma essa concepção influencia nos métodos e técnicas que ele lança mão em sala de aula.

Palavras-chave: aquisição da linguagem, linguística, psicologia cognitiva, educação, psicolinguística.

ABSTRACT

This work starts with a brief introduction about the main theories in the language acquisition area. It has the purpose of checking how issues related to the acquisition are treated by teachers, especially pedagogues, considering that the process of formalization of language begins in pre-school and early grades. It also investigates which theories guide the teachers' conception about the acquisition and how this conception influences the methods and techniques that he or she utilizes in the classroom.

Keywords: language acquisition, linguistics, cognitive psychology, education, psycholinguistic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	6
1.1 O Empirismo.....	7
1.1.1 Processamento Distribuido em Paralelo, Conexionismo e Emergentismo.....	7
1.1.2 Behaviorismo.....	8
1.1.3 Estruturalismo.....	9
1.1.3.1 Abordagem Funcionalista.....	10
1.2 O Racionalismo.....	10
1.2.1 Teoria inatista e o Gerativismo.....	11
1.2.1.1 Gramática pivô.....	12
1.2.2 O Construtivismo.....	12
2 A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO.....	14
2.1 Fatores biológicos e neurobiológicos.....	14
2.2 Evidências antropológicas.....	15
3 AQUISIÇÃO: DA TEORIA À APLICAÇÃO.....	16
3.1 Perfil dos professores entrevistados.....	16
3.2 O que nos dizem as respostas dos docentes.....	17
4 QUAL CONCEPÇÃO NOS NORTEIA?.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	22
APÊNDICES.....	23

Introdução

As teorias da aquisição da linguagem são essenciais àqueles que possuem as línguas naturais figurando em seus objetos de trabalho, seja no ensino de língua materna, seja no tratamento de distúrbios da linguagem, uma vez que elas fornecem a tais profissionais, um referencial teórico estruturador, sem o qual o desenvolvimento de seus trabalhos fica comprometido pela falta de embasamento.

Voltando-se para esse fato e pensando especialmente no futuro docente de língua materna, desenvolvemos uma pesquisa cuja finalidade é observar como o processo de aquisição é entendido pelos atuais docentes, e como a concepção que eles possuem de aquisição da linguagem influencia nos métodos e técnicas que lançam mão em sala de aula.

Para alcançar nossos objetivos, da maneira mais clara e coesa possível, dividimos a pesquisa em duas etapas que no fim se complementam para ilustrar o panorama atual dos estudos sobre a aquisição.

Na primeira etapa, fizemos uma revisão bibliográfica do assunto, cujo ponto de partida foi a obra *Principles of language learning and teaching*, de H. Douglas Brown (2007). A partir dela, lançamo-nos na busca de diferentes pontos de vista em textos diversos, a fim de fornecer uma visão mais abrangente do processo.

Na segunda etapa, partimos para questões práticas, buscando relacionar atividade docente às concepções aquisicionistas, com o objetivo de verificar, como exposto anteriormente, em que medida elas influenciam o professor em suas atividades e qual tem sido seu lugar na educação. Para isso, elaboramos um questionário e apresentamos a professores do Ensino Fundamental que atuam do 1º ao 5º ano, nas redes pública e privada do Distrito Federal.

Pensando em facilitar a observação e o entendimento, dividimos o trabalho em quatro seções, que partem da teoria à prática: a primeira corresponde à apresentação das teorias de aquisição da linguagem; a segunda problematiza a hipótese do período crítico; a terceira trabalha com os discentes e a aplicação dos conhecimentos sobre a aquisição; a quarta apresenta nossa visão sobre o assunto; e, por fim, são apresentadas as considerações finais acerca desse estudo. Conhecidos os horizontes e a estrutura do trabalho, passaremos à seção seguinte.

1 Teorias de aquisição da linguagem

A linguagem infantil é objeto de observação desde antes de Cristo, conforme relata Scarpa (2001). Todavia, estudos mais elaborados sobre a aquisição surgiram apenas por volta do séc. XX,

com o trabalho dos “diaristas” - linguistas que elaboraram diários da fala espontânea de seus filhos. Tais trabalhos eram descritivos, do tipo longitudinal, uma vez que acompanhavam o desenvolvimento da linguagem da criança ao longo do tempo; e os dados analisados, conforme explicitado acima, eram extraídos em situações naturalísticas, prestando-se a análise da produção dos enunciados. Esses linguistas ainda não objetivavam chegar a uma teoria.

A partir daí, várias teorias ocuparam-se da investigação sistemática do processo de aquisição, ora norteadas por indagações linguísticas, ora por indagações psicológicas, ora por indagações psicolinguísticas. Fato é que tais indagações gravitam em torno das dicotomias inato vs adquirido e biológico vs social, incitando a um questionamento: afinal, a aquisição é um fenômeno orgânico ou depende do ambiente?

Nessa seção, nos destinaremos a abordar as principais teorias de aquisição da linguagem, a fim de ilustrar essas dicotomias e fornecer subsídios para um posicionamento ante a questão acima. Iniciaremos, então, com as teorias alinhadas ao Empirismo.

1.1 O Empirismo

Segundo Santos (2008), no Empirismo a mente não é fundamental para justificar a aquisição (mais especificamente no Behaviorismo); a capacidade inata que o ser humano possui é a de formar associações entre estímulos ou entre estímulos e respostas; e o conhecimento é derivado da experiência.

Inseridos nessa corrente, encontramos o modelo do Processamento distribuído em paralelo, o Conexionismo, o Emergentismo, o Behaviorismo e o Estruturalismo, conforme veremos nas subseções seguintes.

1.1.1 Processamento distribuído em paralelo (PDP), Conexionismo e Emergentismo

Segundo o PDP, as informações são processadas simultaneamente em vários níveis. Assim, “frases são o resultado da interligação simultânea de uma infinidade de células do cérebro”¹ e não algo gerado por uma série de regras, como propõe o Gerativismo. Quando lemos uma sentença, portanto, estamos processando ao mesmo tempo, informações morfológicas, sintáticas, semânticas,

¹ “sentences are the result of the simultaneous interconnection of a multitude of brain cells” (Brown, 2007, p. 31)

fonológicas, discursivas e lexicais, além da nossa experiência, a qual, conforme regra de aprendizagem, modifica os padrões de conectividade.

Ideia semelhante propõe o Conexionismo, de Rumelhart e McClelland (1986). De acordo com o Conexionismo, o cérebro trabalha, a partir das nossas experiências, formando múltiplas conexões entre os neurônios. Por meio do reforço ou do enfraquecimento dessas conexões, somos conduzidos à aprendizagem: a conexão reforçada cria uma rede entre os neurônios, a qual é ativada quando um desses neurônios receber um estímulo. O que modifica a força entre as conexões da rede é um algoritmo de aprendizagem, permitindo a codificação das informações. Portanto, verifica-se que o estímulo – resposta não se encontra no meio externo (como propõem os behavioristas), mas na base neural e, para o Conexionismo, não existem regras gramaticais, e sim, reforço através da frequência do *input*.

Também na linha empirista encontra-se o Emergentismo, de O’Grady (1999). Tal modelo está consonância com o Behaviorismo (o que pode ser percebido na subseção seguinte), pois segundo ele:

a complexidade da língua emerge do processo de ser exposto a um ambiente enorme e complexo. As interações que constituem a linguagem são associações, bilhões de conexões que co-existem dentro de um ecossistema. E as sistematizações surgem como resultado de suas interações e restrições mútuas.²

O’Grady, portanto, assume que não existem sistemas gramaticais inatos.

1.1.2 Behaviorismo

O Behaviorismo está centrado em dados explicitamente observáveis, haja vista a inacessibilidade da mente para se estudar o conhecimento, assim, o que é meramente mental é descartado.

Diferente dos inatistas, que defendem a modularidade cognitiva da aquisição, os behavioristas acreditam que o aprendizado da língua materna é essencialmente semelhante à aquisição de outros comportamentos e habilidades, caracterizando-se a aprendizagem da linguagem, segundo Skinner (1957), como o acúmulo de comportamentos verbais.

Para estudar o comportamento humano, os behavioristas lançam mão apenas de abordagens empíricas. Dessa forma, acredita-se que o desenvolvimento do conhecimento linguístico é oriundo da experiência, através do estímulo, resposta, imitação e reforço (positivo ou negativo), haja vista que a mente infantil, no momento do nascimento, é uma “tabula rasa”, ou seja, uma página ainda

² “the complexity of language emerges from, relatively simple developmental process being exposed to a massive and complex environment. The interactions that constitute language are associations, billions of connections, which co-exist within an eco-system. And systematicities emerge as a result of their interactions and mutual constraints” (N. Ellis, 2003, p. 81)

não escrita.

“Serão as experiências que cada um tiver, a estimulação e a educação que receber, que irão preencher o psiquismo do conteúdo. Usando um aforismo clássico: nada existe na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos.” (PALACIOS, p. 20)

Dessa forma, aspectos da linguagem como a criatividade ou a intuição do falante (ambos argumentos a favor do caráter inatista da linguagem), não são levados em consideração, pois considera-se que a estrutura linguística do indivíduo é externa a ele. Também pensando a língua em termos do que pode ser observado está a teoria estruturalista.

1.1.3 Estruturalismo

Nas obras pesquisadas, verificamos que Ferdinand Saussure, na Europa, e Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos, não se ocuparam do processo de aquisição. Como homens de seu tempo, seus trabalhos voltaram-se para observação e descrição de dados numa perspectiva imanentista. Todavia, é importante explicitar essa corrente, pois foi a partir do Estruturalismo que a língua e a linguagem tornaram-se objetos de uma ciência.

Para os estruturalistas, portanto, o linguísta deveria trabalhar apenas com dados observáveis, “aqueles que podem ser objetivamente percebidos, gravados e mensurados”,³ buscando descrever as línguas e identificar suas características estruturais.

Como exposto anteriormente, salienta-se o trabalho dos estruturalistas com línguas, tendo em vista que, na constituição da Linguística enquanto ciência, Saussure determinou a *língua* como o objeto de estudo. Tal escolha justificou-se na dicotomia *langue* (língua) / *parole* (fala), sobre a qual defendeu a dimensão social da linguagem, a *langue*, em detrimento da dimensão individual, a *parole* (Saussure entendia que a ação verbal - a *fala*, só poderia ter sentido dentro de um sistema - a *língua*).

Definindo a *língua* em termos saussurianos, dizemos então que ela é um fato social; um sistema invariante e convencional, o qual subjazendo a *fala*, pode ser abstraído das variações observáveis desta.

A partir dos estudos saussurianos, surgiram muitas linhas de investigação linguística estruturais (cf. Mussalin e Bentes, 2004). Nesse trabalho, porém, apresentaremos apenas a orientação funcionalista.

³ “those that can be objectively perceived, recorded, and measured” (Brown, 2007, p. 10)

1.1.3.1 Abordagem Funcionalista

O Funcionalismo possui uma visão da língua muito relacionada com a participação do indivíduo no mundo. Dessa forma, caracteriza-a como uma manifestação de habilidades afetivas e cognitivas que este possui de lidar com o meio e consigo.

A situação comunicativa da fala (contexto, participantes e propósito do discurso), portanto, está incluída na análise de uma estrutura gramatical. Tal *perspectiva funcional da sentença* foi o objeto dos linguistas da *Escola de Linguística de Praga*.

Além disso, a abordagem funcionalista trabalha muito mais a função, do que a forma, na gramática. Um bom exemplo dessa preocupação maior com a função está na crítica de Lois Bloom (1971) à *gramática pivô* (representação das primeiras combinações de duas ou três palavras: palavra aberta + palavra pivô).⁴ Para Bloom, as relações entre as palavras na sentença não são tão superficiais constituindo-se apenas como uma questão de ordem; antes disso, verificam-se pelo menos três possíveis relações em cada sentença: agente-ação, agente-objeto e possuidor-possuído.

Quando, por exemplo, uma criança diz “Papai sapato”, pode-se interpretar como “Papai está calçando o sapato” (agente-ação), “Papai vê o sapato” (agente-objeto), “O sapato do papai” (possuidor-possuído).

As teorias que cuidam do processo de aquisição as quais abordamos nessas subseções do Empirismo, relacionam o desenvolvimento linguístico da criança às experiências e ao estímulo externo ao qual ela é submetida. Em contrapartida, apresentaremos a seguir as teorias da corrente racionalista, que assumem o desenvolvimento da língua a capacidades inatas juntamente com as experiências (cf. Santos, 2008)

1.2 Racionalismo

Para a corrente racionalista, a mente é considerada responsável pela aquisição. Inserem-se dentro de tal linha de pensamento as teorias inatista e construtivista, que apesar de concordarem quanto à existência de uma capacidade inata subjacente ao processo, divergem quanto à autonomia do aprendizado da linguagem em relação à cognição.

⁴ Mais detalhes sobre a *gramática pivô* estão na subseção 2.2.1.1. Sugere-se a consulta para uma melhor compreensão da crítica de Lois Bloom.

1.2.1 Teoria inatista e o Gerativismo

Para os Inatistas o indivíduo nasce programado biologicamente para a aquisição da língua, ou seja, “nascemos com uma capacidade genética que nos predispõe a uma percepção sistemática da linguagem a nossa volta, resultando na construção de um sistema internalizado da linguagem”.⁵

É dessa forma que o linguísta Noam Chomsky (1959), em contraposição aos trabalhos de Skinner e ao Behaviorismo, entende o processo de aquisição da linguagem. Para ele, mecanismos de repetição, imitação e reforço não dão conta da complexidade da língua e tampouco explicam como a criança consegue, em um curto período (em torno dos 18 aos 24 meses), e submetida a dados tão truncados e fragmentados, dominar sua gramática internalizada. Esse argumento basilar de Chomsky foi denominado “pobreza do estímulo” e mais tarde associou-se ao “problema de Platão”, implicando a afirmativa de que sabemos mais sobre a língua do que manifestamos.

Chomsky e a corrente a que se vincula, o Gerativismo, defendem a Teoria Paramétrica, segundo a qual somos dotados, no estágio inicial, da Gramática Universal (GU). A GU caracteriza-se como um sistema de princípios (propriedades linguísticas comuns a todas as línguas) e de parâmetros - marcados de acordo com o contato com a língua materna. Tal gramática deriva do que Chomsky (1965) denominou *dispositivo de aquisição da linguagem (DAL)*, um mecanismo inato que, desencadeando o conhecimento prévio da língua (uma série de regras gramaticais pelas quais esse dispositivo é formado), gera a gramática da língua nativa da criança, através do confronto dessas regras com os dados do ambiente (o *input*). O DAL, de acordo com McNeill (1966), consiste em quatro propriedades linguísticas inatas:

- 1- A capacidade de distinguir sons da fala de outros sons do ambiente.
- 2- A capacidade de organizar dados linguísticos em várias classes que, mais tarde, podem ser refinados.
- 3- O conhecimento de que apenas certos tipos de sistemas linguísticos são possíveis e outros tipos não.
- 4- A capacidade de envolver-se em constante avaliação do desenvolvimento do sistema linguístico, de modo a construir o sistema o mais simples possível.⁶

A partir daí, pode-se perceber que, para os gerativistas, o aprendizado da língua é sistemático em qualquer estágio. Não se trata, portanto, de desenvolver paulatinamente estruturas incorretas, mas de formular hipóteses sobre o *input* recebido, testando-as, reformulando-as, revisando-as ou abandonando-as à medida que sua língua desenvolve-se. Fala-se em Gramática

⁵ “we are born with a genetic capacity that predisposes us to a systematic perception of language around us, resulting in the construction of an internalized system of language” (Brown, 2007, p 28)

⁶ 1- The ability to distinguish speech sounds from other sounds in the environment
 2- The ability to organize linguistic data into various classes that can later be refined
 3- Knowledge that only a certain kind of linguistic system is possible and that other kind are not.
 4- The ability to engage in constant evaluation of the developing linguistic system so as to construct the simplest possible system out of the available linguistic input (apud, Brown, 2007, p. 28)

Gerativa, haja vista que a criança, lançando mão das suas capacidades inatas, pode gerar um número potencialmente infinito de sentenças.

É importante ressaltar que, na abordagem gerativa, a (a)gramaticalidade de uma sentença não depende da Gramática Tradicional, mas da *competência* (conhecimento internalizado sobre a língua) do falante, mostrando a importância da intuição desse no momento de avaliar seu *desempenho* (produção ou compreensão de eventos linguísticos) ou o de outrem.

Por fim, salienta-se o aspecto modular da aquisição na abordagem gerativista, para a qual, a aquisição da linguagem possui mecanismo específico, não dependendo, necessariamente, de interação social ou de outros módulos cognitivos.

1.2.1.1 Gramática Pivô

Conforme dito acima, a criança relaciona-se com a língua de maneira sistemática. Um bom exemplo disso é a *gramática pivô*, proposta por McNeill (1966). Elaborada no contexto em que os linguistas buscavam caracterizar a competência das crianças, bem como caracterizar o processo pelo qual elas dominavam a gramática (entendida como uma entidade psicológica), essa teoria propõe que nas primeiras sentenças contendo duas ou três palavras, a criança não seleciona as palavras aleatoriamente e as combina. Na verdade, de acordo com essa gramática simples, tais combinações são formadas pela adição de duas categorias gramaticais: a *palavra pivô* e a *palavra aberta*.

As palavras que vêm à esquerda, portanto, são diferentes das palavras que vêm à direita, sendo aquelas chamadas de *palavras pivô* (pois se articulam com um número maior de palavras, mas dificilmente se articulam entre si. São, geralmente, os determinantes e os especificadores) e estas chamadas de *palavras abertas*. Observe: *Meu amigo*; *Aquele chapéu*. Nesses exemplos, “meu” e “aquele” são as *palavras pivô* e “amigo” e “chapéu” são as *palavras abertas*. Assim, quando combinadas (*pivô + aberta* ou *aberta + aberta*), essas categorias geram as expressões produzidas pela criança.

Uma vez que finalizamos nossa abordagem sobre a teoria inatista e seus principais argumentos, trataremos agora da teoria construtivista.

1.2.2 O Construtivismo

O Construtivismo é uma abordagem multidisciplinar que integra linguística, psicologia e sociologia. Segundo tal abordagem, a linguagem é construída a partir da interação da criança com o

ambiente e da comunicação com o outro.

Encontra-se dividido em duas vertentes: construtivismo cognitivo (cognitivismo), cujo expoente foi Jean Piaget (1955, 1976, 1978, 1979); e construtivismo social (interacionismo), cujo principal defensor foi Lev Vygotsky (1962, 1978, 1984).

a) Cognitivismo:

Nesta vertente, o aprendizado depende muito do indivíduo, que tem de fazer sua própria representação da realidade, extraindo as informações e desvelando-as. O que ele aprende sobre a linguagem está diretamente relacionado com o que ele sabe sobre o mundo no qual está inserido, e a aquisição, bem como o desenvolvimento da linguagem, derivam do desenvolvimento do raciocínio.

Não há, portanto, autonomia do mecanismo de aquisição, a qual resulta da interação ambiente-organismo, por meio de *assimilação* (quando o indivíduo conhece uma nova situação ou objeto e lida com eles a partir da estrutura cognitiva que possui) e *acomodação* (modifica-se a estrutura mental a partir do que foi assimilado a fim de dominar o novo objeto de conhecimento), ambas fruto do *desequilíbrio* gerado pela situação nova.

A teoria piagetiana propõe a existência de quatro estágios predeterminados de desenvolvimento humano (*sensorio-motor* – 0 a 18/24 meses; *pré-operatório* – 1 ano e seis meses / 2 anos a 7/8 anos; *operatório-concreto* – 7/8 a 11/12 anos; *operatório-formal* – 11/12 anos em diante), tendo em vista que para Piaget não basta apenas sujeitar a criança à interação com o meio, é necessário que ela esteja cognitivamente pronta para entender esse contato. Dessa forma, ele acredita que a linguagem torna-se possível apenas na superação da fase sensorio-motora.

Tal superação ocorre devido a conquistas cognitivas que se dão nesse estágio: a criança desenvolve a função simbólica (associação entre um significante e um objeto significado), a função de representação, pela qual ela consegue recuperar e armazenar suas experiências; consegue reconhecer e coordenar suas ações, e adquire a noção de permanência do objeto (reconhece a existência de objetos mesmo que estejam fora do seu campo de visão).

Vale ressaltar que a interação com o ambiente desencadeia o desenvolvimento em momentos certos dos referidos estágios, porém, na visão piagetiana esses estágios ocorrem individualmente. E nesse ponto, conforme algumas críticas, observa-se que os trabalhos de Piaget não deram o devido valor ao papel do social no desenvolvimento infantil. O social na aquisição é tratado por Vygotsky, como veremos a seguir.

b) Interacionismo:

Aqui, a construção da realidade, o conhecimento (incluindo o desenvolvimento da linguagem) dá-se, principalmente, em função da interação do indivíduo com a sociedade, salientando-se a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD) (Vygotsky, 1978): distância entre o nível de desenvolvimento no qual se encontra o indivíduo e o seu potencial de desenvolvimento. Segundo essa noção, através de estímulo apropriado, o aprendiz torna-se capaz de internalizar as informações que são potencialmente atingíveis, mas que ele ainda não aprendeu. O adulto atua, então, como mediador nos processos.

A partir dessa mediação, nas trocas comunicativas com o outro, a linguagem vai se desenvolvendo, tendo em vista o momento no qual diálogo e ação são internalizados (por volta dos 24 meses). Assim, para Vygotsky (1984), o desenvolvimento da linguagem é oriundo da interiorização de práticas sociais que prescindem de um mediador; e o pensamento começa a tornar-se verbal, bem como a linguagem, racional, aproximadamente a partir dos dois anos de idade, cabendo à fala a organização do pensamento.

Destaca-se que os trabalhos interacionistas percebem a aquisição como um processo no qual o indivíduo vai se tornando sujeito da linguagem.

Além das dicotomias *inato x adquirido* e *pensamento x linguagem*, explicitadas no decorrer de toda essa seção (“Teorias de aquisição da linguagem”), ainda levantaremos outra, *idade x aquisição*, através da problematização da *hipótese do período crítico*.

2 A hipótese do período crítico

De acordo com essa hipótese, existe um período ótimo tanto para aquisição de primeira língua, quanto para aquisição de segunda. Esse período ocorre por volta da puberdade. Além dele, a aquisição torna-se mais e mais difícil, o que explica a dificuldade que os adultos possuem, em comparação a uma criança, de aprender uma segunda língua, e o êxito maior desta em relação aqueles no processo de aquisição, principalmente no que diz respeito ao aspecto fonológico.

A fim de confirmar ou confrontar essa hipótese, arrolaremos alguns fatores biológicos, neurobiológicos e algumas evidências antropológicas.

2.1 Fatores biológicos e neurobiológicos

Um argumento muito utilizado a favor da hipótese, é a lateralização hemisférica, haja vista sua sincronia com o período crítico. Tal processo consiste no armazenamento de tarefas nos

hemisférios do cérebro: as funções relacionadas ao social e ao emocional são “lateralizadas” no hemisfério direito, enquanto as funções lógicas, analíticas e intelectuais concentram-se no hemisfério esquerdo. Logo, as funções relacionadas à linguagem são controladas, principalmente, neste hemisfério.

Muitos estudos, porém, vêm trabalhando a atuação do hemisfério direito na aquisição, em especial de uma segunda língua. Um deles é o desenvolvido por Obler (1981) que defende a participação ativa desse hemisfério nos estágios iniciais do aprendizado, participação essa que consistiria em estratégias de aquisição.

Relacionando também a aquisição ao processo de lateralização, Thomas Scovel (1969) defende que a plasticidade do cérebro antes da puberdade facilita a aquisição tanto de primeira quanto de segunda língua, haja vista que aquele processo ainda não foi concluído e, portanto, é mais fácil adquirir fluência.

Acreditava-se que a lateralização tinha início por volta dos dois anos e terminava na puberdade, coincidindo com o período crítico. Todavia, pesquisas recentes mostram que ela pode começar antes dos dois anos, bem como não se encerra, necessariamente, junto com a puberdade.

Lenneberg (1967) e Pinker (1994) também argumentaram a favor da hipótese do período crítico. Para este, devido a mudanças maturacionais, a aquisição de uma linguagem normal dá-se até os seis anos, daí à puberdade, a aquisição torna-se comprometida, após a puberdade, ocorre com pouca frequência. Para aquele, entre os dois e três anos até a puberdade, a aquisição é “normal”, pois conforme sua fala, “depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente”.

Conforme explicitamos no texto que introduz a seção 3, abordaremos não só argumentos biológicos e neurobiológicos, mas também argumentos antropológicos. Tendo em vista que já trabalhamos os dois primeiros, trataremos agora das evidências antropológicas.

2.2 Evidências antropológicas

Há na literatura casos de indivíduos que em decorrência da privação linguística pela qual passaram até mais ou menos o fim do período crítico, tiveram a aquisição comprometida, bem como sua linguagem “agramatical”. Tais casos são utilizados como argumentos a favor da hipótese. Todavia, esses indivíduos possuem problemas não-linguísticos que podem explicar sua linguagem rudimentar.⁷

⁷ Para fins de ilustração dos casos, sugere-se a leitura de: SCARPA, Ester Mirian: **Aquisição da linguagem**. In: Fernanda Mussalin; Anna Christina Bentes (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 215 -216.

Outro argumento muito utilizado, diz respeito à aquisição de segunda língua. Verifica-se que esse processo desenrola-se com mais naturalidade e facilidade para crianças e adolescentes do que para os adultos. Isso teria a explicação no período crítico, porém, os inatistas atribuem tal distinção ao acesso à GU, que está disponível para os dois primeiros casos, facilitando o desenvolvimento de outra língua; e os interacionistas atribuem a fatores interativos e socioculturais.

Na literatura consultada, encontramos apenas um caso de indivíduos que adquiriram “pronúncia autêntica” em segunda língua, mesmo tendo aprendido-a após a puberdade. Todavia, trata-se de um caso isolado, como bem mostra Brown (2007).

O autor citou o estudo de Sorenson (1970) sobre a cultura Tukano, da América do Sul.

“Pelo menos duas dúzias de línguas foram faladas entre essas comunidades, e cada tribo, identificada pela língua que fala, é exogâmica; ou seja, as pessoas devem se casar fora de seu grupo e, portanto, quase sempre se casam com alguém que fala outra língua. Sorenson relatou que durante a adolescência, os indivíduos, de maneira ativa e de repente, começam a falar duas ou três línguas as quais eles foram expostos em algum momento”⁸

Essa “pronúncia autêntica” relaciona-se com a plasticidade dos músculos envolvidos na fala; com o desenvolvimento cerebral; e com a programação biológica, reiterando a existência de um período crítico. Todavia, como defende Brown (2007), um período crítico no que diz respeito à aquisição dessa “pronúncia autêntica”, ou seja, a de um falante nativo da língua.

Desde a primeira seção até aqui, tratamos de introduzir as principais teorias de aquisição, sintetizando-as e elencando seus principais aspectos. Todavia, nosso trabalho não se destina apenas a questões teóricas. Um de nossos principais objetivos diz respeito a observar a transposição dessa teoria para a prática docente e é a tal finalidade que se destina a próxima seção.

3 Aquisição: da teoria à aplicação

A fim de verificar a como os professores entendem o processo de aquisição, com ênfase na coerência entre teoria e prática, elaboramos um questionário e aplicamos a docentes de educação infantil e ensino fundamental II, de duas escolas do Distrito Federal, uma da rede pública e outra da rede privada. Os resultados de tais questionários estão contidos nas duas subseções a seguir, a primeira tratando da análise quantitativa e a segunda, da análise qualitativa.

3.1 Perfil dos professores entrevistados

⁸ “At least two dozen languages were spoken among these communities, and each tribal group, identified by the language it speaks, is exogamous unit; that is, people must marry outside their group, and hence almost always marry someone who speaks another language. Sorenson reported that during the adolescence, individuals actively and almost suddenly began to speak two or three other languages to which they had been exposed at some point.” (Brown, 2007, p. 62)

Foram entrevistados 11 docentes, todos do sexo feminino. Desse total, 82%, aproximadamente, possuem pós-graduação, enquanto os outros 18% são apenas graduados. A maioria, 73%, afirma ter estudado aquisição na graduação, enquanto apenas 18% dizem não haver estudado e 9% não responderam.

Ressaltamos o fato de que três dos docentes não receberam a formação adequada para o ensino específico de crianças, haja vista que são licenciados para lecionar a partir do 6º ano. Assim, os 18% que não estudaram a aquisição correspondem a dois desses docentes, um com habilitação em Ciências Biológicas e o outro em História. O terceiro é habilitado em Língua Portuguesa e, portanto, teve contato com o processo.

Quanto à faixa etária, 9% têm entre 21 e 30 anos; 27 % possuem entre 31 e 40 anos; e 64% estão na faixa de 41 a 50 anos. Nenhum dos entrevistados está entre 18 e 20 anos ou possui mais de 51.

3.2 O que nos dizem as respostas dos docentes?

Esperávamos com os questionários, verificar como os professores entendem o processo de aquisição, bem como tal entendimento reflete-se nos métodos e técnicas que eles utilizam em sala de aula. Todavia, as análises que realizamos apontam para um entendimento significativamente empírico, não no sentido de que seguem as idéias da corrente que se opõe ao Racionalismo, mas da aceção na qual empírico não é aquilo que provém de conhecimento teórico, e sim da experiência prática ou da observação.

Tanto aqueles que estudaram o referido processo na graduação, quanto os que não estudaram, lançaram mão de respostas muito gerais, aparentemente extraídas do senso comum e sem uso de terminologia específica. Não houve detalhamento do processo e nenhum estudioso ou defensor das correntes de aquisição foi citado.

Essa falta de terminologia e detalhamento dificultou o encaixe das respostas nas teorias trabalhadas e nos levou a duas hipóteses a serem desenvolvidas em outro trabalho: 1) No ensino superior, o estudo que se faz da aquisição é insuficiente ou pouco relevante; 2) Os docentes não vêem relevância nesse processo para a prática educacional.

Quando perguntados como a aquisição ocorria, a maioria das respostas referia-se à interação com o outro (principalmente com os pais) e à socialização, voltando-se para o prisma construtivista.

Poucas colocavam a aquisição como resultado de imitação, aproximando-a do Behaviorismo, mas nenhuma resposta apontou a possibilidade da Aquisição ser oriunda de predisposição genética, e à mente humana não foi atribuída nenhuma responsabilidade no processo. Nada na direção Gerativista.

Nas respostas que se aproximavam do Construtivismo, mas especificamente do Interacionismo, não se falou de internalização de práticas sociais e nem do outro atuando como mediador do processo, fazendo parecer que se trata de um processo passivo. Tampouco, viu-se a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, a ZDP.

Não houve aproximação com a vertente cognitivista. Falou-se apenas em interação com o meio, sem fazer qualquer referência aos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, os quais são fundamentais para essa teoria, haja vista que a linguagem torna-se possível somente quando a criança está cognitivamente pronta para entender essa interação.

Também, não houve dado que fizesse qualquer referência ao Conexiosnimo, Processamento Distribuído em Paralelo ou ao Emergentismo.

Em relação aos métodos e técnicas empregados em sala de aula, encontramos pouca relação ou quase nenhuma com a maneira na qual os professores definiram a aquisição. Vimos que a maioria dos professores (nove de onze) enxerga o processo como fruto da interação com o outro, que inferimos através das respostas, ser um adulto ou uma criança. Todavia, os métodos e técnicas relatados voltam-se mais para o adulto como estimulador da linguagem. Apenas dois professores elencaram práticas que, explicitamente, estimulam a linguagem através da interação entre os alunos: um através de jogos, brincadeiras e músicas e o outro através de “atividades em grupo” (as quais não especificou). Talvez as práticas com gêneros textuais, consideravelmente citadas, objetivem essa interação entre as crianças para o desenvolvimento da linguagem, porém, não há evidências nas respostas que nos permitam tal afirmação.

A maior parte delas indica que a preocupação dos professores, ao ensinar a Língua Portuguesa para as crianças, é desenvolver a ortografia, lançando mão, de ditados e de pesquisa no dicionário. É importante ressaltar que apenas um professor pensou o lado social da língua, trabalhando a variação linguística. Todavia, ele não explicitou os métodos e técnicas que utiliza para isso.

Apesar da pequena quantidade de informantes, é possível apontar que o ensino da aquisição da linguagem na graduação precisa ser revisto. Os atuais professores de língua materna na educação infantil demonstram não embasar sua prática docente nas teorias de aquisição e essa falta de embasamento é apontada pela professora Esther Grossi, em uma entrevista para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos, a IHU online, como um dos motivos para o fracasso do ensino brasileiro. Segundo sua fala, “sem base teórica não é possível uma prática eficiente”.

O trabalho até aqui realizado busca mostrar a importância do profissional em língua materna posicionar-se quanto às correntes aquisicionistas, pois tal posicionamento é essencial para que seu trabalho seja desenvolvido com coerência e eficácia. Nós, como estudiosos e profissionais na área de Língua Portuguesa, engajamo-nos nesse propósito e, para tanto, retomamos agora o questionamento proposto na primeira seção (“afinal, a aquisição é um fenômeno orgânico ou depende do ambiente?”) buscando respondê-lo na seção a seguir.

4 Qual concepção nos norteia?

Após a realização desse estudo, entendemos que a corrente inatista é a que melhor dá conta do processo de aquisição da linguagem, ainda que ao confrontarmos os dados de uma criança, não só com essa corrente, mas também com as demais, encontramos muitas questões a serem trabalhadas. A fim de explicar nossa escolha e ilustrar a afirmação acima, traremos alguns problemas nas demais propostas aquisicionistas.

A proposta behaviorista baseia-se na assertiva de que todo comportamento, linguístico ou não, é desenvolvido por reforço, privação e estímulos. Todavia, como explicar a produção e compreensão de sentenças nunca antes ouvidas pelas crianças? E a aquisição lexical, como se desenrola? Repetir uma palavra não assegura ao indivíduo a compreensão conotativa, mas apenas a denotativa. E, caso uma criança adquirisse sua língua materna por imitação, seria necessário um tempo superior a quatro anos (tempo estimado segundo os dados linguísticos) para que ela fosse competente em sua língua.

Além disso, a proposta behaviorista exclui a criança do processo, uma vez que ela depende do reforço de outrem para que o comportamento se repita ou desapareça. Acreditamos que o aprendizado se daria em uma “Curva em U” (cf. Scarpa 1999). Primeiro, viria uma forma correta, porém, não analisada. Depois, o erro, indicando que a criança está trabalhando para sistematização. Por último, outra forma correta, dessa vez, analisada pela criança.

Quanto à corrente construtivista, afirma-se que o mecanismo responsável pela aquisição da linguagem também é responsável pelo desenvolvimento de outras atividades cognitivas. Todavia, verifica-se na literatura argumentos que refutam essa afirmação. Como exemplo, corroborando Pinker (1994) temos que pessoas com atraso mental não possuem necessariamente problemas linguísticos, além do mais, sabe-se que há casos de afasia, os quais afetam aspectos distintos da linguagem.

Nas duas vertentes construtivistas (Cognitivismo e Interacionismo), a noção de estágios é essencial, caracterizando-se tais períodos como invariáveis e universais, porém, essa caracterização

não se confirma nos dados infantis e, mesmo os estudos que assumem os estágios, mostram a existência de variação, haja vista que há crianças que pulam alguns destes (cf. Santos 2008). Além disso, assumindo-se a postura construtivista de que a linguagem é parte da cognição, como explicar a passagem da criança de categorias cognitivas para categorias puramente linguísticas?

Dessa forma, nosso olhar sob o processo alinha-se com a ótica inatista, pois acreditamos que o ser humano vem equipado geneticamente para adquirir sua língua materna, partindo dos universais linguísticos, nos quais ele seleciona as regras ativas na língua que está adquirindo, ou seja, marca os parâmetros dessa. A criança, portanto, é atuante no processo de aquisição, dependendo do *input* como um gatilho, haja vista que, admitindo-se a *hipótese maturacional*, os parâmetros estão geneticamente programados para serem, gradualmente, fixados em diferentes estágios de maturação.

Considerações finais

É vasto o conhecimento existente sobre aquisição da linguagem, porém, essa grande quantidade de estudos parece não ser bem aproveitada no meio acadêmico e, tampouco, fora dele. Os professores estudam a aquisição, mas não conseguem trazê-la para a atividade docente, incorrendo em uma prática sem embasamento que se traduz no fracasso escolar.

Talvez o erro esteja na maneira como o conteúdo é abordado, uma vez que ele não é o objeto de um curso, mas uma unidade dentro de algumas disciplinas. Talvez esteja na formação continuada, pois quando se termina a graduação, muitas vezes, os estudos param, e aquilo que se aprende em termos de método e, no caso da aquisição, do próprio conteúdo, ao invés de servir como uma ferramenta de auxílio na solução das dificuldades docentes, acaba sucumbindo aos desafios encontrados no contexto escolar.

Em um primeiro momento, nosso trabalho visava responder perguntas mais direcionadas a teoria (sobre, por exemplo, a quantidade ideal e a qualidade do *input* que o professor deveria submeter o seu aluno), e a partir das respostas, trabalhar no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, porém, conforme o trabalho foi se desenrolando, a prática docente nos chamou a atenção, pois os professores sinalizavam não ter a concepção de aquisição como um estruturador no ensino. Assim, é que nos voltamos para mostrar tal problema.

Esperamos, portanto, que o nosso trabalho tenha despertado os graduandos e graduados para urgência em se modificar o tratamento dispensado às teorias de aquisição; e incentive os trabalhos na área, suscitando não só a busca por melhorar o panorama atual, mas também o surgimento de outras problematizações para dinamizar e incrementar o campo de pesquisa na aquisição da

linguagem.

Referências bibliográficas

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. New York: Person Education, 2007.

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

PALACIOS, Jesús. **Psicologia evolutiva**: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: Jesús Palacios; Álvaro Marchesi; Cesar Coll (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, [20--?], v. 1, p. 03-23.

PETTER, Margarida. **Linguagem, língua, linguística**. In: José Luiz Fiorin (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, [20--?], p.11-24.

REVISTA INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS ONLINE. **O método pós-construtivista**. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&secao=281>. Acesso em: 03 de outubro de 2011.

SANTOS, Raquel. **Aquisição da linguagem**. In: José Luis Fiorin (Org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 211 -226.

SCARPA, Ester Mirian: **Aquisição da linguagem**. In: Fernanda Mussalin; Anna Christina Bentes (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203 -232.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Parallel Distributed Processing Models**. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/3/paralled.htm>>. Acesso em: 30 agosto 2011.

APÊNDICE A – Questionário

Caro(a) professor(a),

As questões a seguir fazem parte do meu Projeto Final de Curso (graduação em Letras - Português, pela Universidade de Brasília), cuja área de abrangência é a Aquisição da Linguagem. Tal projeto relaciona-se a uma pesquisa que estou desenvolvendo e na qual pretendo investigar como a Aquisição é trabalhada no ensino superior e como os discentes entendem esse processo.

Conto com a participação de vocês, pois ela é muito importante para que esses trabalhos possam funcionar.

Àqueles que se dispuserem a colaborar, desde já, meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Rafaela Voronkoff

Identificação do professor entrevistado:

Formação superior:

- a) Curso: _____
- b) Instituição: () Pública () Privada
- c) Grau: () Graduação () Pós-Graduação: _____
- () Mestrado: _____ () Doutorado: _____
- _____ () Outros: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: () 20 anos ou menos () de 21 a 30 anos () de 31 a 40 anos

() de 41 a 50 anos () mais de 51 anos

Série(s) de atuação: _____

Instituição(ões) de atuação: () Pública () Privada

1) Como você define o conceito de Língua?

2) Estudou teorias sobre aquisição da linguagem na graduação?

() Sim () Não

3) Você sabe a diferença entre aprendizagem e aquisição da linguagem? Explique.

4) Em sua opinião, como ocorre a aquisição de uma língua?

5) Quais são os métodos e técnicas que utiliza em sala de aula para o ensino da língua portuguesa?
