

# **LINGUAGEM E COGNIÇÃO**

Diferentes Perspectivas

De cada lugar um outro olhar





# LINGUAGEM E COGNIÇÃO

Diferentes Perspectivas

De cada lugar um outro olhar

Arabie Bezri Hermont  
Rosana Silva do Espírito Santo  
Sandra Maria Silva Cavalcante  
(Org.)



eLinc



EDITORA  
PUCMINAS

Copyright © 2010 by Os autores

Projeto gráfico e editoração eletrônica  
Leonardo Gomes

Revisão  
Darlene Ávila Figueiredo

Apoio a esta publicação  
FIP – Fundo de Incentivo à Pesquisa – PUC Minas

2010

Todos os direitos reservados.  
Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia dos autores.

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L755      Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar /  
                 Organização: Arabie Bezri Hermont, Rosana Silva do Espírito Santo, Sandra  
                 Maria Silva Cavalcante. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.  
                 294p.: il.

ISBN: 978-85-60778-55-3

1. Linguagem e línguas. 2. Cognição. 3. Linguística. 4. Gramática gerativa. 5.  
Idiomas – Ensino. I. Hermont, Arabie Bezri. II. Espírito Santo, Rosana Silva do.  
III. Cavalcante, Sandra Maria Silva.

CDU: 801

# Sumário

## **Apresentação**

**9**

## Parte 1

### **Linguagem e cognição sob a perspectiva da Linguística Gerativa**

Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais

Arabie Bezri Hermont

Ricardo Joseh Lima

**23**

## Parte 2

### **Linguagem e cognição sob a perspectiva da Linguística Cognitiva**

Linguística Cognitiva: uma breve introdução

Sandra Cavalcante

André Luiz Souza

**63**

Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e

da Teoria da Mesclagem

Adriana Maria Tenuta de Azevedo

**85**

Uma introdução à Gramática Cognitiva

Aparecida de Araújo Oliveira

**105**

A Gramática de Construções

André Luiz Souza

**125**

### Parte 3

## **Linguagem e cognição sob a perspectiva da Linguística Aplicada**

História do ensino de línguas estrangeiras no Brasil:

focalizando diferenças

Rosana Silva do Espírito Santo

**149**

Metodologias de ensino de língua estrangeira: caminhos e descaminhos

Avany Pazzini Chiaretti

**173**

O outro na aprendizagem de línguas

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

**203**

O papel vital da atenção no aprimoramento da competência linguística de alunos adultos

Ana Lúcia S. Pitanguy Marques

**219**

Gracias a la vida – musica que me ha dado tanto: songs as scaffolded-languageing for SLA

Tim Murphey

**241**

Os estudos da interlíngua e a estrutura argumental

Ricardo Augusto de Souza

Samia Silva Costa

**257**

O ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo

Vilson J. Leffa

**279**

**Sobre os autores**

**293**

Nossos agradecimentos

a todos os alunos que participaram das discussões do eLinC e que, de forma direta ou indireta, ajudaram na realização deste livro;

à amiga Solange Bonomo Assumpção, pela organização prévia do nosso trabalho;

ao FIP, órgão da PUC Minas de fomento à pesquisa, por ter possibilitado a produção deste livro.



# Apresentação

O presente livro é um trabalho que resulta de uma iniciativa do eLinC (Estudos em Linguagem e Cognição), grupo de pesquisa da PUC Minas criado em meados de 2006 com o objetivo de estudar, à luz de teorias constituídas com base em uma abordagem cognitiva da linguagem humana, fenômenos de natureza gramatical e discursiva manifestados no português brasileiro e no inglês como língua estrangeira.

Desde a sua origem, o grupo eLinC organizou-se em torno da proposição de estudos que manifestam a busca de compreensão, por um lado, de fenômenos de caráter semântico-lexical e sintático-morfológico implicados na aquisição (oral e escrita) de língua materna e de língua estrangeira e, por outro lado, de fenômenos de caráter discursivo-cognitivo. Em sua rotina de trabalho, o grupo congrega jornadas de estudo e trabalhos de pesquisa fundamentados em pressupostos teóricos e metodológicos que se identificam em importantes quadros teóricos da linguística contemporânea, dentre eles a Gramática Gerativa, a Linguística Cognitiva e quadros que convergem seus esforços no melhor entendimento do processo de aquisição de língua estrangeira.

As atividades do grupo convergiam, desde 2006 e com mais sistematização em 2007 e 2008, para encontros semanais, em pequenos grupos de estudo, para discussão de textos fundadores da área. Nesse período, foram realizados encontros abertos à comunidade acadêmica – os denominados “eLinC em diálogo” –, com o objetivo maior de promover discussões interdisciplinares entre pesquisadores e alunos de áreas afins (Psicologia,

Fonoaudiologia, Neurociência, Filosofia e Medicina). Essas discussões sempre contaram com a presença de pesquisadores da própria PUC e de outras instituições e pretendiam permitir uma compreensão multidimensional da Linguagem e da Cognição. Alguns minicursos sobre temas que visavam a contribuir para o enriquecimento das atividades de pesquisa realizadas pelo grupo também foram ministrados por professores especialistas convidados. Foi dentro desse espírito que surgiu a ideia de organizar um livro que pudesse abarcar estudos envolvendo constructos teóricos da Gramática Gerativa, da Linguística Cognitiva e de quadros que versassem sobre o processo de aquisição de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada.

A presente obra conta com a participação de professoras pesquisadoras do curso de Letras da PUC Minas – Arabie Bezri Hermont, Avany Pazzini Chiaretti, Rosana Silva do Espírito Santo e Sandra Cavalcante –, de pesquisadores de outras instituições brasileiras – Adriana Maria Tenuta de Azevedo, da Universidade Federal de Minas Gerais; Ana Lúcia S. Pitanguy Marques, da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa; Aparecida de Araújo Oliveira, da Universidade Federal de Viçosa; Ricardo Augusto de Souza, da Universidade Federal de Minas Gerais; Ricardo Joseh Lima, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Samia Silva Costa, mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da UFMG; Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais; e Wilson J. Leffa, da Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul – e também de pesquisadores de instituições estrangeiras – André Luiz Souza, doutorando na *University of Texas at Austin*, EUA; e Tim Murphey, professor da *Kanda University of International Studies*, Japão.

**Linguagem e cognição: diferentes perspectivas** assume o desafio de apresentar a alunos de graduação e demais interessados algumas bases teóricas a partir das quais fenômenos e processos linguísticos podem ser estudados, analisados e aplicados ao ensino de língua materna e de língua estrangeira. Nessa perspectiva, a ideia que norteia os temas tratados nos textos é a de apresentar as bases teóricas em que se evidenciam as relações entre linguagem, cognição e interação. Além disso, o leitor encontra, em cada parte de que é constituída a obra, um breve panorama histórico relativo ao campo do conhecimento em questão.

Nosso objetivo maior é convidar os alunos de graduação e os estudiosos de áreas de conhecimento afins ao tema a lançar um olhar, mesmo que breve, sobre a inextricável relação estabelecida entre linguagem e cognição, a partir de três diferentes lugares, três diferentes campos do saber: a Linguística Gerativa, a Linguística Cognitiva e a Linguística Aplicada. A linguagem (as

dimensões que a constituem, sua aquisição, seu uso) é o foco de atenção para o qual convergem todos os textos que integram a obra. As lentes, por sua vez, são múltiplas.

Ao lermos os artigos, deparamo-nos ora com incertezas e instabilidades, ora com a diversificação e sofisticação de diferentes trajetórias que, no “fazer pesquisa”, privilegiam a relação entre linguagem e cognição humana. A única certeza que essa obra permite ao leitor construir é a de que refletir sobre o tema é um exercício inesgotável do uso potencial de diferentes tipos de lentes teóricas.

Em princípio, não há pré-requisitos para a leitura dos diversos artigos aqui apresentados. O leitor atento perceberá que o que há são textos que, organizados em três partes, convergem ou divergem entre si, de maneira mais ou menos explícita, fazendo valer o valor maior do diálogo acadêmico.

A **primeira parte** apresenta os pressupostos teóricos acerca da **Gramática Gerativa**. O precursor dessa corrente teórica, Avram Noam Chomsky, foi o autor do grande salto epistemológico ocorrido em meados da década de 50, e, a partir da concepção da relação entre competência e desempenho, inaugura-se a tradição, nos estudos de linguagem, da relação entre Gramática e Cognição.

Na abordagem gerativista, a gramática mental seria de caráter paramétrico, ou seja, haveria os *princípios* e os *parâmetros*. Dentro desse ponto de vista, uma criança que aprende uma língua precisa adquirir os itens lexicais necessários e fixar os parâmetros relevantes em sua língua. Essa hipótese ganha força ao se observar a rapidez com a qual as crianças aprendem línguas, apresentando etapas comuns quando estão adquirindo a língua, incluindo os mesmos tipos de desvios, enquanto que outros tipos de erros aparentemente lógicos nunca aparecem na fala de crianças em processo de aquisição de linguagem. Isso ocorreria, de acordo com Chomsky e seus seguidores, porque as crianças utilizam, ao adquirir a língua, um mecanismo mental geral e não algo específico de sua língua. Assim, a Teoria Gerativa, que descreve e explica a gramática como uma parte do sistema cognitivo do homem, pressupõe também que, além de modular, o conhecimento da linguagem seja inconsciente e inato. Se a Teoria Gerativa nos leva ao pensamento de que há princípios gerais que explicam a organização das línguas naturais, pressupõe-se que a teoria da gramática é regida pelo critério da universalidade, no sentido de que haveria uma Gramática Universal (GU) que corresponde às propriedades essenciais constituintes da base de todas as línguas humanas e que é determinada por uma faculdade inata, codificada biologicamente.

No artigo “Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atu-

ais”, de Arabie Bezri Hermont e Ricardo Joseh Lima, o leitor encontrará os pressupostos teóricos nos quais se assenta a Teoria Gerativa. O texto, em sua discussão acerca da relação “linguagem” e “cognição”, pretende mostrar como tal estudo foi orientando-se e constituindo um sólido programa científico ao longo de sua história, iniciada em 1957. Acompanhar todas as mudanças verificadas dentro da Teoria Gerativa desde sua inauguração, entretanto, não é tarefa fácil, pois já se somam mais de 50 anos de investigação, e muitos movimentos teóricos e metodológicos já ocorreram. Foi realizado, então, um histórico sobre as principais orientações teórico-metodológicas que embasaram os quatro principais programas de investigação nascidos dentro da Teoria Gerativa, a saber: Teoria Padrão, Teoria Padrão Estendida, Teoria da Regência e Ligação e Programa Minimalista. O objetivo é oferecer ao leitor termos e noções importantes para a compreensão do que vem a ser a escola gerativista, tais como “competência” e “desempenho”; “gramaticalidade” e “interpretabilidade”; “adequação descritiva” e “adequação explicativa”. São apresentados, de forma sucinta, pressupostos que embasaram o surgimento da Teoria Padrão, datada de 1965, e da Teoria Padrão Estendida, uma versão revista da Teoria Padrão, que surgiu na década de setenta. Em seguida, abordam-se alguns movimentos que desencadearam o advento do Modelo de Princípios e Parâmetros (também conhecido por Teoria da Regência e Ligação), em 1981, com todo seu conjunto de orientações sobre o que viria a ser o conhecimento linguístico. Por fim, são demonstradas as mudanças ocorridas no interior da Teoria Gerativa e que ocasionaram o surgimento do Programa Minimalista, a versão mais atual dessa área de estudos linguísticos.

A **segunda parte** deste livro estrutura-se por textos que focalizam a relação entre linguagem e cognição humana sob uma outra ótica. Apresentam-se, assim, quatro pontos de vista complementares entre si, a fim de dar ao leitor uma visão panorâmica dos pressupostos teóricos nos quais a **Linguística Cognitiva** se baseia.

No artigo “Linguística Cognitiva: uma breve introdução”, Sandra Cavalcante e André Luiz Souza apresentam argumentos que visam a contextualizar o surgimento da Linguística Cognitiva a partir da confluência de trabalhos realizados por pesquisadores americanos e europeus nas três últimas décadas do século XX, os quais passaram a conceber a língua como parte integrante do sistema cognitivo geral dos seres humanos, contrapondo-se à concepção clássica de modularidade. Após delinearem essa trajetória histórica da Linguística Cognitiva, os autores buscam discutir, com base na análise de situações cotidianas vivenciadas pelos seres humanos modernos, conceitos

teóricos advindos da Psicologia Cognitiva, os quais contribuiriam para a descrição e compreensão de aspectos específicos da linguagem humana. Para esse fim, Cavalcante e Souza optam por destacar alguns dos conceitos essencialmente implicados nos estudos realizados no campo da Linguística Cognitiva, tais como o conceito de esquema (*schema*), o de roteiro (*script*), o de moldura semântica (*frame*) e o de domínio conceptual.

Especificando um dos temas tratados dentro do arcabouço da Linguística Cognitiva, temos o artigo “Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem”, de Adriana Maria Tenuta de Azevedo, no qual se contemplam os aspectos principais da Teoria dos Espaços Mentais, proposta por Gilles Fauconnier, por Mark Turner e por outros autores, e da Teoria da Mesclagem, defendida por Fauconnier e por Turner, entre outros estudiosos. A autora descreve como os fenômenos linguísticos são vistos dentro da Semântica Cognitiva e demonstra como as operações cognitivas – tais como memória, atenção, percepção, imaginação, processos de categorização e de abstração, dentre outras – são subjacentes às formas linguísticas usadas em situação de interação com textos de qualquer natureza. Nessa abordagem da Teoria dos Espaços Mentais, que traz as bases teóricas de uma proposta de representação do modo como o ser humano constrói significados, os quais viriam de experiências corporais, várias expressões linguísticas refletem esquemas imagéticos, tais como “dentro/fora” (inspirado na imagem que temos de nosso corpo) e “perto/longe” (relacionado à nossa percepção de movimento através do espaço). Como exemplo de construtores de espaços mentais, a autora esclarece o que vêm a ser “base”, “ponto de vista” e “foco”, noções essas que sustentam a teoria em questão, e demonstra a relação entre espaços mentais e molduras, estando os primeiros ligados à nossa memória de curto termo, já que vão sendo construídos no próprio desenrolar do discurso, enquanto as molduras estariam ligadas à nossa memória de longo termo, pois seriam estruturas de informações que constituem parte de nosso conhecimento prévio. Azevedo explicita, ainda, o que vem a ser a Teoria da Mesclagem, cujo modelo demonstra como os seres humanos constroem significados a partir da integração de domínios cognitivos distintos.

De forma bastante didática, Aparecida de Araújo Oliveira apresenta-nos “Uma introdução à Gramática Cognitiva”, texto que complementa os outros artigos, corroborando-os no sentido de demonstrar quais são as principais propostas da Gramática Cognitiva, a qual, na visão de seu precursor, Ronald Langacker, se constitui a partir de usos da linguagem. Abordando as noções principais que sustentam a visão da gramática como parte da cognição geral

do ser humano, a autora traz conceitos introdutórios dos princípios da Gramática Cognitiva e procura demonstrar como uma unidade simbólica é construída, em eventos de uso, por um falante que tem uma determinada intenção, e também que uma dada codificação nunca é igual à outra para a mesma unidade simbólica, porque variam as estruturas fonológicas e as estruturas conceituais ativadas em situações distintas de uso, ainda que em contextos semelhantes. De acordo com o que nos aponta Oliveira, em vez de uma ruptura brusca entre léxico e sintaxe, os significados dos itens linguísticos diferenciam-se numa base prototípica. Assim, haveria gradientes de abstração para itens lexicais, para morfemas diversos, para preposições, para artigos etc., e as regras gramaticais ocupariam o nível mais abstrato dentre as estruturas simbólicas. A autora ainda apresenta conceitos importantes dentro do universo da Linguística Cognitiva e, mais especificamente, da Gramática Cognitiva: esquematização, saliência focal, perfilamento, assimetria trajecto-marco, ponto de vista e subjetivização.

Encerrando a segunda parte, temos “A Gramática de Construções”, texto em que André Luiz Souza procura demonstrar as bases nas quais se assenta a chamada “Gramática de Construções”. Inicialmente, o autor assinala que o termo “gramática de construções” pode tanto se referir a um conjunto de teorias sintáticas que levam em consideração a construção como unidade básica de processamento e organização sintática (proposta por Langacker, Croft, Bergen e Chang, Steels, e Fillmore), quanto estar relacionado aos clássicos estudos desenvolvidos por Charles Fillmore. É dentro do espírito desse último trabalho que Souza desenvolve seu artigo, explicitando que a principal diferença entre as diversas teorias sintáticas existentes reside no objeto de análise. Nessa perspectiva, a unidade básica de operação sintática é a “construção”, que seria uma estrutura linguística complexa. Não importam, aqui, as suas partes, sendo antes a unidade linguística vista como um todo: assume-se que o todo é que determina as partes, ou seja, as sentenças é que determinam quais partes – morfemas ou palavras – devem ser usadas. Assim, de acordo com a Gramática de Construções, conhecer uma língua é conhecer as construções dessa língua. Nessa lógica, o conhecimento gramatical é tomado como um inventário de construções linguísticas organizadas em uma rede conceptual.

A **terceira parte** deste livro relaciona-se não à exposição de uma corrente linguística propriamente dita, mas, sim, a quadros que pretendem explicitar como se dá o **processo de aquisição de língua estrangeira**. Para tanto, foram reunidos artigos com propostas que, embora distintas, se mostram bastante interessantes quando vistas conjuntamente.

O primeiro artigo, escrito por Rosana Silva do Espírito Santo e intitulado “História do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: focalizando diferenças”, descreve a evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Nosso objetivo, ao colocarmos esse texto iniciando a terceira parte, é não só contextualizar o leitor no que diz respeito às teorias que subjazem a cada prática didático-pedagógica usada no ensino de língua estrangeira (teorias essas que serão detalhadas nos artigos subsequentes), mas também demonstrar quais aspectos históricos influenciaram na tomada de decisão de ensinar-se uma ou outra língua, usando-se um ou outro método. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil iniciou-se com a chegada dos colonizadores portugueses e intensificou-se com a instalação da família real portuguesa no território brasileiro. Perfazendo um didático caminho histórico, a autora mostra, dentro dos limites deste livro, as diversas reformas educacionais pelas quais o ensino de língua estrangeira passou e examina os principais documentos que regulamentam o ensino no país, com foco nas línguas estrangeiras e, em especial, na língua inglesa, quais sejam: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), PCN+ (2002), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2005), e Orientações complementares (2006).

Na sequência, também de forma bastante didática e, de certo modo, complementar ao texto anterior, Avany Pazzini Chiaretti apresenta o artigo “Metodologias de ensino de língua estrangeira: caminhos e descaminhos”. Nele, a autora dá uma panorâmica dos métodos de ensino de língua estrangeira mais marcantes, indicando os pressupostos teóricos subjacentes a cada um deles, pressupostos esses advindos de correntes da Psicologia e da Linguística. De modo interessante, ela apresenta, cronologicamente, as metodologias de ensino de gramática-tradução, o método direto, o método audiolingual (ou áudio-oral, ou audiovisual, ou, ainda, estrutural), a abordagem comunicativa, e os métodos decorrentes do cognitivismo construtivista e do interacionismo social. Por fim, discute as ideias de Kumaravadivelu sobre as estratégias de ensino de línguas, as quais colocam em pauta a relevância do meio educacional tanto para o aluno em formação quanto para o professor. Chiaretti contextualiza todas as abordagens metodológicas, mostrando o lugar de onde surgiram, e frisa que as políticas educacionais podem privilegiar um referencial teórico e que, com isso, uma determinada tendência metodológica pode ser levada à cena dos espaços educativos numa determinada época. É interessante perceber também o que a autora argumenta acerca do ensino de língua estrangeira: muito tempo pode

decorrer até que uma teoria, ou da Psicologia, ou da Linguística, seja utilizada no contexto escolar, o que impede que uma metodologia alternativa entre em foco nas instâncias educativas.

Enquanto os dois primeiros artigos da terceira parte visam a apresentar um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e as principais teorias que a ele subjazem, os demais tratam de experiências e/ou resultados de pesquisas relacionadas à aquisição de segunda língua, ora sob uma perspectiva teórica, ora sob outra.

“O outro na aprendizagem de línguas”, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, é um texto que investiga os papéis negativo e interrogativo do “outro” na aquisição de línguas, o que se verificou em um *corpus* de 252 narrativas escritas de aprendizagem de língua inglesa de alunos e professores de níveis e contextos diversos. Como metodologia, privilegia-se a perspectiva da análise de conteúdo categorial, como descrita por Lieblich, Tuval-Marshiach e Zilber. Ao longo dessa análise, faz-se uma revisão do conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, gerando reflexões sobre o processo de aquisição de segunda língua. Nesse espírito, a autora indica que pode haver, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto a ajuda de um colega mais competente a um menos competente no que diz respeito à proficiência da língua estrangeira, quanto, por parte do último, um receio de ser exposto, podendo ocorrer a “fuga” à cooperação nesse processo de aprendizagem. Interessante ainda na exposição de dados da pesquisa é a evidência de muitos alunos competentes ora se beneficiarem do convívio com os menos proficientes, ora recusarem a aproximação destes para estudos de língua, por acreditarem que isso de nada valerá. Embora demonstre que a interferência dos pares no desempenho linguístico do colega nem sempre é garantida de forma positiva, Paiva lembra que a mediação nem sempre precisa ser feita por um colega, sendo, em muitos casos, garantida pela interação com algum artefato cultural, como cinema, jornal, revista etc.

Ana Lúcia S. Pitanguy Marques, em seu artigo “O papel vital da atenção no aprimoramento da competência linguística de alunos adultos”, discute o papel da percepção consciente e os seus desdobramentos em relação à aquisição de língua estrangeira. Para a autora, o desenvolvimento no processo de aquisição de segunda língua pode ser otimizado a partir da identificação consciente do insumo linguístico por parte do aprendiz. Ancorada em postulados da Linguística Cognitiva, ela desenvolveu uma pesquisa, pela qual verificou que a “atenção” desencadeia a maximização de oportunidades para que determinadas estruturas linguísticas possam ser usadas com maior proficiência. Nessa pesquisa, estudaram-se orações principais e orações subordinadas

– as primeiras, em tese, seriam a figura, o mais saliente, e as segundas, em princípio, o fundo, o contexto estático. Quando houve, na aplicação de testes, um direcionamento da “atenção” para o que é menos saliente, constatou-se que os aprendizes passaram a lidar com as orações subordinadas de forma mais natural e espontânea. Daí a grande responsabilidade de professores de língua estrangeira no papel de auxiliar os alunos no sentido de fazerem com que estes reflitam sobre o uso de estruturas linguísticas a partir do acionamento da “atenção”.

O texto “Gracias a la vida – musica que me ha dado tanto: songs as scaffolded-languageing for SLA”, de Tim Murphey, professor na Kanda University of International Studies (Japão), foi escrito em inglês. Nele apresentam-se o rico potencial contido no uso de canções em sala de aula de língua inglesa e a análise desenvolvida pelo autor na sua tese de doutorado, em 1990, na qual um *corpus* de 50 canções foi selecionado, aleatoriamente, dentre as cem mais ouvidas no ano de 1987. Os dados relativos a essas canções, quantificados, revelaram que elas se compõem de textos curtos e repetitivos, com muitas construções injuntivas e interrogativas, amplo uso dos pronomes “you” e “I” sem precisão referencial, além de muitas pausas. Alia-se a isso o nível de proficiência demandado para a leitura dos textos, que equivale àquele de um aprendiz em estágio elementar. Tim Murphey ainda mostra resultados de uma outra pesquisa, realizada com adolescentes que tiveram contato, por cerca de 12 horas semanais, com canções em língua inglesa. A hipótese é de que, ao longo dessas horas de exposição aos conteúdos das canções, os aprendizes vivenciariam o que o autor chama de “*emotional scaffolding*” (suporte emocional), no qual cognição e emoção estariam integrados. Murphey conclui, então, que canções podem e devem ser usadas como fator motivador e estimulador do processo de aprendizagem de língua inglesa.

Ricardo Augusto de Souza e Samia Silva Costa, em “Os estudos da interlíngua e a estrutura argumental”, retomam a noção de interlíngua proposta por Selinker. A ideia de interlíngua está relacionada ao que os aprendizes de segunda língua produzem, ora sofrendo influência da língua materna, ora se aproximando da língua-alvo, que é a língua estrangeira. Os autores assumem que, nessa perspectiva, parece surgir um terceiro sistema linguístico, ainda que em desenvolvimento. Para eles, o desempenho linguístico na língua estrangeira não seria marcado por déficits ou ineficiências, sendo o desenvolvimento marcado por uma complexidade de representações mentais. A fim de alimentar essa hipótese, Souza e Costa desenvolveram uma pesquisa, avaliando a relação de estruturas argumentais e estudos de interlíngua e verificando qual seria o nível de aceitabilidade, por parte de aprendizes

de inglês, falantes nativos de português, de construções com alternância de transitividade, comuns em inglês, mas não existentes em português. A pesquisa relatada mostra-se relevante à medida que constata a diferença no desenvolvimento interlingual de falantes do português do Brasil, alimentando o rol de pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras sob uma orientação especificamente linguística, e que corrobora as investigações cujo objetivo principal é verificar a interface sintaxe-semântica.

Sob o título “O ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo”, Wilson J. Leffa apresenta argumentos que apontam para a necessidade e para a possibilidade de que o ensino de línguas estrangeiras e, em decorrência disso, também a sua aprendizagem passem a ser compreendidos como sistemas complexos e dinâmicos que se desenvolvem de forma emergente e aberta. Ao se valer de exemplos, como o clima no planeta e o trânsito em uma cidade, para explicar a dinâmica constitutiva de sistemas complexos, o autor afirma que uma característica essencial de um sistema complexo é a sua capacidade de transpor suas próprias fronteiras à medida que interage organicamente com outros sistemas. Segundo Leffa, um sistema complexo institui-se a partir de uma dinâmica interação tanto entre os subsistemas que o compõem quanto com outros sistemas, interação essa por ele apontada como o elemento responsável pelas constantes e emergentes mudanças constitutivas de sistemas complexos. O autor defende a tese de que o ensino de língua estrangeira também pode e deve ser compreendido na perspectiva de um sistema complexo. Descrevendo as diferentes e inextricáveis dimensões implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, ele convida o leitor a refletir criticamente sobre o fato de que a aprendizagem de uma língua não pode ser compreendida como a soma dos subsistemas (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo) que a constituem. Em seu percurso argumentativo, Leffa afirma que assumir o ensino de línguas e, mais especificamente, o ensino de uma língua estrangeira sob a perspectiva da complexidade, por um lado impõe ao professor um conjunto de novas exigências e, por outro, oferece novas e incontáveis possibilidades de realização a serem descobertas por professores e alunos na complexa, dinâmica e aberta realidade da sala de aula.

Com base nesta apresentação panorâmica dos vários textos que constituem este livro, uma última consideração precisa ser feita: não assumimos, com esta publicação, o desafio de revelar, em detalhe e aprofundamento, todos os horizontes que se abrem diante das inumeráveis possibilidades de trabalho de pesquisa sobre o tema. A ideia está em oferecer ao leitor um convite à reflexão sobre os diferentes instrumentais teóricos aqui apresentados e,

mais precisamente, à realização de pesquisas que privilegiem a busca de compreensão e descrição de fenômenos e processos de caráter linguístico-cognitivo. Com a publicação dessas ideias, pretendemos contribuir para uma discussão que, esperamos, se aprofunde cada vez mais no Brasil.

Quanto aos leitores potenciais desses textos – alunos que assumem seus primeiros projetos de iniciação científica –, desejamos que proponham seus percursos investigativos sem abrir mão do exercício de sua criatividade e de sua autonomia, manifestado na discussão franca, aberta e sistemática de novos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo.

Como este livro pretende incentivar a realização de discussões, sobretudo no âmbito da graduação, sugestões, críticas e novas contribuições de alunos e de colegas professores e pesquisadores serão muito bem-vindas, visto que colaborarão para que novos lugares e olhares possam ser, permanentemente, construídos.

As organizadoras



An abstract graphic consisting of several thick, black, hand-drawn brushstrokes that overlap and form a complex, circular, knot-like structure. The strokes are expressive and textured, with visible brush marks and varying line thicknesses. The overall composition is centered in the upper half of the page.

Parte 1

**Linguagem e cognição  
sob a perspectiva da  
Linguística Gerativa**



# Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais<sup>1</sup>

Arabie Bezri Hermont

Ricardo Joseh Lima

Pretendemos apresentar, neste texto, os pressupostos teóricos nos quais se assenta a Teoria Gerativa de base chomskyana e esboçar as características das orientações teórico-metodológicas que embasaram os quatro principais programas de investigação nascidos dentro do Gerativismo, a saber: Teoria Padrão, Teoria Padrão Estendida, Teoria da Regência e Ligação e Programa Minimalista.

Dessa forma, é nosso objetivo oferecer uma noção de como a Teoria Gerativa relaciona “linguagem” e “cognição”, além de demonstrar como a investigação na área foi orientando-se e constituindo um sólido programa científico ao longo de sua história. Acompanhar todas as mudanças verificadas dentro da Teoria Gerativa desde sua inauguração não é, entretanto, tarefa fácil, haja vista que, além de já se somarem mais de 50 anos de investigação, muitos movimentos teóricos e metodológicos já ocorreram.

Assim, fizemos opção de, na primeira seção, introduzir termos e noções importantes para a compreensão do que vem a ser a escola gerativista. Iniciamos, então, com a apresentação do contexto no qual nasceu o Gerativismo e de conceitos cruciais para o entendimento dessa área de estudos linguísticos, tais como “competência” e “desempenho”, “gramaticalidade” e “interpretabilidade”, “adequação descritiva” e “adequação explicativa”. Ainda nessa seção, são abordados, de forma sucinta, pressupostos que embasaram o surgimento da Teoria Padrão, datada de 1965, e da Teoria

---

<sup>1</sup> Agradecemos à Marina Rosa Ana Augusto a leitura de nosso texto e os comentários sobre ele. As falhas que ainda se encontrarem nesta versão são de nossa inteira responsabilidade.

Padrão Estendida, uma versão revista da Teoria Padrão, que surgiu na década de setenta.

Na seção, denominada “O modelo da Teoria da Regência e Ligação”, apresentamos alguns movimentos que levaram ao advento do Modelo de Princípios e Parâmetros, em 1981, com todo seu conjunto de orientações sobre o que viria a ser o conhecimento linguístico. Discutem-se ali, também, o modelo de gramática e os módulos dessa gramática.

Na seção seguinte, são relatadas as mudanças ocorridas no interior da Teoria Gerativa que ocasionaram o surgimento do Programa Minimalista, a versão mais atual dessa área de estudos linguísticos. Optamos por priorizar os aspectos nascidos com Chomsky (1995), já que muitos deles são mantidos nos dias de hoje. Mostramos ainda algumas decisões metodológicas feitas dentro da Teoria Gerativa, levantando também as motivações que as desencadearam.

Não é nosso objetivo apresentar e tampouco esgotar todas as versões mais atuais do Programa Minimalista, pois se trata de um “programa”, e, como tal, promove, em curto espaço de tempo, muitas mudanças na implementação de investigações a respeito de questões não triviais, tais como “por que a faculdade da linguagem é do jeito que é?”.

Por fim, indicamos, na quarta seção, as áreas de estudos que se utilizam do arcabouço teórico da Teoria Gerativa para fundamentar suas pesquisas.

## O surgimento do Gerativismo

### Contexto anterior

A década de 50 do século passado assistiu ao apogeu e à queda da teoria linguística que, nas duas décadas anteriores, havia se consolidado como uma prática intensiva e uma metodologia objetiva. Estamos falando do Estruturalismo, cuja origem, na Linguística, se atribui a Saussure, embora este não tenha utilizado o termo “estrutura” como central em seu curso e, sim, “sistema”. Apesar disso, a ideia de que se poderia estudar a organização de elementos abstratos (que Saussure chamou de “*langue*”) como objeto independente, deixando de lado sua concretização em elementos variáveis (por ele chamada de “*parole*”), vingou e desenvolveu-se nos anos seguintes à publicação póstuma de seu curso, em 1916.

Do outro lado do Atlântico, estudiosos norte-americanos interessados em preservar línguas indígenas da extinção terminaram por criar um método de estudo e uma caracterização de objeto que em muito se assemelhavam às

ideias de Saussure. Com isso, o ideal estruturalista encontrava-se em plena expansão, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Nas décadas seguintes, linguistas iriam traçar, nesses dois territórios, caminhos distintos, apesar da base em comum. Na década de 50, “estruturalismo norte-americano” era mais do que apenas um termo que designava os linguistas estruturalistas dos Estados Unidos. Havia, pelo menos e de modo central, duas características próprias do Estruturalismo Norte-americano que precipitaram seu fim e, juntamente, o do Estruturalismo em geral.

A primeira característica era o caráter antimentalista dessa corrente. Partindo do ponto de vista empirista, o Estruturalismo Norte-americano considerava que apenas o que fosse observável poderia servir como base para a construção de hipóteses. Assim, a mente, definida enquanto um sistema abstrato que lida com símbolos através de operações, não se enquadrava como um fenômeno observável. Tudo o que sabemos é que o cérebro está ativado quando se encontra a serviço de determinada atividade, mas não que necessariamente haja uma correspondência com outro nível abstrato. Decorre daí que a análise de fenômenos linguísticos era feita com base apenas em considerações que levassem em conta situações concretas. Assim é, por exemplo, que o fonema, considerado pelo Círculo Linguístico de Praga uma entidade abstrata composta por um feixe de traços distintivos igualmente abstratos, era definido como sendo um conjunto de alofones semelhantes. Outro exemplo é a análise do fenômeno linguístico no cérebro através de suas atividades (produção e compreensão), em vez de se fazer menção a níveis de descrição (fonologia, morfologia, sintaxe etc.). Essa análise era corroborada pela Neurolinguística da época, que definia os dois grandes tipos de afasia<sup>2</sup> em afasia de produção (afasia de Broca) e afasia de compreensão (afasia de Wernicke).

A segunda característica decorre em parte da primeira. O Estruturalismo Norte-americano optou por não construir uma teoria independente para a Aquisição da Linguagem, baseada apenas em considerações linguísticas. Preferiu tomar como base o trabalho desenvolvido pela corrente *behaviorista* (em português adaptado, “comportamentalismo”) da Psicologia, cujo representante de destaque, B. F. Skinner, escreveu um livro chamado *Comportamento verbal*. Nesse livro, é exposta a teoria de que a criança aprende a linguagem do mesmo modo que qualquer outro comportamento é aprendido por um sistema biológico animal. Se, por um lado, isso esvazia uma Teoria de Aquisição de Linguagem, por outro, caso se confirmasse sua cor-

<sup>2</sup> Afasia é o termo utilizado para um estado de alteração na linguagem decorrente de algum evento neurológico (trauma, lesão, derrame etc.).

reção, habilitaria a área de Aquisição da Linguagem a ser enquadrada em uma área mais ampla, responsável pelo comportamento. O modo de aprendizagem da linguagem dar-se-ia através de um esquema de apresentação de estímulo, reforço de estímulo e resposta ao estímulo. Ao sistema biológico animal é oferecido um estímulo (uma fruta para um elefante; uma palavra para uma criança), que é reforçado (outra fruta, caso o elefante pule três vezes; um sorriso, para uma tentativa de fala pela criança) várias vezes, levando a uma resposta adequada (os três pulos do elefante; a palavra correta da criança). A comparação do desempenho da criança com o do elefante não era fortuita nem anedótica, pois era levada a sério pelos behavioristas de então.

O quadro acima delineado, que toma por base as duas características descritas, iria ruir na segunda metade da década de 50 do século passado. A visão behaviorista de Aquisição da Linguagem foi duramente atacada em dois planos, um empírico e outro teórico. No plano empírico, um engenhoso experimento realizado por Berko, em 1958, demonstrou que as crianças que utilizavam o plural em substantivos não o faziam através de estímulos e seus reforços. No ideal behaviorista, que prescindia do conceito de mente e de operações abstratas, toda forma produzida pela criança era produto de algum contato anterior com tal forma. Assim, uma criança só falaria “bolas” se, antes, tivesse ouvido “bolas”. Berko apresentou a crianças americanas substantivos inventados, que elas nunca tinham ouvido antes, como, por exemplo, *wug*. No experimento, apresentavam-se à criança um *wug* e, depois, outro; a criança então deveria falar o que estava vendo, e ela dizia “*wugs*”. A criança havia aplicado uma regra, que somente poderia existir em um nível mental de análise. No plano teórico, o então jovem linguista Noam Chomsky escreveu, em 1959, uma resenha do livro de Skinner. Essa resenha, que desmontava o arcabouço teórico do behaviorismo e sua aplicação à Aquisição da Linguagem e que ficou sem resposta por parte tanto do autor do livro quanto de outros seguidores da corrente behaviorista, é considerada o 19º texto mais influente na Ciência Cognitiva no século XX<sup>3</sup>.

### As primeiras ideias gerativistas

Em 1959, Chomsky já havia publicado dois livros que lidavam com as limitações do Estruturalismo Norte-americano e que apresentavam alternativas a ele. O livro *The logical structure of linguistic theory*, de 1955, serviu de base para o outro, *Syntactic structures* (CHOMSKY, 1957), que, aliás, ocupa o

---

<sup>3</sup> Ver “The Cognitive Science Millenium Project”, em <[http://www.cogsci.umn.edu/OLD/calendar/past\\_events/millennium/final.html](http://www.cogsci.umn.edu/OLD/calendar/past_events/millennium/final.html)>.

primeiro lugar na lista referida no final da subseção anterior. Por que se deu a esse livro essa prioridade ante tantos outros textos sobre Ciência Cognitiva? Um dos motivos foi a apresentação de uma teoria alternativa para lidar com estruturas sintáticas, libertando o linguista das amarras estruturalistas. A partir da publicação de *Syntactic structures*, uma série de trabalhos que tomavam essa alternativa como base foi produzida não só nos Estados Unidos como na Europa. Voltaremos aos detalhes dessa alternativa no final desta subseção. Antes, precisamos conhecer um pouco sobre a base teórica que serviu de sustentação para as ideias de Chomsky e para a criação do Gerativismo.

Como dito acima, o Estruturalismo Norte-americano apoiava-se na visão empiricista de atividade científica, o que fazia com que seus seguidores considerassem como relevante apenas aquilo que fosse observável, que fosse fruto da experiência. De certo que essa visão não é recente, pois remonta aos filósofos gregos, sendo Aristóteles um de seus proponentes. Essa visão espalha-se pela história da Filosofia, a ela se juntando nomes como Hume e Locke, nos séculos XVII e XVIII. A visão empiricista, no entanto, não era única. Também desde os gregos, com Platão, assumia-se que o conhecimento não seria apreendido apenas pela experiência, mas que haveria algum dispositivo prévio à experiência, chamado de “inato”, que auxiliaria na apreensão daquele. No século XVII, o filósofo francês René Descartes foi um importante pensador dentro da corrente que se convencionou chamar de Racionalismo. E como Chomsky, em meados do século passado, se enquadra nesse debate? O título de seu livro de 1967 é revelador: *Linguística cartesiana: um capítulo na história do racionalismo*. Com esse trabalho, Chomsky não apenas apresenta as bases filosóficas de sua Teoria, mas também indica que sua proposta para os estudos linguísticos não era de todo nova, tratando-se de uma “atualização” de ideias que já estavam no ar há muito tempo.

Para sermos mais específicos, a proposta central de Chomsky, no plano teórico, era a da existência de um mecanismo inato designado para lidar exclusivamente com fenômenos linguísticos. Esse mecanismo (no original, *Language Acquisition Device – LAD*) seria responsável por trabalhar os dados linguísticos fornecidos pelo ambiente (a fala dos pais, de parentes etc.), através de regras e restrições que facilitariam o processo de aquisição da linguagem pela criança. Que haja essas regras e restrições parece claro, quando sabemos que toda criança se utiliza de criatividade na produção e compreensão de formas linguísticas. Por exemplo, para designar o veículo “Kombi”, para o qual usamos o artigo “a”, a criança pode, muitas vezes, usar o sufixo caracterizador de gênero feminino “-a”, daí derivando, então, a expressão “a kombia”. Da mesma forma, poderia chamar o vendedor de cocos de

“coqueiro”, usando a mesma regra de formação da palavra que designa o vendedor de balas, que é o “baleiro”.

Mas essa criatividade é limitada (não acrescenta um morfema de gênero a um verbo em português; não testa a hipótese de o artigo vir depois do substantivo em português etc.). O LAD serviria como um guia e, ao mesmo tempo, como um freio para essa criatividade. A hipótese de que há um mecanismo inato e específico para a linguagem ganhou o nome de *Hipótese Inatista*. Veremos mais detalhes sobre o LAD mais adiante.

Chomsky centrou suas análises nas estruturas sintáticas das línguas. Essa decisão não foi arbitrária nem por acaso. De todos os níveis de descrição linguística, a Sintaxe parece ser a única que se apresenta como autônoma de outros sistemas cognitivos. A Fonologia faz interface com o sistema articulatório e com o perceptivo; a Semântica, com os sistemas conceptuais; e a Morfologia, um pouco com os sistemas articulatórios e um pouco com os sistemas conceptuais. Já a Sintaxe trata apenas do arranjo formal dos elementos em uma sentença, de sua ordenação e das relações estruturais entre eles. As palavras em uma sentença não estão ordenadas linearmente como seria aparente, dado o caráter linear da fala. Sabemos disso por causa de casos como “O pai dos meninos chegou”, em que o verbo concorda com um elemento mais distante e não com o que está mais próximo, prova de que o núcleo do sujeito se relaciona de modo diferente com o verbo. Algo semelhante acontece nos casos “João saiu ontem” e “João viu Maria”. Nas duas sentenças, há três palavras, mas as relações entre elas não são as mesmas: “ontem” é uma informação circunstancial, acessória, para o verbo “sair”; já “Maria” é uma informação essencial, complementar ao verbo “ver”. De algum modo, essas distinções têm de ser capturadas por uma teoria de estruturas sintáticas.

O Estruturalismo dispunha de algumas dessas teorias. No entanto, em *Syntactic structures*, Chomsky (1957) demonstrou que elas falhavam duplamente: não conseguiam descrever as estruturas que pertenciam à língua e resultavam em estruturas que não pertenciam à língua. O critério de que Chomsky lançou mão foi propor uma teoria que *gerasse* todas e apenas as estruturas que pertencessem à língua, e mais nenhuma outra. A Sintaxe seria como uma máquina que trabalharia com as palavras e geraria as estruturas. O termo “gerar”, usado já duas vezes aqui, foi de tal impacto para a época, que acabou por se tornar o nome da teoria que Chomsky estava formulando: Teoria Gerativa. Apenas quando a Teoria Gerativa, juntamente com as ideias a respeito do LAD, começou a se desenvolver, esse modo de fazer Linguística ganhou o nome de Gerativismo – aqui já no sentido de uma corrente da

Linguística, de um conjunto de ideias que é partilhado por um número razoável de pesquisadores.

Nas décadas seguintes, de 60 e 70, Chomsky e seus colegas desenvolveram outros modelos baseados na ideia central de geração de estruturas. A Teoria Padrão (1965) incorporou, pela primeira vez, questões semânticas de base ao modelo de gramática. O Léxico ganhou força, e restrições semânticas foram propostas para dar conta de certas estruturas “anômalas”, como “O vento comeu uma maçã”. No final da década de 60, alguns linguistas gerativistas questionaram-se se a Sintaxe estaria atuando de forma autônoma, ou se a Semântica poderia ter regras próprias e intervir no trabalho da Sintaxe. Chomsky rejeitou essa interpretação, e os proponentes dela terminaram por criar uma dissidência do Gerativismo. Anos mais tarde, após debates acalorados e agressivos, essa dissidência desfez-se, dando espaço para o surgimento de uma linha de pesquisa independente do Gerativismo, que lançou as bases do que hoje conhecemos como Linguística Cognitiva<sup>4</sup>. No início da década de 70, Chomsky escreveu alguns textos que tentavam solucionar os problemas lançados pela corrente dissidente e desenvolveu o que ficou conhecido como Teoria Padrão Estendida. Nessa teoria, o Léxico tinha importância como formador de uma estrutura que serviria de base para a aplicação de regras sintáticas (Estrutura Profunda); a geração de sintagmas ficaria a cargo da Teoria X-barras (ver mais detalhes adiante); e a interpretação semântica, cerne da dissidência, ficava separada entre um componente de base (o Léxico) e outro, pós-sintático (Estrutura Superficial).

**Conceitos importantes: “competência” e “desempenho”, “gramaticidade” e “interpretabilidade”, “adequação descritiva” e “adequação explicativa”**

Na seção anterior, foi exposto um modelo de Gramática, que ficou conhecida como Gerativa, por ser pensada para dar conta da geração das sentenças de uma língua. Uma interpretação comum – porém, como se verá, errônea – desse modelo é considerá-lo como sendo um exemplo daquilo que acontece quando um falante está produzindo (ou seja, gerando, e está aí o germe do erro) uma sentença. Nesse ponto de vista, a Gramática Gerativa espelharia o que aconteceria quando estamos usando a língua. Essa interpretação não se sustenta, assim que travamos conhecimento com as motivações originais de Chomsky para a proposição da Gramática Gerativa.

<sup>4</sup> Ver “Linguística cognitiva: uma breve introdução”, de Cavalcante e Souza (Parte 2, a seguir).

Essas motivações são, em breves palavras, a tentativa de estabelecer um modelo de *conhecimento*, que seria específico para a língua e também específico da espécie humana. A palavra *conhecimento* é a chave para compreender por que a interpretação exposta acima é errônea: tal interpretação é feita com base na crença de que a Gramática Gerativa é um modelo sobre o *uso* da língua. Desde seus primeiros textos, Chomsky enfatiza a diferença entre *conhecimento* e *uso*, dois conceitos distintos e cuja diferença essencial não é difícil apreender: uma coisa é o conhecimento que se tem sobre determinada atividade, outra coisa é a realização dessa atividade. Um exemplo comumente utilizado é o do andar de bicicleta: uma pessoa que anda de bicicleta *sabe* quais são os procedimentos necessários para essa atividade (equilíbrio, força, coordenação etc.), mesmo quando não a está praticando. Esse *conhecimento* é, portanto, implícito, internalizado e inconsciente. Talvez essa pessoa não saiba explicar esses procedimentos ou até nem saiba como ensinar outra pessoa a praticá-los. Podemos generalizar esse conhecimento que uma pessoa tem para todas as que andam de bicicleta: seria o mesmo para todas. No entanto, ao observarmos as pessoas andando de bicicleta, percebemos diferenças óbvias: algumas têm mais habilidade, outras menos; quando se está com pressa, anda-se de um jeito, mas se se está numa rua movimentada, anda-se de outro; e daí por diante. Esse *uso* do conhecimento será variável e dependente do conhecimento, mas, crucialmente, *não é* o conhecimento.

A Gramática Gerativa proposta por Chomsky é um modelo do *conhecimento* de língua internalizado, não do seu uso. Para demarcar essa diferença, Chomsky nomeou o conceito de conhecimento linguístico de *Competência* e o de uso linguístico, de *Desempenho*. Assim, fica claro perceber que o objeto de estudo e interesse do Gerativismo é a Competência e não o Desempenho.

No parágrafo inicial desta seção, foi destacado o caráter gerativo do modelo de Gramática. O argumento central do livro de Chomsky (1957) era que os modelos propostos pelo Estruturalismo tinham, entre outros, o problema de prever a geração de sentenças que não pertencem à língua e a não geração de sentenças que a ela pertencem. Por um lado, esses modelos eram fortes demais; por outro, fracos demais. Nesse ponto, podemos nos perguntar: o que é uma sentença que pertence, digamos, ao português? Bastaria a compreensão como critério? Assim, “Mim querer sorvete chocolate” seria português. Mas, se fosse assim, por que nunca falante nativo algum do português (nem crianças!) pronunciou uma sentença como essa em situações naturais de fala? Talvez ela não tenha condições de ser gerada... Em termos técnicos, ela não reúne as condições estruturais e configuracionais do português (sentenças simples devem ter verbos flexionados; o pronome na

forma oblíqua deve ser precedido de uma preposição; substantivos não podem se relacionar sem elementos que os conectem, como preposição ou conjunção). Não haveria como, através de regras sintáticas, gerar a estrutura da sentença em questão. Por isso, ela pode ser classificada como *agramatical*, ou seja, não pertencendo à Gramática Gerativa do português.

Vejam, agora, outra sentença: “O sol gosta de ter uma girafa na piscina do bolso”. Seria ela também agramatical? Certamente é possível novamente argumentar que nunca falante nativo algum do português (nem crianças!) pronunciou uma sentença como essa. Mas qual seria o problema estrutural dessa sentença para que ela seja classificada como agramatical? Todos os elementos estão em suas posições canônicas (sujeito, verbo, objeto indireto, adjunto adverbial), os requisitos de concordância e regência estão sendo obedecidos... Qual é, então, o problema dessa sentença? Seu problema está em seu *sentido*, não em sua estrutura. É estranho que o sol expresse sentimentos, que ele tenha um bolso e que esse bolso tenha uma piscina (ainda mais lembrando que piscina envolve água, o que seria incompatível com o sol, quente por natureza). Como a fonte do problema é outra, não podemos classificar essa sentença como agramatical. Ela é, de fato, gramatical; seu problema é com sua interpretação, e, por isso, podemos classificá-la como *não interpretável*. A sentença “O sol...” pode não ter sido dita, mas poderia sê-lo; já a sentença “Mim querer...” pode também não ter sido dita por um falante nativo, mas jamais o poderia ser.

Durante todas as menções ao modelo de Gramática Gerativa, estivemos utilizando o termo “língua”, sem especificá-lo. Afinal, como o modelo se comporta em relação à comparação entre línguas? Que diferenças existiriam entre o modelo de Gramática Gerativa do português e o modelo do espanhol, do inglês etc.? Para chegar à resposta a essas perguntas, precisamos nos lembrar que os modelos iniciais, da década de cinquenta até a de setenta, eram baseados em regras. Uma sentença como “O menino viu a menina” era o resultado da aplicação da regra de formação de sentença que pode ser descrita como “S  $\Rightarrow$  SN SV”, ou seja, uma sentença (S) possui um SN (Sintagma Nominal) e um SV (Sintagma Verbal); em seguida, cada elemento que está à direita da seta pode ser passado para o lado esquerdo, desencadeando-se outras regras, como “SN  $\Rightarrow$  Art N” – o Sintagma Nominal é composto por um artigo (Art) e um substantivo/nome (N) – e “SV  $\Rightarrow$  V SN” – um Sintagma Verbal é composto por um verbo (V) e um Sintagma Nominal (SN), sendo este, por sua vez, composto por um artigo (Art) e um substantivo/nome (N). As três regras expostas acima descrevem os passos para a geração de uma sentença transitiva simples em português. Regras como essas foram pro-

postas inicialmente dentro do arcabouço da Teoria Padrão e permaneceram na proposta da Teoria Padrão Estendida.

Como seria a análise de sentenças em espanhol, inglês etc.? Seguindo o mesmo raciocínio, cada língua teria um conjunto específico de regras. Uma vez que um linguista gerativo conseguisse formular um conjunto de regras razoável para uma língua, descrevendo boa parte de suas estruturas sintáticas, dir-se-ia que a *adequação descritiva* desse conjunto foi atingida, que foi possível descrever as regras daquela língua. Embora pudesse ser um ideal estruturalista, esse não era o ideal gerativista. Uma vez que seria possível formular mais de um conjunto de regras para as mesmas estruturas, fato frequente na história dos modelos sintáticos, a decisão sobre qual conjunto deveria ser considerado mais adequado caberia à verificação de sua *adequação explicativa*. Não bastaria ao linguista formular um conjunto de regras; seria exigido dele que esse conjunto fosse de tal modo estruturado, que uma criança, com as capacidades limitadas de memória, análise e raciocínio que possui, fosse capaz de descobrir qual seria esse conjunto. A adequação explicativa mede o grau de compatibilidade de um conjunto de regras com as características do processo de sua aquisição.

Em meados da década de setenta, a análise mais aceita que se fazia do estado-da-arte em Gramática Gerativa era que o modelo então proposto (a Teoria Padrão Estendida) satisfazia plenamente o critério da adequação descritiva, mas deixava muito a desejar em relação ao critério de adequação explicativa. Por isso, já no final daquela mesma década, o modelo baseado em regras estava esgotado. A formulação de outros conceitos fazia-se necessária, e o contexto para o surgimento do próximo passo na história do Gerativismo estava pronto.

## O modelo da Teoria da Regência e Ligação

Em 1979, durante as Conferências de Pisa, na Itália, Chomsky propôs um novo modelo teórico: o Modelo de Princípios e Parâmetros<sup>5</sup>, que foi publicado, em 1981, em *Lectures on government and binding*. O modelo teve como base conceitual a aceção de que a linguagem é um sistema bastante diferenciado e restritivo. Nessa perspectiva, a linguagem viria a ser um módulo da mente que incluiria alguns princípios “absolutos”, isto é, invariantes, além de outros, denominados “abertos” ou “parâmetros”, que seriam fixados ao longo do período de aquisição da linguagem.

<sup>5</sup> Também conhecido sob o nome de *Teoria da Regência e Ligação*.

Os princípios seriam propriedades universais, inatas, codificadas biologicamente. Portanto, tais princípios especificariam as formas de gramáticas humanas possíveis. Para cada princípio haveria um parâmetro, com valores binários (positivo e negativo), a ser fixado. A criança, por exemplo, ao adquirir a sua língua materna, fixaria o valor desse parâmetro, ligando-o a um princípio da faculdade da linguagem. A título de exemplo: um dos princípios da Gramática Universal seria o que especifica que toda sentença das línguas humanas tem um SN sujeito e um SV predicado<sup>6</sup>. Entretanto, haveria a possibilidade de fazer-se uma escolha: ou fixar positivamente o parâmetro do sujeito nulo (tal como ocorre em línguas como o italiano), ou fixá-lo negativamente (como na língua inglesa, em que não se admite uma sentença sem o sujeito).

O Modelo de Princípios e Parâmetros surgiu em meio a tentativas de atender os critérios de adequação descritiva e de adequação explicativa, já apontados na seção anterior, e de responder às antigas questões levantadas a partir do que se denomina “Problema de Platão”. Passemos, por ora, a esclarecer esses dois pontos, começando do primeiro.

Partindo-se do pressuposto de que a Gramática Universal (GU) corresponde à teoria que versa sobre a natureza de gramáticas possíveis das línguas humanas, considera-se que a GU deve fornecer todas as ferramentas necessárias para se proceder à adequação descritiva de todas as línguas humanas. De nada adiantaria uma teoria da Gramática Universal que conseguisse explicar fenômenos linguísticos de línguas como o português, o inglês e o francês, mas não o fizesse em relação a outras línguas naturais. Entretanto, uma teoria da Gramática Universal não deve apenas se prestar a fornecer um rol de propriedades universais das gramáticas das diversas línguas naturais, devendo, antes, se propor a explicar as propriedades relevantes da faculdade da linguagem. Dentro desse espírito, pode-se dizer que uma teoria da GU deve responder às perguntas: Quais são as características definidoras das gramáticas das línguas humanas? Por que as gramáticas das línguas humanas têm as propriedades que têm? Quando uma teoria se propõe a explicar tais perguntas, está propondo-se a fazer uma adequação explicativa.

Com o Modelo de Princípios e Parâmetros, houve um esforço no sentido de aumentar o poder explicativo e de avançar na discussão relativa à assunção de que a Gramática Universal deve ser rígida, mas também restritiva em relação à natureza e ao número de regras, a fim de conseguir explicar

<sup>6</sup> Segundo Raposo (1992, p.94, nota 8), mesmo em sentenças com verbos impessoais, como “acontecer”, com verbos semi-impessoais, como “parecer”, ou com verbos meteorológicos, como “chover”, em que não se verifica a seleção de um argumento externo exercendo a função de sujeito, a posição de sujeito estaria resguardada na árvore sintática.

a rapidez e a uniformidade pelas quais o processo de aquisição se dá.

Nesse contexto, o Modelo de Princípios e Parâmetros caminha também em direção à busca pela solução apresentada no “Problema de Platão”, sobre o qual passamos a discorrer.

O que se questiona no que se denomina “Problema de Platão” é: “Por que será que os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, são capazes de saber tanto como sabem?” (CHOMSKY, 1986, p.15, tradução nossa). No contexto da aquisição da linguagem, a pergunta que se faz é: “Como as crianças adquirem uma língua, de forma rápida e uniforme, a partir de tão pouca evidência?”.

Segundo Chomsky (1981, p.8-9), há dois possíveis tipos de evidências que poderiam estar disponíveis para a criança em fase de aquisição de linguagem: a evidência positiva e a evidência negativa.

A evidência positiva compreenderia um conjunto de expressões ou sentenças, em que é evidenciado um determinado fenômeno linguístico particular, que seriam ouvidas/observadas por parte da criança em fase de aquisição da linguagem. Por exemplo, se o *input* linguístico da criança é constituído por estruturas nas quais os sujeitos podem não ser foneticamente percebidos, ou seja, se o sujeito é nulo nas sentenças ouvidas, isso daria a tal criança uma evidência positiva que a capacitaria a fixar adequadamente o parâmetro de sujeito nulo.

Já a evidência negativa poderia ser de dois tipos: a direta e a indireta. A evidência negativa direta deve vir de correções de erros sintáticos das crianças, por parte de seus pais ou de falantes da mesma língua. Entretanto, sabe-se que a correção não ocorre sistematicamente da mesma forma, com a mesma frequência nem em relação ao mesmo fenômeno linguístico. Além disso, parece que algumas vezes as crianças, mesmo ouvindo alguma correção, continuam cometendo os mesmos “erros”. A seguir, transcrevemos um exemplo retirado de Pinker (2002, p.357-358):

Filha: Want other one spoon, Daddy.

Pai: You mean you want THE OTHER SPOON.

Filha: Yes, I want other one spoon, please, Daddy.

Pai: Can you say “the other spoon”?

Filha: Other... one... spoon.

Pai: Say “other”.

Filha: Other.

Pai: “Spoon”.

Filha: Spoon.

Pai: “Other... spoon”.

Filha: Other... spoon. Now give me other one spoon?

Apresentamos, agora, um outro exemplo, com dados em língua portuguesa. Trata-se da reprodução de uma conversa havida entre o autor deste artigo e seu filho, na ocasião com quatro anos. A criança, numa dada época, não conseguia falar “mocotó”, dizendo sempre “motocó”!

Filho: Pai, quero motocó.

Pai: É “mocotó”.

Filho: Isto: é motocó.

Pai: Não. Diga “mo”...

Filho: Mo.

Pai: “co”...

Filho: Co.

Pai: “tó”.

Filho: Tó.

Pai: Isto: mocotó!

Filho: Motocó!

Por fim, a evidência negativa indireta estaria relacionada à não ocorrência de certos tipos de estrutura linguística. Isto é, a criança não consegue fixar o parâmetro apropriado à sua língua, ouvindo estruturas que não existem nessa língua.

Desse modo, assume-se que a criança não precisa de evidência linguística negativa para adquirir sua língua, mas, antes, de uma quantidade mínima de evidência positiva para identificar o parâmetro adequado. Considerações como essas levaram Chomsky (1986, p.55) a concluir que as crianças aprendem a língua a partir de evidência positiva.

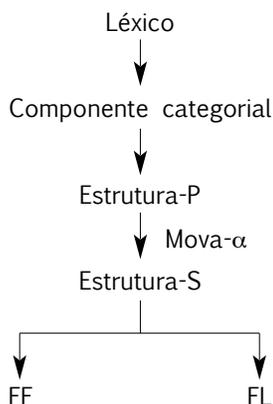
O advento do Modelo de Princípios e Parâmetros, conforme se pode depreender, deu-se na tentativa de permitir a construção de uma teoria que conseguisse responder à questão levantada no “Problema de Platão”, impulsionando muito, portanto, os estudos em aquisição da linguagem. Isso porque tal arcabouço permitia o mapeamento dos estágios da aquisição de uma língua por meio da observação dos estágios pelos quais a criança ia passando. Nessa acepção, a gramática mental de uma criança partiria de uma base pré-moldada, anterior à experiência linguística, e iria se adequando aos dados da língua a que está exposta essa base. Ou seja, a criança contaria, inicialmente, com a atuação daqueles princípios e, à medida que fosse



suficiente, como um módulo atua de modo interdependente do outro.

Antes de explicarmos como os módulos são constituídos e como atuam, vamos apresentar o modelo de gramática que vigorou na Teoria da Regência e Ligação.

Cada um dos módulos ou teorias seria formado por princípios e parâmetros que deveriam ser satisfeitos nos níveis de representação do quadro vigente: Estrutura Profunda (Estrutura-P), Estrutura Superficial (Estrutura-S), Forma Lógica (FL) e Forma Fonética (FF). Essa explanação torna-se mais clara através do seguinte diagrama:



Segundo Chomsky (1986, p.99), o léxico apresenta a forma fonológica abstrata, as características sintáticas e as propriedades semânticas que são associadas a cada item.

No que diz respeito às características sintáticas, teremos a informação sobre a qual categoria gramatical pertence cada item lexical, isto é, se ele é um nome (N), um verbo (V), um adjetivo (A), uma preposição (P) etc. Também constam no léxico as informações acerca do quadro de subcategorização de cada item lexical. Esse quadro contém dois tipos de informação: quais são os itens lexicais requeridos por um verbo, adjetivo, nome, preposição etc. e em qual posição tais itens subcategorizados irão ficar. Para exemplificar o que foi dito, observemos as sentenças abaixo:

- (a) Eu coloquei as frutas na geladeira.
- V            SN            SP

---

passivas e o objeto animado das frases ativas com verbo transitivo são em geral ‘pacientes’” (DUBOIS *et al.*, 1998, p.448).

(b) Eu dei os presentes para Clarisse.

P SN

(c) O Ricardo está contente com seu filho.

A SP

(d) A Viviane está confiante no desempenho da Cecília.

N SP

Na sentença (a), temos o V “coloquei” selecionando o SN “as frutas” e o SP “na geladeira” como complementos; na sentença (b), temos a preposição P “para”, que seleciona o SN “Clarisse”; em (c), temos o adjetivo A “contente” selecionando o SP “com seu filho”; e, em (d), temos o nome SN “o desempenho” selecionando o SP “da Cecília”. Portanto, o quadro de subcategorização vai informar, além da natureza dos itens lexicais, as suas posições sintáticas. Podemos, então, demarcar uma outra diferença entre o Modelo de Princípios e Parâmetros e a Teoria Padrão (ou a Teoria Padrão Estendida): enquanto esta previa uma gramática com um conjunto de regras formadoras de sentenças, dando conta, portanto, de uma acurada adequação descritiva, aquele requer um aparato descritivo menor, porque, na sua proposta, procuram-se os princípios universais que determinariam cada estrutura da língua, ou seja, princípios de natureza abstrata que regeriam as operações gramaticais que são permitidas em línguas naturais. Nessa nova acepção, o léxico ganha *status* diferente, pois é nele que se encontram as idiossincrasias da língua, idiossincrasias essas que, no modelo anterior, deveriam ser previstas nas regras. Assim, é o léxico que informará a natureza da categoria sintática e seu quadro de subcategorização, preservando a sintaxe e diminuindo a necessidade do empreendimento descritivo até então realizado.

Por fim, um mecanismo de inserção lexical permitiria a entrada de um dado item lexical (com suas informações sintáticas) em uma dada estrutura sintática. Um nome seria o responsável pelo núcleo do sintagma nominal, um verbo seria o núcleo de um sintagma verbal etc.

O léxico, o componente categorial e o mecanismo de inserção lexical consistiriam, portanto, no componente de base, que, por sua vez, produziria a estrutura profunda (Estrutura-P).

A estrutura profunda consistiria no local onde os itens de uma sentença seriam ordenados, sem que houvesse a atuação da regra de movimento. A estrutura profunda de uma sentença corresponderia a uma estrutura abstrata, na qual seriam explícitas as relações de dependência entre os itens lexicais. Por exemplo, para as sentenças “A menina encontrou quem?” e “Quem a

menina encontrou?”, poderíamos postular que “quem” – complemento de “encontrou” – se encontra à direita do verbo em questão na estrutura profunda, visto que o verbo “encontrar” exige um complemento e que, na ordem canônica do português, tal complemento vem à direita do verbo.

A diferença entre as duas sentenças apontadas no parágrafo anterior pode começar a ser entendida através da observação da trajetória de formação de uma sentença da Estrutura Profunda em direção à Estrutura Superficial, em que entra em cena o componente transformacional, que seria uma regra sintática – também chamada de “*Mova- $\alpha$* ”.

É interessante esclarecer que o símbolo  $\alpha$  representa qualquer elemento sintático (um núcleo ou um sintagma). Em versões anteriores do modelo, na década de setenta, havia regras específicas para os vários elementos sintáticos (*Mova NP*, *Mova V* etc.). A ideia da regra *Mova- $\alpha$*  é unificar essas regras específicas, simplificando o modelo. Entretanto, a regra, tal como foi formulada na Teoria da Regência e Ligação, passou a ser muito poderosa, pois seria capaz de gerar sentenças agramaticais. No entanto, os módulos da Teoria (que, conforme já anunciamos, serão apresentados posteriormente) atuariam como filtros, barrando essas sentenças.

Assim, a regra *Mova- $\alpha$*  deslocaria um constituinte de sua posição originária na estrutura profunda para a posição que ocupa na estrutura superficial (Estrutura-S). A regra *Mova- $\alpha$*  seria, então, a responsável pelo movimento de um elemento em posição de objeto para o início da sentença, como em “Quem a menina encontrou?”. Nesse caso, constata-se um movimento de elemento QU (elementos que se iniciam por QU – por exemplo: que, quem etc.).

Vejam agora um movimento de um SN em uma sentença na voz passiva. A estrutura profunda de uma sentença como “A menina foi empurrada pela mulher” nos diz que o SN “a menina” é complemento do verbo “empurrar”. Mas, na voz passiva, tal SN move-se, graças à regra *Mova- $\alpha$* , para a posição inicial da sentença.

A estrutura superficial seria aquela que refletiria a real ordem dos elementos na superfície. Ou seja, é a estrutura sintática que será interpretada pela Forma Fonológica e pela Forma Lógica.

A Forma Fonológica vai interpretar e apontar como tal sentença será pronunciada, e a Forma Lógica, o significado dela. Portanto, a Forma Fonológica (FF) e a Forma Lógica (FL) interpretam a Estrutura-S no que diz respeito à fonologia e à semântica, respectivamente.

Esses dois níveis – Forma Fonológica e Forma Lógica – constituem a interface entre a faculdade da linguagem e outros sistemas cognitivos. Cada

elemento – resultante da atuação de regras sintáticas – que está em FF e em FL tem de receber uma interpretação adequada. De acordo com Chomsky (1986, p.11, tradução nossa), “no nível fonético, cada elemento fonético deve ser legitimado por uma interpretação física qualquer”. O autor dá um exemplo disso: a palavra “book” não pode ser representada como [fburk], em que são ignorados os sons [f] e [r]. Do mesmo modo, não seria legitimada, na FL, uma sentença como “Eu estava na Inglaterra ano passado o homem” (CHOMSKY, 1986, p.110, tradução nossa).

Dessa forma, postula-se que FF e FL devem satisfazer ao Princípio da Interpretação Plena, o qual exige que cada elemento seja legitimado de forma apropriada (CHOMSKY, 1986, p.111).

Tendo explicitado o modelo para formação e análise de sentenças proposto na Teoria da Regência e Ligação, passemos, agora, à explicitação dos módulos ou teorias da gramática: Teoria X-barra<sup>9</sup>, que especifica o formato das categorias sintáticas; Teoria do Caso, que estuda as atribuições de Caso ao SN; Teoria Temática, que estabelece condições sobre a atribuição de papéis semânticos a posições sintáticas; Teoria da Regência, que trata dos domínios sintáticos acessíveis a cada categoria sintática; Teoria da Ligação, que define a distribuição, na sentença, de expressões com referência livre e daquelas com referência dependente; e Teoria do Controle, que tem o objetivo de vincular um elemento - que não é realizado foneticamente e denomina-se PRO - ao seu antecedente. Conforme já apontado, cada um desses módulos teria uma atuação independente, sendo todos eles, entretanto, interativos, no sentido de um ter acesso ao *output* do outro e de poder fornecer informações a outros módulos da linguagem.

A seguir apresentamos, com mais detalhes, cada um dos módulos já indicados.

## A Teoria X-barra

A Teoria X-barra especifica as configurações estruturais permitidas dentro das sentenças. A partir das categorias lexicais, como, por exemplo, N (nome), A (adjetivo), V (verbo) e P (preposição), garante-se o elemento nuclear de uma categoria sintagmática. As categorias lexicais citadas corresponderiam, portanto, respectivamente, às categorias sintagmáticas: SN (sintagma nominal), SA (sintagma adjetival), SV (sintagma verbal) e SP (sintagma

---

<sup>9</sup> Proposta pela primeira vez dentro do arcabouço teórico da Gerativa, em 1970, por Chomsky, teve grande *status* na Teoria da Regência e Ligação. Entretanto, tem raízes em trabalhos do estruturalismo norte-americano.

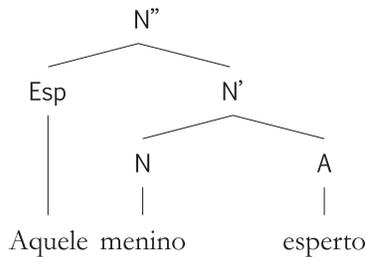
preposicional). Dentro desse contexto, podemos citar dois princípios que atuam na Gramática Universal: o Princípio da Projeção e o Princípio da Endocentricidade.

O Princípio da Projeção faz a seguinte previsão: as propriedades dos itens lexicais devem permanecer constantes durante uma derivação, conforme assinalou Chomsky (1981, p.29). Disso pode-se depreender a existência de uma simetria na formação dos constituintes sintáticos, simetria essa que garantiria que todos os sintagmas tenham um núcleo, com natureza idêntica à da categoria lexical que foi expandida em sintagma. A esse princípio da Gramática Universal – uma categoria sintagmática é sempre uma projeção da categoria lexical – denominou-se Princípio da Endocentricidade.

Passemos a explicar a constituição de um SN, como, por exemplo: “aquele menino esperto”.

Sob forma de árvore, teríamos:

O N “menino” é o núcleo do sintagma nominal e pode ser ladeado por



um especificador (no caso, um pronome à esquerda) e por um adjetivo (à direita). O N' é uma posição intermediária entre as categorias lexicais e a categoria máxima, o sintagma nominal SN”.

## A Teoria do Caso

A Teoria do Caso postula que todo SN foneticamente realizado deve receber um traço de Caso sintático. No português, temos, para uma sentença como “Aquele menino esperto empurrou o ladrão”, o Caso nominativo sendo atribuído ao SN sujeito “Aquele menino esperto” e o Caso acusativo sendo atribuído ao SN objeto “o ladrão”. Uma prova da atuação da Teoria do Caso pode ser feita ao observarmos as duas sentenças abaixo:

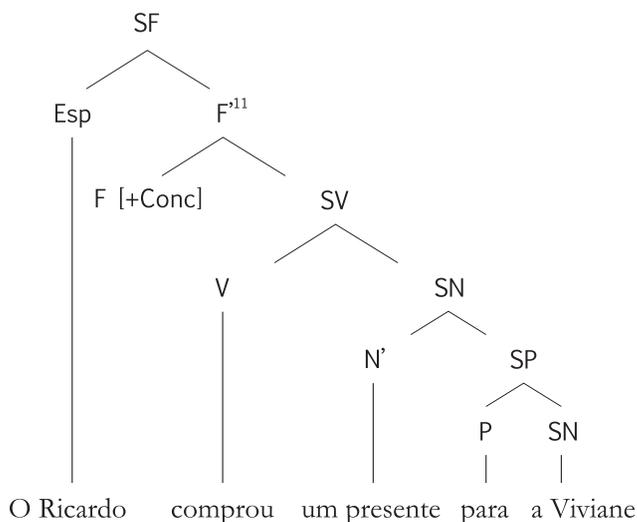
- (a) \*Parece João ser feliz.
- (b) João parece ser feliz.

A agramaticalidade da sentença (a) deve-se ao fato de o SN “João” não receber Caso, já que o verbo “ser” está em sua forma não finita e, nesses casos, não há atribuição de Caso (de outro modo, “\*João ser feliz” seria gramatical). Para que a gramaticalidade seja garantida, o SN “João” deve ser deslocado para a extremidade esquerda da sentença, numa consequência da atuação da regra *Mov- $\alpha$* . O verbo “parece”, que está flexionado, designa, então, Caso nominativo ao SN “João”.

Por ora e para tornar ainda mais clara a explicação de atribuição de Caso, apresentamos as seguintes regras:

- (i) um SN recebe Caso nominativo sob a regência de Flexão de Tempo e Concordância (INFL<sup>10</sup>);
- (ii) um SN recebe Caso acusativo sob a regência de Verbo (V);
- (iii) um SN recebe Caso oblíquo sob a regência de Preposição (P).

Dito isso, vejamos a representação arbórea da sentença “O Ricardo comprou um presente para a Viviane”:



<sup>10</sup> INFL é o nóculo na árvore sintática que resguarda noções de Tempo (T), e, à época da Teoria Gerativa, havia também aí as noções de Concordância (AGR).

<sup>11</sup> Desde 1976, o nóculo Flexão – que é uma categoria funcional – foi incluído na árvore sintática. Emonds (1976) propôs a denominação de INFL e indicou uma marcação binária para o nó, tal como se faz com as categorias lexicais. Então, uma sentença finita teria INFL [+T, +AGR], enquanto aquela no infinitivo teria INFL [-T, -AGR], onde T significa “Tempo” e AGR significa “Concordância”. A regra sintagmática passou a ser  $S \Rightarrow SN\ INFL\ SV$  e seria considerada válida para todo tipo de sentença. Neste artigo, fizemos a opção de usar a letra “F” (de Flexão) para designar o termo correspondente em inglês: INFL (de *Inflection*).

A flexão F[+Conc] vai atribuir Caso nominativo ao SN “O Ricardo”; o verbo “comprou” vai atribuir Caso acusativo ao SN “um presente”; e a preposição “para” vai atribuir Caso oblíquo ao SN “a Viviane”.

Conforme se pode depreender, nesse momento da teoria, o SN que recebe Caso de um atribuidor deve estar em uma relação estrutural de regência, ou seja, há uma relação de proximidade entre o elemento atribuidor de Caso e o elemento que recebe o Caso (assunto que vai ser tratado à frente).

## A Teoria Temática

A Teoria Temática (ou Teoria- $\theta$ ) relaciona-se aos papéis semânticos que os elementos exercem em uma sentença e está profundamente ligada à estrutura sintática dessa sentença.

As posições sintáticas correspondem à estrutura argumental de um predicado. Um verbo, por exemplo, seleciona argumentos. Há os argumentos externos, que exercem a função de sujeito, e há os argumentos internos, que desempenham a função de complementos. Os argumentos são, portanto, posições sintáticas da sentença. Por exemplo, para um verbo do tipo “empurrar”, temos dois argumentos: aquele que vai desencadear a ação de empurrar e aquele que vai sofrer a ação de ser empurrado. O primeiro denomina-se argumento externo; o segundo, argumento interno. Na sentença “O menino puxou o velho”, “o menino” é o argumento externo, e “o velho”, o argumento interno.

A relação semântica de um verbo com seus argumentos diz respeito aos papéis temáticos (ou papéis  $\theta$ ). O verbo vai marcar tematicamente seus argumentos. Entre esses papéis temáticos incluem-se (HAEGEMAN, 1991, p.42): (a) agente – aquele que inicia ou realiza intencionalmente a ação expressa pelo predicado; (b) paciente – a pessoa ou a coisa que está submetida à ação expressa pelo predicado; (c) tema – a pessoa ou a coisa que é deslocada pela ação expressa pelo predicado; (d) experienciador – a entidade que experencia algum estado psicológico expresso pelo predicado; (e) beneficiário – a entidade que se beneficia de uma ação expressa pelo predicado; (f) alvo – a entidade para onde a atividade expressa pelo verbo é dirigida; (g) fonte – a entidade da qual algo é movido como um resultado da atividade expressa pelo predicado; e (h) lugar – o local no qual a ação ou o estado expresso pelo predicado é situado. Por exemplo, em uma sentença como “O menino puxou o velho”, “O menino” recebe o papel temático de agente, e “o velho” recebe o papel temático de paciente. Em “Beatriz temia a professora”, “Beatriz” recebe o papel temático de experienciador. Já em “Júlia ganhou um pre-

sente”, “Júlia” recebe o papel temático de beneficiário ou de alvo. Na sentença “Eu comprei um livro da editora”, o papel temático designado a “editora” é o de fonte. Por fim, em “Danilo foi para o Japão”, “o Japão” recebe o papel temático de lugar.

Dito isso, podemos trazer à baila o conceito de cadeia temática. Cadeia temática é a que se forma entre um elemento movido, pela regra *Mova- $\alpha$* , de sua posição na estrutura profunda e o seu vestígio (que fica na ex-posição do elemento movido), do qual recebe o papel temático. Na sentença

A menina<sup>1</sup> foi empurrada v<sup>1</sup>



temos que, quando o SN “a menina”, com papel temático de tema, é movido para o início da sentença, na formação da sentença na voz passiva, recebe tal papel temático, que lhe é transmitido por seu vestígio (v<sup>1</sup>). Formou-se, então, uma cadeia temática. Tal cadeia seria o fruto da atuação do Critério *Theta* (ou critério  $\theta$ ), o qual evitaria que a atuação da regra *Mova- $\alpha$*  infringisse o Princípio da Projeção.

## Teoria da Regência

Conforme vimos na seção anterior, há uma relação estrutural entre os designadores de Caso e o SN receptor de Caso: encontram-se próximos. Por trás dessa relação de proximidade, há uma relação em que se prevê que um constituinte está regendo outro constituinte. Imperioso para se entender essa relação de regência é entender a relação de *constituente-comando* ou *c-comando*.

- c-comando

Um nó A c-comanda um nó B se:

- (i) A não domina B, e B não domina A;
- (ii) o primeiro nó ramificado que domina A domina igualmente B.

Para entendermos melhor essa relação, recorramos à árvore anterior: se o dado nó A é F(lexão), subimos até o primeiro nó ramificante, que no caso é F', e tudo o que está abaixo de F' está no domínio de c-comando de F. Então Flexão [+Conc] c-comanda o verbo “comprou”, o SN “um presente” e o SP “para a Viviane”.

Vejamos, agora, o conceito de regência, que envolve uma outra relação, denominada m-comando, bastante parecida com a relação de c-comando.

O conceito formal de Regência é:

A rege B se

(i)  $A = X0$ ;

(ii) A m-comanda B.

Expliquemos o conceito acima. A e B são dois nódulos na árvore sintática. Além disso, são nódulos nucleares de sintagma. Se A equivale a um X0, então A deve corresponder a um Nome, ou a um Verbo, ou a uma Preposição, ou a um Adjetivo ou à categoria funcional F(lexão).

E o que quer dizer m-comando? *m-comando* compreende as relações de comando no domínio das projeções máximas. Assim, tudo o que está sob o domínio de uma projeção máxima, incluindo seus especificadores e complementos, é m-comandado pelo núcleo em questão.

- m-comando

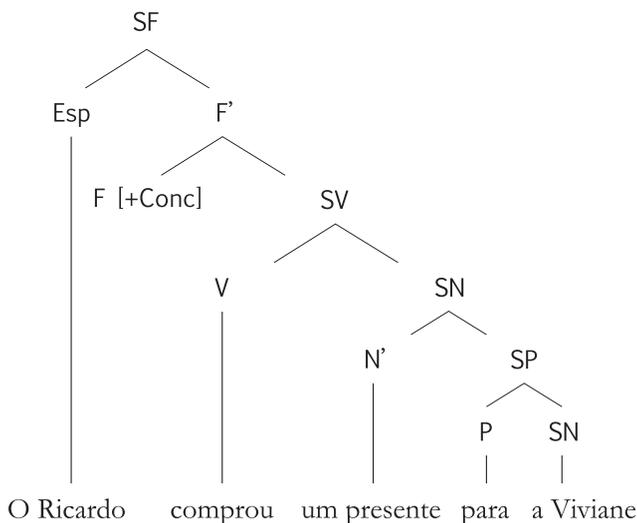
Um nó A m-comanda um nó B se:

(i) A não domina B, e B não domina A;

(ii) a primeira projeção máxima que domina A domina igualmente B.

Como se faz a leitura de m-comando? Dado um nó A, é fácil determinar quais nós ele m-comanda. O procedimento é o seguinte: comece de A e suba até o primeiro nó ramificante da projeção. Tudo o que estiver dentro dessa máxima projeção será m-comandado por A (incluindo os especificadores).

Ao repetirmos a nossa árvore, podemos explicar melhor a definição de m-comando e o processo de regência:



Começando a leitura pelo nóculo F, subimos até F' e verificamos que a projeção máxima é SF. Então, F(lexão) m-comanda o SV e todas as categorias que estão sob o domínio de SV: V, SN, N', SP, P e SN. F também m-comanda o especificador “o Ricardo”, porque tal especificador está contido na projeção máxima SF, da qual F é núcleo.

Se F m-comanda o especificador de SF, porque o especificador “o Ricardo” está no domínio de SF, F pode atribuir caso ao SN “o Ricardo”. Sendo F “[+Conc]” – ou seja, flexionado –, ele rege o SN “o Ricardo” e atribui-lhe Caso nominativo. Da mesma forma, o V é um X0, pois é o núcleo do SV e m-comanda tudo o que está sob o domínio de SV, podendo, assim, designar Caso acusativo ao SN “um presente”. Por fim, “para” – que é o núcleo do SP e, portanto, um X0 – m-comanda o SN “a Viviane”, ao qual consegue, então, designar Caso oblíquo.

Vimos, portanto, que a relação de regência pressupõe relações de proximidade, mas também de domínio. A Teoria da Regência é fundamental para que o módulo “Teoria do Caso” consiga designar casos aos SNs<sup>12</sup>.

## A Teoria da Ligação

A Teoria da Ligação é um módulo da teoria gramatical que define a distribuição, na sentença, de expressões de referência dependente e daquelas de referência livre.

O que são “expressões de referência”? São todas aquelas que designam entidades ou situações. Os SNs são, por natureza, expressões referenciais. Mas alguns pronomes também o podem ser.

Vejamos alguns exemplos de expressões de referência dependente:

- (a) Ela **se** arrumou.
- (b) Patrícia e Cláudio **se** amam.

O pronome reflexivo “se”, em (a), refere-se a “ela”, e o pronome recíproco “se”, em (b), a “Patrícia e Cláudio”. Os dois pronomes – reflexivo e recíproco – são anáforas e possuem necessariamente um antecedente. Dessa

<sup>12</sup> A Teoria da Regência recebeu atenção especial dos gerativistas na década de oitenta, devido, entre outros motivos, à percepção de que esse tipo de relação seria subjacente a vários fenômenos sintáticos (concordância, referência, atribuição de Caso etc.). Com isso, foram verificados muitos problemas e complicações nessa Teoria, os quais, entretanto, não foram aqui abordados. Para conhecê-los, remetemos o leitor a obras especializadas da literatura gerativista (HAEGEMAN, 1991; MIOTO; SILVA; LOPES, 2004).

forma, são expressões de referência dependente.

Os pronomes (pessoais) também seriam expressões de referência, porém, nesse caso, podem, mas não necessariamente precisam, ter um antecedente, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

- (a) **Ele** é muito interessante.
- (b) O João falou que o sanduíche era para **ele**.

Em (a), o pronome “ele” designa um elemento do universo discursivo; em (b), “ele” tanto pode se referir ao antecedente “João”, quanto não.

Dentro da Teoria da Ligação, há princípios que regulam a posição da anáfora e dos pronomes. No caso da anáfora, além de não sobreviver sem um antecedente, ela necessariamente deve vir depois dele. Tanto é assim que não encontramos sentenças como, por exemplo, “\*Si mesma ela arrumou”.

Ainda em relação à anáfora, podemos verificar que ela e seu antecedente devem estar na mesma sentença simples. Para os pronomes pessoais, os princípios da Teoria da Ligação ditam comportamento contrário àqueles impostos para a relação entre as anáforas e seus antecedentes. No caso dos pronomes, eles não podem ter um antecedente dentro da oração simples.

Vejam os dois exemplos:

- (a) A Beatriz se enxugou.
- (b) A Beatriz disse que a Patrícia a empurrou.

Na primeira sentença, o reflexivo “se”, além de ter um referencial antecedente, está ligado a tal referencial na mesma oração. Já na segunda sentença, o pronome “a” não deve referir-se a Patrícia, sob pena de a sentença ser agramatical, referindo-se, portanto, a “Beatriz”, que está em outra oração.

Por fim, temos uma terceira classe de expressões referenciais, que são as denominadas expressões-R. São os SN’s, possuidores de um núcleo lexical, como, por exemplo, “este menino”, “o presente”, “a Luíza”. Pode-se dizer que, ao contrário dos pronomes – que podem (mas não precisam) ter antecedente –, as expressões-R não podem ter antecedente algum. Observemos os seguintes exemplos:

- (a) \*Ela<sup>1</sup> disse que Luíza<sup>1</sup> saiu.
- (b) \*João<sup>1</sup> disse que João<sup>1</sup> é o máximo.

Em (a), “ela” não pode ser “Luíza”; e, em (b), “João” não pode referir-se ao primeiro “João”, devendo haver, pelo menos, dois “Joões”.

## A Teoria do Controle

A Teoria do Controle está relacionada ao controle de uma categoria vazia, denominada “PRO”. O que viria a ser o PRO? Há posições não preenchidas por um SN foneticamente realizado e que estão em posição de sujeito em orações com verbos na forma infinitiva. Podemos citar como exemplo:

(a) Danilo prometeu PRO escrever o texto ainda hoje.

Nessa sentença, na posição de sujeito de “escrever”, há uma posição temática que, embora possa receber papel temático, não pode atribuir caso, haja vista o fato de o verbo estar na forma infinitiva. Assim, a categoria Flexão não consegue atribuir caso ao sujeito. Mas não podemos propor que o sujeito “Danilo” movimentou-se para a posição de sujeito de “prometeu”, pois aí também temos uma posição temática, e o Critério *Theta* afirma-nos que há movimento de um SN de uma posição *theta* para uma posição não *theta*, o que não parece ser o caso, porque a posição de sujeito de “prometeu” é também posição temática.

Assim, considera-se que há uma posição com uma categoria vazia, na posição de sujeito de “escrever”, denominada PRO. PRO, então, viria a ser uma categoria vazia, que estaria relacionada a um antecedente. O antecedente ou controlador de “PRO”, no exemplo dado, seria “Danilo”. Assume-se então que, nesse caso, PRO teria uma característica de anáfora, pois precisa ter um antecedente. Diante disso, pode-se inferir que a Teoria do Controle implica uma relação de c-comando<sup>13</sup>.

Esse princípio foi pensado para dar conta da agramaticalidade de sentenças como “\*João matou v<sub>i</sub>”, significando que João se matou. Nesse caso, houve movimento de uma posição *theta* (a de objeto direto) para outra (a de sujeito), violando o princípio.

A Teoria do Controle, por ter a função de controlar categoria foneticamente não realizada ora com características de anáfora, ora com características de pronome, foi por muitos considerada como uma teoria perfeitamente capaz de ser absorvida pela Teoria da Ligação, em que já se prevê o estudo das relações entre expressões referenciais e anáforas e pronomes.

Conforme podemos depreender, a arquitetura proposta na Teoria da

<sup>13</sup> Pode-se verificar a presença de PRO em construções de controle não obrigatório, como em sentenças do tipo: “É possível PRO escrever o texto ainda hoje”. Nesse caso, o PRO pode ou não ter um antecedente, tendo, portanto, características de pronome.

Regência e Ligação era bastante rica. Muitos estudos colaboraram para o crescimento de tal arquitetura, o que culminou numa verdadeira ampliação do quadro da Teoria Gerativa.

Nos anos 90, instituiu-se um marco: a adoção de um novo programa, denominado “Programa Minimalista”, o qual abordaremos na próxima seção.

## Programa Minimalista

Assim como diversos autores que escrevem textos a respeito do Programa Minimalista, devemos começar esta seção afirmando que tal programa não é uma nova teoria dentro do arcabouço gerativo. É antes um programa, uma metodologia, que visa a estudar e entender o Modelo de Princípios e Parâmetros, adotado a partir de Chomsky (1981). Dessa forma, todas as noções apontadas como sendo a proposta do Programa Minimalista inserem-se também no modelo teórico de Princípios e Parâmetros.

A obra que marca o advento do Programa Minimalista data de 1995 (CHOMSKY, 1995). Na verdade, trata-se de uma obra em que se reúnem textos de Chomsky que já circulavam ou haviam sido publicados anteriormente.

A partir de agora, apresentaremos aspectos centrais do Programa Minimalista para a Teoria da Linguagem, os quais têm sido desenvolvidos desde Chomsky (1995) e foram retomados em Chomsky (1998, 2001, 2004, 2005, 2007).

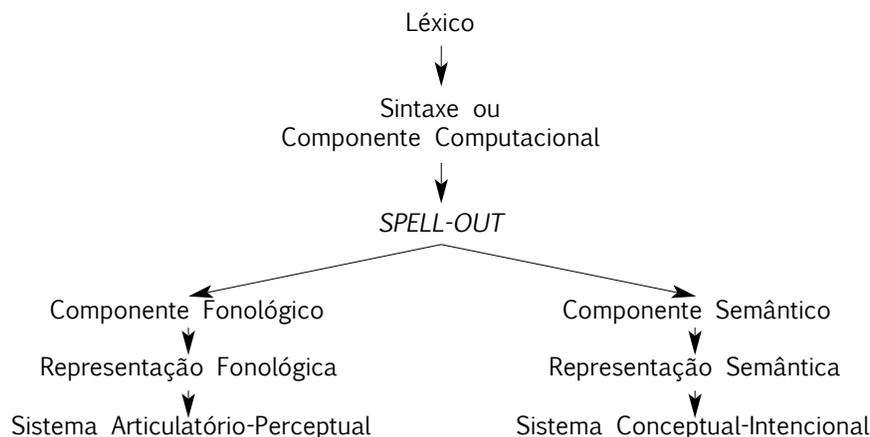
A existência de várias versões coincide exatamente com o fato de o Programa Minimalista ser um “programa”, ou seja, ele apresenta várias versões em um curto espaço de tempo, porque vai ocorrendo um desenvolvimento natural das formas de sua implementação. Em outras palavras, a sequência de referências mostra o quanto o caráter programático dessa fase da Teoria Gerativa tem sido levado ao pé da letra. Entretanto, conforme inicialmente anunciado neste texto, não abordaremos os desdobramentos recentes do Programa Minimalista, concentrando-nos na versão de 1995 do modelo.

No Programa Minimalista, a linguagem é considerada um sistema perfeito e com um *design* ótimo, no sentido de que gramáticas de uma língua natural criam estruturas que são designadas à interface, mais especificamente aos sistemas da fala e do pensamento. Nesse modelo, pressupõe-se que existe somente aquilo que é indispensável, a fim de se fazer, mais uma vez, uma tentativa de adequação explicativa. Dessa forma, não se postula mais a existência de dois níveis internos ao sistema computacional, que seriam a estrutura profunda e a superficial, e adotam-se somente aqueles níveis conceptual-

mente necessários, que seriam o sistema articulatório-perceptual e o conceptual-intencional. Os módulos (ou teorias) apresentados na Teoria de Regência e Ligação, como a Teoria do Caso e a Teoria Temática, sofrem reelaborações, e alguns, como a Teoria da Regência, são eliminados nesse novo programa.

No Programa Minimalista, o panorama é diferente em relação ao da Teoria da Regência e Ligação em vários pontos. Preferem-se menos níveis e imperam os princípios de economia.

A fim de tornar esta discussão mais clara, apresentamos agora um diagrama, explicitando-o na sequência.



O diagrama apresentado pretende explicitar como é uma gramática de uma língua, sob a perspectiva da Teoria Gerativa, nos moldes do Programa Minimalista. Um dos componentes de uma gramática seria o léxico, ou seja, a lista de todas as palavras de uma língua e suas propriedades linguísticas. Essas palavras entrariam na sintaxe, agora entendida como um componente computacional, e seriam combinadas por uma série de computações sintáticas, formando uma estrutura sintática. Essa estrutura sintática, por sua vez, sofreria *spell-out* e serviria como *input* para dois outros componentes da gramática: o componente semântico, que geraria uma representação semântica (também denominada Forma Lógica) dessa estrutura sintática; e o componente fonológico, que geraria uma representação fonológica dessa estrutura sintática. Essa representação também seria chamada de Forma Fonológica (ou Forma Fonética, para alguns). A representação semântica faria interface com o sistema do pensamento ou sistema conceptual-intencional, e a representação fonológica faria interface com o sistema da fala ou sistema articulatório-perceptual.

No léxico, teríamos as palavras e as categorias funcionais<sup>14</sup> e, dele, retirariamos os itens linguísticos de modo aleatório para formar a Numeração, que vem a ser um conjunto de itens lexicais.

Aqui, vemos uma diferença entre a proposta do Programa Minimalista e aquela feita na Teoria da Regência e Ligação. Enquanto nessa Teoria o componente de base envia as categorias lexicais e funcionais para a estrutura profunda, que já é um nível da gramática, na versão do Programa Minimalista não há mais a postulação da estrutura profunda nem da superficial. A ideia, no atual momento do Programa, é que as categorias seriam enviadas para a Numeração, que ainda não é um nível da sintaxe. Há, entretanto, propostas que criticam a presença de Numeração, sob a argumentação de que ela se assemelharia à Estrutura Profunda da Teoria da Regência e Ligação, estrutura essa indesejável para o Programa Minimalista. Aqueles que preferem a manutenção da existência da Numeração defendem a ideia de que ela não estaria no sistema computacional; sendo assim, nenhum custo a mais seria demandado e, portanto, os princípios de economia estariam sendo respeitados. Nesse espírito, a Numeração seria, ainda, indispensável para se computar economia no que diz respeito à comparação entre derivações distintas, isto é, apenas derivações que compartilham a mesma numeração podem ser comparadas em termos de economia.

Voltemos então ao raciocínio relativo ao diagrama apresentado. Ao entrarem na Numeração, os itens lexicais e funcionais teriam um conjunto de traços fonológicos, traços semânticos e um complexo de traços formais. Por exemplo, no que diz respeito aos traços fonológicos, teríamos um som sendo caracterizado como [+alto], [+silábico] etc. e, em relação aos traços semânticos, [+animado], [+agente]. Os traços formais, por sua vez, podem ser intrínsecos ou opcionais: os intrínsecos já viriam explicitamente marcados do léxico; os opcionais seriam acrescentados no momento em que um dado item linguístico fosse acrescentado na Numeração. Por exemplo, o nome “avião” teria, como propriedades intrínsecas, o traço categorial [nominal], o traço de pessoa [3ª pessoa] e o traço de gênero [- humano], ou seja, esse item linguístico sempre vai ser assim: um nome, na 3ª pessoa e que não é humano; e, como propriedades opcionais, teria os traços não categoriais de número – podendo se encontrar no singular ou no plural –, e os traços de caso – podendo ter caso nominativo ou acusativo.

Além disso, um item linguístico selecionado no léxico é indicado, na

<sup>14</sup> Categorias funcionais, dentro do arcabouço da Teoria Gerativa, são, por exemplo, “tempo”, “v” e “complementizador” (tal como “que”, “se” e “para”).

Numeração, por um índice, o qual explicitará o número de vezes que esse item linguístico será acessado pela operação Selecionar (do inglês, *Select*) do sistema computacional. Importante dizer que um item linguístico só entra na Numeração se ele tiver um efeito no *output*. Ou seja, o índice nunca poderá ser “zero”. Tal restrição seria uma condição de economia.

Exemplificando: da escolha aleatória no léxico, pode-se obter a Numeração seguinte, com os traços e os índices para cada item lexical, os quais “alimentarão” o componente computacional. Para uma sentença como “José empurra Maria”, teríamos os seguintes itens na Numeração:

Num = {Maria 1, José 1, empurra 1, T 1, v 1, C1}<sup>15</sup>

Uma vez estabelecida essa Numeração, ocorreria a operação Seleccione, que retiraria o item lexical desse componente e reduziria o seu índice, até este chegar a zero. A operação Seleccione atuaria, primeiramente, no item “Maria”, reduzindo seu índice, como se pode verificar: Num = {Maria 0, José 1, empurra 1, T 1, v 1, C1}; depois atuaria nos outros itens, até reduzir seus respectivos índices a zero; por fim, tais itens, cada um a seu turno, estariam disponibilizados para o componente computacional.

Os itens lexicais entrariam, então, no componente computacional, e esse trabalharia com, basicamente, duas operações: *Merge* (em português, concatenar) e *Move* (em português, mover). A primeira operação viria a agregar elementos linguísticos e, portanto, formaria objetos sintáticos. Por exemplo: concatenaria “empurrar” com “Maria”, formando “empurrar Maria”, que depois seria concatenado a “José”; em seguida, o produto dessa última concatenação agregar-se-ia a “T”, passando antes pelo “v”.

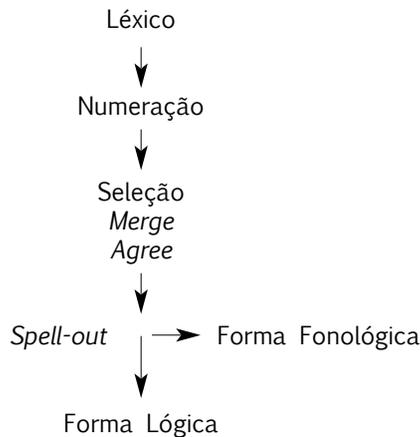
A segunda operação seria mais complexa, pois movimentaria um determinado elemento linguístico, gerando uma cópia, que, por sua vez, estaria em uma cadeia e seria idêntica ao elemento movimentado, só que em posição distinta da posição deste na estrutura sintática. No caso da sentença em estudo, o SN “José”, que estaria em SV, movimentar-se-ia para a posição de especificador de “T”.

Portanto, na abordagem minimalista, a construção da sentença ocorre de forma dinâmica, através da operação *Merge* (concatenação), que integra novos elementos dentro da estrutura, e da operação *Move* (mover), que rein-

<sup>15</sup> A árvore sintática é constituída de CP, TP, vP e SV, sendo o núcleo de um CP palavras do tipo “que”, “para” e “se”; o núcleo de um TP, o tempo; e o núcleo de um SV, um verbo. Devemos acrescentar que v (chamado de “vezinho”) é uma categoria funcional presente na árvore sintática, onde ocupa a posição intermediária entre TP e SV. Essa categoria funcional surgiu da divisão de SV em Sv e Sv, sendo o núcleo deste, originalmente, um verbo causativo, que, hoje, seria também ponto de aterrissagem de um verbo. Para mais explicações acerca do vP, confira Radford (2004).

tegra elementos que já se encontram na estrutura. Nesse ponto, a estrutura pode ser submetida a *spell-out*, que, assim, alimenta a interface com o sistema conceptual-intencional e com o sistema articulatório-perceptual.

Vale ainda dizer que, desde Chomsky (1995), a noção de movimento foi substituída pela noção de atração ou *Attract*. Ou seja, se o movimento é provocado pela atração de um núcleo funcional, que, em última instância, é um feixe de traços, o conceito principal é o de atração, que é desencadeado por um traço do lugar de pouso do elemento movido. Em Chomsky (1998), a noção foi substituída por *Agree*, que pressupõe a transmissão de traços, por parte da categoria que tem traços valorados (ou seja, que os tem aí especificados), a uma categoria que ainda não tem os traços correspondentes valorados. Enfim, o que teríamos é a seguinte sequência:



Dito tudo isso, podemos depreender que estamos diante de mais um movimento da Teoria Gerativa de evitar um grande número de recursos, a fim de obter o máximo de generalidade. Como já dito, nos moldes minimalistas somem a Estrutura Profunda e a Estrutura Superficial. A ideia usada para eliminar esses dois níveis é a de que a representação de uma sentença poderia ser duplicada, uma em cada nível. Como o espírito minimalista reside na noção de economia, as duas estruturas, em princípio, são elimináveis. Através da concatenação de itens lexicais e dos movimentos, que devem ocorrer somente quando necessários, garantir-se-ia à representação chegar aos níveis de interface ou sistemas de desempenho, que, nos moldes minimalistas, são os únicos níveis que interessam, já que são eles que podem barrar qualquer convergência de estrutura mal formada, e que são necessários, porque têm de ter uma interface com os outros sistemas (Forma Fonológica

e Forma Lógica). Dessa forma, se o Programa Minimalista estiver correto, somente o sistema articulatório-perceptual e o sistema conceptual-intencional, ambos sistemas de interface, existiriam.

Portanto, os níveis de interface são os responsáveis pela legitimação das representações em FF e FL. Se tais representações forem consideradas legítimas, receberão uma interpretação, satisfazendo, então, a Condição de Interpretação Plena. Se isso ocorrer nos dois níveis de representação (articulatório-perceptual e conceptual-intencional), diz-se que a expressão convergiu; do contrário, que fracassou (*crash*). A Condição de Interpretação Plena impediria, por exemplo, na Forma Fonológica, símbolos sem traços fonológicos e, na Forma Lógica, elementos sem papel temático.

A Condição de Interpretação Plena também determinaria quais derivações são convergentes. Existem, contudo, condições de economia que devem selecionar, desse conjunto de derivações, somente as ótimas. As outras serão canceladas, e tal feito dever-se-á a qualquer operação ilegítima que ocorra no sistema computacional, como, por exemplo, a ocorrência de incompatibilidade de traços durante o processo de checagem entre uma categoria que tem traços valorados e uma categoria que ainda não tem os traços correspondentes valorados. Esse processo de impedimento de formação de uma expressão linguística chama-se “cancelamento”.

O outro processo que impediria a formação de uma dada expressão linguística é o fracasso (*crash*). Por exemplo, quando cada expressão gerada pelo sistema computacional é enviada ao componente fonológico a fim de se obter uma representação fonológica, se houver traços ilegíveis (isto é, que não podem ser processados no sistema articulatório-perceptual), ocorrerá o fracasso. Isso significa dizer que, quando a sintaxe não especifica se o que se quer é a primeira ou a terceira pessoa do singular no presente do verbo “ser” – portanto, ou “sou”, ou “é” –, o sistema articulatório-perceptual não poderá determinar qual forma será pronunciada.

Assim como cada estrutura gerada pelo componente sintático da gramática é enviada ao componente fonológico, essa estrutura também é enviada ao componente semântico, a fim de ser convertida em uma representação semântica apropriada. Nesse contexto, faz-se mister apresentar a diferença entre traços interpretáveis (legíveis) e traços não interpretáveis (ilegíveis) pela interface semântica. Quais traços seriam interpretáveis? Os traços  $\varphi$  (traços *f*, que são de número, pessoa e gênero) de N, pois diferenciam os sentidos. Por exemplo: [homem, plural] tem uma interpretação distinta de [homem, singular]. Os traços de tempo de verbo também são conside-

rados interpretáveis, já que há uma natureza claramente distinta entre presente, passado e futuro. Já os traços  $\varphi$  de verbos não seriam interpretáveis. Não interessam, para a interpretação semântica, por exemplo, o número e a pessoa de *Ele foi* e de *Eles foi*. Dessa forma, os traços de concordância com o verbo são traços não interpretáveis. Igualmente, o traço de Caso é não interpretável, pois o pronome *ele* pode vir à superfície com o caso nominativo ou com o acusativo, sem nenhuma distinção na interpretação semântica. Pode-se, então, afirmar que os traços interpretáveis têm importância na computação de representações semânticas e fonológicas e não devem (nem podem) ser apagados do sistema. Já os traços não interpretáveis, ou seja, que não têm interpretabilidade semântica nem fonológica e que devem estar circunscritos ao componente computacional, devem ser checados dentro do sistema computacional, a fim de que a estrutura possa convergir; caso contrário, ocorrerá um fracasso (*crash*).

Falta-nos ainda nos remeter aos princípios de economia. No Programa Minimalista, o movimento de elementos linguísticos só se dá por necessidade e isso ocorre em função de seus traços.

O primeiro Princípio de Economia é a Condição do Menor Elo, que impõe que uma operação de movimento só deve ocorrer se criar um elo menor. Ou seja, parafraseando Chomsky (1995), o movimento de A ocorre se não há B mais próximo do alvo que possa satisfazer a relação de checagem com K, tanto quanto A faria. Assim, em “Quem fez o quê?”, o sintagma escolhido para ser movido para especificador de C (Complementizador) é o “Quem” e não o “o que”, já que o movimento desse último elemento criaria um elo maior (e o resultado seria “\*O que quem fez?”).

O segundo Princípio de Economia seria o Último Recurso (*Last Resort*), que indica que um movimento de F leva um traço deste ao alvo K somente se F entra em uma relação de checagem com um sub-rótulo de K. O Último Recurso deve ser pensado, considerando-se dois princípios: a) a operação Mover é permitida somente se satisfaz uma relação de checagem de traços; b) o movimento ocorre se o alvo não tem os traços checados. Isso indica, portanto, que operações de movimento são obrigatórias.

O terceiro Princípio de Economia é denominado “Procrastinar”, que nos diz que, caso não haja necessidade de que uma estrutura chegue às interfaces, o movimento não se constituirá.

Conforme aqui vimos, a Teoria Gerativa surgiu nos anos 50, cumprindo um importante papel nos estudos sobre linguagem e cognição ao colocar em pauta a perspectiva mentalista acerca da linguagem humana. Desde os seus

primórdios, o investimento foi feito no sentido de se entenderem os mecanismos usados para lidar com o conhecimento a respeito das expressões das línguas. Inicialmente, o empreendimento da Teoria Gerativa, nos moldes da Teoria Padrão e da Teoria Padrão Estendida, teve como resultado um arcabouço complexo, em que eram explicitadas inúmeras regras que tinham como objetivo maior descrever e explicar os inúmeros fenômenos das línguas naturais. Cumpriu-se, então, uma etapa da pesquisa gerativa: a adequação descritiva, que levou o estado-da-arte a uma complexidade e a uma variedade de sistemas de regras. Mas urgia a necessidade de uma explicação invariante: não era possível que um determinado número de regras explicasse alguns fenômenos linguísticos em determinadas línguas e não fizesse o mesmo para outras línguas. O problema foi enfrentado com o advento do Modelo de Princípios e Parâmetros, em que foram banidos o conceito de regras e o de construção gramatical. A partir de 1981, a ideia era a de que os princípios seriam propriedades universais, inatas, codificadas biologicamente, enquanto os parâmetros seriam a fixação de determinados princípios em uma dada língua. Todos os seres humanos compartilhariam, ao nascer, de todos os princípios, mas a fixação de parâmetros é que determinaria as diferenças entre as línguas. Dessa forma, se, no início do empreendimento da Teoria Gerativa, se procedeu à adequação descritiva, com a adoção dos Princípios e Parâmetros passou-se a uma abordagem que tentava explicar em termos mais abrangentes o fato de a linguagem humana ser do jeito que é e não de outro modo. Nessa perspectiva, o Programa Minimalista avançou, pois, se com a Teoria da Regência e Ligação se tentou proceder à abordagem explicativa, algumas explicações tomaram rumo em direção à postulação da complexidade do sistema computacional, incompatível com, por exemplo, o processo de aquisição de língua. O Programa Minimalista, então, é uma proposta metodológica para se entender como a gramática mental do ser humano funciona. Postula-se, assim, que nenhuma representação gramatical surge sem necessidade; preferem-se menos níveis; e regras mais simples de formação de expressões sintáticas são preferíveis àquelas mais complexas. E, como já dissemos, em todas as derivações os princípios de economia comandam. Na verdade, na sua fase atual, o Programa Minimalista busca ir além da adequação explicativa, ou seja, não se pergunta somente *o que é inato* mas também *por que é inato*, e isso pode comprovar-se até mesmo no título *Beyond explanatory adequacy* (CHOMSKY, 2004).

## Áreas de pesquisa que usam o arcabouço da Teoria Gerativa como quadro teórico

Conforme pudemos apreender ao longo das três seções anteriores, os empreendimentos feitos nas pesquisas dentro da Teoria Gerativa têm como objetivo primordial verificar como a linguagem está representada no cérebro/mente do ser humano. Muito ainda há que se investigar e, por isso, verificam-se em franco desenvolvimento, em todo o mundo, pesquisas que envolvem a investigação da natureza de vários tipos de estrutura sintática. Encontramos grupos de pesquisadores de teoria gramatical em várias partes do Brasil.

O Grupo de Trabalho “Teoria da Gramática”, pertencente à Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOL), congrega pesquisadores de várias regiões do Brasil, incluindo nomes de destaque, como Mary Kato, Jairo Nunes, Márcia Cançado, Miriam Lemle e muitos outros<sup>16</sup>. O foco desse Grupo é dialogar com pesquisadores nacionais e internacionais a respeito de temas pertinentes a áreas críticas de versões recentes da Gramática Gerativa. Para tanto, os trabalhos desenvolvidos por seus membros encontram-se em livros e periódicos nacionais e internacionais.

Ao contrário do que se poderia pensar e ao contrário do que muitos imaginam e, equivocadamente, difundem, demonstramos que o Gerativismo pode dar importantes contribuições a diversas áreas, citando vários grupos de estudiosos que se beneficiam das pesquisas realizadas a partir de seu foco principal, ainda que tenham focos específicos dele distintos. Em relação a questões pertinentes ao processamento da linguagem e sua aquisição, atua o Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL), sediado na PUC-Rio e coordenado pela Profa. Letícia Corrêa. NA UFRJ, o Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX) focaliza o processamento sintático em adultos, sob a coordenação do Prof. Marcus Maia, e o Laboratório de Acesso Sintático (ACESIN), coordenado pelas professoras Miriam Lemle e Aniela França, investiga processos neurofisiológicos na produção e compreensão linguística. O leque amplia-se quando se focalizam alterações na linguagem a partir de causas distintas. Pesquisadores na PUC-Rio e na PUC-MG estão voltados para o estudo do Déficit Especificamente Linguístico (DEL), uma alteração linguística observada em crianças e provavelmente causada por um problema na constituição genética. As afasias, alterações de linguagem causadas por dano cerebral, são o foco de estudos na UFRJ e na UERJ.

<sup>16</sup> A lista completa pode ser obtida em <[www.geocities.com/gt\\_teor\\_da\\_gramatica](http://www.geocities.com/gt_teor_da_gramatica)>.

Esta seção não teve como finalidade fazer uma lista extensiva dos nomes e grupos de pesquisa envolvidos, de algum modo, com o Gerativismo. Citamos alguns nomes, para que o leitor possa se guiar através deles e encontrar os demais. Nosso objetivo maior foi o de destacar a ampla gama de possibilidades de estudos que podem ser realizados no Brasil a partir do paradigma gerativista.

## Referências

CHOMSKY, Noam. Approaching UG from below. In: SAUERLAND, Uli; GÄRTNER, Hans-Martin (Ed.). *Interfaces + recursion = language?*: Chomsky's minimalism and the view from syntax-semantics. The Hague, Netherlands: Mouton de Gruyter, 2007. p.1-29. (Studies in generative grammar, 89).

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

CHOMSKY, Noam. Beyond explanatory adequacy. In: BELLETTI, A. (Ed.). *Structures and beyond: the cartography of syntactic structures*. Oxford: Oxford University Press, 2004. v.3, p.104-131.

CHOMSKY, Noam. Derivation by phase. In: HALE, Ken. *A life in language*. Cambridge: MIT Press, 2001. p.1-52.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Cambridge: MIT Press, 1986.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana: um capítulo na história do racionalismo*. Petrópolis: Vozes, 1967.

CHOMSKY, Noam. *Minimalism inquiries: the framework*. Cambridge: MIT Press, 1998.

CHOMSKY, Noam. *On phases*. Nicosia, Cyprus: [s.n.], 2005. Disponível em: <[http://www.punksinscience.org/kleanthes/courses/MATERIALS/Chomsky\\_Phases.pdf](http://www.punksinscience.org/kleanthes/courses/MATERIALS/Chomsky_Phases.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2008.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers, 1957.

CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1998.

EMONDS, Joseph. *A transformation approach to syntax*. New York: Academic Press, 1976.

HAEGEMAN, Liliane. *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Blackwell, 1991.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina F.; LOPES, Ruth E. V. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RADFORD, Andrew. *Minimalist syntax: exploring the structure of English*. New York: Cambridge University Press, 2004.

RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.



An abstract graphic consisting of several thick, black, hand-drawn brushstrokes that overlap and intertwine to form a complex, circular, knot-like structure. The strokes have a textured, slightly irregular appearance, suggesting they were made with a brush. The overall shape is roughly circular but with many overlapping loops and curves.

Parte 2

**Linguagem e cognição  
sob a perspectiva da  
Linguística Cognitiva**



# Linguística Cognitiva: uma breve introdução

Sandra Cavalcante

André Luiz Souza

Na segunda metade do século XX, inumeráveis foram os avanços promovidos pelo homem nas diversas áreas do saber científico. Dentre aqueles alcançados no campo da Linguística, podemos destacar a convergência de esforços para a realização de trabalhos de pesquisa que buscavam compreender e descrever a inextricável relação estabelecida entre fenômenos linguísticos e processamento mental. Esse foi o desafio assumido pela Linguística Cognitiva.

Neste texto, pretendemos compartilhar com o leitor um breve percurso argumentativo que lhe permita compreender: (1) em que contexto epistemológico surgiu a Linguística Cognitiva; (2) o porquê da proposição de um campo de estudos que privilegie a realização de pesquisas que focalizem a relação entre linguagem e cognição humana; e (3) alguns conceitos teóricos básicos utilizados nos estudos realizados nessa nova área de conhecimento.

## O que é a Linguística Cognitiva?

Em poucas palavras, a Linguística Cognitiva (LC) pode ser definida como uma miríade de abordagens teóricas e metodológicas que, apesar de diferirem umas das outras em vários aspectos, são unidas pela ideia central de que a língua não se caracteriza como uma faculdade modular e geneticamente determinada mas sim, como parte integrante do sistema cognitivo geral dos seres humanos. Dessa forma, a LC institui-se com base no princípio de que

as mesmas habilidades cognitivas implicadas em outras formas de experiência humana estão implicadas no uso da linguagem e parametrizam sua estruturação. A esse princípio retornaremos no decorrer do texto.

O principal foco das pesquisas realizadas no campo da LC consiste no estudo das bases conceituais e experienciais que dão origem às diversas categorias linguísticas (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007)<sup>1</sup>. A pesquisa em LC pauta-se, mais especificamente, pela investigação:

- de características e fenômenos linguísticos que emergem do processo de categorização (entre esses, destacam-se prototypicalidade, polissemia, modelos cognitivos, imagens mentais e metáforas);
- de princípios funcionais das línguas naturais (iconicidade, por exemplo);
- da interface conceptual entre sintaxe e semântica (aspecto explorado, principalmente, pelos paradigmas da Gramática Cognitiva e da Gramática de Construções);
- das bases experienciais e pragmáticas da linguagem em uso e, de forma mais ampla, portanto, da relação entre linguagem e pensamento.

É importante ressaltar que a LC constitui-se a partir de uma variedade de abordagens e construtos teóricos e, conseqüentemente, define-se a partir de um arcabouço teórico flexível e diverso, não havendo, por exemplo, um pesquisador único – ou de maior importância – a quem se possa associar a origem e proposição desse escopo teórico (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007). Lewandowska-Tomaszczyk (2007) aponta para o fato de que, se fosse vista como uma “categoria”, a LC seria uma categoria formada pelo que se chama de “*family resemblance*”, ou seja, seria constituída a partir de uma gama de abordagens que se sobrepõem, parcialmente, e que se assemelham em vários aspectos. Devido a essa multiplicidade de abordagens, a LC é uma das escolas linguísticas que mais tem crescido, em termos acadêmicos, nos últimos anos (EVANS, 2007).

Para compreendermos a LC de forma mais acurada, consideramos importante conhecermos um pouco do contexto histórico que deu origem a esse campo do conhecimento linguístico.

## Um pouco de História

Parece não haver dúvidas de que os últimos 35 anos de pesquisa no

---

<sup>1</sup> O texto de Azevedo, o de Oliveira e o de Souza, que a este se seguem, permitirão ao leitor compreender, de forma mais concreta e detalhada, que tipos de estudos são realizados na área.

campo da ciência linguística têm sido bastante produtivos devido à rica variedade de técnicas e abordagens aplicadas à investigação dos mais diversos aspectos da linguagem humana (LANGACKER, 1987). Nesse contexto, as mudanças cruciais na ciência linguística, ocorridas no século XX, decorreram, por um lado, da emergência da teoria gerativa de Noam Chomsky e, por outro, da busca, cada vez maior, de se investigarem habilidades linguísticas e habilidades cognitivas de forma coadunada, mais funcional e psicologicamente sustentada. A LC, ao assumir um franco e dinâmico diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo com a Psicologia Cognitiva e com a Antropologia Cognitiva, converge seus esforços para a segunda empreitada.

A década de 50 foi, certamente, um marco importante para a história dos estudos linguísticos. Em 1956, Noam Chomsky, um jovem matemático de apenas 27 anos de idade, apresentou, em um simpósio realizado no Massachusetts Institute of Technology (MIT), uma comunicação intitulada “Três modelos para uma descrição da linguagem”. Esse trabalho já continha os elementos fundamentais do que ficou conhecido como uma abordagem inovadora para o estudo da linguagem.

Com o passar dos anos, a teoria chomskyana foi ganhando cada vez maior espaço na ciência linguística e, com seu amadurecimento e consequente visibilidade, surgiram também as divergências quanto a seu arcabouço teórico. Historicamente, podemos dizer que a LC nasceu a partir da ruptura de alguns estudiosos com a proposta de análise linguística de Noam Chomsky. Esses estudiosos colocaram em xeque tanto a tradição estruturalista/formalista europeia quanto a tradição gerativa/formalista norte-americana, ambas altamente dominantes durante a segunda metade do século XX. Essa insatisfação, naturalmente, trouxe à tona questionamentos de caráter epistemológico fundamentais. Aos olhos de alguns estudiosos dessa época, a tradição linguística vigente assumia dicotomias que, de uma maneira ou de outra, restringiam e “encapsulavam” o estudo da linguagem. Entre essas dicotomias, destacam-se: conhecimento enciclopédico vs. conhecimento dicionarizado; linguagem literal vs. linguagem figurada; estrutura conceptual vs. estrutura linguística; sintaxe vs. semântica. Essas dicotomias, necessariamente, deixavam de fora das análises grande parte dos fenômenos linguísticos, tais como, apenas para mencionar alguns, os fenômenos metafóricos e os metonímicos, os quais eram considerados, pela tradição gerativa, fenômenos “periféricos” que não faziam parte da “essência” do conhecimento linguístico (PEETERS, 1998).

O berço da LC data de meados dos anos 70, período em que o linguista

norte-americano George Lakoff abandonou o movimento linguístico, por ele liderado, conhecido como Semântica Gerativa. Nessa época, Lakoff demonstrou insatisfação com a ideia, disseminada pela tradição chomskyana, de que a sintaxe de uma língua independeria da semântica, do contexto e de processos cognitivos de outra natureza. Altamente influenciado por estudos que passaram a ser reconhecidos como pertencentes a uma “segunda geração das ciências cognitivas”<sup>2</sup>, que congregava pesquisadores que descreditavam a ideia de mente como entidade manipuladora de símbolos formais, separada do corpo e da experiência sensorio-motora, Lakoff percebeu que figuras de linguagem, tais como metáfora e metonímia, são, na verdade, altamente pervasivas na linguagem humana cotidiana. Foi a partir dessa percepção que, em 1980, com a colaboração do filósofo Mark Johnson, Lakoff publicou *Metaphors we live by* (em português, *Metáforas da vida cotidiana*)<sup>3</sup>, que muitos consideraram ser o primeiro livro a abordar as ideias básicas da LC. Antes mesmo da publicação dessa obra, no entanto, já se verificava a atuação de um grupo de pesquisadores pioneiros no movimento intelectual que acabaria por se transformar em uma escola da Linguística e da Ciência Cognitiva.

Como afirmamos anteriormente, o nascimento da LC não deve ser associado a um único pesquisador. Concomitantemente ao trabalho de George Lakoff, outros estudiosos, também insatisfeitos com alguns aspectos dos estudos gerativistas, desenvolveram trabalhos importantes, que, por compartilharem uma mesma base epistemológica, passaram a fazer parte do mesmo movimento. Em 1975, Charles Fillmore desenvolveu, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, uma teoria que ficou conhecida como Semântica de Frames<sup>4</sup>. Na mesma época, Ronald Langacker escreveu seus primeiros trabalhos sobre a, então, Gramática Espacial, mais tarde conhecida como Gramática Cognitiva. Um pouco antes, em 1972, Leonard Talmy desenvolveu seu trabalho de doutoramento, em que aplicava ideias da Psicologia de Gestalt a análises linguísticas (o que deu origem à abordagem conhecida como Dinâmica de Forças). Alguns anos mais tarde, já na década de 80, Gilles Fauconnier e Mark Turner desenvolveram o que ficou conheci-

<sup>2</sup> Sobre a distinção estabelecida entre trabalhos de pesquisa realizados no âmbito da primeira e da segunda geração das Ciências Cognitivas, confira Lakoff e Johnson (1999).

<sup>3</sup> Tradução realizada sob a coordenação da Profa. Mara Sofia Zanotto, do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), da PUC-SP.

<sup>4</sup> Detalhes sobre a Semântica de Frames e suas implicações para os estudos de fenômenos envolvidos na relação entre linguagem e cognição são a seguir discutidos, no texto “A Gramática de Construções”, de André Souza. Para informações relativas à potencialidade e aplicabilidade desse modelo teórico, acesse o *site* do Projeto de Pesquisa “FrameNet”, coordenado por Charles Fillmore: <<http://framenet.icsi.berkeley.edu/>>.

do como a Teoria de Espaços Mentais e a Teoria de Integração Conceptual. Entre o final da década de 80 e o início da década de 90, Ronald Langacker publicou dois volumes do *Foundations of cognitive grammar* (ainda sem tradução para o português), obra em que aborda e define conceitos centrais para a LC, tais como perfilamento conceptual, perspectivação e esquematização, dentre outros.

Em 1989, Rene Dirven organizou a primeira Conferência Internacional em Linguística Cognitiva, que, realizada em Duisburg, na Alemanha, contou com a participação dos principais estudiosos e precursores da LC. Nesse mesmo ano, foi fundada a Associação Internacional de Linguística Cognitiva (ICLA)<sup>5</sup>, que conta com a afiliação de diversas associações nacionais espalhadas pelo mundo.

Atualmente, nota-se que a LC caminha para novas direções, inclusive metodológicas, e não apenas representa um movimento de caráter “antiformalista”, o que teria caracterizado o seu nascimento. Gonzalez-Marques *et al.* (2007) afirmam que, por um longo período, a LC preocupou-se em responder a questionamentos teóricos a partir da introspecção linguística, método com reconhecido valor e importância na tradição dos estudos linguísticos. A LC, no entanto, começa a caminhar em direção ao estabelecimento de metodologias de pesquisa que permitam a verificação empírica de muitos de seus princípios e pressupostos<sup>6</sup>.

## Por que uma “Linguística Cognitiva”?

Nos últimos anos, principalmente após a revolução cognitiva na década de 50, o adjetivo “cognitivo” tem sido bastante utilizado para nomear diversas disciplinas sociais e humanas (TAYLOR, 2002). De uma maneira geral, o termo “cognitivo” é usado para se referir ao estudo da mente. O termo refere-se, de maneira bastante ampla, aos estudos que envolvem variados processos mentais, dentre os quais se incluem aquisição de conhecimento, produção de inferência, julgamento e resolução de problemas etc. Nessa perspectiva, qualquer teoria, em qualquer área do conhecimento que, de alguma forma, investigue seu objeto de pesquisa considerando sua intrínseca relação com a mente humana, é uma teoria “cognitiva” em sua essência. Com a linguística não é diferente.

<sup>5</sup> Sobre a Associação Internacional de Linguística Cognitiva, consulte o *site* <<http://www.cognitivelinguistics.org/index.shtml>>.

<sup>6</sup> Sobre o assunto, recomendamos a leitura de Gonzalez-Marquez *et al.* (2007).

A teoria linguístico-gramatical proposta por Noam Chomsky na década de 50 é, nessa perspectiva, uma linguística cognitiva, uma vez que investiga a linguagem humana como um fenômeno mental. Chomsky é um pesquisador que imprime uma coloração psicobiológica ao estudo da linguagem. Esse aspecto pode ser observado já nas suas publicações de 1957 (*Syntactic structures*) e de 1965 (*Aspects of the theory of syntax*) e, mais recentemente, em uma publicação de 2002 (*The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?*), escrita em coautoria com M. D. Hauser e W. T. Fitch.

A LC, arcabouço teórico que buscamos delinear neste texto, no entanto, propõe uma abordagem da relação entre linguagem e cognição diferente daquela assumida pela linguística gerativa. No campo da LC, a cognição engloba os aspectos do funcionamento mental consciente e inconsciente. A cognição constitui, portanto, os eventos mentais (seus mecanismos e processos) e os conhecimentos envolvidos nas inúmeras tarefas que desempenhamos (desde a tarefa de reconhecimento perceptual de um objeto/entidade até a tarefa de tomada de decisão) (EVANS, 2007, p.17). A LC não concebe a língua como um “componente” cognitivo autônomo da mente mas sim, como um “produto” que emerge a partir da interação das capacidades cognitivas do ser humano com seu meio (TAYLOR, 2002).

Em outras palavras, os diferentes quadros teóricos que se instituem no âmbito da LC compartilham o pressuposto de que a linguagem humana não se caracteriza a partir de um módulo cognitivo independente de outros módulos cognitivos do ser humano, sendo, sim, uma das facetas da cognição humana geral que emerge (na forma de padrões morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, prosódicos etc.) da interação concreta (sensorio-perceptual) do ser humano com o mundo que o rodeia. A LC compreende a cognição (e, conseqüentemente, a linguagem que dela emerge) em uma perspectiva “corporificada” (*embodied*). Essa tese assegura que a mente humana e a própria organização conceptual resultam da forma como o corpo humano interage com o meio em que habita. A natureza dos conceitos e sua forma são, em grande parte, parametrizados pela natureza de nossas experiências corporais. Para a LC, portanto, a linguagem reflete a estrutura conceptual, que, por sua vez, reflete as experiências corporais (EVANS, 2007, p.66). Pelo trabalho científico realizado com base nessa concepção, detacam-se pesquisadores como George Lakoff e Mark Johnson (com trabalhos sobre metáforas conceptuais, modelos cognitivos idealizados, modelo neural da linguagem), Ronald Langacker (com a proposição da Gramática Cognitiva) e Leonard Talmy (pelas inúmeras pesquisas que realiza na busca de explicitar a forma como a linguagem humana codifica a estrutura conceptual).

Apesar de usufruir de resultados de pesquisa advindos dos campos da Psicologia Cognitiva e da Antropologia Cognitiva, a LC não deve ser vista como uma simples aplicação de princípios oriundos dessas áreas ao estudo da linguagem. Ao contrário disso, deve ser compreendida como uma escola que, inspirada em resultados de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento, investiga em que medida aspectos próprios da linguagem humana – morfologia, sintaxe, discurso etc. – emergem a partir de processos cognitivos não necessariamente próprios do domínio da linguagem ou que lhe sejam específicos. Esse tipo de abordagem permite que o estudo da linguagem humana extrapole os limites da mera formalização e proponha uma explicação mais cognitivamente plausível de fatos linguísticos (TAYLOR, 2002).

## Alguns conceitos básicos

Como afirmamos anteriormente, a LC nasceu ao assumir um franco diálogo com pesquisas realizadas em outras áreas do conhecimento. Esse diálogo pode ser flagrado, por exemplo, no uso de conceitos utilizados no campo da Psicologia Cognitiva. Por serem identificados em estudos de diferentes áreas do conhecimento, os conceitos básicos da LC são, muitas vezes, considerados “algo dado”, ou seja, conceitos de fácil e clara compreensão, o que, na verdade, não se sustenta.

Por sua importância para diferentes quadros teóricos no âmbito da LC, optamos por refletir, neste momento, sobre alguns desses conceitos. Em função do caráter introdutório e, portanto, da brevidade deste texto, destacamos, dentre outros possíveis conceitos: esquema (*schema*), roteiro (*script*), moldura semântica (*frame*), domínio conceptual (*conceptual domain*) e estrutura conceptual (*conceptual structure*).

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que, a depender do quadro teórico da LC com que se esteja trabalhando, esses conceitos – aqui apresentados de forma *lato sensu* – devem ser definidos de maneira localmente mais precisa. E alertamos, ainda, para o fato de que essa pequena seleção merece ser ampliada em trabalhos posteriores.

### Esquema (*schema*)

Como afirma Oakley (2008), talvez não haja noção que tenha usufruído maior difusão entre antropólogos, cientistas cognitivos e linguistas do que a noção de “esquema”. Na Psicologia, por exemplo, o esquema é um con-

ceito que possui longa história, não tendo sido nada popular na era do behaviorismo, uma vez que a ativação de esquemas enfatizava a necessidade de explicitação de processos cognitivos que não podiam ser observados. Piaget, na década de 20, investigou a ativação e a construção de esquemas por crianças, e Bartlett, na década de 30, criou testes de memória para esquemas em adultos.

No atual momento das ciências que privilegiam estudos sobre a relação linguagem e cognição, “esquema” é um termo básico, padrão. Na LC, o conceito é amplamente utilizado em estudos da Semântica Cognitiva e da Gramática Cognitiva. Além disso, também é referência básica para trabalhos de pesquisa realizados no âmbito do recente campo de estudo denominado Semiótica Cognitiva<sup>7</sup>.

O termo em inglês “*schema*”, do gr. “skhêma, atos”, é designado, originalmente, como “maneira de ser; forma, figura, aparência”.

Na tradição dos estudos da linguagem, o termo “esquema” está associado, por um lado, a uma forma de representação, simplificada e funcional, de objetos, de movimentos, de processos; e, por outro, a uma descrição mental dos traços essenciais de um objeto, de um processo. Não podemos desconsiderar, no entanto, a inscrição do conceito no campo da Filosofia, em particular na obra de Kant, uma vez que dessa área do conhecimento derivam esse e vários outros princípios e conceitos utilizados na Psicologia e na Linguística, em especial, na Psicologia Cognitiva e, conseqüentemente, na Linguística Cognitiva<sup>8</sup>.

O conceito “esquema cognitivo” é utilizado em diferentes quadros teóricos da LC. Isso, porque, dentre os complexos processos (ou atos) cog-

---

<sup>7</sup> Para maiores informações sobre pesquisas realizadas no campo da Semiótica Cognitiva, acesse o *site* do Laboratório para Pesquisa Aplicada em Semiótica Cognitiva da Case Western Reserve University, EUA: <<http://www.case.edu/artsci/dmll/larcs/index.html>>.

<sup>8</sup> Em busca de aprofundar reflexão sobre princípios constitutivos da Linguística Cognitiva e sua relação com a tradição filosófica ocidental, indicamos a obra *Philosophy in the flesh* (LAKOFF; JOHNSON, 1999), na qual os autores discutem, entre outras, noções como mente, tempo, causalidade e moralidade em diferentes perspectivas da tradição filosófica (partindo dos antigos gregos, passando por Descartes e Kant, e chegando à filosofia analítica moderna). No capítulo intitulado “Chomsky’s philosophy and cognitive linguistics”, os autores caracterizam o campo de estudo da LC, definindo-o, de forma panorâmica, e apresentando características gerais da Semântica Cognitiva, da Gramática Cognitiva e da Gramática de Construções. Além disso, refletem sobre algumas das implicações filosóficas da Linguística Cognitiva. Em seu Apêndice, a obra apresenta, também em linhas gerais, os princípios constitutivos do Paradigma da Teoria Neural da Linguagem, importante projeto de pesquisa interdisciplinar proposto por estudiosos da Universidade da Califórnia (<<http://www.icsi.berkeley.edu/NTL/>>).

nitivos desencadeados na vida diária, está a evocação, na memória, de uma forma de conhecimento generalizado que inclui situações familiares, eventos e outros “pacotes de coisas” que já conhecemos. A essas diferentes formas de conhecimento generalizado sobre uma situação ou evento, constitutivas de nossa memória semântica, designamos “esquema” (no plural, encontramos as formas “esquemas” ou “schemata”). Os esquemas cognitivos são construídos, portanto, com base em nossas vivências culturais e são ativados à medida que a linguagem humana é manifestada em situações contextuais as mais diversas.

Compartilhamos, por exemplo, um esquema cognitivo para o conceito BIBLIOTECA. Reconhecemos uma biblioteca – com base em nossas vivências socioculturais – como um ambiente com estantes (ou armários), livros (revistas etc.), mesas, cadeiras, pessoas em busca de livros, pessoas encarregadas de selecioná-los e organizá-los etc. Um esquema cognitivo básico para BIBLIOTECA não incluiria médicos, enfermeiros, remédios e doentes. Esses últimos, a depender da situação em que estejam inseridos, permitem-nos ativar esquemas que, muito possivelmente, compartilhamos para o conceito HOSPITAL.

Segundo Matlin (2004), teorias sobre “esquemas” convergem para o fato de que, no cotidiano, as pessoas codificam, na memória semântica, informações genéricas sobre uma dada situação e, ao rememorá-las (evocá-las), utilizam-nas para entender e propor novos esquemas. Compreendidos dessa forma, os “esquemas cognitivos” permitem-nos criar expectativas sobre o que pode ou deveria ocorrer em uma dada situação. Não raramente, eles podem também nos conduzir ao engano, fazer-nos errar. Os esquemas cognitivos guiam-nos no reconhecimento e na compreensão de situações novas.

Oakley (2008) define “esquema” como uma representação cognitiva que compreende uma generalização sobre similaridades percebidas entre diferentes instâncias, ou seja, entre as diferentes experiências vivenciadas pelos seres humanos cotidianamente. Por ativar repetidamente um conjunto de propriedades coocorrentes em um contexto particular, os indivíduos arquivam informações esquemáticas dos diferentes tipos de experiência que vivenciam. Os itens lexicais são, na linguagem verbal, elementos que sancionam a ativação de esquemas tanto cognitivos (conceituais), quanto linguísticos (morfológicos e sintáticos).

Em busca de melhor explicitar como esquemas cognitivos são evocados em situações cotidianas corriqueiras, observe o enunciado a seguir, coletado em uma conversa espontânea, informal, em que uma criança de 11 anos diz a um colega, da mesma idade, por que não gosta de utilizar a biblioteca de sua escola:

(1) “A biblioteca da minha escola é muito pequena e quente”.

Diante do cenário discursivo de que faz parte o enunciado (1), tanto no sintagma nominal “a biblioteca”, quanto no sintagma preposicional “da minha escola”, os itens lexicais “biblioteca” e “escola” instanciam um conjunto de informações esquemáticas, que se constroem a partir da generalização de inúmeras similaridades percebidas pela experiência concreta (factual ou não) dos interlocutores na utilização de um espaço social como o de uma biblioteca escolar.

O enunciado em questão instancia uma possibilidade de utilização linguístico-discursiva do esquema BIBLIOTECA. Esse esquema inclui uma informação cognitiva relativa ao fato de que um dado “espaço social” (a biblioteca) pertence a outro “espaço social” (minha escola). Além disso, o enunciado apresenta indícios de que o esquema BIBLIOTECA, construído (e evocado) por esse sujeito, inclui, nessa cena enunciativa, tamanho (no caso, “é muito pequena”) e temperatura ambiente (“é quente”).

O conceito de esquema cognitivo, ao se aplicar às mais diversas experiências humanas, também se aplica à dimensão linguística, manifestando-se, inclusive, nas dimensões morfológica e sintática das línguas naturais. Isso pode ser observado no trabalho de análise de dados que quadros teóricos como a Gramática Cognitiva, a Gramática de Construções e a Teoria da Integração Conceptual permitem realizar<sup>9</sup>.

### Roteiro (*script*)

Outro conceito importante para os estudos da LC é o de “roteiro”. O roteiro (ou *script*, termo que também é dicionarizado em português) é um tipo de esquema mais restrito. Ele pode ser compreendido como um conjunto de ações que constituem situações muito familiares. O *script* refere-se a uma sequência de eventos que acontecem durante um período definido de tempo. Um exemplo muito comum para a definição do conceito, tanto nos manuais de Psicologia quanto em trabalhos da Linguística Cognitiva, é o do *script* para RESTAURANTE.

Observe que as experiências que compartilhamos socioculturalmente no espaço de um restaurante, por apresentarem um conjunto de propriedades comuns, permitem-nos construir uma forma de conhecimento que denominamos “esquema cognitivo”, ou seja, vivenciar uma experiência (concreta ou imaginária) com o cenário de um “restaurante” significa ativar um esquema

<sup>9</sup> Confira, neste volume, os textos destinados à apresentação desses quadros teóricos.

cognitivo “genérico” para RESTAURANTE.

Como podemos inferir pela discussão iniciada no tópico anterior, a ativação do esquema RESTAURANTE significa colocar em cena nosso conhecimento sobre um ambiente com mesas, cadeiras, toalhas, talheres, pratos, copos, clientes, garçons, cardápios, comidas, bebidas, contas etc. Esses elementos, assim descritos, conduzem-nos a ativar, simultaneamente, uma outra forma de conhecimento, um conjunto de “eventos” implicados no esquema RESTAURANTE. A esse conjunto de eventos específicos em um determinado contexto atribuímos o conceito de *script* (de roteiro). No caso, um *script* para RESTAURANTE, a depender do tipo de restaurante, pode implicar eventos como: sentar-se, ler o cardápio, fazer o pedido, comer, beber, pedir a conta, pagar a conta, agradecer etc.

Todas as situações sociais a que estamos expostos no dia-a-dia exigem de nós o (re)conhecimento de *scripts*: a sala de aula, o consultório médico, a lanchonete, uma formatura, um casamento, um velório, a leitura de um jornal etc. Desde crianças, passamos boa parte da vida aprendendo a evocar, a reconhecer, a utilizar e a compreender *scripts*, ou seja, as ações, a sequência de eventos implicados em contextos socioculturais específicos os mais diversos.

A ativação de esquemas cognitivos genéricos e de *scripts* (roteiros de ações ou eventos implicados na ativação de esquemas) – seu reconhecimento ou desconhecimento – tem um papel fundamental para o processo de produção de sentido desencadeado pelo homem, nas mais diversas situações interacionais. O que também ocorre, obviamente, nas situações de uso da linguagem verbal – oral e escrita.

Por fim, é importante destacar que a criação e ativação de esquemas e *scripts* colocam em cena, por um lado, um conhecimento sociocultural, intersubjetivamente construído e compartilhado, e, por outro lado, a percepção subjetiva dos seres humanos diante de uma determinada situação interacional, diante de um determinado contexto.

### **Moldura semântica (*frame*)**

O conceito *frame* entra na Linguística contemporânea pelo trabalho de Charles Fillmore (1977, 1982), no quadro teórico denominado Semântica de Frames. Esse termo tem sido traduzido para o português brasileiro de diferentes formas: “frame semântico”, “moldura semântica”, “enquadramento semântico”. Neste texto, optamos pela tradução “moldura semântica”.

Em seu trabalho, Fillmore explora o conceito de “frames semânticos” a partir de estudos realizados no campo da Psicologia Cognitiva. Segundo

Evans e Green (2006), na Psicologia, a unidade básica do conhecimento é um “conceito” (ou seja, são as nossas representações mentais para uma determinada categoria de eventos físicos, de eventos mentais, de objetos, de lugares, de animais etc.). Nessa perspectiva, *frames* também são compreendidos como uma forma de conhecimento, identificada na dinâmica e complexa rede de conhecimento enciclopédico que o ser humano adquire e compartilha no decorrer da vida.

A moldura semântica é uma forma de esquematização da experiência, uma estrutura de conhecimento que é representada no nível conceptual, mantida na memória de longo prazo e que diz respeito a elementos e entidades associados a uma cena, a uma situação ou a um evento da experiência humana culturalmente constituída. Essas molduras incluem diferentes tipos de conhecimento, entre os quais, atributos e relações entre atributos. Podem ser definidas, de forma *lato sensu*, como uma estrutura de conhecimento requerida para se compreender uma palavra em particular ou um conjunto de palavras relacionadas (EVANS, 2007).

Toda moldura semântica institui-se em uma dada situação interacional e é decorrente de conhecimentos socioculturalmente construídos e compartilhados pelos interlocutores envolvidos nesse evento discursivo. A depender, é claro, da situação de linguagem na qual esse enunciado se institua, alguns aspectos dessa moldura semântica passarão a ser evidenciados em detrimento de outros.

Observemos uma situação corriqueira, na universidade, como a compra de um café expresso em uma lanchonete. Essa “compra” ativa, na memória de longo prazo, conhecimentos diversos caracterizados pela coocorrência, pela rotina desse tipo de atividade. Dentre esses diferentes tipos de conhecimento, compartilhamos uma estrutura específica de conhecimento, uma moldura semântica, do tipo EVENTO COMERCIAL. Dito de outra forma, uma situação como essa – a compra de um café expresso em uma lanchonete da universidade – ativa, em nossa memória de longo termo, conhecimentos bastante esquemáticos sobre o ato de vender e comprar, sobre papéis sociais – como o de vendedor e o de cliente (comprador) –, sobre os tipos de produtos (café simples, café com leite, café expresso) vendidos no lugar (uma lanchonete da universidade). A depender da situação interacional específica em foco, nuances dessa moldura serão evidenciadas em detrimento de outras. De acordo com essa perspectiva, as molduras semânticas não são estruturas fixas de representação do conhecimento; pelo contrário, são contínua e (inter)subjetivamente atualizadas e modificadas no decorrer da experiência humana e nas diferentes e dinâmicas situações de uso da linguagem. Além disso, é

importante não perdermos de vista que as molduras são ativadas pelos seres humanos para fins de gerar inferências, sempre novas, nas/das situações interacionais, portanto, para fins de produção de sentido. As molduras semânticas revelam a capacidade que os seres humanos compartilham de “esquematizar”, na memória de longo prazo, as suas mais diversas e complexas experiências socioculturais.

Consideremos o seguinte grupo de palavras, todas elas relacionadas ao exemplo anterior (a compra de um café expresso em uma lanchonete da universidade): comprar, vender, pagar, gastar, custar, oferecer, escolher, trocar. Com o objetivo de compreender essas palavras no contexto interacional (e enunciativo) aqui proposto, evocamos, necessariamente, a moldura semântica EVENTO COMERCIAL. Essa moldura provê-nos um tipo específico de conhecimento, baseado no conjunto de experiências com o qual essas palavras se relacionam.

Em um determinado cenário enunciativo, uma dada palavra destaca uma moldura semântica à qual é relacionada e, por outro lado, sem a qual não pode ser compreendida. Toda moldura semântica pressupõe uma relação intrínseca entre os elementos que a compõem. Uma consequência disso, em termos linguísticos, é que as palavras proveem uma espécie de “rota” para a ativação de uma moldura semântica particular. Isso significa que as palavras se instituem em termos do que denominamos “valência” ou “estrutura argumental”. A valência diz respeito à maneira como os itens lexicais podem ser combinados entre si gramaticalmente. Como exemplo, analisemos os itens lexicais “comprar” e “pagar”. Eles, obviamente, se relacionam às ações de um cliente, de um COMPRADOR. “Comprar” refere-se a um tipo de interação específica entre um COMPRADOR e uma MERCADORIA. Por outro lado, “pagar” refere-se a um tipo de interação entre um COMPRADOR e um VENDEDOR. Desse conhecimento, construído e compartilhado de maneira recorrente em situações comerciais, ou seja, socioculturalmente constituído, decorre a moldura semântica EVENTO COMERCIAL. A ativação dessa moldura apresenta consequências inclusive para a organização gramatical. No âmbito da LC, a valência dos verbos (a forma como estão combinados entre si e com o que combinam em determinado cenário enunciativo) é uma consequência, uma decorrência da forma como estão relacionados pela/na moldura semântica EVENTO COMERCIAL (EVANS, 2007).

Neste momento, o leitor já pode concluir que os três conceitos básicos discutidos até aqui estabelecem uma relação intrínseca, ou seja, esquemas, *scripts* e molduras semânticas são conceitos que dizem respeito à forma como

os seres humanos estruturam, na forma do que denominamos memória, os diferentes tipos de conhecimento que, para a LC, além de necessariamente simbólicos, devem ser compreendidos como socioculturalmente (intersubjetivamente) construídos.

Não podemos nos esquecer de considerar, no entanto, que esquemas, *scripts* e *frames* são construtos teóricos amplamente utilizados no campo da Inteligência Artificial. Nessa área de pesquisa, esses construtos estão diretamente implicados em formatos de representação do conhecimento humano em modelos computacionais. Sua utilização vem permitindo importantes avanços em termos da possibilidade de se codificarem, computacionalmente, informações proposicionais (MINSKY, 1967).

### **Domínio conceptual (*conceptual domain*)**

O “domínio” é uma entidade conceptual que se caracteriza, de maneira *lato sensu*, como uma estrutura de conhecimento relativamente complexa que diz respeito a aspectos coerentes da experiência humana. Em termos linguísticos, podemos ilustrar essa definição da seguinte maneira: itens lexicais como “quente”, “frio” e “morno” evocam diferentes tipos de conceito lexical, que podem ser plenamente caracterizados pelo domínio de TEMPERATURA. Consequentemente, a função central de um domínio é prover um contexto de conhecimento relativamente estável em termos de como as unidades conceptuais podem ser compreendidas.

De maneira geral, os domínios conceptuais encontram-se caracterizados de duas formas: domínios abstratos e domínios básicos. Os domínios abstratos são aqueles que não estão diretamente baseados em uma experiência física corporal dos seres humanos e, portanto, estabelecem uma relação de contraste com domínios básicos. Os domínios abstratos incluem CASA-MENTO, AMOR, SAUDADE, MUSICOLOGIA, INFLAÇÃO etc. Embora alguns domínios abstratos sejam compreendidos em termos da experiência corporificada, eles são, por natureza, mais complexos. Nosso conhecimento do AMOR, por exemplo, pode envolver o conhecimento de domínios básicos, construídos em experiências físico-corporais concretas, tais como toque, relações sexuais e proximidade física, e pode envolver também conhecimento relativo a domínios abstratos, tais como experiências sociais complexas, entre as quais, um contrato cível, um ritual religioso (EVANS, 2007).

Em termos genéricos, os domínios são, portanto, da mesma forma que os esquemas, os *scripts* e os *frames*, entidades esquemáticas que se manifestam

em diferentes dimensões da experiência humana. Em pesquisas realizadas no campo da LC, há dois contextos principais nos quais a noção de “domínios” tem sido utilizada como constructo teórico: na Teoria da Metáfora Conceptual e na Teoria da Gramática Cognitiva. Um trabalho de investigação realizado em uma dessas duas linhas ou em outro modelo teórico da LC merece atenção da parte do pesquisador para a necessidade de uma definição *stricto sensu* do conceito.

Em consonância com Cienki (2007), precisamos considerar que, nesses contextos de pesquisa, o “domínio” é um constructo teórico importante. Muitos dos trabalhos realizados em LC baseiam-se na concepção de domínio identificada na Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980). Para tal Teoria, os mapeamentos entre metáforas conceptuais ocorrem entre “domínios conceptuais” ou “domínios da experiência”, de forma que um domínio-alvo (de experiência) é compreendido em termos de um domínio-fonte (de experiência).

Nessa perspectiva, os pesquisadores descrevem o processo de produção de sentido com base em inúmeras instanciações linguísticas para uma mesma metáfora conceptual. Observe, em seu cotidiano, quantas situações de uso da linguagem verbal (e também não verbal) podem revelar a evocação de uma mesma metáfora conceptual, ou seja, a projeção dos mesmos domínios conceptuais (fonte e alvo).

Note como isso ocorre, por exemplo, com a metáfora conceptual IDEIAS SÃO BENS DE CONSUMO em enunciados como os descritos a seguir.

- (1) Eles não comprariam essa ideia de forma alguma.
- (2) Você está querendo vender sua ideia para a pessoa errada.
- (3) Essa é uma ideia sem valor no mundo acadêmico.
- (4) Eu não pago um tostão furado por uma ideia como essa.
- (5) Não há dinheiro que pague uma ideia como aquela.

Todos esses enunciados metafóricos são produzidos e compreendidos com base na projeção de dois domínios conceptuais. Para compreender o conceito abstrato IDEIA (domínio-alvo), evocamos uma forma de conhecimento esquemático, que se constrói a partir de nossa experiência social, cotidiana, sobre BENS DE CONSUMO (domínio-fonte), no caso, algo (um produto, um objeto) que pode ser comprado, avaliado, vendido<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Para aprofundamento no assunto, recomendamos a leitura da obra *Metáforas da vida cotidiana*, de Lakoff e Johnson (2002).

No âmbito da Gramática Cognitiva (GC), o “domínio” é um construto teórico fundamental para o processo de explicitação do significado linguístico. De acordo com essa Teoria, o significado reside na conceptualização, processo caracterizado por Langacker (2008) como dinâmico, interativo, imagístico (em oposição a proposicional) e imaginativo (envolvendo metáfora, ficcionalidade e, portanto, mesclagem, construção de espaços mentais etc.). Langacker chama atenção para o fato de que essas propriedades gerais não são, por si mesmas, adequadas para descrever a estrutura conceptual em detalhes. Sendo assim, como base para a descrição semântica e gramatical, seu modelo incorpora, ao lado de conceitos como “construal”<sup>11</sup>, o conceito de “domínio”. Para fins de definir o termo em seu quadro teórico, o próprio Langacker (2008, p.44, tradução nossa) pergunta: “O que é um domínio, exatamente?”. Ao que responde que, para servir ao seu propósito, o termo é interpretado como indicador de qualquer tipo de campo de experiência. Sendo assim, incorpora as diferentes e complexas formas de experiência vivenciadas pelos seres humanos.

No modelo da GC, especificamente, os domínios distinguem-se em básicos e não básicos. Os domínios básicos caracterizam-se como cognitivamente irreduzíveis, não deriváveis nem analisáveis em outros conceitos. Langacker (2008) afirma que, para esse tipo de domínio, não há como ser criado um inventário preciso; o que se pode fazer é apresentar um conjunto de exemplos mais importantes. Como exemplos de domínios básicos, o pesquisador destaca: espaço, tempo e conjuntos de experiências sensoriais, como a percepção de cores, de temperatura, de cheiro, de sabor etc. Assim sendo, no âmbito da GC, os domínios básicos não são conceitos ou conceptualizações. Eles são a melhor forma de se definir a potencialidade experiencial dos seres humanos, a partir da qual a conceptualização pode ocorrer e conceitos específicos podem emergir. Segundo Langacker (2008), um exemplo de domínio básico é o da percepção da escala de cores, ou seja, o conjunto de possibilidades de sensações de cor. A experiência humana diante da escala de cores não é a mesma se comparada a qualquer experiência particular de cor em uma ocasião particular (o que gera um tipo de conceptualização de cor), nem a nenhum conceito particular de cor (por exemplo, VERMELHO). Ainda de acordo com Langacker (2008), a maior parte dos domínios caracteriza-se como domínios não básicos, e qualquer tipo de conceptualização vale como um domínio não básico capaz de ser explorado para propósitos semânticos. As concepções (quaisquer que sejam elas) caem sob a

---

<sup>11</sup> Confira, nesta obra, o texto “Uma introdução à Gramática Cognitiva”, de Aparecida de Araújo Oliveira.

rubrica de domínio não básico, quer sejam sensoriais ou intelectuais, estáticas ou dinâmicas, fixas ou novas, simples ou complexas. O pesquisador chama atenção para o fato de que, nesse momento, abre mão do termo “domínio abstrato”, utilizado por ele em trabalhos anteriores, porque muitos tipos de conceptualização – compreendidos pelo quadro teórico como domínios não básicos – pertencem a circunstâncias físicas (LANGACKER, 2008, p.44-45).

Por essa breve discussão, esperamos que o leitor já tenha percebido que “domínio conceptual” é um conceito que, por ser amplamente utilizado nos estudos da LC, merece atenção e estudo detalhado. Isso justifica-se por ser ele definido, de maneira *lato sensu*, em termos de um constructo teórico que abarca diferentes formas de experiência humana (sensorio-perceptual, socio-cultural, intelectual etc.).

### **Estrutura conceptual (*conceptual structure*)**

Os seres humanos interagem com base na dinâmica ativação de sistemas conceptuais. Esses sistemas podem ser entendidos como uma espécie de inventário de conceitos disponíveis para os seres humanos na sua memória de longo termo. Esses conceitos, inventariados de maneira esquemática, estão codificados na linguagem e são por ela externalizados. Os conceitos codificados na forma de linguagem verbal caracterizam-se como um tipo específico, denominado “conceito lexical”.

Para a LC, se a linguagem reflete o sistema conceptual, ao ser empregada, ela pode servir para fins de investigação desse sistema. Por “estrutura conceptual”, na LC, podemos compreender uma forma de representação do conhecimento humano. Nessa perspectiva, a estrutura conceptual pode significar estruturas de conhecimento estáveis ou temporárias congregadas com o propósito de construir um significado (uma referência) local. É importante enfatizar, neste momento, que, para a LC, o significado não é imanente às formas linguísticas, ou seja, as unidades linguísticas não carregam o significado, emergindo ele da/na situação de uso da linguagem. Dessa forma, o significado pode ser modelado (descrito) em termos da identificação e integração de estruturas de conhecimento estáveis ou temporárias.

Linguistas cognitivos podem modelar uma “estrutura conceptual” com base na descrição de estruturas de conhecimento relativamente estáveis, como “domínios conceptuais”, “molduras semânticas”, “*scripts*” etc. Uma estrutura conceptual pode ser modelada, também, em termos de diferentes tipos de projeção conceptual, incluindo-se o mapeamento entre domínios (como o ocorrido em metáforas) e a formação e o entrelaçamento de espaços

mentais em redes de integração conceptual<sup>12</sup> (EVANS, 2007).

## Em suma

Ao assumir um franco diálogo com a Psicologia Cognitiva, a LC traz uma roupagem nova para a área de estudos da linguagem. Ela busca, na medida do possível, explicar a maneira como a linguagem humana instancia a estrutura conceptual. Em outras palavras, a LC busca explicar como a linguagem humana, seja em seu aspecto fonológico, morfossintático ou semântico, se estrutura em função das nossas capacidades cognitivas mais gerais.

O presente texto teve como objetivo primordial sensibilizar o leitor para a importância dos estudos realizados nessa área do conhecimento e, em consequência disso, para a tese de que a linguagem humana não somente se utiliza de habilidades cognitivas básicas, tais como a percepção, a atenção e a memória, e de processos cognitivos como, por exemplo, a categorização e a esquematização, mas também se institui a partir delas. Essa tese manifesta-se, de diversas maneiras, nos diferentes quadros teóricos que constituem o campo de estudos denominado Linguística Cognitiva. Por esse motivo, reiteramos o convite à leitura dos textos que se seguem, nesta obra, e dos estudos fundadores realizados na área, muitos deles identificados nas referências a seguir.

## Referências

- BARLOW, Michael; KEMMER, Suzanne (Ed.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2002.
- BYBEE, Joan. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- BYBEE, Joan. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, London, v.10, n.5, p.425-455, 1995.
- BYBEE, Joan; HOPPER, Paul (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. New York: John Benjamins, 2001.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers, 1957.
- CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

<sup>12</sup> Esses conceitos são devidamente discutidos, nesta obra, no texto “Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem”, de Adriana Azevedo.

- CIENKI, Alan. Frames, idealized cognitive models, and domains. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p.170-187.
- CLAHSEN, Harald. *Generative perspectives on language acquisition: empirical findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- CLAHSEN, Harald. Lexical entries and rules of language: a multidisciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences*, Cambridge, v.22, n.6, p.991-1060, 1999.
- CLAHSEN, Harald; AVELEDO, Fraibet; ROCA, Iggy. The development of regular and irregular verb inflection in Spanish child language. *Journal of Child Language*, Cambridge, v.29, n.3, p.591-622, Aug. 2002.
- CROFT, William. *Explaining language change: an evolutionary approach*. London: Longman, 2000.
- CROFT, William. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CROFT, William. *Syntactic categories and grammatical relations: the cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- CROFT, William; CRUSE, Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- ELMAN, Jeffrey et al. *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge: The MIT Press, 1996.
- EVANS, Vyvyan. *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melaine. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FILLMORE, Charles. Frame semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p.111-137.
- FILLMORE, Charles. The case for case reopened. In: COLE, Peter; SADOCK, Jerrold (Ed.). *Grammatical relations*. In: COLE, Peter; SADOCK, Jerrold (Ed.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977. v.8, p.59-82.
- FILLMORE, Charles; KAY, Paul. *Construction grammar coursebook*. Berkeley: Department of Linguistics, University of California, 1998. Manuscrito não publicado.

GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GONZALEZ-MARQUEZ, Monica et al. (Ed.). *Methods in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins, 2007. (Human cognitive processing, 18).

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Mara Zanotto (Coord.). São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, Ronald. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, Ronald. Conceptualizations, symbolization, and grammar. In: TOMASELLO, Michael (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. v.1, p. 1-40.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. Stanford: Stanford University Press, 1991. v.2.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1.

LANGACKER, Ronald. *Grammar and conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. (Cognitive linguistics research, 14).

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Barbara. Polysemy, prototypes, and radial categories. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p.139-169.

LIEVEN, Elena V. M.; PINE, Julian M.; BALDWIN, Gillian. Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, New York, v.24, n.1, p.187-220, 1997.

LIEVEN, Elena V. M.; PINE, Julian M.; BARNES, Helen D. Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive dimension. *Journal of Child Language*, New York, v.19, p.287-310, 1992.

MARCUS, Gary F. et al. Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Chicago, v.57, n.4, p.1-182, 1992.

MATLIN, Margaret. *Psicologia cognitiva*. Trad. Stella Machado. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MINSKY, Marvin. *Computation: finite and infinite machines*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

OAKLEY, Todd. Image schemas. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p.214-235.

PALMER, Gary B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1996.

PEETERS, Bert. *Cognitive musings*. *Word*, New York, v.49, n.2, p.225-237, Aug. 1998.

PINKER, Steven. *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Basic Books, 1999.

PINKER, Steven; ULLMAN, Michael. The past and future of past tense. *Trends in Cognitive Sciences*, Cambridge, v.6, n.11, p.456-463, Nov. 2002.

SILVA, Augusto Soares da. Linguagem, cultura e cognição, ou a lingüística cognitiva. In: SILVA, Augusto; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: estudos de lingüística cognitiva*. Coimbra: Almedina, 2004. v.1, p.1-18.

TAYLOR, John. *Cognitive grammar*. New York: Oxford University Press, 2002.



# Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem

Adriana Maria Tenuta de Azevedo

Este trabalho visa a apresentar, de forma sucinta, a Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994, 1997; e outros) e a Teoria da Mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 1995, 1998, 2002; e outros). Tais teorias adotam a concepção de semântica do quadro teórico denominado Linguística Cognitiva, no qual se inserem. Essa concepção de semântica, por sua vez, está calcada em uma determinada visão de ser humano e seus processos mentais. Para a Semântica Cognitiva (FAUCONNIER, 1997), então, nossa utilização da linguagem envolve uma série de operações mentais subjacentes, e as expressões linguísticas são a parte visível da comunicação.

A metáfora do *iceberg*, muito conhecida pelos linguistas cognitivos, revela essa relação entre a parte aparente da linguagem e as operações cognitivas, menos acessíveis, ligadas a ela. Para produzir ou interpretar expressões linguísticas, requer-se a utilização de habilidades psicológicas gerais, do tipo memória, atenção e percepção, bem como a realização de processos do tipo categorização, abstração, mapeamento, projeção e integração conceitual. Todo esse processamento ocorre de uma forma rotineira e, principalmente, inconsciente.

A visão de semântica adotada pela Linguística Cognitiva distingue-se da perspectiva cognitivista segundo a qual a produção de significados se dá pela computação ou manipulação simbólica, pela aplicação de regras lógicas a partes identificáveis e separadas. Na perspectiva sob enfoque no presente artigo, pensa-se que o ser humano opera com base em esquemas subjacentes à linguagem. No surgimento e desenvolvimento de tais esquemas, toda sua

experiência tem papel crucial.

Tudo aquilo que nós vivenciamos contém elementos que potencialmente integram as bases sobre as quais internalizamos estruturas de conhecimento (padrões, esquemas), que, por sua vez, ficam disponíveis para serem comparadas a novas experiências. É a partir dessas novas experiências que esses padrões podem ser reforçados (tornando-se cada vez mais entrenchados<sup>1</sup>), ampliados ou reformulados. Toda a construção de significado relaciona-se a esse processamento.

As estruturas de conhecimento referidas dão suporte a nossa utilização da linguagem e podem ser imagéticas ou não. O pensamento tem, então, caráter parcialmente imagético. Esquemas imagéticos são, assim, estruturas adquiridas/aprendidas/internalizadas por nós, desde muito cedo, em nossa vivência no mundo. Eles surgem devido a uma recorrência de experiências que apresentam um mesmo padrão, experiências essas em que está envolvido nosso corpo físico, na dimensão espacial na qual atua (LAKOFF; JOHNSON, 1980; TURNER, 1996).

Percebemos, por exemplo, que há uma verticalidade referente ao nosso corpo físico. Percebemos, também, que há verticalidade referente a outros objetos e que há posicionamentos diferenciados relativamente a essa verticalidade: pode haver as posições “alto” e “baixo”, bem como outros objetos “acima” ou “abaixo” de um que seja o ponto de referência num dado momento.

As expressões linguísticas que utilizamos refletem a maneira como organizamos estruturas desse tipo. As expressões revelam, assim, ancoragem em esquemas. Para darmos um exemplo de ancoragem da linguagem nesse esquema imagético da verticalidade, examinemos o comportamento dos seguintes enunciados:

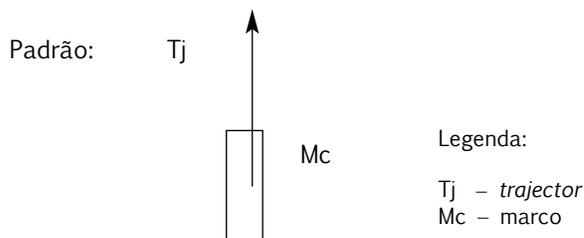
- (1) Os animais da fazenda subiam aquela encosta com toda agilidade.
- (2) Seu candidato está subindo muito lentamente nas últimas pesquisas.
- (3) Com esse emprego não dá para subir na vida.
- (4) A escola e a casa dela estão na mesma rua, só que a escola fica mais acima.
- (5) Está acima de minhas forças resolver essa questão.

Nesses enunciados, as expressões “subir” e “acima” ilustram, linguisticamente, a forma como pensamos ou construímos significados. Há uma oposição do tipo PARA CIMA/PARA BAIXO atuando com referência aos

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no quadro da Linguística Cognitiva para se referir àquilo que tenha sido relativamente automatizado, rotinizado.

enunciados, para os quais diríamos haver significados menos ou mais metafóricos, dependendo da proximidade ou distanciamento do domínio semântico da espacialidade em que cada um se situa. Pode-se representar imageticamente esse conteúdo conceptual subjacente às estruturas, formando-se um padrão do tipo:



Nessa representação gráfica, encontram-se os termos “trajector” e “marco”, que, no quadro da Linguística Cognitiva, dizem respeito ao primeiro e ao segundo participantes de uma relação (LANGACKER, 1987, 1991, 2004). Por exemplo, no enunciado (1) apresentado – “Os animais da fazenda subiam aquela encosta com toda agilidade” –, o trajector corresponde ao sujeito sintático da oração, e o marco, ao seu objeto.

Essa visão de que na base da utilização da linguagem encontramos nossa experiência corporal tem relação com uma perspectiva dos estudos cognitivos que considera que a mente não está tão separada do corpo como tradicionalmente se pensa. A Linguística Cognitiva adota a perspectiva da corporeidade (JOHNSON, 1987; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991).

Assim, há vários esquemas imagéticos que foram formados desde nossas primeiras experiências relacionadas a nosso corpo físico e que estão refletidos nas formas linguísticas que utilizamos para expressar nossos significados. Outros exemplos de oposições que estão marcadas na linguagem e que se relacionam a esquemas imagéticos são: DENTRO/FORA, que tem, como inspiração, o fato de nosso corpo funcionar, em alguns aspectos, como um recipiente; PERTO/LONGE e FONTE-CAMINHO-META, que ocorrem devido a realizarmos e percebermos movimento através do espaço; e FIGURA/FUNDO, que se apoia em nosso aparato perceptivo, o qual nos leva a perceber elementos salientes sobre um fundo indiferenciado.

## Teoria dos Espaços Mentais

No quadro da Linguística Cognitiva, podemos representar enunciados linguísticos através de um recurso teórico denominado “espaços mentais”.

Esse recurso integra a Teoria dos Espaços Mentais, representante da Semântica Cognitiva. Propõe-se, nesse quadro teórico, que os espaços mentais representem estruturas que são construídas no nível cognitivo à medida que a linguagem vai sendo modelada ou interpretada (CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1994, 1997).

A Teoria dos Espaços Mentais permite-nos, então, diagramar discurso – sentenças ou trechos discursivos maiores –, mostrando como certas noções e categorias discursivas atuam no processo de construção de significado.

Ao se pensar a linguagem como estando relacionada à nossa percepção cognitiva geral, entende-se que o processamento que ocorre relativamente à produção e à interpretação de linguagem se dá de forma análoga ao processamento cognitivo referente à nossa percepção. Assim, as categorias discursivas da Teoria dos Espaços Mentais que mencionamos correspondem a noções que vemos mais facilmente atuar relativamente à percepção visual/espacial. Temos, então, as categorias de BASE, PONTO DE VISTA e FOCO, por exemplo, ligadas à estruturação dos espaços mentais. Sem entrar em muitos detalhes sobre esse tipo de modelagem discursiva, sucintamente podemos dizer que, numa diagramação representativa de discurso (CUTRER, 1994, p.22),

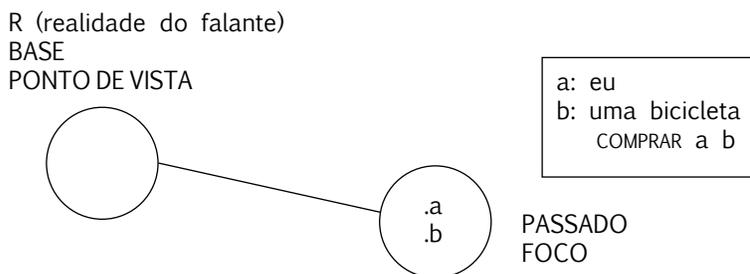
- BASE é o espaço no qual o discurso está ancorado, o ponto de partida do discurso, correspondendo em geral, mas nem sempre, ao aqui e agora do falante (Realidade do falante);
- FOCO é o espaço para o qual se dirige a atenção; e
- PONTO DE VISTA é o espaço a partir do qual outros espaços são acessados ou estruturados, o ponto de referência para as categorias tempo-aspectuais.

Há, ainda, a marcação de EVENTO para o espaço no qual a estrutura do evento ou a situação indicada pelo verbo é construída. Nesse modelo, o conteúdo gramatical relacionado a tempo e aspecto verbais, por exemplo, determina como a informação vai ser distribuída entre o espaço que é BASE, o que é PONTO DE VISTA e o que é FOCO, sendo eles coincidentes ou não, na construção de um diagrama.

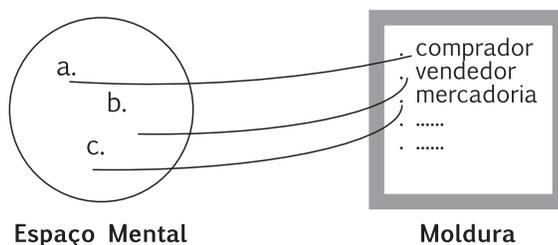
Qualquer trecho de discurso pode, potencialmente, ser representado por espaços mentais. Vejamos, como exemplo, uma configuração de espaços para “Naquele ano, eu comprei uma bicicleta”. “Naquele ano”, que é um “construtor de espaços” nos termos da Teoria, suscita a constituição de um espaço temporal, PASSADO, no qual a situação indicada pelo verbo é construída, sendo, portanto, um espaço EVENTO estruturado pela moldura<sup>2</sup> que

<sup>2</sup> Tradução de *frame*, do inglês.

contém os elementos “eu” e “uma bicicleta” e a relação “comprar a b”. Esse espaço está ligado/mapeado ao espaço BASE – a Realidade do falante –, que é um espaço PRESENTE. Nós construímos o sentido do enunciado, pois conceptualizamos a situação, colocando o FOCO de nossa atenção no espaço PASSADO e visualizando-a a partir do espaço PRESENTE, que é o PONTO DE VISTA.



Esse é um processo, então, em que a informação lexical provê as “molduras” que atuam na estruturação dos espaços. Molduras são estruturas de informação que constituem parte de nosso conhecimento prévio e que são construídas e armazenadas a partir de nossa experiência, podendo ser ativadas no processo de construção de significado. Para Palmer (1996), nós encaixamos nossas experiências em molduras que nos permitem fazer inferências. Essas estruturas são em grande parte compartilhadas por uma comunidade: são, portanto, culturais. De acordo com Fauconnier (1997), em uma frase do tipo “Jack comprou ouro de Jill”, identificamos todo um quadro, toda uma moldura para vender e comprar, constituída de vários papéis e relações – comprador, vendedor, mercadoria, propaganda, dinheiro, preço –, e uma série de inferências relativas a posse, obrigações no negócio etc. Essa identificação ocorre devido ao fato de já termos vivenciado várias situações envolvendo transações comerciais. Tal moldura/modelo cognitivo entrará na construção de um espaço mental relativo à frase referida. “Jack”, “Jill” e “ouro” (elementos a, b e c, respectivamente) serão mapeados nos lugares apropriados da moldura (FAUCCONNIER, 1997, p.12):



Os espaços mentais podem ser, entre outros vários tipos, “temporais”, da “realidade”, do “desejo”, de “crenças”, “hipotéticos” ou referentes a “situações dramáticas”, espelhando a diversidade de possibilidades de conceptualizações, pelos seres humanos, de situações vivenciais.

Não devemos compreender a ferramenta constituída pelos espaços desse modelo teórico como representações mentais preexistentes. Ao contrário, essa ferramenta foi proposta para possibilitar a representação do processo de construção discursiva, captando seu caráter dinâmico, de constituição *on-line*. Nesse sentido, os espaços mentais têm, com referência à *fixidez*, um *status* diferente do das molduras. As molduras são relativamente mais permanentes, relacionadas mais facilmente à memória de longo prazo, mas, mesmo assim, podem ser reformuladas a partir de novas experiências. Os espaços, por sua vez, vão sendo constituídos, estruturados e reformulados no próprio desenrolar do discurso. Na verdade, dentro da visão de linguagem, conceptualização e produção de significado compartilhada no âmbito da Linguística Cognitiva, não se concebem representações mentais totalmente rígidas.

Fauconnier (1994, p.xxxi-xxxii, tradução nossa), referindo-se aos espaços mentais, afirma:

No nível de investigação científica, os “espaços mentais” e as noções a eles relacionadas examinadas em nosso trabalho são, claramente, construtos teóricos projetados para modelar organização cognitiva de alto nível. Nesse sentido, o *status* é aquele de noções científicas usuais das ciências físicas, sociais ou cognitivas: campos magnéticos, *habitus* social (BOURDIEU, 1979), estruturas sintáticas, todos têm uma conexão com o “mundo real”, que é necessariamente mediada pelas teorias das quais eles são parte. Tais teorias vêm acompanhadas de procedimentos (acordados socialmente e, ao mesmo tempo, disputados ferozmente) para se conectarem as noções com outros aspectos de nossa interação com o mundo – os experimentos dos físicos, as anotações dos astrônomos, os julgamentos de gramaticalidade dos linguistas, as pesquisas dos sociólogos e as explicações dos economistas.

## Teoria da Mesclagem

Uma simples frase pode ser complexa em termos da configuração de espaços necessários para a construção de seu significado, e a Teoria da Mesclagem (FAUCCONNIER; TURNER, 1995, 1998, 2002), que, num certo sentido, vem complementar a Teoria dos Espaços Mentais, ajuda-nos a perceber o que acontece cognitivamente ao processarmos certos enunciados.

Não temos dificuldade alguma para compreender um enunciado como, por exemplo, “No meu sonho, a Ana era namorada do Robin Williams”. Segundo os autores mencionados, isso se dá devido ao fato de conseguirmos realizar uma operação cognitiva, um tipo de processamento, que eles descrevem como “integração conceptual”.

A Teoria da Mesclagem, ou das Redes de Integração Conceptual, permite-nos pensar que, relativamente a essa frase, criamos um espaço do cenário hollywoodiano, no qual Robin Williams é o ator famoso americano, e um espaço de minha vida pessoal, com minhas amigas e seus namorados. Realizamos uma mesclagem desses dois espaços num outro, o espaço “mescla” do modelo, que é um espaço do meu sonho, no qual o ator Robin Williams é namorado de minha amiga Ana.

Como afirma Hougaard (2004, p.10, tradução nossa),

Um dos pontos fortes da noção de espaços mentais [...] é que ela permite representações simultâneas múltiplas, frequentemente contrastivas [...]. Além disso, os espaços mentais levam o estudo da construção de significado para além da mera representação do mundo real ou de mundos possíveis, o que é, de alguma forma, codificado na estrutura linguística. A construção de espaços mentais acontece num nível cognitivo (FAUCONNIER, 1997, p.36). O nível cognitivo é distinto da estrutura linguística, do mundo real e dos mundos possíveis.

A Teoria da Mesclagem é, assim, um outro modelo concebido sob a perspectiva da Linguística Cognitiva. Na concepção dessa Teoria, seres humanos realizam integração conceptual quando estão naturalmente envolvidos na realização de diversos tipos de atividades. Essa teoria semântica revela aspectos do processamento cognitivo, dinâmico, relacionados, no geral, a pensamento e imaginação e, em particular, à utilização da linguagem.

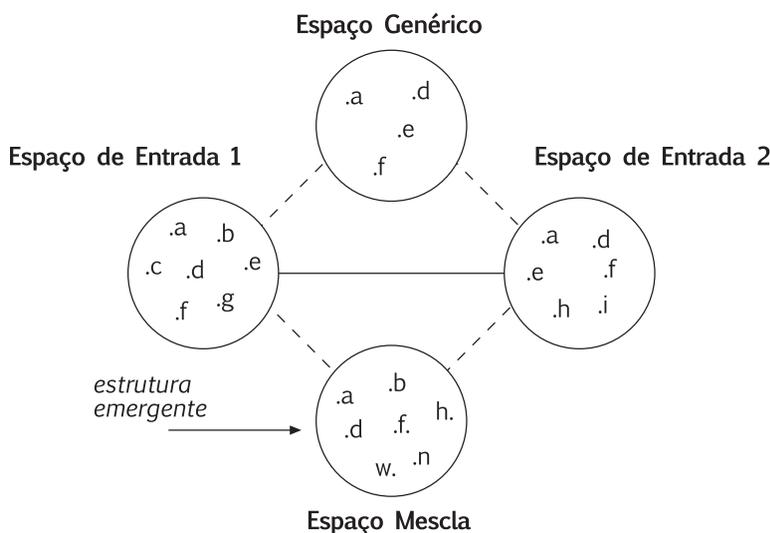
A Teoria revela como esse processamento acontece de forma rotineira, muito frequentemente inconsciente. Turner (©1993) e outros estudiosos afirmam ser essa capacidade de projeção e mesclagem de estrutura conceptual essencialmente distintiva do ser humano relativamente às outras espécies, ou seja, a realização de mesclagens, em especial na modalidade denominada “duplo escopo” (TURNER, 2005), é própria e única do ser humano.

A integração conceptual é empregada para propósitos variados. É um tipo preferencialmente, mas não puramente, de processamento mental, que também não é essencialmente composicional, no sentido de o significado gerado ser uma simples soma do significado dos elementos envolvidos na composição da mescla.

A ferramenta teórica constituída pelos espaços mentais integra, como já

dito, a Teoria da Mesclagem. Para Fauconnier e Turner (1998), a mesclagem envolve mapeamentos entre estruturas análogas, as quais compõem “espaços de entrada”, e projeção da estrutura conceptual selecionada para o “espaço mescla”, onde ocorre propriamente a integração, em estrutura parcialmente emergente.

A diagramação a seguir, proposta com base no modelo, compõe-se de espaços; de linhas que ligam tais espaços, representando os mapeamentos (linhas cheias) e as projeções (linhas pontilhadas); de pontos que representam os elementos que integram os espaços; e, finalmente, de quadrados, representando as molduras que estruturam os espaços:



O diagrama propõe que haja domínios-fontes, ou seja, espaços de entrada, num mínimo de dois, com suas estruturas informacionais próprias, provendo elementos a serem selecionados para projeção e composição de nova estrutura integrada no espaço mescla, resultante dos seguintes processos imaginativos: composição, completamento e elaboração. Assim, as inferências, o significado, que ocorrem na mescla, não são previsíveis com base apenas nos espaços de entrada. O espaço genérico do diagrama, que nem sempre aparece representado, informa que as estruturas dos espaços de entrada têm alguma analogia entre si (permitindo mapeamento). E esses elementos comuns são projetados ao espaço genérico, estruturando-o. Todo o conjunto forma uma rede de espaços mentais, vista como uma rede de integração conceptual.

A integração conceptual percorre nossa experiência cotidiana de forma diametral. Há mesclas criadas para efeito local, constituindo mesclas novas, e há outras já convencionadas pelo uso, entrincheiradas. A cultura está presente nesse processamento, uma vez que as molduras que estruturam os espaços têm caráter cultural, relacionam-se a conhecimento prévio adquirido em função de nossa vivência em contexto social.

Um exemplo simples e claro de mesclagem é a situação que encontramos em histórias infantis, fábulas e quadrinhos que contêm personagens animais que agem e falam como humanos. Crianças, mesmo bem pequenas, são capazes de construir sentido para a situação, sem confundi-la com a realidade. Isso é possível devido à capacidade humana de integrar, em um novo espaço, no nível conceptual, conteúdo proveniente de domínios distintos. Nesse caso, a partir do domínio “animal”, selecionamos a estrutura corporal do personagem; já do domínio “humano”, selecionamos o gestual, as atitudes, as reações, as habilidades mentais/cognitivas. Integramos esses elementos em um espaço distinto, sem confundirmos o conteúdo resultante com o conteúdo dos espaços de entrada. Realizamos a integração para dar sentido à história, ao mesmo tempo em que mantemos intacta nossa compreensão dos domínios-fontes. Em vários casos, fazer sentido da situação mesclada leva-nos a uma reconceptualização do(s) domínio(s)-fonte(s), devido a uma nova percepção de algum aspecto desse(s) domínio(s).

Mesclagens são muito comuns em imagens. A mídia explora exaustivamente essa nossa capacidade, trazendo, em capas de revistas, em ilustrações de artigos jornalísticos e em propagandas, uma enormidade de imagens dessa natureza.



Na figura<sup>3</sup> aqui apresentada como exemplo, o domínio “animal” está presente através da imagem do leão. O leão está fazendo o gesto de piscar um olho, típico do “ser humano”, e ostenta uma medalha da CPMF, que, com o reforço da metáfora entrincheirada de o leão representar o Imposto de Renda, remete ao “mundo financeiro”. Já o gorro do Papai Noel insere o domínio do “natal” no contexto.

O processamento cognitivo dos elementos constitutivos da figura, resultando na construção de um significado, ocorreu, quase certamente, sem

<sup>3</sup> VEJA. São Paulo: Abril, ano 40, v.2039, n.50, p.1 (capa), 19 dez. 2007.

problemas para todos aqueles que sabiam da então recente extinção do imposto CPMF, praticamente dispensando os dizeres que a acompanharam. Pode-se ressaltar, relativamente a essa figura, que é muito difícil afirmarmos qual foi a ordem em que os elementos foram processados, porque, muito provavelmente, esse processamento não ocorreu de forma linear, serial. No processo de construção de significado envolvendo mesclagem, não nos conscientizamos da presença de um domínio e, depois, da de um outro, para, então, juntarmos os dois e, em seguida, tomarmos o terceiro, e assim por diante. Pensa-se, na perspectiva da Linguística Cognitiva, que há, em muitos casos, uma simultaneidade das percepções, semelhante a um processamento paralelo.

Através, então, da observação do que ocorre em relação ao processamento da figura do leão, podemos perceber que a Teoria de Mesclagem oferece vantagens para se lidar com situações envolvendo múltiplos domínios, quando a comparamos com um mapeamento unidirecional, de um domínio a outro, pelo qual teríamos de pensar que o que estaria ocorrendo seria uma metáfora, depois outra e assim sucessivamente<sup>4</sup>.

A seguir, são discutidos alguns casos envolvendo integração conceptual, alguns exemplos de mesclagens. Mesclagens, como dito, ocorrem em uma gama variada de situações, tais como estruturas sintáticas, metáforas, *scripts*, estrutura narrativa, significados de palavras e sentenças.

### a) Estruturas sintáticas

Fauconnier e Turner (1995) estudaram uma estrutura gramatical esquemática da língua inglesa que expressa movimento causado, prototipicamente realizada por “*Jack threw the ball into the basket*” (“Jack lançou a bola na cesta”)<sup>5</sup>.

Nessa ocorrência, há uma integração do tipo: [*Jack acts on the ball. The ball moves. The ball is in the basket.* (Jack age sobre a bola. A bola se move. A bola está na cesta.)]. Segundo Fauconnier e Turner (1998, n.p., tradução nossa), “o verbo *throw* [lançar] especifica a ação de *Jack*, o movimento da bola e o fato

<sup>4</sup> A vantagem aí é referente à análise de situações mais complexas, em termos da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980). Para esses casos, pela TMC, por ser esta mais restrita aos domínios, considerar-se-ia uma metáfora relacionada a uma outra, recursivamente. O Modelo de Mesclagem explica exemplos complexos, nos quais os mapeamentos não são tão diretos.

<sup>5</sup> São providas aqui traduções para o português que, apesar de nem sempre corresponderem exatamente a todas as nuances de significação que as estruturas em inglês propõem, permitem a compreensão da análise em questão.

de que eles estão integrados numa relação causal”. Essa estrutura, que pode ser representada por SN V SN Sprep, é vista, pelos autores, como uma “mesclagem convencional”, que apresenta dois espaços de entrada: uma forma básica para um movimento integrado (como para *throw*) e uma sequência causal.

Dáí decorre que essa estrutura mesclada seja significativamente produtiva na língua inglesa. Verbos que não especificam movimento causado podem ser usados em construções semelhantes, tais como “*Gogol sneezed the napkin off the table*” (“Gogol espirrou o guardanapo para fora da mesa” e “*Junior sped the toy car around the Christmas tree*” (“Junior acelerou o carrinho em volta da árvore de natal”).

Para darmos um exemplo de mesclagem ocorrendo no nível da sintaxe, na língua portuguesa do Brasil, tomemos a seguinte frase: “Ela estudou os filhos até a quarta série”. Tal estrutura sintática do português brasileiro pode ser compreendida como uma mesclagem conceptual que envolve [Ela criou os filhos. Eles estudaram até a quarta série.], havendo uma relação de resultado entre esses eventos. O verbo “estudar” especifica uma ação de “os filhos”, ação essa que, por sua vez, é um resultado de uma ação de “ela”. No entanto, o verbo “estudar” tem como sujeito sintático “ela”:

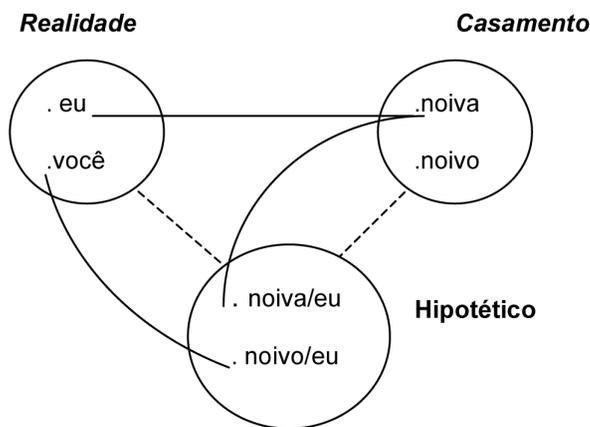
SN <sub>1</sub> V <sub>1</sub> SN <sub>2</sub>	(Ela criou os filhos.)
SN <sub>2</sub> V <sub>2</sub> Sprep	(Os filhos estudaram até a quarta série.)

Há, então, seleção de elementos, gerando a seguinte construção resultativa mesclada:

SN<sub>1</sub> V<sub>2</sub> SN<sub>2</sub> Sprep

#### b) Contrafactuais

A frase “Se eu fosse você, eu casava comigo” propõe, para sua interpretação, dois domínios ou espaços de entrada. Um deles é o domínio da Realidade, dos fatos da vida, no qual eu sou eu mesma e você é você mesmo. O outro espaço é estruturado pela moldura de Casamento, contendo os papéis noiva e noivo. A mescla é um espaço Hipotético, no qual eu (que tenho um elo de identidade com você, do domínio da Realidade) casa-se comigo (noiva do espaço do Casamento, eu do domínio da Realidade).



### c) Combinação de conceitos

Fauconnier e Turner (1995, p.188, tradução nossa), estudando a combinação do item lexical “*safe*” (seguro/a) com os itens “*dolphin*” e “*shark*” (golfinho e tubarão, respectivamente), todos da língua inglesa, mostraram como, em cada caso, as integrações conceptuais são específicas:

A expressão “*Dolphin safe*” pode ser encontrada em latas de atum, significando que os golfinhos estavam livres de risco durante a pesca do atum. “*Shark safe*”, por sua vez, pode se referir a uma situação de natação na qual os banhistas estariam protegidos de ataques de tubarão.

Os autores demonstraram, assim, que a combinação “*dolphin safe*”, em diferentes contextos, apresenta significados distintos: em latas de atum, golfinhos protegidos durante a pesca; em situação de mergulho, mergulhadores protegidos por golfinhos; em outro contexto, peixes dourados protegidos dos golfinhos, seus predadores.

O estudo conclui que, para se chegar ao significado de expressões compostas, não se realiza a simples soma do significado individual das palavras que compõem a expressão, ou seja, o significado não é essencialmente composicional. Ao contrário, é necessário refletir sobre o contexto onde o termo composto se insere e considerar as molduras das quais os elementos componentes do termo participam. Está em jogo, nesses casos, o processamento de integração conceptual, possibilitando significados emergentes.

Um exame de expressões da língua portuguesa também pode nos levar a conclusões semelhantes. Em relação a “guarda-chuva” e a “guarda-roupa”,

como aponta Salomão (2002), ocorre distinção da significação das expressões, apesar da identidade do verbo “guardar”. Segundo a autora, o item lexical que forma o termo composto com o verbo “guardar” mantém com ele relações diversas em cada composição. Se chegássemos ao significado das expressões pela simples adição dos significados das partes que as compõem, precisaríamos, nesse caso, de expressões distintas para os significados em questão.

Uma outra situação que também aponta para a propriedade da argumentação sobre a não composicionalidade pura do significado são as expressões “risco de vida” e “risco de morte”, que, apesar de serem constituídas por itens lexicais antônimos, possuem significação semelhante.

#### d) Estrutura narrativa

No universo da narrativa, pode-se pensar que o discurso direto, que geralmente integra esse tipo de texto, seja uma mesclagem de elementos de dois domínios, a saber, o domínio da História (que envolve os eventos, os personagens) e o domínio da Narração (que envolve o narrador, o ouvinte, a história sendo narrada). O narrador, no contexto de narração, encena a fala de personagens do mundo da história, trazendo-a para o presente da narração através da utilização de discurso direto. Essa é uma situação mesclada, na qual há seleção e integração conceptual (TENUTA, 2006). Percebe-se, aqui, esse tipo de processamento atuando no nível da macroestrutura textual.

Esses foram exemplos de situações envolvendo mesclagem relacionadas à utilização de linguagem. A seguir, apresentamos a tipologia das redes de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 1998; TURNER, 2005). São quatro os tipos de rede, e elas se diferenciam com relação às molduras que estruturam seus espaços componentes.

### Tipologia de redes

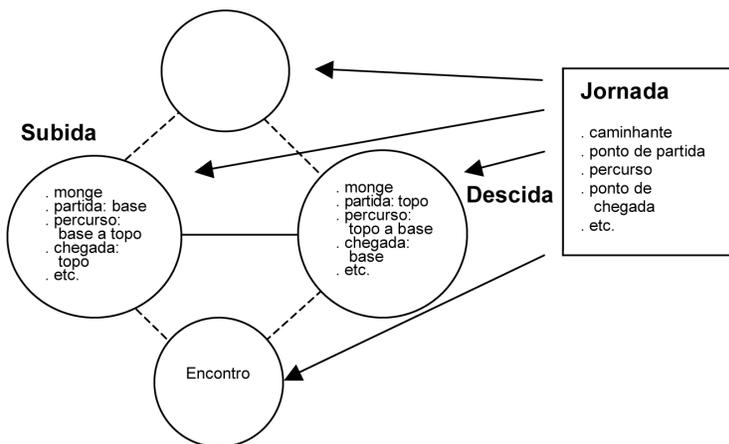
A primeira integrante dessa tipologia é a “rede de espelho”, assim denominada porque todos os espaços que compõem o diagrama representante da mesclagem são estruturados por uma única moldura. Um exemplo clássico na literatura sobre a Teoria da Mesclagem é a situação proposta na seguinte charada, ou desafio ao raciocínio<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> *Riddle*, em inglês.

Um monge budista, ao alvorecer de um dia, começa a subir uma montanha, atingindo seu topo ao pôr do sol; ali medita por vários dias, até iniciar sua descida, ao alvorecer de um outro dia. Não faça suposições sobre o começo, a parada ou o passo do monge durante as jornadas. Desafio: há, no caminho, um local que o monge ocupa na mesma hora do dia nas duas jornadas separadas? (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p.39, tradução nossa).

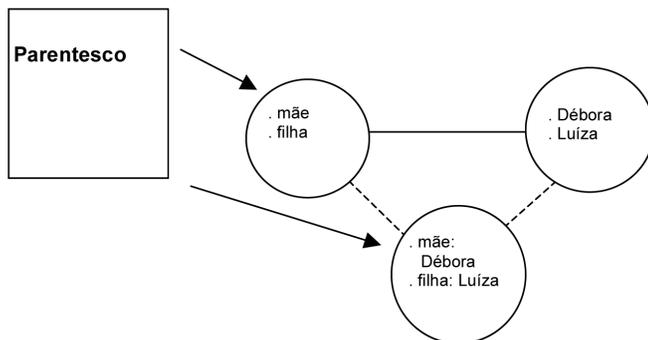
Para a solução da charada, os autores propõem-nos que imaginemos que o monge inicia as duas jornadas no mesmo dia. Deve haver então um local em que ele encontra consigo mesmo e esse encontro acontece no mesmo momento do dia em cada uma das jornadas. Fauconnier e Turner (2002, p.39, tradução nossa) afirmam que “a existência desse local soluciona o desafio”, argumentando que nossa imaginação criativa supera o fato de ser impossível o monge subir e descer ao mesmo tempo e faz sentido da situação realizando integração conceptual.

Nesse caso, está em jogo uma rede de espelho. A moldura de Jornada, que integra tanto o espaço da Subida quanto o da Descida, é projetada para o espaço genérico e para o espaço mescla. Em um dos espaços de entrada, encontra-se a jornada para o alto, realizada em um dia; no outro espaço de entrada, está a jornada para baixo, realizada em outro dia. A situação do encontro acontece apenas no espaço mescla, como estrutura emergente, resultante de integração conceptual. Podemos, assim, ter uma representação como a seguinte:

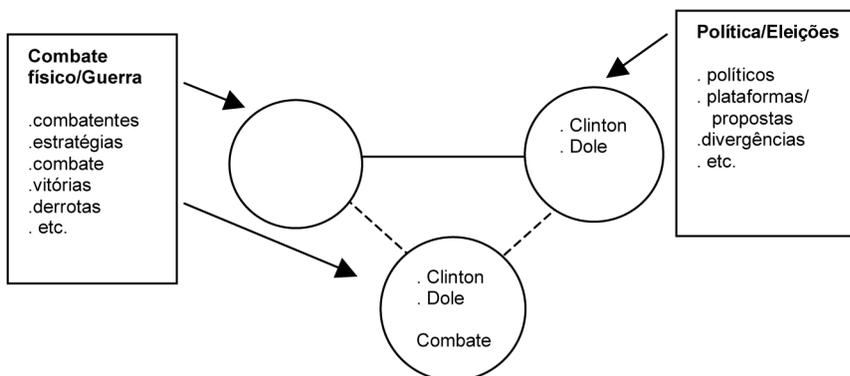


O segundo tipo de rede é o denominado “rede simplex”. Em mesclagens desse tipo, apenas um dos espaços de entrada é estruturado por uma moldura e essa moldura é, então, projetada para o espaço genérico e para a

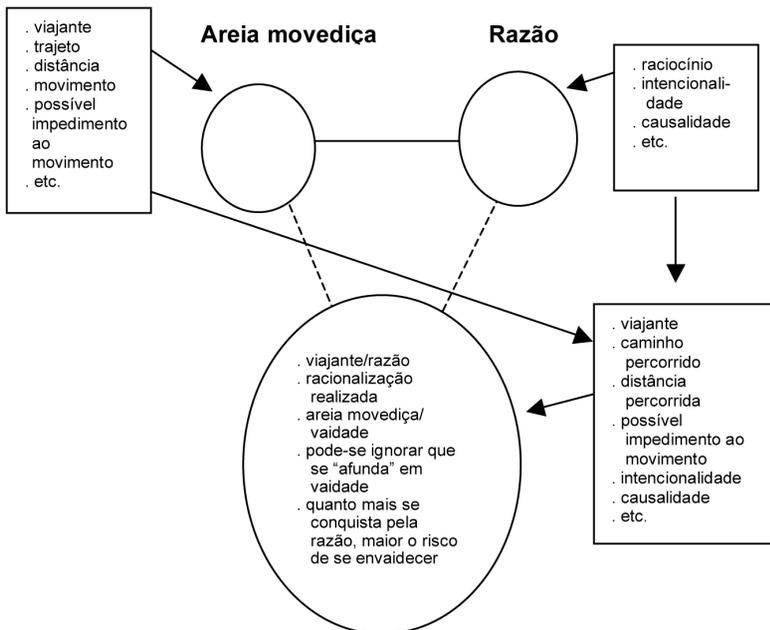
mescla. Segundo Turner (2005), em estruturas do tipo “Débora é a mãe de Luíza”, a moldura de “parentesco” estrutura um dos espaços de entrada. O outro espaço de entrada não é estruturado por nenhuma moldura, fornecendo apenas os elementos para preenchimento dos papéis existentes na moldura do primeiro espaço de entrada, como mostrado a seguir:



O terceiro tipo é a rede de “escopo simples”. Nela, os espaços de entrada têm molduras organizacionais distintas e uma dessas molduras é selecionada para estruturar o espaço mescla. Turner (2005) fornece-nos o exemplo de uma charge representando um duelo entre Dole e Clinton, sabidamente oponentes políticos. Segundo esse autor, “qualquer rede metafórica de escopo único [...] pode trazer, inerente a ela, um mapeamento metafórico convencional de nível superior, chamado por Lakoff e Johnson (1980) de metáfora básica” (TURNER, 2005, n.p., tradução nossa). No caso do exemplo fornecido, essa metáfora básica é “OPOSIÇÃO É COMBATE”, e há um mapeamento entre o domínio da Política e o domínio do Combate físico/Guerra. O diagrama seguinte ilustra essa situação:



O último tipo de rede de integração conceptual é a rede de “escopo duplo”. Segundo Turner (2005, n.p., tradução nossa), “uma rede de integração conceptual é de escopo duplo se os espaços de entrada são organizados por diferentes molduras e se uma certa topologia é projetada das duas molduras de entrada para organizar a moldura que orienta a mescla”. O exemplo fornecido pelo autor para esse tipo de rede é a metáfora “*vanity is the quicksand of reason*” (“a vaidade é a areia movediça da razão”). Nesse caso, a mescla é organizada a partir de projeções tanto do espaço de entrada “areia movediça” (com seus elementos: um viajante, o trajeto, a distância percorrida, o movimento, a armadilha potencial que impede o movimento, e assim por diante) quanto do espaço de entrada “razão”. Projetadas desse segundo espaço, temos, por exemplo: a intencionalidade (é possível nos enganarmos quanto à vaidade, mas não é comum ignorar-se que se esteja em terreno de areia movediça) e a relação causal entre a vaidade e a diminuição da razão (quanto mais se avança em função da razão, mais se corre o risco da vaidade). Esse elemento estruturado do segundo espaço de entrada entra em conflito com a moldura da viagem que estrutura o primeiro espaço de entrada: viajar não leva necessariamente o viajante a cair em areia movediça. Há, então, situações que se aplicam à moldura estruturadora de um espaço de entrada, mas não à do outro, que são projetadas para a mescla. O diagrama a seguir visa a representar aspectos dessa integração conceptual:



Ao apresentar os tipos de rede de integração conceptual, Turner alerta-nos para o fato de que “mesmo essa taxonomia [...] é muito rígida: distinções entre tipos são de fato graduadas [...]” (TURNER, 2005, n.p., tradução nossa).

Encerramos esta apresentação sucinta da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem, representantes da Semântica Cognitiva, afirmando haver em relação a elas um grande potencial para investigação de fenômenos linguísticos de naturezas diversas. Essas teorias permitem-nos, primeiro, uma visão significativamente integrada de sintaxe, semântica e pragmática e, segundo, a investigação de motivações cognitivas subjacentes às formas utilizadas nas expressões linguísticas componentes de textos de qualquer natureza ou extensão.

## Referências

CUTRER, Michelle. *Time and tense in narrative and in everyday language*. Tese (Doutorado em Ciência Cognitiva e Linguística) – University of California, San Diego, 1994.

FAUCONNIER, Gilles. Introduction to methods and generalizations. In: JANSSEN, Theo; REDEKER, Gisela (Ed.). *Scope and foundations of cognitive linguistics*. The Hague, Netherlands: Mouton de Gruyter, 2003. (Cognitive Linguistics Research Series). Não paginado. No prelo. Disponível em: <[http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Fauconnier\\_99.html](http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Fauconnier_99.html)>. Acesso em: 27 abr. 2004.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *Blending as a central process of grammar*: expanded version. In: GOLDBERG, Adele (Ed.). *Conceptual structure, discourse, and language*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1998. Não paginado. Disponível em: <<http://markturner.org/centralprocess.WWW/centralprocess.html>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

FAUCONNIER, Gilles ; TURNER, Mark. Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and Symbolic Activity*, Mahwah, NJ, v.10, n.3, p.183-203, 1995.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

HOUGAARD, Anders. *How're we doing: an interactional approach to cognitive processes of online meaning construction*. Odense: Institute of Language and Communication/University of Southern Denmark, 2004. cap.1.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald. *A course in cognitive grammar*. San Diego: University of California, 2004. No prelo.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. Stanford: Stanford University Press, 1991. v.2.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1.

LANGACKER, Ronald. Viewing and experiential reporting in cognitive grammar. In: SILVA, Augusto S. (Org.). *Linguagem e cognição: a perspectiva da lingüística cognitiva*. Braga: Ed. Associação Portuguesa de Lingüística, Faculdade de Filosofia de Braga/Universidade Católica Portuguesa, 2001. p.19-49.

PALMER, Gary B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1996.

SALOMÃO, Maria Margarida M. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.63-74, jan./jun. 2002.

TENUTA, Adriana M. *Estrutura narrativa e espaços mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

TURNER, Mark. *Conceptual integration*. [S.l.: s.n.], ©1993. Disponível em: <<http://markturner.org/courses.html>>. Acesso em: 17 fev. 2008.

TURNER, Mark. The literal and the nonliteral in language and thought. In: COULSON, Seana; LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Barbara (Ed.). *The literal and nonliteral in language and thought*. Frankfurt: Peter Lang, 2005. Não paginado. Disponível em: <<http://markturner.org/LitNonlitTurner.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

TURNER, Mark. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: The MIT Press, 1991.



# Uma introdução à Gramática Cognitiva<sup>1</sup>

Aparecida de Araújo Oliveira

A Gramática Cognitiva deu seus primeiros passos entre o final da década de 1970 e meados dos anos 1980 nos Estados Unidos, pelos trabalhos de Ronald Langacker, particularmente por sua obra *Foundations of cognitive grammar* (1987, v.1). Desde então, vem se firmando como uma maneira diferenciada de se investigar a linguagem.

Mas o que é essa Gramática? Primeiramente, não é uma gramática prescritiva ou mesmo descritiva. A Gramática Cognitiva propõe-se a explicar as razões para a língua se constituir como tal, partindo da avaliação da linguagem em uso e tomando o fenômeno linguístico como uma parte de nossa cognição geral. Isso implica uma perspectiva pela qual a linguagem faz uso de capacidades psicológicas envolvidas em outras formas de cognição, tais como a memória, a percepção e a categorização. Uma vez que a língua é vista como um reflexo de nosso raciocínio geral, acredita-se que ela possa funcionar como um mecanismo para se compreender uma série de fenômenos mentais.

Merece destaque o fato de essa não ser uma nova “teoria” de gramática, mas, na verdade, representar uma perspectiva teórica mais ampla que informa diferentes modelos, tais como a Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995) e a Gramática Radical de Construções (CROFT, 2001). A Gramática Cognitiva proposta por Langacker (1987, 1991a, 1991b, 2000, 2001, 2006, 2008), originalmente denominada “Gramática dos Espaços”, também interage com diversas áreas da Semântica, tais como a semântica das “classes fechadas” (TALMY, 2000) e a Teoria de Mesclagem (FAUCON-

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado na vigência de bolsa de doutoramento concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

NIER; TURNER, 1995). Neste texto introduzimos alguns dos princípios e construtos apresentados por Langacker, alguns dos quais também aparecem em outros textos deste volume.

## Um modelo baseado no uso e o contínuo léxico-gramatical

Um dos fundamentos centrais da Gramática Cognitiva é que ela é *usage-based*, ou seja, baseia-se no uso<sup>2</sup>, na experiência linguística, e, por essa razão, as pesquisas inseridas nesse quadro teórico normalmente envolvem o uso de *corpus* e a experimentação psicolinguística<sup>3</sup>. Mas assumir tal orientação “de baixo para cima” (*bottom-up*) tem influência, principalmente, na previsibilidade dos fenômenos linguísticos que a Gramática Cognitiva pode postular. Ao negar a existência de regras que balizem a emergência de sentenças e, em troca, assumir que o uso gera os padrões linguísticos, a Gramática Cognitiva lida com a noção de probabilidade de ocorrência e descarta quaisquer previsões absolutas sobre o que é e o que não é possível em um dado idioma. Posto de outra forma, os diferentes usos observados são considerados representantes mais ou menos típicos – ou prototípicos – de uma dada categoria linguística em um determinado registro.

Tendo isso em mente, o objetivo da Gramática Cognitiva é acomodar esses padrões (ou esquemas) percebidos no emprego da língua, desde os mais idiossincráticos até aqueles de generalidade máxima, embora padrões totalmente gerais sejam considerados atípicos. Esses padrões são armazenados na memória do falante de uma forma dinâmica e aqueles mais esquemáticos representam a noção mais próxima do que seja uma “regra gramatical”. A distinção entre regras gramaticais e itens lexicais está no fato de estes serem mais específicos e aquelas, mais esquemáticas (isto é, mais abstratas, a ponto de poderem ser observadas em um número maior de usos).

Vejamos o que isso representa na prática. A palavra “chuva” é um exemplo claro de item lexical, dada a facilidade com que associamos sua forma a um conteúdo semântico. Em comparação, a construção transitiva [[V] [SN]] é altamente esquemática, podendo ser abstraída de uma gama de usos – “visitar a família”, “comprar fósforos”, “amar o João”, “esperar a chuva” etc. – e, portanto, considerada um padrão gramatical. Mas itens lexicais também podem ser complexos, incluindo até mesmo expressões idiomáticas. Tomemos dois desses casos que representam padrões com graus

<sup>2</sup> A tradução dos termos estrangeiros que aparecem neste artigo é de responsabilidade da autora e reflete, de um modo geral, o padrão observado na literatura em Linguística Cognitiva produzida em língua portuguesa.

<sup>3</sup> A convergência dessas duas metodologias vem sendo defendida, por exemplo, por Gries, Hampe e Shönefeld (2005).

variados de esquematismo: “de vento em popa” é uma construção fixa e bastante específica no português contemporâneo do Brasil e, portanto, possui uma natureza mais lexical que, por exemplo, “muita areia para o POSS caminhão”, cujo elemento esquemático POSS pode se manifestar como “meu”, “seu” etc. Como demonstram esses exemplos, uma clara separação entre o léxico e a gramática seria obviamente arbitrária (LANGACKER, 2000, p.3, 32-33).

## A tese simbólica

Langacker (1987, p.57-60, tradução nossa) descreve a gramática de um idioma como um “inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais”. Vejamos o que quer dizer tal definição. Primeiramente, uma “unidade linguística” é uma estrutura internalizada pelo falante, de modo que pode ser empregada automaticamente, sem a necessidade de se atentar para suas partes ou para a organização delas. As unidades linguísticas são fonológicas (por exemplo, os fonemas [g], [a], [z], a unidade fonológica complexa [[g] [a] [z]]) ou, ainda, semânticas ([GÁS], [[GÁS] [-ES]], [[GÁS] [NATURAL]]).

No sistema linguístico, uma estrutura fonológica associa-se a uma estrutura semântica, formando uma unidade simbólica, que, em um dos casos acima, poderia ser representada como [[GÁS]/[gaz]]. Uma relação simbólica implica que, para o falante, a ocorrência do polo fonológico (imagem acústica, gestual) automaticamente evoca a emergência do polo semântico (conceito) e vice-versa. Langacker (1987, 2000) entende que o sistema linguístico é formado única e exclusivamente por esses três tipos de unidades linguísticas – estruturas fonológicas, semânticas e simbólicas –, todas elas convencionalizadas, ou seja, reconhecidas e empregadas por uma comunidade de falantes.

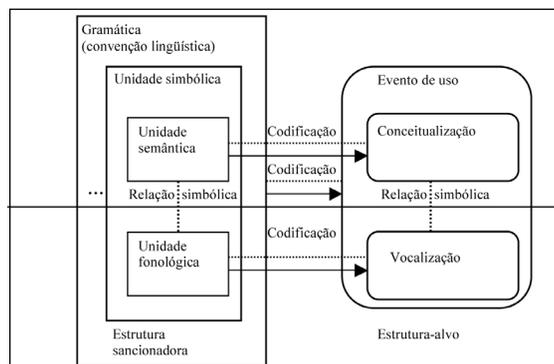


FIGURA 1 – Convenção e uso da língua

Fonte: Adaptação de LANGACKER, 1987, p.77.

O falante conhece a gramática de uma língua quando domina suas unidades simbólicas convencionalizadas. Esse conhecimento está representado na parte esquerda da FIG. 1, na qual uma unidade simbólica aparece delimitada com seus polos semântico e fonológico. Obviamente, existe um número incontável de outras unidades simbólicas na gramática, e esse fato é registrado através das reticências à esquerda do retângulo que representa a unidade simbólica. As unidades linguísticas são ainda “estruturas sancionadoras” de usos, o que quer dizer que servem de base para a categorização de inúmeros eventos de uso real (estruturas-alvos, na parte direita da figura).

Um evento de uso nada mais é que uma expressão simbólica construída pelo falante com uma dada intenção. Ele é formado pela associação entre uma conceitualização contextualizada e a produção de uma determinada cadeia sonora. Dizemos que uma expressão “codifica” certa ideia quando é classificada (categorizada) como uma estrutura-alvo adequada. É importante salientar que a codificação nunca é exatamente a mesma para uma única unidade simbólica: dentro de um limite aceitável, variam as conceitualizações e as vocalizações.

Para concluir nossa análise da definição de sistema linguístico, resta-nos a noção de “inventário de unidades”. Como explica Langacker (1987, p.73) e como mencionado anteriormente, a Gramática Cognitiva postula que o sistema linguístico é formado por uma lista de unidades simbólicas de diversos níveis de complexidade e esquematismo e não, por um conjunto de regras compartimentadas a serem preenchidas pelo léxico. Como exemplo, a gramática do português inclui tanto as regras de flexão do futuro do indicativo como também cada uma das formas verbais conjugadas (*verei, seremos, farás* etc.) associadas a seus respectivos significados.

Por ser estruturado, o inventário contém unidades simbólicas mais simples, com potencial de se associarem a outras, formando estruturas complexas. Isso é o que ocorre com as unidades fonológicas simples [g], [a], [z], que se associam para formar a unidade fonológica mais complexa [[g] [a] [z]], que, por sua vez, se une simbolicamente ao conceito [GÁS] para formar a unidade simbólica [GÁS/[g]-[a]-[z]], a qual pode ainda ser incrementada com o morfema de plural e assim por diante.

## O status primordial do significado

Propositalmente reservamos para o final desta seção introdutória um princípio ontológico da Gramática Cognitiva. Trata-se do Requisito do Conteúdo (*Content Requirement*), segundo o qual todas as unidades linguísticas

são significativas. Quanto ao significado que evocam, o léxico e a gramática diferenciam-se, numa base prototípica, em função do grau de complexidade interna e de esquematismo dos conceitos que codificam. Existindo apenas gradientes de abstração, um item lexical como “criança”, modalizadores, morfemas de tempo, de caso, de número etc., preposições, artigos, todos possuem um polo fonológico específico e um polo semântico. As regras gramaticais, que estão entre as estruturas simbólicas mais abstratas, são, da mesma forma, padrões motivados semanticamente. Enfim, a própria estruturação da língua é significativa, como também o têm demonstrado os já mencionados modelos teóricos de Goldberg (1995) e Croft (2001).

Quando falamos em significado na visão cognitiva, referimo-nos ao significado conceitual, dinâmico por natureza, tendo em vista as inúmeras potencialidades envolvidas em sua construção. Esse processo é o que se denomina “conceitualização” (por exemplo, LANGACKER, 2001). Nele está envolvido o chamado “conhecimento enciclopédico”, uma rede interligada de conceitos adquiridos e estabilizados (“entrincheirados”) em nossa memória de longo prazo. A cada vez que fazemos uso da língua, um ou mais conceitos dessa rede são ativados e vêm a constituir o significado situado – ou contingente – da expressão linguística.

Além disso, sobre esses conceitos atuam várias de nossas capacidades cognitivas, as quais contribuem para o dinamismo mencionado no parágrafo anterior. Segundo essa visão de gramática, o significado de uma expressão linguística não pode ser previsto pela soma do significado de seus constituintes individuais mas sim, pela associação de uma série de processos cognitivos que entram em jogo no momento da conceitualização. Nesse cenário, entendemos a gramática de uma língua como a “convencionalização” de tais conceitualizações. O que isso representa é o que discutiremos a seguir.

## **Imagética (perspectivação conceitual) e linguagem**

O aspecto cognitivo da Gramática de Langacker remete-nos aos conceitos de “imagem” e “imagética” (*image e imagery*). Antes de qualquer coisa, devemos cuidar que não haja confusão quanto ao emprego desses termos, os quais frequentemente são associados a nossa capacidade cognitiva de metaforização conceitual – a chamada “linguagem figurada” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999) ou “habilidade imaginativa” (LANGACKER, 2008, p.4). Por outro lado, “imagem” e “imagética” também descrevem nossa capacidade de experimentar uma sensação perceptual mesmo na ausência de um estímulo perceptual (SHEPARD, 1978). Inicialmente, para fugir de “qual-

quer possibilidade de confusão”, Langacker (1987, p.110, tradução nossa) evitou o uso desses termos em referência a metáforas e preferiu especificar o segundo como “imagem sensorial”, “visual” ou “auditiva”, de acordo com a modalidade perceptual em jogo.

Em trabalhos mais recentes (LANGACKER, 2001, 2008; TAYLOR, 2002), contudo, o termo “imagética” vem sendo substituído por “perspectivação conceitual” (*construal*) para descrever, com mínimas variações de fraseado, “nossa capacidade de interpretar [conceitualizar, construir] de maneiras diferentes uma situação concebida, por meio de imagens diferentes, para fins de pensamento ou expressão” (LANGACKER, 2001, p.20, tradução nossa). Tais variações de interpretação ocorrem por mudança no foco de atenção, por mudança na direção e no modo (sequencial ou em resumo) do processamento de uma estrutura mental que produz a distinção, por exemplo, entre o significado de “chover” e “chuva”, no nível de especificidade ou, ainda, no ponto de vista, pela elaboração de uma situação por processos metafóricos etc. No momento, evitamos nos aprofundar nesse tema e optamos por dedicar a próxima seção a demonstrar o impacto que algumas dessas mudanças de conceitualização têm na gramática.

Como mencionado no final da seção anterior, a Gramática Cognitiva defende a ideia de que as unidades simbólicas da língua codificam esses padrões convencionalizados de elaboração conceitual como “imagética convencionalizada” no léxico e na gramática. Evidência desse fato é que idiomas diferentes muitas vezes refletem conceitualizações distintas de um mesmo fenômeno como parte de seus modelos culturais.

Um desses casos pode ser observado ao compararmos as maneiras como substantivos são categorizados na língua portuguesa e na inglesa. Em português, palavras como *conselho*, *informação* e *pesquisa* podem assumir a forma plural (*conselhos*, *informações* e *pesquisas*), porque seus referentes podem ser conceitualizados como entidades individuais e, portanto, podem ser múltiplos. As palavras inglesas *advice*, *information* e *research*, ao contrário, são substantivos que não recebem plural, porque são conceitualizados como “massa”.

Outro exemplo nos é dado por Palmer (1996, p.150-156) sobre o idioma navajo (EUA). O autor mostra-nos que os navajos, por força de suas concepções míticas, dão grande importância ao controle que uma entidade tem sobre outras, a ponto de sua própria língua codificar as diferentes relações de poder vigentes entre diversas categorias de seres animados e entre esses e os inanimados. Um desses casos é a aceitabilidade do primeiro e do terceiro seguintes enunciados e a inaceitabilidade do segundo:

- (1) *hastiin łíí yiztał*  
 homem cavalo ele-ele-chutou.  
 [O homem chutou o cavalo.]
- (2) \* *łíí hastiin yiztał*  
 cavalo homem ele-ele-escoiceou.  
 [O cavalo escoiceou o homem.]
- (3) *hastiin łíí biztał*  
 homem cavalo ele-ele-escoiceou.  
 [O homem foi (permitiu ser) escoiceado pelo cavalo.]<sup>4</sup>

Como o homem está em um nível superior ao do cavalo na hierarquia de controle, teoricamente ele pode atingir o animal (primeiro enunciado), mas o contrário só ocorre quando o homem assim o consente (terceiro enunciado). Para expressar esse tipo de situação em que o paciente de uma ação é também o controlador da situação, a língua navajo usa o recurso de alterar o prefixo verbal de **yi** para **bi**.

Nas subseções a seguir, procuraremos demonstrar algumas das capacidades cognitivas envolvidas na conceitualização, as quais representam dimensões da perspectivação conceitual. Destacamos que esse fenômeno tem análogo na percepção visual.

## Esquematisação

Além de descrever um tipo de relação categorial entre dois conceitos em que um deles (a “instância”) é mais específico que o outro (o “esquema”), a esquematização (ou abstração) também corresponde ao nosso potencial de impor diferentes graus de especificidade a uma cena concebida. Uma única situação objetiva ocorre nos exemplos a seguir, embora os três evoquem imagens variadas dela:

- (1) Paulo está no Rio.
- (2) Paulo está trabalhando no Rio.
- (3) Paulo está atendendo alguns clientes no Rio.

A primeira dessas sentenças é a mais vaga de todas e evoca um significado esquemático em relação às demais, ou, por outro lado, (2) e (3) são

<sup>4</sup> Palmer (1996, p.151) destaca que certos autores não consideram a construção passiva a mais adequada para traduzir o enunciado, porque, nesse modelo cultural idealizado, o homem não seria passivo em relação ao cavalo. Contudo, parece ser esse o único recurso disponível na língua portuguesa.

instâncias de (1), porque adicionam informação a respeito da mesma cena. Como a sentença (3) especifica ainda mais o trabalho que Paulo está desenvolvendo no Rio, ela também é uma instância de (2).

## Saliência focal

Entre as teorias e os conceitos psicológicos com os quais a Gramática Cognitiva dialoga, a Psicologia da Gestalt é, sem dúvida, a que se faz presente no maior número de seus construtos. A Gestalt pauta-se na ideia de que a cognição sensorial vai além da soma de estímulos componentes de objetos e eventos percebidos, aspecto que logo fez com que a Teoria fosse associada aos processos mentais superiores, entre eles a cognição linguística<sup>5</sup>. Vale ressaltar que tudo isso emergiu muito antes do advento da Gramática Cognitiva.

Dos fundamentos da Gestalt, destacamos aqui a relação entre o Princípio da Assimetria Figura-fundo e a “proeminência” ou “saliência focal” que emerge como imagética convencionalizada. Esse fenômeno envolve nossa capacidade de enfatizar, através da linguagem, uma faceta de uma cena conceitual, deixando as demais em segundo plano, o que pode ser observado nos seguintes exemplos:

- (1) O suco está na caixa.
- (2) O suco está embalado na caixa.
- (3) O suco está preservado na caixa.
- (4) A caixa contém o suco.

As frases (2), (3) e (4) são, todas elas, instâncias da noção mais abstrata evocada em (1), que, portanto, é mais neutra em relação às demais. Ocorre aqui uma alternância entre os componentes da cena que recebem maior saliência: em (2), o particípio *embalado* chama a atenção para o processo de industrialização, que incorpora um certo tipo de envasamento; *preservado*, em (3), salienta um outro elemento, qual seja, a maior durabilidade acrescentada ao suco pela caixa; já o exemplo (4) destaca a inclusão do suco pela caixa, mas também o controle que esta exerce sobre a contenção daquele, evitando, por exemplo, que ele seja derramado por causa de sua estrutura líquida.

As construções sintáticas mais esquemáticas também podem represen-

<sup>5</sup> Os assim chamados “processos mentais superiores” incluem, além da linguagem, a memória e o raciocínio. Tradicionalmente, esses processos são os que realmente constituem a “cognição”, em contraste com a “percepção”. Ver SINHA (2007) para um amplo histórico da interação entre a Psicologia e a Linguística Cognitiva.

tar formas convencionalizadas de saliência focal. Isso implica que, dependendo da organização dos elementos linguísticos na oração, uma dada cena envolvendo os mesmos participantes, local e processos está sujeita a conceitualizações diferenciadas que incluem a ênfase a certos aspectos dela e não a outros. Os exemplos a seguir caracterizam uma mudança na ordem da estrutura dativa, com inversão nas posições do objeto direto e do objeto indireto.

- (1) Enviei a João uma carta.  
 [X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> a Z<sub>alvo</sub> Y<sub>paciente</sub>]
- (2) Enviei uma carta para João.  
 [X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> Y<sub>paciente</sub> para Z<sub>alvo</sub>]

A diferença entre as duas estruturas reflete uma alteração na conceitualização da mesma cena e, portanto, uma alteração no seu sentido. Embora a cena seja a mesma nos dois casos, as imagens representadas são distintas devido à saliência focal. Em (1), a ordem linear na construção [X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> a Z<sub>alvo</sub> Y<sub>paciente</sub>] destaca o *controle* que João exerce sobre a carta como seu novo possuidor, e, por sua vez, a preposição que marca o caso dativo destaca o *trajeto* desenvolvido pela carta. Já em (2), embora a preposição *para* também enfatize o trajeto percorrido pela carta rumo ao *alvo* João, a nova construção [X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> Y<sub>paciente</sub> para Z<sub>alvo</sub>] coloca João em segundo plano e, conseqüentemente, o controle que ele passa a exercer sobre a carta.

Comparativamente, os próximos exemplos representam um caso em que uma inversão na ordem dos constituintes soa estranha, a menos que Fortaleza seja personificada, por exemplo, como membro do governo estadual cuja sede fica naquela cidade. Isso ocorre porque o segundo padrão sintático salienta o controle exercido pelo novo possuidor.

- (1) Enviei uma carta para Fortaleza.  
 [X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> Y<sub>paciente</sub> para Z<sub>alvo</sub>]
- (2) ? Enviei a Fortaleza uma carta.  
 [X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> a Z<sub>alvo</sub> Y<sub>paciente</sub>]

Confirmamos a importância desse tipo de saliência, por meio da distribuição de pronomes oblíquos nessas construções dativas. A construção pronominal não se aplica a (4), porque Fortaleza não tem características de um possuidor.

- (1) Enviei uma carta para João.  
[X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> Y<sub>paciente</sub> para Z<sub>alvo</sub>]
- (2) Enviei-lhe uma carta.  
[X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> OBLÍQUO<sub>alvo</sub> Y<sub>paciente</sub>]
- (3) Enviei uma carta para Fortaleza.  
[X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> Y<sub>paciente</sub> para Z<sub>alvo</sub>]
- (4) \* Enviei-lhe uma carta.  
[X<sub>agente</sub> VERBO<sub>transferência</sub> OBLÍQUO<sub>alvo</sub> Y<sub>paciente</sub>]

A saliência focal também se manifesta de duas outras maneiras mais específicas – o “perfilamento” e a “assimetria trajetor-marco” –, as quais serão a seguir abordadas.

### Perfil, base e domínio

O “perfilamento” (*profilng*) é o processo pelo qual uma expressão linguística designa um perfil. A noção de “perfil” pode ser mais claramente avaliada em relação à de “base” e à de “domínio”. Unidades semânticas são constituídas por facetas, uma ou algumas das quais são dotadas de maior saliência que as demais. Essa faceta mais saliente recebe o nome de “perfil da expressão linguística”, e o conjunto de aspectos de onde o perfil se sobressai constitui a base conceitual evocada pela expressão. Por sua vez, a base destaca-se sobre uma ou mais estruturas maiores, mais genéricas, denominadas “domínios”.

Um exemplo frequentemente usado para explicar o perfilamento (LANGACKER, 2001; TAYLOR, 2002) é o termo “hipotenusa”, o qual designa um tipo específico de extensão de reta, a saber, o lado maior de um triângulo retângulo, que se opõe a seu ângulo reto (FIG. 2).

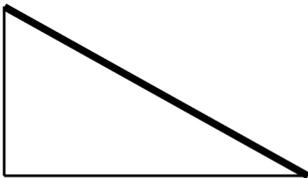


FIGURA 2 – A linha espessa representa o perfil da palavra; o triângulo retângulo é a base conceitual

Fonte: TAYLOR, 2002, p.193.

Dizemos que a semirreta é o perfil semântico da expressão “hipotenusa”. E, para reconhecemos o tipo específico de semirreta, necessitamos associá-la a outros conceitos – [TRIÂNGULO RETÂNGULO] e [ÂNGULO RETO] – presentes na base conceitual que forma o polo semântico dessa expressão. Taylor (2002, p.193) também nos mostra que todas as afirmações feitas a respeito da hipotenusa referem-se apenas ao perfil da expressão “hipotenusa”. Assim, enquanto a frase “A hipotenusa tem três cm” soa absolutamente normal, outra como “\*A hipotenusa tem ângulos retos” não faz o menor sentido.

Os conceitos [HIPOTENUSA], [TRIÂNGULO], [ÂNGULO RETO] e [RETA] fazem parte do domínio da geometria plana, que, por sua vez, pertence ao domínio espacial. Muitas vezes, contudo, um conceito envolve vários domínios conceituais, formando uma “matriz” (LANGACKER, 1987, p.147). Esse é o caso de [PAI], em sua acepção de membro de uma família. O conceito é representado esquematicamente na FIG. 3, em que P (perfil) representa uma certa entidade, qual seja, um adulto humano do sexo masculino; B (base) é a relação entre essa entidade e um ou mais filhos; e  $d'$ ,  $d''$  e  $d'''$  formam uma matriz de domínios conceituais – tais como “parentesco”, “união familiar” e “seres vivos” – que se sobrepõem.

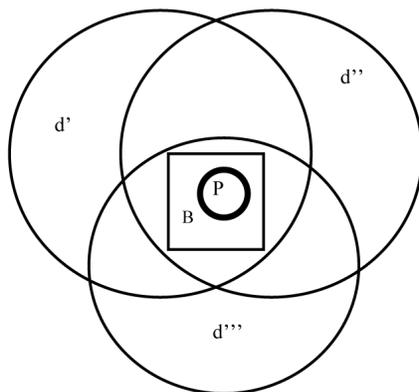


FIGURA 3 – Perfil, base e matriz de domínios que compõem o significado de uma expressão linguística

Fonte: TAYLOR, 2002, p.197.

O perfilamento também faz parte da distinção entre classes de palavras. Substantivos possuem um perfil nominal, porque colocam em evidência “coisas” (por exemplo, *alimento*) que podem ser conceitualizadas sem referên-

cia a outras entidades. Por seu lado, verbos possuem um perfil relacional, porque designam processos (por exemplo, *alimentar*) que ontologicamente envolvem uma relação entre as entidades a que nos referimos, quais sejam, um *agente* que dá o alimento e um *beneficiário*. Exemplos de predicções relacionais não processuais são adjetivos, preposições e advérbios. Adjetivos e advérbios são diferentes de preposições, porque têm apenas um participante focal (uma coisa, no caso de adjetivos, e uma relação, no caso de advérbios) e nenhum marco em foco. As preposições, por sua vez, possuem um trajetor e um marco em foco (LANGACKER, 1987, p.214-220; 2008, p.115-117). É preciso ter em mente, entretanto, que as distinções entre as classes de palavras não são tão nítidas quanto podem parecer.

### A assimetria trajetor-marco

Normalmente, existe uma assimetria focal entre as duas entidades que compõem o perfil de uma dada predicção relacional<sup>6</sup>. Essa assimetria representa um outro tipo de proeminência focal baseada na Psicologia da Gestalt. A entidade mais saliente é denominada “trajetor” (tr), e a de saliência um pouco menor, “marco” (mr). Na figura a seguir,  $e_1$  representa o trajetor (participante focal primário), e  $e_2$ , o marco (participante focal secundário). Todos os elementos, incluindo a interconexão entre as duas entidades, fazem parte do perfil da predicção e são representados por linhas espessas.

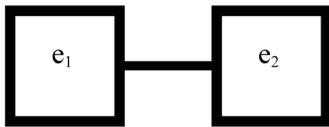


FIGURA 4 – Diagrama do perfil de uma predicção relacional

Fonte: LANGACKER, 1987, p.215.

Assim como duas palavras distintas podem evocar uma mesma base conceitual  $e$ , ainda assim, possuir perfis semânticos distintos – como nos casos de *alimento* e *alimentar*, já citados –, uma mesma cena pode ser conceitualizada de maneiras diferentes em função de escolhas alternadas entre os elementos focais. Esse fenômeno pode ocorrer com certas preposições e locuções prepositivas que evocam conceitos opostos, como *antes de* e *depois de*:

<sup>6</sup> Uma predicção corresponde ao polo semântico de qualquer expressão linguística (desde um morfema até unidades simbólicas mais complexas).



## Subjetivização

Outra maneira pela qual a linguagem reflete diferenças na conceitualização de uma dada situação é a “subjetivização”. Esse fenômeno pressupõe a existência de um sujeito e de um objeto da conceitualização. Quando totalmente conceitualizada de forma subjetiva, uma entidade permanece fora do escopo de atenção do falante ou conceitualizador – a “região de encenação” –, o qual concentra sua atenção em outra entidade, a saber, no objeto da conceitualização (LANGACKER, 2006). Uma analogia com o aparato visual (LANGACKER, 2001) ajudar-nos-á a esclarecer como isso ocorre. Quando observamos uma cena, dificilmente nos lembramos de nossos olhos ou, se for o caso, de nossos óculos. Dizemos então que esses são percebidos subjetivamente. Se, ao contrário, olhamos nossa imagem em um espelho e colocamos nossa atenção em nossos olhos ou, ainda, se retiramos nossos óculos e os examinamos, tanto o observador quanto os olhos/óculos passam para o foco da atenção e são interpretados com objetividade máxima.

Podemos apreciar a convencionalização linguística das estratégias de subjetivização e objetivização em uma variedade de circunstâncias, iniciando pelo contraste entre o infinitivo impessoal e o pessoal (SILVA, 2006, p.105). A presença da flexão de pessoa nesse último (com ou sem sujeito oracional explícito) coloca o conceitualizador “em cena”, tornando-o, portanto, objeto da conceitualização. Assim, consideramos que no primeiro dos exemplos a seguir, em que o verbo em negrito é um infinitivo impessoal, o conceitualizador tem uma participação subjetiva na conceitualização, visto não haver qualquer referência explícita a sua pessoa. Por contraste, o exemplo (2) é um caso em que o conceitualizador (na verdade, o falante e o ouvinte) torna-se objeto da conceitualização, o que é expresso pela forma flexionada do infinitivo (*lutarmos*).

- (1) É preciso **lutar** por melhores salários.
- (2) É preciso **lutarmos** por melhores salários.

Esse fenômeno é uma questão de gradação, isto é, a concepção de uma cena pode incorporar maior ou menor apreensão do conceitualizador. A FIG. 5 representa aquilo que Langacker (2006) denomina “o máximo de objetividade”: quando o falante e o ouvinte são elaborados subjetivamente e, portanto, estão fora da região de encenação. Nesse e em outros arranjos, a entidade construída objetivamente é o perfil da expressão linguística, ou seja, seu referente na concepção. O escopo máximo da expressão corresponde ao total de conteúdo conceitual evocado, no qual apenas uma parte é mais saliente.

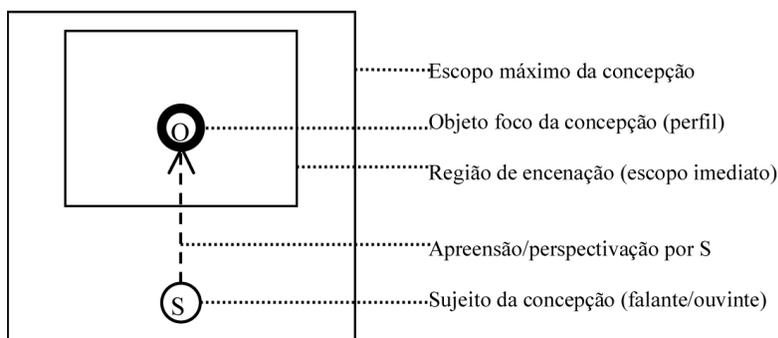


FIGURA 5 – Arranjo básico da visualização/perspectivação

Fonte: LANGACKER, 2006, p.19.

Nos exemplos a seguir é possível verificar diferentes graus de afastamento/aproximação desse arranjo básico.

- (1) Maurício vai visitar o MASP.
- (2) Você vai visitar o museu.
- (3) Vamos visitar o museu.
- (4) O Mineirão fica perto da Lagoa.
- (5) O Mineirão fica perto.

Os enunciados (1) e (4) são instâncias do arranjo básico de perspectivação, porque neles não existe qualquer referência explícita ao conceitualizador. Mais especificamente, os componentes dessas cenas são vistos ou concebidos objetivamente e o falante/ouvinte é o sujeito da conceitualização<sup>7</sup>. Em outras palavras, a atenção do falante está totalmente voltada para outros elementos que constituem a cena: para a visita ao museu em (1) e para o estádio, a lagoa e a distância entre eles em (4).

Podemos tomar cada grupo de sentenças separadamente e observar a mudança no arranjo de perspectivação. Os exemplos (2) e (3) apresentam diferentes graus de distanciamento do arranjo padrão: em (2), *you* codifica explicitamente o ouvinte – conceitualizador secundário –, objetivando-o; em (3), a flexão de primeira pessoa do plural em  *vamos* salienta tanto o falante quanto o ouvinte, e, portanto, ambos são objetivados juntamente com a visita ao museu. No par seguinte – (4) e (5) –, o exemplo (5) é um caso em que o

<sup>7</sup> Não devemos confundir o sujeito e o objeto da conceitualização com o sujeito e o objeto sintáticos, que, na sentença (1), por exemplo, são “Maurício” e “o MASP”, respectivamente.

falante é evocado indiretamente pela expressão, visto que o uso de *perto* pressupõe seu julgamento sobre a distância entre o local onde ele se encontra no momento da fala e o estádio. Por isso, estamos diante de um caso de objetivação indireta do conceitualizador, que, dessa vez, recebe codificação zero.

Observemos ainda estes dois últimos casos com arranjos diferentes de perspectivação:

- (1) Há uma estrada junto ao morro.
- (2) Há uma estrada atrás daquele morro.

Em (1), a participação do conceitualizador é subjetiva, mas, em (2), ele é evocado indiretamente pela locução prepositiva *atrás de* e pelo dêitico *aquele*. *Atrás de* evoca um tipo de arranjo espacial que inclui necessariamente a tomada de um determinado ponto de vista, para o qual sugerimos uma representação como na FIG. 6. Nele o conceitualizador se encontra diante de dois objetos posicionados sobre uma mesma linha reta, a distâncias diferentes. Além disso, *aquele* relaciona o morro à situação do discurso na qual está o conceitualizador, porque evoca uma certa distância entre este e o morro<sup>8</sup>.

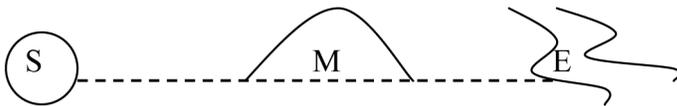


FIGURA 6 – Ponto de vista assumido pelo conceitualizador (S), no qual o morro (M) se situa entre ele e a estrada (E)

Fonte: Elaboração própria.

### Evocando entidades “virtuais”

O afastamento do arranjo padrão de conceitualização pode ocorrer de várias outras maneiras além das aqui mencionadas. Uma delas é bastante frequente no uso da língua e diz respeito ao potencial que a linguagem nos oferece de nos referirmos a entidades “virtuais”, mesmo quando o tema dos enunciados constitui-se de entidades reais. Esse fenômeno envolve a capacidade de esquematização, pela qual uma estrutura mais abstrata é usada no lugar de uma série de instâncias que compartilham suas características com esse

<sup>8</sup> Langacker (1987, p.494) denomina perspectiva (*viewpoint*) à interação da posição estratégica ou ponto de vista (*vantage point*) com a orientação espacial.

esquema. Tomemos como exemplo o seguinte enunciado:

- (1) Todos os dias uma pessoa morre vítima de atropelamento na cidade de São Paulo.

O autor dessa frase obviamente não se refere à mesma pessoa ou a qualquer pessoa em particular, nem o ouvinte a compreenderá dessa forma. Entretanto, *uma pessoa*, *vítima* e *morre* estão no singular, quando várias são as vítimas e as situações de atropelamento. A oração no singular é um evento mais esquemático que representa as várias situações semelhantes (FIG. 7).

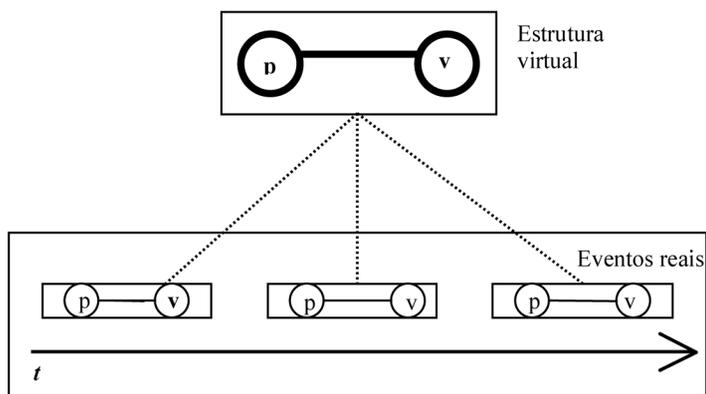


FIGURA 7 – A estrutura virtual que aparece em linhas espessas é esquemática em relação a uma série de situações reais representadas na parte inferior da figura, acima da linha do tempo

Fonte: Adaptação de LANGACKER, 2001, p.29.

## Conclusão

Nesta conversa inicial sobre a Gramática Cognitiva, buscamos trazer à tona aquelas que consideramos ser algumas das noções principais que sustentam tanto essa visão de gramática quanto a própria Linguística Cognitiva. Embora não tendo sido possível dar maior aprofundamento aos conceitos apresentados aqui, em função mesmo do caráter introdutório deste texto, nossa intenção foi destacar os pontos nos quais essa Gramática se distingue de modelos já conhecidos. Entre esses pontos, sem dúvida, não poderíamos deixar de mencionar a investigação de padrões de uso linguístico, a natureza

semiótica atribuída à linguagem e a equiparação do significado linguístico à conceitualização. No que concerne a esse último tema, tentamos demonstrar que a linguagem, por ter um caráter dinâmico, expressa maneiras convencionais de conceitualização (imagética convencional), mas também admite que outras passem a incorporar o inventário de estruturas linguísticas convencionalizadas.

Parte do texto também foi dedicada a demonstrar, por meio de análises simples, como algumas de nossas capacidades cognitivas gerais se manifestam na linguagem. De modo especial, a conceitualização linguística foi comparada à percepção visual, o que não constitui uma novidade em particular, já que essa é a modalidade sensorial escolhida por Langacker para explicar suas ideias sobre perspectivação conceitual, em face de ser a visão o sentido com o qual a maioria de nós parece ter maior familiaridade.

## Referências

CROFT, William. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and Symbolic Activity*, Mahwah, NJ, v.10, n.3, p.183-203, 1995.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GRIES, Stephan T.; HAMPE, Beate; SHÖNEFELD, Doris. Converging evidence: bringing together experimental and corpus data on the association of verbs and constructions. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v. 16, n. 4, p. 635-676, 2005.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, Ronald. A dynamic usage-based model. In: BARLOW, Michael; KEMMER, Suzanne (Ed.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2000. p.1-63.

LANGACKER, Ronald. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, Ronald. *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991a.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. Stanford: Stanford University Press, 1991b. v.2.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1.

LANGACKER, Ronald. Subjectification, grammaticization, and conceptual archetypes. In: ATHANASIADOU, Angeliki; CANAKIS, Costas; CORNILLIE, Bert (Ed.). *Subjectification: various paths to subjectivity*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 17-40. (Cognitive linguistics research, 31).

LANGACKER, Ronald. Viewing and experiential reporting in cognitive grammar. In: SILVA, Augusto S. (Org.). *Linguagem e cognição: a perspectiva da lingüística cognitiva*. Braga: Ed. Associação Portuguesa de Lingüística, Faculdade de Filosofia de Braga, Universidade Católica Portuguesa, 2001. p.19-49.

PALMER, Gary B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1996.

SHEPARD, Roger N. The mental image. *American Psychologist*, Washington, DC, n. 33, p.125-137, 1978.

SILVA, Augusto Soares da. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

SINHA, Christopher. Cognitive linguistics, psychology and cognitive science. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p.1266-1294.

TALMY, Leonard. *Toward a cognitive semantics: concept structuring systems*. Cambridge: The MIT Press, 2000. v.1.

TAYLOR, John R. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2002.



# A Gramática de Construções

André Luiz Souza

Teorias sintáticas buscam, na medida do possível, caracterizar a melhor maneira de se representar a relação entre estrutura, significado e uso linguísticos. De uma maneira geral, podemos dizer que grande parte das teorias sintáticas contemporâneas caracteriza-se a partir de três objetivos primordiais: (1) a identificação de padrões linguísticos gramaticalmente relevantes, (2) a criação de uma representação/formalização para tais padrões e (3) a criação de mecanismos que possibilitem o mapeamento de itens linguísticos com os padrões previamente identificados. Grosso modo, a principal diferença entre as diversas teorias existentes consiste, primeiramente, nas unidades que são tomadas como objeto de análise e, posteriormente, na maneira como são concebidas as inter-relações entre essas unidades operacionais (GUREVICH, 2006). No contexto geral da Linguística Cognitiva (LC), tais teorias sintáticas ganham um “novo” objetivo (ou pelo menos um novo foco): caracterizar tais padrões linguísticos em termos de sua plausibilidade psicológica, a fim de possibilitar a explicação não só de como eles estão representados na mente do falante, mas também de como este os utiliza<sup>1</sup>. As teorias sintáticas mais representativas dos pressupostos gerais da LC são as chamadas “gramáticas de construções”. O presente texto tem como objetivo apresentar (1) uma

---

<sup>1</sup> Vale a pena salientar que várias teorias sintáticas que sucederam a Teoria Gerativa, tais como a Teoria da Vinculação e Regência (CHOMSKY, 1981), o Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995) e a Gramática Léxico-funcional (BRESNAN, 1982), entre outras, buscaram caracterizar estruturas gramaticais que, supostamente, os falantes têm representadas em sua mente (CROFT, 2001).

visão panorâmica e introdutória das principais características das gramáticas de construções e (2) o que as caracteriza como teorias sintáticas cognitivamente fundamentadas.

Vale a pena salientar que, neste texto, o termo “gramática de construções” refere-se a um grupo de teorias sintáticas que tomam a construção como unidade básica de processamento e organização sintática. Dentre essas teorias, podemos citar a Gramática Cognitiva, de Ronald Langacker, a Gramática Radical de Construções, de William Croft, a Gramática de Construções Corporificada, de Benjamin Bergen e Nancy Chang, a Gramática Fluida de Construções, de Luc Steels, e a clássica Gramática de Construções, de Charles J. Fillmore. Note que essa última tem o mesmo nome que caracteriza o conjunto de todas as gramáticas citadas anteriormente. Para evitar confusões terminológicas, o termo “gramáticas de construções” (no plural e com iniciais minúsculas) será utilizado para se referir ao nome genérico, enquanto o termo no singular, com as iniciais maiúsculas, à gramática proposta por Charles Fillmore.

## **As principais características das gramáticas de construções**

No parágrafo anterior, mencionei que o termo “gramáticas de construções” refere-se ao conjunto de teorias sintáticas que tomam como objeto básico de análise sintática a “construção” e não, unidades sintáticas atomizadas (LANGACKER, 1987). Em termos bem gerais, dois princípios fundamentais caracterizam as gramáticas de construções: (1) a ideia de que a unidade básica de operação sintática é a “construção”, definida como a unidade linguística formada por uma estrutura complexa e seu significado (CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995, 2006), e (2) a ideia de que essas construções estão organizadas em uma rede conceptual na mente do falante. É importante ressaltar que muitas das teorias sintáticas desenvolvidas desde os tempos mais remotos focaram-se, implícita ou explicitamente, no estudo de construções linguísticas. O termo “construções” tem sido amplamente utilizado em linguística e, por esse motivo, é facilmente considerado a causa de confusões terminológicas. O presente texto não pretende, contudo, discutir as diversas acepções que o termo tem assumido em linguística. Nas gramáticas de construções, ele deve ser entendido como uma unidade linguística<sup>2</sup>, ou seja, uma configuração sintática associada a um conceito/significado. A forma linguística “cachorro”, por exemplo, associada a um conceito

<sup>2</sup> Ver, neste volume, o texto “Uma introdução à Gramática Cognitiva”, de Aparecida de Araújo Oliveira.

[CACHORRO], forma uma unidade linguística [cachorro/CACHORRO] e é armazenada na mente do falante como tal. A forma linguística “cachorro-quente”, associada a um conceito [CACHORRO-QUENTE], forma uma unidade linguística [cachorro-quente/CACHORRO-QUENTE] e é armazenada na mente do falante como tal. Ambas as unidades linguísticas são consideradas “construções”, uma vez que são unidades simbólicas armazenadas como um todo e não, em termos das partes que as formam. Assim, o termo “construções” é utilizado nesses modelos de um modo bem abrangente. A abordagem construtivista adotada pelas diversas variações das gramáticas de construções generaliza a noção de construção, de forma que o termo pode ser utilizado como um modelo uniforme para a representação do conhecimento gramatical como um todo, desde a sintaxe propriamente dita, até a morfologia e a lexicologia.

Ecoando o surgimento da LC, as gramáticas de construções surgem como uma reação direta a modelos sintáticos de natureza composicional. Grande parte das teorias sintáticas tradicionais assume como princípio básico de qualquer gramática a ideia da composicionalidade (GUREVICH, 2006). De acordo com essa ideia, o significado de um todo linguístico (de uma sentença ou de uma palavra) pode ser completamente concebido a partir dos significados das partes que o compõem (as palavras, no caso das sentenças, e os morfemas, no caso das palavras). As gramáticas de construções partem de um princípio diferente. Elas assumem que o todo determina a parte, ou seja, o significado de uma palavra ou sentença determina quais partes (palavras ou morfemas) devem ser usadas. Daí é que surge a ideia fundamental de se tratar a construção como unidade básica de análise gramatical em todos os seus níveis (GOLDBERG, 2006). Em outras palavras, as construções linguísticas têm um significado próprio, que vai se complementar a partir dos elementos que as compõem, os quais, por sua vez, também terão seu significado complementado a partir do significado da construção (NASCIMENTO, 2006). Essa ideia encontra uma plausibilidade na Psicologia e é consoante com resultados de pesquisas recentes sobre aquisição de língua materna. Esses aspectos serão explorados mais adiante neste texto.

Semelhantemente ao conceito de unidade linguística postulado pela Gramática Cognitiva (também considerada uma “gramática de construção”), de Ronald Langacker, uma construção consiste em um par forma/significado de alguma maneira convencionalizado para uma determinada comunidade linguística. Portanto, uma construção é fundamentalmente uma unidade simbólica. O termo “significado” diz respeito a todos os aspectos funcionais e

conceptuais da construção linguística, desde os situacionais até os discursivos e pragmáticos (CROFT; CRUSE, 2004). Por exemplo, a construção “Deus ajuda quem cedo madruga” possui uma função pragmática e funcional que não está atrelada a nenhuma parte específica da construção e sim, à construção como um todo.

A principal diferença entre as teorias composicionais e as gramáticas de construções está relacionada à ligação simbólica existente entre a forma linguística e o significado/conceito. Em teorias composicionais essa ligação simbólica é externa ao par forma/significado e realizada através das chamadas “regras de ligação” (FIG. 1). Cada componente do par explica uma dimensão da estrutura linguística: o componente sintático consiste nas regras e limitações para as várias combinações sintáticas (combinação de palavras), enquanto o componente semântico consiste nas regras e limitações para as várias interpretações de uma sentença (significado)<sup>3</sup>. Esses componentes podem ainda ser subdivididos em “níveis” ou “módulos”. A teoria gerativa, por exemplo, dividiu o componente sintático em níveis tais como estrutura profunda e estrutura superficial<sup>4</sup>. A ideia básica por detrás de modelos composicionais é a de que cada componente contém um nível de informação a respeito da estrutura linguística como um todo, estando as várias entidades/níveis de cada componente organizadas independentemente das outras entidades/níveis dos outros componentes. Toda e qualquer ligação existente entre os componentes é uma ligação “externa” à construção

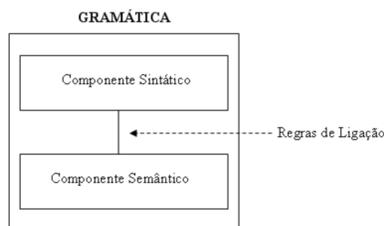


FIGURA 1 – Esquema da Gramática segundo modelos composicionais  
Fonte: Elaboração própria.

Já nas chamadas gramáticas de construções, essa ligação é interna à

<sup>3</sup> Alguns modelos incluem ainda um componente fonológico, que consiste nas regras e limitações para as diversas combinações dos sons de uma língua (estrutura sonora), e um componente morfológico, que consiste nas regras e limitações para as combinações de morfemas (ARONOFF, 1993).

<sup>4</sup> Ver, neste volume, o texto “Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais”, de Arabic Hermont e Ricardo Lima.

construção, de forma que a construção – como um todo – é percebida como uma unidade linguística maciça, não importando a sua complexidade interna. A internalização dessa ligação simbólica é o que caracteriza a construção linguística. Conforme ilustra a FIG. 2, as gramáticas de construções consistem de um inventário de construções linguísticas que têm *status* de unidades simbólicas, sendo esse *status* adquirido a partir de processos cognitivos tais como o de entrincheiramento (THEAKSTON, 2004).

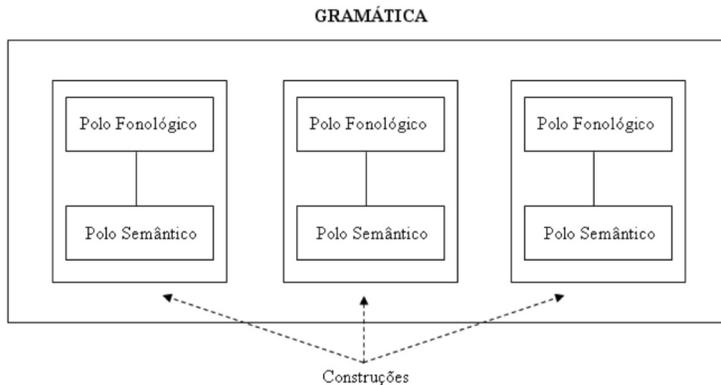


FIGURA 2 – Anatomia das gramáticas de construções

Fonte: Elaboração própria.

O objetivo principal das gramáticas de construções, enquanto teoria sintática, não é diferente do das outras teorias sintáticas. Conforme já mencionado, as teorias sintáticas buscam a melhor maneira de se representar a relação entre estrutura, significado e uso linguísticos. No entanto, como as gramáticas de construções concebem o par forma/função (ou forma/significado) como uma unidade indivisível, ele não pode, conseqüentemente, ser representado em termos de componentes distintos, assim como geralmente é feito em modelos composicionais (FRIED; ÖSTMAN, 2004). Conceptualmente, as gramáticas de construções partem do pressuposto de que o falante de uma determinada língua opera com estruturas linguísticas complexas (diretamente associadas a um significado/função) no ordenamento do seu conhecimento gramatical. Essas estruturas complexas organizam-se, na mente do falante, sob a forma de uma rede de padrões que se relacionam de acordo com suas características comuns.

Em termos de produção de sentido, diferentemente dos modelos composicionais, as gramáticas de construções assumem que o significado de uma construção composta por dois ou mais elementos linguísticos (uma estrutu-

ra linguística complexa) não resulta apenas da concatenação dos significados individuais dos elementos linguísticos que a compõem. Essa intuição sobre a não composicionalidade do significado das construções linguísticas surgiu, principalmente, a partir de estudos sobre produção de sentido de expressões idiomáticas. Alguns pesquisadores, no final dos anos 80, perceberam que modelos composicionais não davam conta de explicar os mecanismos implicados na compreensão de expressões idiomáticas. Expressões idiomáticas são expressões linguísticas sintática ou semanticamente idiossincráticas, particulares; em outras palavras, são expressões cujo significado não é diretamente derivado dos significados das partes que as compõem. Um falante de português, por exemplo, certamente compreende o verbo “entrar” e o substantivo “cano”. No entanto, o sentido da construção “entrar pelo cano” não é obtido pela concatenação dos significados individuais das palavras “entrar” e “cano”. Tal concatenação produziria um significado diferente daquele produzido pela construção como uma expressão idiomática.

As gramáticas de construções concebem estruturas linguísticas, tais como a apresentada anteriormente, como diretamente associadas a um significado/função. A construção linguística “entrar pelo cano”, como um todo, está associada a um significado/conceito específico, a saber, [O INSUCES- SO RELATIVO A ALGUMA AÇÃO/SITUAÇÃO]. Para as gramáticas de construções, tais expressões devem ser representadas conceptualmente de forma indivisível, não deixando a cargo de um conjunto de regras de ligação a explicação sobre como obter o significado da expressão como um todo. Essa visão construtivista engloba todos os tipos de itens linguísticos que fazem parte do conhecimento gramatical de um falante. Ela inclui desde unidades morfológicas, palavras, sintagmas, orações e frases, até estruturas discursivas completas. Qualquer padrão linguístico, seja qual for sua natureza, é considerado uma construção, desde que tenha algum aspecto da sua forma ou da sua função que não seja resultado direto da concatenação das partes que o compõem.

Conseqüentemente, na perspectiva das gramáticas de construções, nenhum tipo de unidade linguística é visto como central ou mais importante na caracterização da teoria gramatical. Todas as unidades têm o mesmo valor na descrição do conhecimento gramatical geral. Essa visão uniforme das unidades linguísticas que compõem o conhecimento gramatical de um falante advém da ideia de que o processo cognitivo por trás da aquisição e uso de construções é o mesmo, não importa a natureza da construção (morfológica, sintática ou discursiva). Uma vez que toda a formalização proposta pelas gramáticas de construções é feita em torno de construções linguísticas, saber

uma língua significa “conhecer as construções dessa língua”, ou seja, conhecer os pares forma/significado nela utilizados. É daí que vem a ideia de que o conhecimento gramatical do ser humano é caracterizado em termos de um inventário de construções linguísticas organizadas em uma rede conceptual.

## **As dimensões cognitivas das gramáticas de construções: uma perspectiva da aquisição de língua materna**

A Gramática de Construções, de Charles J. Fillmore, foi sem dúvida uma das primeiras gramáticas de construções formalmente descritas e surgiu a partir da chamada Gramática de Casos (*Case Grammar*, também desenvolvida por Fillmore) e das primeiras versões da Semântica de Frames (DIRVEN; RADDEN, 1987; FILLMORE, 1968, 1977). A Gramática de Casos, por sua vez, surgiu em um ambiente acadêmico que buscava uma definição da “estrutura profunda” que fosse mais semanticamente fundamentada (ÖSTMAN; FRIED, 2005). Basicamente, Fillmore desenvolveu uma forma de explicar as regularidades existentes no mapeamento entre papéis semânticos (casos) e funções gramaticais distintas. Mais adiante, Fillmore aperfeiçoou a noção de papéis semânticos, até o ponto de sugerir que uma gramática poderia ser vista em termos de uma rede de associações entre funções gramaticais e papéis situacionais (*frames*) específicos a cada verbo. Daí surgiu a Semântica de Frames<sup>5</sup>.

Na mesma época em que surgiu a Gramática de Casos (e, em certa medida, a Semântica de Frames), Wallace Chafe desenvolvia, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, seus trabalhos sobre expressões idiomáticas, os quais, conforme mencionado anteriormente, trouxeram *insights* importantes para os pressupostos gerais das gramáticas de construções<sup>6</sup>. Em meados dos anos 70 e 80, o ambiente acadêmico no Departamento de Linguística daquela Universidade tinha interesses claramente voltados para estudos sobre pragmática, consciência, estrutura informacional e discurso (CHAFE, 1974; FILLMORE, 1982; GRICE, 1975; SEARLE, 1969)<sup>7</sup>. Também nessa época, George Lakoff desenvolvia, informalmente, uma abordagem gramatical que ficou conhecida como Gramática de Gestalt. Nessa gramática, Lakoff (1977) procurava associar as relações gramaticais com tipos específicos de sentenças

<sup>5</sup> Para uma introdução mais completa sobre a Gramática de Casos e sobre a Semântica de Frames, o leitor pode consultar Cook (1989) e Fillmore (1982).

<sup>6</sup> Esses trabalhos de Chafe resultaram, em 1970, no livro *Meaning and the structure of language* (CHAFE, 1970).

<sup>7</sup> Ver, neste volume, o texto “Linguística cognitiva: uma breve introdução”, de Sandra Cavalcante e André Luiz Souza.

tomadas como um todo. Essa perspectiva claramente influenciou o surgimento das gramáticas de construções, dada a sua natureza da análise do todo e não, das partes que o compõem.

Essa breve apresentação histórica deixa clara a inclinação das gramáticas de construções para a busca de uma teoria sintática conceptualmente plausível. Grande parte das teorias linguísticas de inclinação conceptual foca-se no estudo de aspectos semânticos, tais como categorização, referenciação, prototipicidade etc., e em como esses aspectos participam da emergência e da estruturação do conhecimento gramatical. Nesse contexto, as gramáticas de construções têm como objetivo fornecer um “formalismo” que represente os padrões gramaticais encontrados em determinadas línguas, sem deixar de levar em consideração os aspectos cognitivos envolvidos na emergência desses padrões. Assim, elas estão intimamente ligadas à ideia de que o conhecimento linguístico de um falante (incluindo o conhecimento das construções que compõem o inventário de sua língua) emerge e estrutura-se a partir de instâncias efetivas de uso da língua em eventos comunicativos reais.

Um grande número de pesquisas na área de aquisição de língua materna (ver TOMASELLO, 2000) traz evidências relevantes em favor do argumento, sustentado pelas gramáticas de construções, de que falantes operam cognitivamente com construções e estruturam seu conhecimento sintático em torno delas. Essas pesquisas mostram que muitas das produções linguísticas iniciais de crianças pequenas contêm “combinações” de palavras (construções) e não somente palavras isoladas. Muitas vezes, essas construções envolvem palavras que não foram ainda produzidas isoladamente. Lieven, Pine e Barnes (1992) chamaram essas combinações de palavras de “frases congeladas” (*frozen sentences*), o que remete claramente à ideia geral de construção ou unidade linguística. A presença pervasiva desse tipo de unidade linguística na fala inicial da criança sugere que a compreensão de “construções” é fator fundamental na emergência e estruturação do conhecimento gramatical dos seres humanos. E, como esses padrões de aquisição têm sido encontrados em uma variedade grande de línguas, a dimensão cognitiva da emergência e manipulação de construções pode ser facilmente evidenciada.

Certamente, o leitor mais atento pode alegar que as crianças pequenas processam essas construções como se fossem “palavras isoladas”, na medida em que elas as processam como unidades atomizadas. De fato, essa alegação é plausível e forma, como já deve estar claro, a ideia básica das gramáticas de construções (CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995). As unidades básicas com as quais as crianças inicialmente operam são construções do tipo “E aí?”, “Sabia que...?”, “Sei lá”, “(Es)tá bom!”, “(Es)pera aí” etc. Apesar de poderem

ser decompostas em unidades menores, expressões desse tipo parecem ser adquiridas e estocadas como unidades maciças de processamento. Essas unidades não parecem ser estruturadas em termos de regras composicionais mas sim, em termos de esquemas construtivos.

Uma série de estudos observacionais tem demonstrado que, inicialmente, a linguagem que a criança produz parece estar organizada em torno de itens lexicais e construtivos específicos e não, em termos de regras composicionais geradoras de estruturas complexas. Tomasello (1992), por exemplo, realizou uma análise sistemática da linguagem da sua filha, dos 15 aos 24 meses de idade, e observou que, apesar de grande parte da linguagem por ela produzida ser “gramatical” do ponto de vista da linguagem do adulto, era também significativamente restrita a itens linguísticos específicos. Para Tomasello, essa qualidade específica ficou bastante evidente no uso que sua filha fazia dos verbos: durante exatamente o mesmo período de desenvolvimento, alguns deles foram usados em apenas um tipo de enquadramento (*frame*) sentencial, enquanto outros, semanticamente semelhantes, foram utilizados em enquadramentos sentenciais distintos e mais complexos. Aos 23 meses de idade, por exemplo, o verbo *to cut* foi usado em apenas um tipo de enquadramento sentencial (*cut*\_\_); por outro lado, o verbo *to draw* foi utilizado em uma variedade de construções (*draw*\_\_; *draw*\_\_*on*\_\_; *draw*\_\_*for*\_\_; \_\_*draw on*\_\_). Tomasello ainda observou que (1) quase metade dos 162 verbos e predicados utilizados pela criança era empregada em apenas um tipo de configuração argumentativa (por exemplo, *mommy break, dad break*); (2) dois terços de todos os verbos produzidos pela sua filha não apresentavam nenhuma marcação morfológica de tempo e aspecto; (3) um sexto deles apresentava apenas a marcação de passado; e (4) um sexto, apenas a marcação de progressivo. Somente 2% dos verbos ocorreram com as duas marcações (passado e progressivo) na fala da criança. Com base nessas observações, Tomasello concluiu que, inicialmente, o uso de verbos pela sua filha parecia estar organizado não em termos de uma categoria abstrata de VERBOS mas sim, de *frames* sentenciais específicos. Em outras palavras, a competência sintática de sua criança de dois anos parecia estar organizada em torno de construções verbais específicas, com alguns espaços abertos, mas nada que pudesse ser comparado às categorias abstratas de AGENTE e PACIENTE.

Pine e Lieven (1997) encontraram resultados semelhantes em uma amostra de 12 crianças, entre 2 e 3 anos de idade, falantes da língua inglesa. Esses pesquisadores observaram que até mesmo o uso que essas crianças faziam dos determinantes ingleses *a* e *the* parecia ser organizado em torno de

itens nominais específicos, uma vez que não houve superposição no conjunto de palavras que eram usadas com um ou com outro. Ou seja, as palavras usadas com o determinante *a* não eram usadas com o determinante *the* e vice-versa. Esses resultados sugerem que o uso dessas partículas estava organizado em torno de itens lexicais concretos, ou seja, as crianças pareciam estar formando construções constituídas por um determinante e por um item nominal.

Esse padrão tem sido observado também em aquisição de outras línguas. Em uma investigação com três crianças falantes do italiano, Pizzuto e Caselli (1992) mostraram que, apesar de haver seis flexões distintas para cada verbo da língua no presente do indicativo (primeira, segunda e terceira pessoas do singular e do plural), 47% de todos os verbos empregados pelas crianças foram utilizados com uma e apenas uma flexão, e outros 40%, com duas ou, no máximo, três flexões distintas. Praticamente a metade dos 13% dos verbos utilizados com mais de quatro flexões distintas constituía-se de verbos altamente frequentes e irregulares e que, portanto, só poderiam ter sido aprendidos por imitação. A conclusão a que esses pesquisadores chegaram foi que essas crianças não possuíam um conhecimento abstrato da morfologia verbal da língua italiana. Ao contrário, elas pareciam saber que algumas terminações adequavam-se a alguns verbos específicos e não a outros. Novamente, os resultados parecem sugerir que as crianças adquirem a morfologia de verbos também em termos construtivistas.

Rubino e Pine (1998) encontraram resultados semelhantes em uma pesquisa sobre a aquisição da concordância verbal no português brasileiro. Numa coleta de 300 minutos de fala espontânea de uma criança de 3 anos de idade, os autores observaram, no geral, que ela cometera erros em apenas 3% de todas as 1.464 concordâncias verbais que produziu, verificando, no entanto, que apenas 50 dessas concordâncias (menos de 4%) envolviam verbos no plural. O resultado mais interessante encontrado por eles foi que a taxa de erros (28%) encontrada em contextos de concordância verbal no plural foi significativamente mais alta do que a taxa de erros (2,1%) encontrada em contextos envolvendo concordância no singular. Como, na linguagem dos adultos, as formas verbais no singular ocorrem com uma frequência alta em comparação às formas plurais, Rubino e Pine (1998) concluíram que a baixa taxa de erros com relação àquela concordância verbal não deve ser considerada indício de um conhecimento abstrato da morfossintaxe de verbos por parte da criança. Isso, porque a baixa taxa de erros encontrada nas concordâncias, na análise geral, esconde o fato de que existem subsistemas (a concordância verbal no plural) nos quais a criança claramente parece não ter conhecimen-

to gramatical abstrato.

Mais recentemente, Souza e Cardoso-Martins (2010) investigaram a produtividade morfossintática de verbos regulares de uma criança falante de português do Brasil. Interessados em saber se essa criança poderia ser considerada produtiva no que diz respeito às diferentes flexões verbais da língua portuguesa, observaram que ela foi significativamente menos produtiva que sua mãe na produção de diferentes flexões verbais. Mesmo após o controle de diferenças entre a mãe e a criança no que diz respeito ao conhecimento de diferentes verbos e diferentes flexões e ao tamanho da amostra de verbos, a criança foi menos produtiva que sua mãe. Com efeito, após esses controles, o número médio de flexões por radical utilizadas pela criança foi ainda menor que o número médio das utilizadas pela mãe. Os autores constataram ainda que os verbos “gostar” e “ganhar”, apesar de pertencerem à mesma conjugação, foram utilizados pela criança da forma como foram produzidos pela mãe, mesmo que essa forma resultasse em erro de concordância. Por exemplo, o verbo “gostar” foi produzido pela mãe apenas nas formas “gost-o” e “gost-a”; já o verbo “ganhar” foi por ela produzido na forma “ganh-ei”. A criança produziu a frase “eu ganhei bá(la)”, o que sugere que ela já conhecia a flexão -ei; no entanto, para o verbo “gostar”, produziu a construção “\*eu gosta”. Do ponto de vista composicional, essa criança já deveria ser capaz de produzir a forma “gost-ei”, uma vez que já possuía o conhecimento dessa flexão. No entanto, demonstrou ser sensível ao efeito da frequência de uso na fala de sua mãe. O mesmo padrão pôde ser observado com os verbos “amassou”, “gravou” e “achou”, que foram produzidos dessa forma pela mãe e somente dessa forma pela criança, mesmo que isso resultasse em erros do tipo “\*eu amassou”, “\*eu gravou” e “\*eu achou”. Esse padrão de resultados questiona, portanto, o pressuposto dos modelos composicionais que assumem que, a partir do momento que as crianças conhecem as partes que compõem uma forma verbal complexa (radical+flexão), elas já seriam completamente produtivas, desde o início do processo de aquisição da linguagem, na produção dessas construções. O que esse estudo sugere é que crianças pequenas adquirem essa construção como um todo e não, em termos das partes que a constituem.

## **As bases cognitivas das gramáticas de construções**

Para as gramáticas de construções, os processos cognitivos envolvidos na organização do conhecimento gramatical em termos de construções são os mesmos processos, explorados pela LC, responsáveis pela organização do

conhecimento linguístico como um todo. Segundo modelos composicionais, a produtividade de uma criança com relação aos aspectos morfológicos de sua língua, por exemplo, está ligada ao fato de essa criança possuir uma regra interna que lhe possibilita “criar” formas e estruturas que nunca tenha escutado antes, a partir das “partes” que conhece. Modelos construtivistas, no entanto, não postulam a existência de regras “geradoras” de formas complexas. Ao invés disso, acredita-se que existam esquemas mentais abstraídos de instâncias reais de uso, sendo esses esquemas os responsáveis pela sanção de novas produções. Conseqüentemente, a noção de esquema construtivo está intimamente ligada à noção de produtividade e à noção de uso da linguagem.

Um esquema construtivo consiste na abstração das similaridades existentes entre diversas construções linguísticas (LANGACKER, 1987). Por exemplo, as formas “amar”, “cantar”, “andar” e “guardar”, por apresentarem uma mesma terminação, possibilitam a formação de um esquema construtivo RADICAL+AR (ou, de maneira mais abstrata, X-ar). Esse esquema, por sua vez, sanciona “novas” produções, tais como “deletar”, “coisar” e “amamentar”. Não obstante esse fato, os esquemas variam no seu grau de “produtividade”. Nos termos da LC, dizemos que um esquema varia no seu grau de *entrincheiramento*<sup>8</sup>. Um esquema torna-se entrincheirado (produtivo) na medida em que o número de instâncias que o elaboram cresce. Contrariamente, um esquema com poucas instâncias que o elaboram tende a ser “fraco” ou pouco produtivo (TAYLOR, 2002).

Para esclarecer o conceito de produtividade/entrincheiramento, apresento um exemplo com a língua portuguesa. As palavras “casas”, “mesas”, “cadeiras”, “janelas” e “portas” são elaborações do esquema de formação do plural (regular) no português do Brasil (FIG. 3). Dizemos que esse é um esquema entrincheirado (forte) e, conseqüentemente, altamente produtivo, uma vez que existem muitas instâncias que o elaboram. Esse esquema é tão entrincheirado, que é considerado por muitos falantes como o esquema *default* de formação do plural em língua portuguesa (CROFT; CRUSE, 2004). Em contrapartida, as palavras “cães”, “pães” e “capitães” são instâncias do esquema de formação de plural de algumas palavras terminadas em “-ão”. Uma vez que são poucas as instâncias que elaboram esse esquema (e também pelo fato de que existem outras formas de plural de palavras terminadas em “-ão”), ele é considerado um esquema pouco entrincheirado e, conseqüentemente, pouco produtivo. Na FIG. 3, ilustrativa desse fato, as caixas com bordas mais grossas representam estruturas entrincheiradas.

<sup>8</sup> Ver, neste volume, o texto “Uma introdução à Gramática Cognitiva”, de Aparecida de Araújo Oliveira.

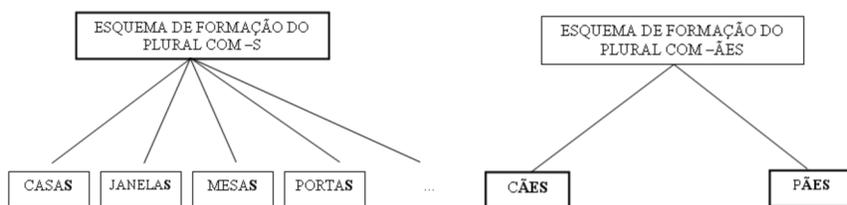


FIGURA 3 – Entrincheiramento/produktividade de esquemas linguísticos  
 Fonte: Elaboração própria.

Intimamente coadunadas à noção de entrincheiramento de um esquema estão a noção de *frequência de tipo* e a de *frequência de ocorrência* (BARLOW; KEMMER, 2002; BYBEE, 1995). Colocado diferentemente, podemos dizer que o entrincheiramento de um esquema construtivo é o resultado da frequência com que essas estruturas são usadas em eventos comunicativos (CROFT; CRUSE, 2004). A frequência de ocorrência (do inglês, *token frequency*) é definida como a frequência de ocorrência de unidades linguísticas específicas, ao passo que a frequência de tipo (do inglês, *type frequency*) é caracterizada como a frequência de ocorrência de um padrão linguístico. A forma inglesa *never*, por exemplo, é uma forma que ocorre muitas vezes em *corpora* de língua inglesa (TAYLOR, 2002). Dizemos, então, que essa palavra apresenta uma alta frequência de ocorrência na língua inglesa. Já o esquema construtivo de formação do plural regular em língua portuguesa, por exemplo, é instanciado por diversas palavras distintas, de forma que sua frequência é alta. O grau de produtividade de um esquema está, segundo Bybee (1995), diretamente ligado à sua frequência de tipo. Em outras palavras, quanto mais instâncias um esquema sancionar, maior será sua frequência de tipo e maior será sua produtividade.

Por outro lado, uma estrutura linguística com alta frequência de ocorrência tende a ficar entrincheirada como unidade linguística específica e, conseqüentemente, a enfraquecer o esquema que a sanciona. Com efeito, Bybee (1995), ao apontar que grande parte dos verbos irregulares da língua inglesa apresenta uma alta frequência de ocorrência, acredita que talvez seja por isso que crianças falantes de inglês produzam verbos irregulares acuradamente na mesma idade em que produzem formas regulares, sugerindo que a alta frequência de ocorrência de formas irregulares tem papel importante na sua aquisição.

Recentemente, Nicoladis, Palmer e Marentette (2007) investigaram o papel da frequência de ocorrência e da de tipo na aquisição de formas verbais regulares e irregulares em três grupos distintos: crianças falantes de inglês,

crianças falantes de francês e crianças bilíngues (inglês-francês). Essas autoras observaram que as crianças bilíngues foram significativamente menos acuradas na produção de formas regulares e irregulares no passado do que as crianças monolíngues (tanto as falantes de inglês quanto as de francês). Elas acreditam que esse resultado possa derivar da menor exposição que as crianças bilíngues têm à línguas inglesa e à francesa. Consequentemente, há uma menor exposição a tipos e ocorrências verbais, tanto regulares quanto irregulares. As autoras também concluíram que a frequência de tipo não pode ser considerada a única responsável pela formação de esquemas nem, consequentemente, pela aquisição das formas verbais regulares.

## **A Gramática Radical de Construções como uma alternativa para explicar a aquisição de língua materna**

O que se crê ter ficado claro até agora é a ideia de que a base teórica fundamental das gramáticas de construções parece oferecer uma maneira psicologicamente plausível de explicar a aquisição e a estruturação do conhecimento sintático dos seres humanos. Isso, porque as gramáticas de construções nos permitem falar sobre a manipulação de entidades linguísticas complexas e sua organização em termos de uma rede conceptual (GOLDBERG, 1995).

Dentre as várias gramáticas de construções citadas no início deste texto, o modelo gramatical desenvolvido por William Croft traz *insights* interessantes sobre como o falante adquire e organiza seu conhecimento das diversas “relações gramaticais”. Conhecida como Gramática Radical de Construções (GRC) e claramente advinda da tradição tipológica em linguística, essa versão “radical” da gramática de construções busca uma representação gramatical que seja não só cognitivamente plausível mas também cross-linguisticamente relevante. Entre as várias características da GRC está a ideia de que nada é universal no que diz respeito às estruturas das línguas naturais. Se houver algo de universal, diz Croft (2001), esse algo está no sistema cognitivo que dá origem às estruturas linguísticas.

Para a GRC, estruturas sintáticas, tais como sujeito, objeto direto, objeto indireto etc., são definidas LOCALMENTE em termos das construções em que estão inseridas. É por isso que Croft (2001) não chama essas categorias de “relações gramaticais” e sim, de “papéis sintáticos”. Segundo ele, o termo “relações gramaticais” implica que a definição da categoria “sujeito”, por exemplo, emerge da relação dessa categoria com outros elementos da construção, sendo que, no entanto, um sujeito ou um objeto é definido pelo

papel sintático que a estrutura que os representa desempenha na construção específica. Por exemplo, a palavra “Sandra” é tradicionalmente definida como sujeito nas construções (1) e (2):

- (1) Sandra leciona na PUC.
- (2) Sandra foi recebida calorosamente pela plateia.

No entanto, os papéis sintáticos exercidos por “Sandra” são diferentes em cada construção: em (1), existiria, de acordo com Croft (2001), um sujeito-agente e, em (2), um sujeito-paciente. Ainda segundo Croft (2001), o que define tais papéis são as construções em que estão inseridos, ou seja, somente a partir da apreciação da construção como um todo é que os papéis sintáticos podem ser definidos. Em (1), “Sandra” exerce um papel funcional de sujeito-agente, uma vez que se encontra inserido em uma construção ATIVA e, em (2), exerce a função de sujeito-paciente, uma vez que está inserido em uma construção PASSIVA.

Em termos de aquisição de língua materna, essa visão implica que crianças adquirem a noção de SUJEITO não através de análises distribucionais (assim como acontece para a aquisição de classes de palavras) mas sim, em termos de abstrações funcionais (de papéis sintáticos) extraídas através de análises de construções linguísticas específicas (TOMASELLO, 2006a). Essa visão da GRC é consoante com os pressupostos gerais da LC, na medida em que enfoca o caráter funcional/conceptual da aquisição e organização do conhecimento sintático do ser humano.

Em geral, as gramáticas de construções oferecem um modelo de aquisição e organização do conhecimento gramatical que difere dos modelos sintáticos composicionais clássicos. A base teórica fundamental que sustenta as gramáticas de construções assume que a linguagem deve ser vista, basicamente, como: pessoas produzindo construções umas para as outras em eventos comunicativos diversos. No entanto, as pessoas tendem a produzir “construções semelhantes” em “eventos comunicativos semelhantes”. Esse fato possibilita a emergência de abstrações concernentes aos tipos de construção utilizados em eventos comunicativos específicos. Essas abstrações são funcionalmente baseadas e emergem a partir de processos cognitivos gerais próprios dos seres humanos. A constante manipulação de construções forma a ideia básica das gramáticas de construções: seres humanos operam sintaticamente com construções, e essas construções estão organizadas em termos de uma rede conceptual na mente do falante. Essa é a mensagem sobre as gramáticas de construções que tentei transmitir no presente texto.

## Referências

ARONOFF, Mark. *Morphology by itself: stems and inflectional classes*. Cambridge: MIT Press, 1993.

BARLOW, Michael; KEMMER, Suzanne (Ed.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2002.

BRESNAN, Joan. *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: MIT Press, 1982.

BYBEE, Joan. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

BYBEE, Joan. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, London, v.10, n.5, p.425-455, 1995.

BYBEE, Joan; HOPPER, Paul (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. New York: John Benjamins, 2001.

CAMERON-FAULKNER, Thea; LIEVEN, Elena; TOMASELLO, Michael. A construction-based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, Amsterdam, v.27, n.6, p.843-873, Nov./Dec. 2003.

CARPENTER, Malinda; NAGELL, Katherine; TOMASELLO, Michael. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Hoboken, NJ, v.63, n.4, p.1-176, 1998.

CHAFE, Wallace. Language and consciousness. *Language*, Rochester, NY, n.50, p.111-133, 1974.

CHAFE, Wallace. *Meaning and the structure of language*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers, 1957.

CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

COOK, Walter. *Case grammar theory*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1989.

CROFT, William. *Explaining language change: an evolutionary approach*. London: Longman, 2000.

- CROFT, William. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CROFT, William. *Syntactic categories and grammatical relations: the cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- CROFT, William; CRUSE, Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DIRVEN, René; RADDEN, Günter. *Fillmore's case grammar: a reader*. Heidelberg: Groos, 1987.
- ELMAN, Jeffrey et al. *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge: The MIT Press, 1996.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p.111-137.
- FILLMORE, Charles J. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. (Ed.). *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. p.1-88.
- FILLMORE, Charles J. The case for case reopened. In: COLE, Peter; SADOCK, Jerrold (Ed.). *Grammatical relations*. In: COLE, Peter; SADOCK, Jerrold (Ed.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977. v.8, p.59-82.
- FILLMORE, Charles J.; KAY, Paul. *Construction grammar coursebook*. Berkeley: Department of Linguistics, University of California, 1998. Manuscrito. Não publicado.
- FRIED, Mirjam; ÖSTMAN, Jan-Ola. Construction grammar: a thumbnail sketch. In: FRIED, Mirjam; ÖSTMAN, Jan-Ola (Ed.). *Construction grammar in a cross-language perspective*. Philadelphia: John Benjamins, 2004. p.11-86.
- GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GRICE, Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (Ed.). *Speech acts*. In: COLE, Peter; SADOCK, Jerrold (Ed.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. v.3, p.41-58.

GUREVICH, O. *The constructional morphology: the Georgian version*. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Berkeley, 2006. Não publicado.

LAKOFF, George. Linguistic gestalts. *Chicago Linguistic Society*, Chicago, v.13, p.236-287, 1977.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald. Conceptualizations, symbolization, and grammar. In: TOMASELLO, Michael (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. v.1, p.1-39.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. Stanford: Stanford University Press, 1991. v.2.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1.

LANGACKER, Ronald. *Grammar and conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. (Cognitive linguistics research, 14).

LIEVEN, Elena V. M.; PINE, Julian M.; BALDWIN, Gillian. Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, New York, v.24, n.1, p.187-220, 1997.

LIEVEN, Elena V. M.; PINE, Julian M.; BARNES, Helen D. Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive dimension. *Journal of Child Language*, New York, v.19, p.287-310, 1992.

NASCIMENTO, Mauro José R. *Repensando as vogais temáticas nominais a partir das gramáticas de construções*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NICOLADIS, Elena; PALMER, Andrea; MARENTETTE, Paula. The role of type and token frequency in using past tense morphemes correctly. *Developmental Science*, Hoboken, NJ, v.10, n.2, p.237-254, 2007.

ÖSTMAN, Jan-Ola; FRIED, Mirjam. *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*. Philadelphia: John Benjamins, 2005.

PINE, Julian; LIEVEN, Elena. Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language*, New York, v.20, n.3, p.551-571, Oct. 1993.

- PINE, Julian; LIEVEN, Elena. Slot and frame patterns and the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics*, Halifax, v.18, n.2, p.123-138, Jun. 1997.
- PINE, Julian; LIEVEN, Elena; ROWLAND, Caroline. Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics*, Berlin, v.36, n.4, p.807-830, 1998.
- PIZZUTO, Elena; CASELLI, Maria Cristina. The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development. *Journal of Child Language*, New York, v.19, n.3, p.491-557, Oct. 1992.
- RUBINO, Rejane; PINE, Julian. Subject-verb agreement in Brazilian Portuguese: what low error rates hide. *Journal of Child Language*, New York, v.25, n.1, p.35-60, Feb. 1998.
- SALOMÃO, Maria Margarida M. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.63-74, jan./jun. 2002.
- SEARLE, John. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press, 1969.
- SOUZA, André L.; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A aquisição da morfologia de verbos regulares em português brasileiro: uma abordagem da lingüística cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.23, n.1, 2010. No prelo.
- TAYLOR, John R. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- THEAKSTON, Anna. The role of entrenchment in children's and adult's performance on grammaticality judgment tasks. *Cognitive Development*, Orlando, v.19, n.1, p.15-34, Jan./Mar. 2004.
- THEAKSTON, Anna; LIEVEN, Elena; TOMASELLO, Michael. The role of input in the acquisition of third-person singular verbs in English. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Rockville, MD, v.46, p.863-877, 2003.
- TOMASELLO, Michael. Acquiring linguistic constructions. In: KUHN, Deanna; SIEGLER, Robert (Ed.). *Handbook of child psychology: cognitive development*. New York: Wiley, 2006a. p.255-298.
- TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TOMASELLO, Michael. Construction grammar for kids. *Constructions*, [s.l.], v.1, 2006b. Disponível em: <<http://www.constructions-online.de/articles/specvol1/689>>. Acesso em: 8 dez. 2008.

TOMASELLO, Michael. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, [s.l.], v.74, n.3, p.209-253, Mar. 2000.

TOMASELLO, Michael. *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

TOMASELLO, Michael. Reference: intending that others jointly attend. *Pragmatics and Cognition*, Amsterdam, v.6, p.219-234, 1998a.

TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TOMASELLO, Michael. The item-based nature of children's early syntactic development. In: TOMASELLO, Michael; BATES, Elizabeth (Ed.). *Language development: the essential readings*. Oxford: Blackwell Publishing, 2001. cap.11.

TOMASELLO, Michael (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998b. v.1.





An abstract graphic consisting of several thick, black, hand-drawn brushstrokes that form a complex, interlocking circular pattern. The strokes are expressive and textured, with visible brush marks and varying line thicknesses. The overall composition is dynamic and organic, set against a plain white background.

Parte 3

**Linguagem e cognição  
sob a perspectiva da  
Linguística Aplicada**



# História do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: focalizando diferenças

Rosana Silva do Espírito Santo

*And the whole earth was of one language, and of one speech [...] Go to, let us go down, and there confound their language, that they may not understand one another's speech. (KING..., 1987, chap.11, verse 1-7).*

Este texto procura delinear a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com foco particular na inserção da língua inglesa no sistema educacional brasileiro. Conforme já dito na apresentação deste livro, tem-se aqui o objetivo de inaugurar as discussões acerca do ensino de língua estrangeira, fazendo-se uma descrição da evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil<sup>1</sup>. O intento é contextualizar o leitor no que diz respeito ao percurso histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, a fim de criar um clima para as discussões sobre ensino de língua estrangeira e cognição. Aborda-se, inicialmente, o período em que a própria língua portuguesa foi língua estrangeira no Brasil, somente ganhando *status* de língua oficial passados mais de duzentos anos do descobrimento. Ao lado das línguas clássicas (grego e latim), já incorporadas ao sistema brasileiro por meio dos colonizadores, outras ganharam espaços pela transferência da Família Real portuguesa para o Brasil e por todo o desenvolvimento daí gerado. Segue-se o relato de um período compreendido entre os séculos XIX, XX e XXI, que revela inúmeras reformas que culminaram com os documentos de parametrização para os ensinos fundamental e médio. Procura-se também mostrar o caminho paralelo seguido pelos cursos de idioma e, particularmente, pelos de língua inglesa, ao mesmo tempo em que se colocam pontos para reflexão referentes à atuação dos profissionais da Linguística Aplicada dentro do contexto descrito no trabalho.

---

<sup>1</sup> Agradecemos à Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva as valiosas sugestões de leitura feitas e à Profa. Evelyn Maria de Almeida Meniconi a leitura referente à parte histórica deste texto.

## A língua do Brasil: um breve panorama

A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sua origem com a chegada dos portugueses, trazendo a língua portuguesa e ensinando-a de maneira informal aos nativos da terra recém descoberta. Nesse contexto, a língua estrangeira era a do colonizador – o português –, e a língua nativa era a dos índios Tupinambás, que dominavam quase todo o litoral brasileiro.

Os Tupinambás tiveram sua língua comum – o Tupi-Nambá, popularmente conhecido como Tupi antigo – gramaticalmente organizada pelos jesuítas. Segundo Rodrigues (1995), os primeiros registros do Tupi-Nambá datam do início do século XVI; entretanto, só em 1575 apareceram os primeiros textos/traduições, todos de cunho religioso: o Pai Nosso, a Ave Maria e o Credo.

Ainda segundo Rodrigues (1994), quase em sua totalidade os europeus que vinham para o Brasil aprendiam a falar o Tupi-Nambá em sua convivência com os índios. Os missionários jesuítas, por sua vez, produziam textos próprios em Tupi-Nambá, além daqueles de natureza catequética. Tais textos compunham-se de versos, anotações linguísticas e até mesmo uma gramática impressa e foram elaborados, respectivamente, pelos padres José de Anchieta e Luís Figueira.

Os jesuítas fundaram na Bahia, em 1550, a primeira escola elementar para ensino da língua portuguesa, seguindo moldes europeus. Dessa forma, a prática de aprendizagem escolar focalizava a língua europeia dos pais, o português, enquanto a língua de uso, falada entre as populações mestiças, era a das mães, o Tupi-Nambá. Tal situação perdurou por cerca de cem anos: a língua falada em casa continuava sendo a dos índios, e a que se aprendia na escola, a portuguesa.

Com relação à língua falada no território brasileiro, a situação era a seguinte: o movimento dos bandeirantes e sua influência levada a grande parte do território brasileiro, nos séculos XVII e XVIII, disseminaram a língua falada pela sociedade paulista da época – a Língua Geral Paulista<sup>2</sup>. Na região amazônica, a colonização portuguesa só começou após a expulsão dos franceses, na primeira metade do século XVII. Da mesma forma que na região paulista, o fenômeno da miscigenação entre portugueses e índios fez com que a população, que inicialmente falava o Tupi, fosse se adequando a uma língua geral com características próprias da região – a Língua Geral Amazônica<sup>3</sup>. Fenômeno semelhante ocorreu no sul do país, região povoada

<sup>2</sup> Segundo Rodrigues (1994, p.5), os “seus últimos falantes devem ter morrido no início do século XX”.

<sup>3</sup> A Língua Geral Amazônica é também conhecida como Nheengatu ou Língua Brasilica.

por grupos indígenas falantes do Guarani, uma língua da família do Tupi-Guarani. Na região, alvo dos colonos espanhóis, a língua espanhola não perdurou, porque, em sua miscigenação com as populações locais, sobreviveram a língua das mães, o Guarani, e, mais tarde, uma língua geral guarani, designada pelos estudiosos de Guarani Crioulo.

## Os jesuítas no Brasil

Como visto, a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve início com o ensino da própria língua trazida pelos europeus. O português, língua estrangeira, era ensinado na escola catequética, e, para atingir os seus objetivos, os padres jesuítas lançavam mão do que pudesse facilitar-lhes a tarefa: dramatizações, dança, cantos etc. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e na sua bagagem trouxeram, além dos costumes e religiosidade, seus métodos de ensino baseados na repetição e imitação dos textos clássicos – latinos e gregos (FERRAÇO; BONFIM, 2007). A Ordem dos Jesuítas fundou escolas por todo o território nacional: em São Vicente (1553), no Rio de Janeiro (1567), em Olinda (1568), no Maranhão (1622), em São Paulo (1631) e em Santos, Pará e São Luiz (1652). Segundo Ferraço e Bonfim (2007), além de instituições educativas, os jesuítas produziram também gramáticas, dicionários e livros catequético.

Em 1559 os jesuítas concluíram o plano de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*, que deu origem ao que se conhece hoje como ensino fundamental, médio e superior. O Curso de Letras ou Humanidades, juntamente com o de Artes e Teologia, estava contemplado no referido plano. Em se tratando do Curso de Letras, o que se objetivava era “a aquisição de uma expressão oral e escrita, elegante, correta, erudita e de eloquência persuasiva na língua latina (que era base da formação da elite colonial)” (FERRAÇO; BONFIM, 2007, n.p.). Ao final do período jesuítico, que durou cerca de 210 anos, já existiam 25 residências, 36 missões, 17 colégios, seminários menores e escolas elementares.

Pensamos que a única conclusão a que se pode chegar após essa breve apresentação da Ordem dos Jesuítas e do trabalho por eles desenvolvido junto à população do Brasil daquela época é a de que este foi de fundamental importância para a construção inicial da identidade cultural da nação. Tão grandes e profundos eram os fundamentos pregados, que a Corte Portuguesa se ressentiu e enviou o Marquês de Pombal para cuidar pessoalmente da questão, como se verá na próxima seção.

## O Marquês de Pombal: proibição do Tupi e institucionalização do português

Soberano na corte portuguesa no governo de D. José I, um dos vultos históricos mais contundentes de Portugal e da América Portuguesa, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (Primeiro Ministro de Portugal, de 1750 a 1777), deixou sua marca na história da educação brasileira.

O Marquês de Pombal tinha como objetivo transformar Portugal numa metrópole capitalista nos moldes daquela em que vinha se tornando a Inglaterra e, para tanto, procurou adaptar a maior de suas Colônias, o Brasil, para melhor organização e exploração de suas riquezas. Entretanto, a medida mais contundente do Marquês, e que deixou marcas na educação no Brasil, foi a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil.

O propósito dessa medida era dirimir a supremacia religiosa sobre a população brasileira em formação e redirecionar a tutela desta para o Estado. Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal não só expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias como também lhes suprimiu as escolas e os colégios<sup>4</sup>. Criou então as aulas régias<sup>5</sup> de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, em substituição às aulas tradicionais, e o cargo de Diretor Geral dos Estudos, figura que nomeava e fiscalizava os professores das aulas régias. Os professores – sem preparo para exercer a função, improvisados e mal pagos – eram indicados pelos bispos, e o cargo era vitalício.

O ato de expulsar os jesuítas teve como consequência a falência do único sistema de ensino então existente no país. Vale dizer que, em 1757, o tupi foi proibido, e o português “fixou-se definitivamente como idioma do Brasil” (SENA, 2006, n.p.).

Tais intervenções da Corte Portuguesa e a posterior chegada da Família Real ao território nacional foram, com toda certeza, aspectos que pesaram para que a língua portuguesa fosse definitivamente desalojada do seu papel de língua estrangeira e colocada no lugar de língua pátria. A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil trouxe consigo inúmeros benefícios e, em especial, a chegada do idioma inglês e do francês, conforme se verificará a seguir.

---

<sup>4</sup> Com a expulsão, deixaram o Brasil 124 jesuítas residentes na Bahia, 53 em Pernambuco, 199 no Rio de Janeiro e 133 no Pará. Com isso, pouca coisa restou de prática educativa no Brasil: no Pará, o Seminário Episcopal e, embora não se encontrassem sob a jurisdição jesuítica, o Seminário de São José e o de São Pedro; na Bahia, a Escola de Artes e Edificações Militares; e, no Rio de Janeiro, a Escola de Artilharia.

<sup>5</sup> Aulas avulsas e isoladas, sem articulação entre si e que eram regidas por um único professor.

## 1808: línguas de prestígio da Europa chegam ao Brasil

Segundo Gomes (2007), o Brasil teria nascido somente com a abertura dos portos às nações amigas, em 1808, quando Dom João VI fugiu de Napoleão Bonaparte, deixando Lisboa para fazer do Rio de Janeiro a sede do Império.

Oliveira (1999) argumenta que a chegada da Família Real ao Brasil trouxe mudanças ao panorama educacional e cultural do país. Inicialmente, o Príncipe Regente D. João VI instituiu os primeiros cursos universitários não teológicos: a Academia de Ensino da Marinha (em 1808), a Academia Real Militar (em 1810), os cursos médicos-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro (em 1808) e a Escola Real de Artes e Ofícios (em 1816). Paralelamente, no âmbito cultural, fundaram-se a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Teatro Real São João (1813) e o Museu Nacional (1818). Tais fundações visavam, primordialmente, ao desenvolvimento de profissionais no novo Reino, uma vez que os que teriam acesso aos cursos eram os “representantes da elite da Corte” (*Ibidem*, p.24), ou seja, aqueles que já tinham condição de frequentar as aulas régias. Ainda segundo Oliveira (1999, p.38, grifos do autor),

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo – proporcionar educação para uma elite, o que acentuou uma tradição que vinha da Colônia, **a tradição da educação aristocrática.**

Os estudos primários e secundários não foram contemplados pelas reformas trazidas pela Família Real, e o ensino de línguas assumiu caráter pragmático, pela criação de “uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa para aumento e prosperidade da instrução pública” (OLIVEIRA, 1999, p.25). Assim, ao contrário da pedagogia eminentemente “espiritual” dos jesuítas, o estudo das línguas vivas passou a ter finalidade prática.

Não se pode esquecer ainda, no dizer do mesmo autor, que tanto o francês quanto o inglês estavam em voga devido à independência dos Estados Unidos (1776) e à Revolução Francesa (1789), fatos que parecem ter justificado a inclusão das referidas línguas no ensino das escolas da Corte do Brasil.

Nos anos que se seguiram (1822 a 1840), devido às circunstâncias político-econômicas, muito pouco se fez em prol da instrução pública. Todavia, duas leis devem ser destacadas em relação aos estudos primários e secundários. A primeira delas, de 20 de outubro de 1823, aboliu o privilégio

do Estado sobre a educação, garantindo a instrução primária para todos os cidadãos. Com tal medida possibilitou-se a abertura de escolas elementares no Império, sem exigência de exame, autorização ou licença, e adotou-se, em 15 de novembro de 1836, o sistema de ensino mútuo – método de ensino destinado a grandes massas de alunos, no qual os mais aptos serviam de professores àqueles menos aptos. A formação era feita por repetição coletiva, tantas vezes quantas necessárias para a interiorização dos conhecimentos. Dessa forma, somente um professor se fazia necessário para uma turma com um número relativamente grande de alunos. Os resultados registrados em relatórios, que datam de 1834 e 1838, dizem da incapacidade do Estado em gerenciar (administrar e manter) tal método.

A segunda lei foi o Ato Adicional de 1834. Com seu estabelecimento, a legislação sobre a instrução primária e secundária foi transferida para as assembleias provinciais. Se, por um lado, nele se pode notar desarticulação entre a instrução primária, a secundária e a superior, em contrapartida, esse mesmo Ato Adicional, ao orientar o “movimento dos liceus”<sup>6</sup>, encaminha a educação no sentido de uma certa organização, à medida que dá a tais instituições de ensino o caráter de instituições de preparação para o ensino superior.

Pelo referido Ato Adicional, promulgado pelo regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos, o antigo Seminário de São Joaquim foi convertido em Colégio de Pedro II, primeira instituição de “ensino secundário” criada na Corte e mantida pelo governo para servir de modelo às demais.



Colégio Pedro II, 1861, MG, Museu Mariano Procópio.

FIGURA 1 – Colégio de Pedro II, 1861  
Fonte: MULTIRIO, ©2008, n.p.

<sup>6</sup> Leia mais sobre o “movimento dos liceus” em Valnir Chagas (1980).

Também por esse Ato, o inglês passou a compor o quadro do currículo obrigatório das instituições de ensino secundário, conforme atesta Oliveira (1999, p.37): “Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, [...]”.

Essa medida pretendeu colocar as línguas modernas em pé de igualdade com as línguas clássicas, levando as primeiras, em alguns momentos, a posição dianteira em relação às segundas. Tal posicionamento é mostrado na próxima seção.

## Reformas educacionais: línguas clássicas e modernas

Os períodos que compreendem o Império, a 1ª República e o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1840 a 1931) podem ser examinados por meio de documentos relativos ao Colégio de Pedro II, única instituição então supervisionada pelos órgãos competentes. Com a finalidade de mostrar o desenvolvimento dos estudos das línguas clássicas e das línguas modernas no período indicado, as informações coletadas foram organizadas no QUADRO 1, a seguir. Note-se que a língua inglesa nunca esteve definitivamente fora dos quadros de ensino de línguas estrangeiras após a chegada da Família Real ao Brasil.

**QUADRO 1**  
**Reformas relativas às línguas estrangeiras no Brasil (1841-1931)**

Ano	Reforma	Acontecimento	Anos de estudo <sup>7</sup>	
			LC <sup>8</sup>	LM <sup>8</sup>
<b>Império</b>				
01/02/1841	Ministro Antônio Carlos	Predominância do ensino de humanidades. O curso completo da instituição dava-se em sete anos, com figuração das línguas antigas e modernas (latim, grego, francês, <b>inglês</b> e, agora, alemão) em quase todos os seus estágios.	10	9+1F <sup>8</sup>
17/02/1855	Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz	Dividia os estudos em duas classes: nos 4 primeiros anos, estudavam-se <b>inglês</b> , leitura, gramática (versão fácil e mais difícil), temas e aperfeiçoamento no estudo e conversa, e, em seguida, retórica e literatura.	10	9+1F

<sup>7</sup> Os dados referentes às línguas clássicas e às modernas foram obtidos a partir de <<http://www.unb.br/il/let>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

<sup>8</sup> LC equivale a “Línguas Clássicas”; LM, a “Línguas Modernas”; e F, a “facultativo”.

24/10/1857	Ministro Marquês de Olinda	Dividia o ensino do Colégio de Pedro II em internato e externato. Ampliava a duração do curso especial de quatro para cinco anos e incluía o estudo do <b>inglês</b> também no quinto ano. O estudo das línguas vivas estrangeiras incluía: <b>inglês</b> , francês, alemão e italiano.	9	9+1F
01/02/1862	Ministro Souza Ramos	O alemão e o italiano tornaram-se disciplinas optativas, e o <b>inglês</b> passou a ser estudado só a partir do terceiro ano.	9	9+2F
01/02/1870	Ministro Paulino José Soares de Souza	O <b>inglês</b> era estudado do quarto ao sétimo ano: leitura, análise, composição, recitação, história da língua, tradução e apreciação literária dos clássicos. A cadeira de retórica foi ampliada para história da literatura geral, e as literaturas de línguas estrangeiras ganharam espaço.	8	8
01/05/1876	Ministro José Bento da Cunha e Figueiredo	O <b>inglês</b> era ensinado apenas no quinto ano: gramática, temas, versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses, gradualmente difíceis, e conversação.	5	3+2F
20/04/1878	Ministro Leôncio de Carvalho	Estabeleceu a frequência livre ao Externato do Colégio de Pedro II. O <b>inglês</b> teve a sua carga horária aumentada.	5	6
24/03/1881	Ministro Barão Homem de Melo	Não houve alteração significativa no quadro das línguas modernas em relação aos anteriores.	6	6+1F
<b>1ª República</b>				
22/11/1890	General Benjamim Constant Botelho de Magalhães	Procurou instaurar uma reforma completa no sistema educacional do país. O Colégio de Pedro II passou a ser chamado de Ginásio Nacional. Criação do <i>Pedagogium</i> (centro de treinamento e aperfeiçoamento de professores) e de exames de suficiência, finais e madureza <sup>9</sup> .	5	6
30/03/1898	Ministro Amaro Cavalcanti	Os estudos no Ginásio Nacional foram divididos em cursos: um de seis anos e outro de sete. As línguas vivas oferecidas – de um modo geral, de forma optativa – ganharam um tratamento literário. Os exames de madureza exigiam prova oral de <b>inglês</b> (ou alemão) e de francês.	6	7

<sup>9</sup> De acordo com Oliveira (1999), os exames de suficiência visavam aos estudos continuados; os finais, às matérias concluídas; e os de madureza, à habilitação dos alunos ao ingresso nas faculdades federais da República.

01/01/1901	Ministro Epitácio Pessoa	As línguas vivas, especialmente o <b>inglês</b> e o alemão, voltaram a ter o caráter pragmático de outrora <sup>10</sup> .	6	9
05/04/1911	Ministro Rivadávia Correa	Criou o Conselho Superior de Educação. O Ginásio Nacional voltou a se chamar Colégio Pedro II (sem o “de”), e o objetivo, dessa feita, era dar-lhe caráter profissionalizante. Instituiu o exame “vestibular” <sup>11</sup> .	3	6
18/03/1915	Ministro Carlos Maximiliano	Elaborou um novo Regimento Interno para o Colégio Pedro II, regulamentando o exame vestibular. Defendeu as línguas vivas nas escolas secundárias, a diminuição considerável do latim e a extinção do grego. Os alunos poderiam optar entre o <b>inglês</b> e o alemão, do terceiro ao quinto ano. O francês era oferecido nos três primeiros anos <sup>12</sup> .	3	6
13/01/1925	Ministro João Luiz Vaz (Lei Rocha Vaz) <sup>13</sup>	O <b>inglês</b> e o alemão foram mantidos do segundo ao quarto estágio do curso.	4	6+1F
<b>Governo Provisório de Getúlio Vargas</b>				
18/04/1931	Ministro Francisco Campos	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação <sup>14</sup> . O ensino secundário passou a compreender dois cursos seriados: fundamental (duração de cinco anos, com o <b>inglês</b> da segunda à quarta série) <sup>15</sup> e complementar (pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico). Sancionou decreto organizando as universidades brasileiras.	4	6+1F

<sup>10</sup> Em Oliveira (1999, p.66), encontramos citação que confirma tal caráter pragmático: “Ao estudo das outras línguas vivas será dada feição eminentemente prática. Os exercícios de conversação e de composição e as dissertações sobre temas literários, científicos, artísticos e históricos reclamarão especial cuidado dos respectivos professores. No final do curso, os alunos deverão mostrar-se habilitados a falar ou pelo menos entender as línguas estrangeiras”.

<sup>11</sup> Consta em Oliveira (1999, p.67) que o exame “vestibular” foi instituído como forma de entrada às faculdades “independente de qualquer certificado de estudo secundário”, o que, para o autor, daria ao Colégio a possibilidade de propiciar uma formação prática ao estudante.

<sup>12</sup> É notória no texto de Oliveira (1999, p.70) a diferença entre o que se pregava como prática de aula (desenvolvimento das capacidades de falar e ler em francês, inglês ou alemão) e o que se cobrava no vestibular.

<sup>13</sup> Criada para atender a demandas que abalaram a República Velha: pós-guerra, Semana de Arte Moderna e pressão social por mudanças educacionais europeias (OLIVEIRA, 1999).

<sup>14</sup> Veja detalhamento do Decreto em: <[http://bve.cibec.inep.gov.br/ac\\_rap.asp?cat=73&nome=História%20da%20Educação](http://bve.cibec.inep.gov.br/ac_rap.asp?cat=73&nome=História%20da%20Educação)>.

<sup>15</sup> O francês era estudado da primeira à quarta série; o latim, na quarta e na quinta séries; e o estudo de alemão era facultativo.

Na próxima seção, será apresentada a situação do ensino de línguas estrangeiras modernas no país, notadamente do inglês, que parece alcançar um estágio de maior estabilidade e realce.

## A Reforma Capanema e a metodologia do ensino de línguas estrangeiras

Em 30 de junho de 1931, foram expedidos os programas do curso fundamental com especificação de conteúdos e metodologia de ensino para as línguas vivas estrangeiras, e, em 21 de dezembro do mesmo ano, por meio do Decreto 20.833, o método direto<sup>16</sup> foi institucionalizado como método oficial para o ensino de línguas vivas estrangeiras no país. Entretanto, com o passar do tempo, o que realmente aconteceu foi que, “devido, principalmente, à falta de preparo dos professores, o uso do método direto foi reduzido ao ato de ler e traduzir” (CHAGAS, 1982, p.191).

Cabe aqui uma pequena reflexão. Herdamos dos jesuítas uma forma *sui generis* de ensinar línguas: lendo e traduzindo os textos clássicos. Quanto ao sistema de ensino, não parece que tenha provido o professor com treinamentos específicos para lidar com o novo método instaurado – o método direto. Consequentemente, o professor repetiu a única forma que havia aprendido para lidar com textos: lê-los e traduzi-los.

Voltando ao panorama histórico, o então Ministro Capanema, seguindo o que parece ter sido uma tendência mundial, colocou em funcionamento, nos últimos anos do Estado Novo, uma série de decretos-leis (Leis Orgânicas do Ensino) que abrangiam a educação primária e secundária. Tal reforma dividiu os estudos em dois ciclos: o primeiro, denominado “ginásio”, com duração de quatro anos, e o segundo, com duas ramificações – “clássico” e “científico” –, com duração de três anos cada. O “clássico” tinha como objetivo os estudos das línguas clássicas e modernas, enquanto o “científico” visava ao estudo das ciências. Segundo Oliveira (1999, p.81), o programa das disciplinas de línguas, tanto para o “clássico” como para o “científico”, limitava-se “[...] a dispor o conteúdo gramatical e os tipos de exercícios orais e escritos a serem desenvolvidos em sala de aula, nada versando sobre o método de ensino”, portanto. O inglês era ensinado da segunda à quarta série, e os conteúdos referentes a cada série eram os seguintes:

---

<sup>16</sup> O método direto consistia, segundo a lei, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira. Leia mais sobre o método no texto “Metodologias de ensino de língua estrangeira: caminhos e descaminhos”, de Avany Chiaretti, nesta publicação.

Séries	Conteúdos
2ª	Formação plural dos substantivos, gênero, caso possessivo, pronomes pessoais, artigos e adjetivos demonstrativos, adjetivos, numerais, emprego de <i>any, some, much, many, little</i> e <i>few</i> , graus de comparação dos adjetivos, advérbios, preposições, conjunções mais usuais e verbos.
3ª	Número, gênero e caso do substantivo, pronomes relativos, adjetivos indefinidos, verbos, advérbios de lugar, de tempo e de modo, preposições, conjunções e interjeições.
4ª (dividia-se em 3 unidades)	Unidade 1 – substantivos (número, gênero e caso), artigos, adjetivos (formação e classificação), adjetivos possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos e numerais, colocação e graus de comparação, e pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos). Unidade 2 – verbos (classificação e conjugação), formas contratas, advérbios (formação e classificação), colocação e graus de comparação. Unidade 3 – preposições (classificação, colocação e uso idiomático), conjunções (classificação e uso), interjeições, prefixos e sufixos.

Fonte: OLIVEIRA, 1999, p.81.

Para os alunos do “clássico” e para os do “científico”, além da sintaxe (concordância, regência e colocação), ministravam-se também noções da história da literatura inglesa, estudo de traços distintivos (ortografia e vocabulário) e leitura de autores canonizados.

Pode-se concluir que a Reforma Capanema deu importância ao ensino das línguas estrangeiras, uma vez que todos os alunos do “ginásio” e do “clássico” ou do “científico” estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Paralelamente ao ensino formal defendido e executado pela Reforma, surgiram, na mesma época, os primeiros institutos de língua inglesa no país: a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, resultante de um acordo entre a Escola Paulista de Letras e o Consulado Britânico, e o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos (mais tarde, Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos). Se enfocadas historicamente, as décadas de 40 e 50 formam o que Leffa (1999, p.18) chama de “os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

## A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Seguindo-se à reforma de 1942<sup>17</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da

<sup>17</sup> Na Portaria ministerial n.º 170, de 11 de julho de 1942, os conteúdos propostos para o inglês limitavam-se a disposições gramaticais e formulações de exercícios orais e escritos, sem nenhuma menção ao método de ensino.

Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961, manteve os sete anos do ensino médio, mas iniciou a descentralização dele pela criação do Conselho Federal de Educação. Ao referido Conselho competia “[...] indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961, art.35, §1º).

Mediante tal expediente, o latim, de um modo geral, foi retirado do currículo; o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída; e o inglês permaneceu sem grandes alterações.

Uma nova versão da LDB de 1961 foi elaborada em 1971, vigorando até 1996. Nessa nova versão (BRASIL, 1971), deu-se ênfase à formação especial (habilitação profissional). A necessidade de se introduzir tal habilitação, aliada ao parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo”, dentro das condições de cada estabelecimento, ocasionou redução nas horas de ensino das línguas estrangeiras. Para cumprimento da lei, muitas escolas retiraram a língua estrangeira do primeiro grau e, no segundo, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Daí encontrarmos muitos alunos, principalmente os do supletivo, que passaram pela vida estudantil sem contato com uma língua estrangeira sequer. Assim, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas foi assumindo um caráter peculiarmente “diferente” das demais disciplinas do currículo, chegando a casos da não possibilidade de reprovação dos alunos.

A publicação de uma nova LDB – Lei nº 9.394 – deu-se 25 anos após a da anterior, em 20 de dezembro de 1996. As nomenclaturas “1º grau” e “2º grau” são substituídas, respectivamente, por “ensino fundamental” e “ensino médio”. Para o ensino fundamental a recomendação é de que seja incluída pelo menos uma língua estrangeira a partir da sua quinta série<sup>18</sup>. Com relação ao ensino médio, a referida lei determina que se inclua o ensino de duas línguas estrangeiras: uma, em caráter obrigatório, e outra, como disciplina optativa<sup>19</sup>. A lei também prevê a possibilidade de organização de turmas com

<sup>18</sup> “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 5º – Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

<sup>19</sup> “Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as

alunos de séries distintas<sup>20</sup>.

Em oposição às significativas medidas implementadas pela Reforma Capanema, a aplicação da LDB não se traduziu em muita evolução no trato do ensino de línguas, nela não se verificando qualquer metodologia ou treinamento para professores que lhes pudessem nortear o trabalho. Notam-se, no entanto, uma predominância da língua inglesa sobre as demais e a exclusão paulatina do latim nas escolas.

## Os Parâmetros Curriculares Nacionais e orientações complementares

Apesar das diversas reformas pelas quais o ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou, os documentos até aqui examinados não mostram muito avanço no sentido de uma metodologia, direcionada aos ensinamentos fundamental e médio, que fosse além daquela prática de lidar com o texto em inglês de uma forma diferente da usada para os textos clássicos. Como demonstrado, o ensino formal continuou sendo conduzido pelo método de gramática e tradução, no qual a figura do professor tem papel central.

Em contrapartida, os cursos livres buscaram, na sua maioria, adotar materiais advindos de pesquisas que, a cada momento histórico, espelhavam as diferentes concepções sobre o que significa aprender uma língua, tendo passado pelo método direto, pelas variações do audiolingual dos anos 60 e 70 e pela abordagem comunicativa dos anos 80<sup>21</sup>. Essa última valoriza a produção do aluno, dando-lhe oportunidades de participar e compartilhar da construção social de significados. Por isso, os objetivos pedagógicos e os métodos usados em sala de aula são centrados nas necessidades comunicativas do aluno em contextos reais de uso. Dentro de um contexto de aprendizagem que privilegia a prática da interação, a figura do professor adquire um novo *status* – o de agente facilitador.

Em 1998, complementando a nova LDB de 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras* (PCNLE) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental foram publicados, mas não chegaram a propor

---

seguintes diretrizes: [...] III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

<sup>20</sup> “Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

<sup>21</sup> Leia mais sobre metodologias de ensino de língua inglesa nesta mesma publicação.

uma metodologia específica de ensino de línguas, apenas sugerindo uma abordagem sociointeracionista com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e pelas condições de aprendizagem:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998a, p.36).

Em 2000, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) foram publicados, e o documento apresenta como uma de suas finalidades

[...] delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. (BRASIL, 2000b, p.4).

Dentro dos pressupostos da criação de uma escola com identidade, ressalta-se o papel da linguagem enquanto produção de sentido, produto e produtora da cultura e da comunicação social. Pela sua integração à referida área, a aprendizagem de línguas estrangeiras é reconhecida como ferramenta imprescindível para a formação pessoal, acadêmica ou profissional do aluno, de forma integradora e não mais como uma disciplina isolada no currículo, o que, de certa forma, lhe retorna o prestígio negado em outros momentos históricos. O PCNEM (BRASIL, 2000b) ressalta a necessidade de se pensar o ensino de língua estrangeira para além da competência gramatical, sendo esta apenas um dentre os domínios que devem ser tratados de forma integrada, uma vez que nenhuma área do conhecimento prescinde das demais. Ainda segundo o mesmo documento, tratar o conhecimento de forma fragmentada produziria, sem dúvida, contextos puramente artificiais e sem nenhum interesse para os sujeitos com ele envolvidos.

Posteriormente aos PCNEM, foram lançadas, em 2002, as *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002b). Nesses documentos, também denominados PCN+, registra-se como

sendo função dos professores a condução do processo da aprendizagem de forma a articular as linguagens, os códigos e suas tecnologias. Em tal contexto, o professor é colocado não mais como senhor do saber mas como orientador da aprendizagem. Os PCN+ recomendam que a função comunicativa seja o foco da aprendizagem, com priorização da leitura e compreensão de textos verbais orais e escritos, e que os alunos sejam colocados em situações de uso real do idioma, de forma que o teórico e o metalinguístico sejam ultrapassados. Sugerem, também, que o professor trabalhe a leitura e a interpretação de textos de naturezas diversas de forma tematizada e, a partir disso, a estrutura linguística e a aquisição de repertório vocabular<sup>22</sup>, reforçando o efetivo desenvolvimento de técnicas de leitura nas suas fases de pré-leitura (*guessing* ou exploração oral prévia do assunto e dos temas pelo conhecimento anterior do aluno), *skimming* (leitura para compreensão geral do assunto), *scanning* (leitura para compreensão específica do assunto), palavras-chaves e associações semânticas (palavras cognatas ou não).

Concomitantemente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, ao estabelecer as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, preconiza a oferta da língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2000a, art.18, § único) e a sua obrigatoriedade nos exames supletivos (*Ibidem*, art.20, §2º).

Na publicação *Língua estrangeira na educação de jovens e adultos* (BRASIL, 2002a), reafirma-se a importância do ensino de língua estrangeira na formação interdisciplinar dos sujeitos, uma vez que esta contribui para a construção de sua cidadania e favorece-lhes a participação social, na medida em que lhes possibilita ampliação, reflexão e intervenção no processo de compreensão do mundo em que vivem. O documento torna claro que o desenvolvimento linguístico do aluno em língua estrangeira é fator para melhor compreensão de sua língua materna, aumenta suas possibilidades de ascensão profissional e mesmo de opções de lazer, assim como desenvolve tanto o seu interesse pela leitura e pela escrita quanto a sua percepção da escola como um contexto para a constituição de sua identidade. O documento encoraja ainda a implementação de espaços reflexivos mais bem organizados e preparados, para que os professores possam realizar avaliação crítica de si, dos seus alunos e da adequação de sua prática didática às necessidades destes. Com tal expediente, espera-se um posicionamento mais crítico dos sujeitos que se

---

<sup>22</sup> Os PCN+ (BRASIL, 2002b) sugerem listas de conteúdos gramaticais e de vocabulário e uma seleção de temas para exploração em sala de aula. Podem-se encontrar todos os documentos do Programa dos Parâmetros Curriculares em Ação de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio em <<http://portal.mec.gov.br/>>.

percebam como parte integrante de um mundo plurilíngue, no qual algumas línguas exercem papel hegemônico em um dado momento histórico. A proposta, com foco no significado, diz ser necessária a integração das dimensões interacional, linguística e cognitiva. O documento sugere o trabalho com temas transversais, argumentando que tal escolha permite aos estudantes vivenciarem, em sala de aula, ambientes de maior autonomia, colaboração e participação social, todos eles fundamentais para a formação de cidadãos.

Em *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Rojo e Lopes (2005, p.14) argumentam que tanto os PCNEM quanto, e sobretudo, os PCN+, em suas respectivas partes voltadas para o ensino de línguas (Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais. Para os autores, seriam dois os motivos para isso: o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, o que acabou exigindo uma complementação e uma adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, as quais resultaram nos PCN+; e a incoerência entre a visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos, que deveriam ser complementares.

Rojo e Lopes (2005) enfatizam a necessidade de se dar conta, na educação escolar, de vários aspectos, entre os quais se incluem os múltiplos letramentos, como saber lidar com a diversidade ou, ainda, como situar as línguas estrangeiras no contexto de trabalho. Sabemos, todos, que há um generalizado interesse da população brasileira com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, fato que se confirma pela crescente abertura de cursos de idioma. Entretanto, concordamos com os autores citados, quando eles se referem à “generalidade” com que os documentos parametrizadores tratam os pressupostos lançados. Aprender uma língua estrangeira deve ser um direito assegurado ao cidadão brasileiro enquanto prática inclusiva. Uma reflexão sobre tal prática poderia nos levar a possíveis respostas referentes, por exemplo, à não existência de um programa de compra de livros didáticos em língua estrangeira pelos órgãos competentes e à não disponibilidade, em nível nacional, de instrumentos dedicados à avaliação de desempenho na disciplina. Olhares tão evasivos para questões como as que acabamos de apontar poderiam ser considerados ações inclusivas e de real interesse, capazes de promover o letramento dentro da diversidade? Ficam aqui registradas as nossas dúvidas.

Outra questão levantada por Rojo e Lopes (2005) refere-se ao fato de o

inglês e o espanhol serem considerados os dois idiomas estrangeiros de maior interesse junto à sociedade brasileira na atualidade. Concordando com os autores, acreditamos que o espanhol avança no sentido de ocupação de um espaço anteriormente preenchido somente pela língua inglesa. Entretanto, cabe aqui uma outra pergunta para reflexão geral: seria isso uma ameaça à hegemonia da língua inglesa? Em primeiro lugar, sabemos que o ideal seria que todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação pública de qualidade, que lhes proporcionasse a real aquisição do inglês e também do espanhol. Nesse sentido, cabe a nós, professores, a constante discussão da importância e do diferencial cognitivo daqueles indivíduos que adquirem uma ou mais línguas estrangeiras. Acreditamos que a língua inglesa, enquanto difusora de conhecimento, não perderá o lugar conquistado, principalmente no âmbito privado. O espanhol está em cena e espera-se que sirva aos propósitos descritos nos documentos. Tanto em relação ao inglês quanto ao espanhol, o trabalho que necessita ser feito passa pela conscientização de que aprender uma língua estrangeira é um direito que não pode se restringir aos muros dos cursos livres ou das escolas privadas, o que se constitui em um diferente, mas antigo, recurso excludente, em uma continuidade, que percebemos ser centenária, da ideia de que aprender línguas é um privilégio da elite. Será preciso, com toda certeza, desconstruir o que Rojo e Lopes (2005, p.51) chamam de “significados hegemônicos”, referentes principalmente à língua inglesa, para que os alunos possam “[...] desfrutar do acesso que ela confere ao conhecimento e à vida profissional, construindo uma outra globalização e outras formas de sociabilidade”.

Seguindo nossa exposição sobre os documentos reguladores das escolas formais, nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006), doravante denominados OCEM, questões referentes à exclusão e à inclusão são retomadas, assim como é feita uma introdução às teorias sobre linguagem e às novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto etc.), sugerindo práticas de ação no ensino de línguas estrangeiras.

O documento fala da discrepância entre o ensino de inglês na escola e nos institutos de idiomas, fato que reforça a ideia de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. Sabe-se que muitos alunos não entendem os motivos de se estudar um idioma estrangeiro nas escolas brasileiras, enquanto outros, após anos de contato com uma língua, se sentem frustrados por não conseguirem atingir o seu objetivo maior, que parece ser o desempenho oral na língua-alvo. Tais fatos tornam evidente o caráter excludente da formação oferecida à sociedade de um modo geral e levam-nos a pensar em exclusão também nos âmbitos científico e tecnológico, pois bem sabemos

que a indisponibilidade de inclusão digital, por exemplo, representa perda de oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social. Objetivando combater esses problemas, a proposta das OCEM centra-se na introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo tal proposta,

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola;
- 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola;
- 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p.97-98).

Sob o ângulo da heterogeneidade da linguagem e da cultura, torna-se muito difícil a sustentação de um ensino calcado numa visão fragmentada de língua dividida em “quatro habilidades”, o mesmo acontecendo com o ensino isolado da gramática como algo que precede o uso prático da linguagem. As OCEM (BRASIL, 2006) propõem, então, o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas a partir de temas como cidadania, diversidade, igualdade e justiça social, dentre outros. Nelas se defende uma visão de conhecimento integradora, que reconheça as linguagens e os fenômenos multidimensionais. Reconhecer a heterogeneidade da linguagem e da cultura é promover as diversas formas de letramento como práticas socioculturais. De acordo com o documento, na medida em que se abrem as portas da sala de aula para as heterogeneidades, haverá transformação no caráter excludente da escola, argumento com o qual concordamos plenamente.

### **Línguas estrangeiras e o ensino: um olhar mais amplo**

Historicamente, a língua inglesa se manteve de forma estável nos quadros das escolas formais do ensino brasileiro. Quanto aos cursos livres, o seu crescimento foi ascendente a partir dos anos 30/40. Paradoxalmente, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira das escolas, conforme demonstrado anteriormente, cresciam o interesse e a motivação da população

pelo seu estudo, principalmente do inglês. Tal fato tem eco no senso comum, no qual o inglês

- é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas;
- é usado em mais de 70% das publicações científicas;
- é a língua das organizações internacionais;
- não tem fronteiras geográficas, diferentemente por exemplo do chinês, que é restrito à China;
- é a língua oficial de 62 países;
- é a língua estrangeira mais falada no mundo (para cada falante nativo há dois falantes não nativos);
- é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos;
- é uma língua multinacional, adaptando-se aos interesses correntes.

Diante de fatores como os aqui listados e de fatos que mostram o lugar histórico da língua estrangeira e de seu ensino no contexto nacional, é que surge o trabalho da Linguística Aplicada<sup>23</sup>, uma área que, segundo Paiva (2006), já nasceu transdisciplinar e tem como tarefa muito mais do que a explicação de fatos isolados. A Linguística Aplicada observa e investiga a linguagem como prática social no mundo real, em oposição a algo idealizado, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de idiomas estrangeiros, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. É neste universo que pretendemos que a nossa voz ecoe, reverbere e seja propagada: um universo que privilegie, também, a autonomia no sentido da complexidade e da heterogeneidade que habitam o mundo da linguagem. Não queremos um produto mas sim, um processo constante de partes buscando o todo e se autorreconstruindo na medida em que interagem ambientalmente. Acreditamos que os esforços do momento deverão recair sobre pesquisas que demonstrem como implementar ações que possam gerar modificadores sociais que, de forma natural, conduzam a respostas culturais inclusivas.

## Conclusão

Ao longo deste texto, tivemos a oportunidade de verificar que a língua

---

<sup>23</sup> Para aqueles desejosos de maiores dados referentes ao surgimento da Linguística Aplicada em nível nacional e internacional sugerimos consulta ao *site* <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>.

portuguesa ocupou o lugar de língua estrangeira no Brasil por mais de duzentos anos, somente se tornando efetivamente a língua pátria pelas reformas pombalinas e com a vinda da Família Real para o país. A chegada da Corte portuguesa possibilitou que outras línguas estrangeiras modernas fossem estudadas, mas o ensino delas se manteve atrelado àquelas formas aprendidas e herdadas dos jesuítas para as línguas clássicas (grego e latim). O ensino das línguas estrangeiras – aqui, particularmente o de inglês – passou por várias reformas, mas nunca deixou de constar dos quadros das escolas do país. Houve momentos em que as línguas tiveram mais prestígio e outros em que foram colocadas praticamente à margem do processo que envolve uma determinada disciplina curricular. O estudo de uma ou mais línguas estrangeiras sempre esteve a serviço dos órgãos do poder e constituiu-se, ao longo da nossa história, como fator diferenciador de classes e estigmatizador das minorias. Enquanto nas escolas formais a metodologia é centenária e o modelo de aprendizagem ainda hoje reproduz, em grande parte delas, aquele trazido pelos jesuítas em sua bagagem, paralelamente os cursos de idioma multiplicaram-se e levaram a termo várias e diferentes práticas metodológicas, fruto de pesquisas em Linguística Aplicada e de investimento num público exigente em produção oral na língua-alvo.

Acreditamos que a retomada dos fatos históricos referentes ao ensino de língua estrangeira e, particularmente, da língua inglesa seja fundamental para a compreensão do sujeito aprendiz de língua estrangeira no país. Não se pretendeu fazer aqui uma descrição criteriosa dos métodos que regem a aprendizagem da língua inglesa dentro das diferentes práticas metodológicas privilegiadas nos cursos de idioma, o que será realizado no texto a seguir.

A situação atual, a nosso ver, aponta para a necessidade de maiores incentivos, investimentos em pesquisas e aplicação dos resultados dessas em cursos de formação e atualização de professores dos quadros de escolas privadas e públicas do nosso país.

## Referências

ABREU, Alysson de. *Leis do ensino secundário e seus comentários: decretos, leis, portarias, circulares, despachos, instruções de 1931 a 1935*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1935.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores & ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Ontem e hoje no ensino de línguas*

no Brasil. In: STEVENS, Cristina M. T.; CUNHA, Maria Jandyra C. (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003. cap.1, p.19-34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (Parte II)*. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Língua estrangeira na educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SEB, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguaestrangeira1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaenfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaenfoco.pro.br/15692_71.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

CHAGAS, Valmir. *Didática especial de línguas modernas*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

CHAGAS, Valmir. *Educação brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus – antes, agora, e depois?*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.8, n.2, p.181-196, 2005.

DIAS, Reinildes. *Proposta curricular de língua estrangeira*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2005.

FERRAÇO, Lisiani; BONFIM, Bernadette B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. *Helb*, [s.l.], v.1, n.1, não paginado, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

GOMES, Laurentino. *1808*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

KING James Version Bible – KJV Bible. O. T. *Genesis*. New York: The Zondervan Corporation, 1987. chap. 11. Verse 1-7. Disponível em: <<http://www.biblegateway.com/versions/King-James-Version-KJV-Bible/>>. Acesso em: 5 jan. 2008.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p.333-355.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n.4, p.13-24, 1999.

MICCOLI, Laura S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In:

PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007. p.31-50.

MULTIRIO – EMPRESA MUNICIPAL DE MULTIMEIOS. *Site*. Rio de Janeiro: [s.n.], ©2008. Disponível em: <[http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao\\_pedroii.thm](http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.thm)>. Acesso em: 04 mar. 2008.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.9, n.1, p.77-127, 2006. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera\\_paiva.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2008.

RODRIGUES, Aryon. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1994. Disponível em: <[http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=294](http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=294)>. Acesso em: 5 jan. 2008.

RODRIGUES, Aryon. Nossas línguas além do português. *Fala, Brasil*, [s.l.], 24 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=294](http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=294)>. Acesso em: 5 jan. 2008.

ROJO, Roxane H. R.; LOPES, Luiz Paulo M. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SENA, Nicodemos. *Júlia Valesca Pais entrevista Nicodemos Sena, autor do livro “A noite é dos pássaros”*. [S.l.]: Triplov, 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://www.triplov.com/letras/JULIA-VALESCA/Nico-Sena/entrevista.html>>. Acesso em: 8 jan. 2008.



# Metodologias de ensino de língua estrangeira: caminhos e descaminhos<sup>1</sup>

Avany Pazzini Chiaretti

*The human mind cannot help but make meaning.* (WALSHE<sup>2</sup>, 1988 apud LEWIS, 1993, p.iii).

Neste artigo, apresento uma visão panorâmica dos métodos de ensino de língua estrangeira (LE) mais marcantes e dos pressupostos teóricos de cada um deles, advindos dos estudos da Psicologia (com foco nas teorias de aprendizagem) e da Linguística (com foco nas teorias de linguagem), e, nessa interface entre método e teoria, intercalo comentários críticos a partir de minhas vivências em sala de aula.

Essa organização não tem apenas um foco histórico ou reflexivo: adoto o caminho do “meio”, ou seja, ao apresentar cada metodologia, discuto acertos e desacertos, ora com um olhar no passado, para entender as motivações que desencadearam o desenvolvimento desses métodos, ora com um olhar no presente, para constatar como eles têm sido adotados e compreendidos no contexto de sala de aula dos nossos tempos. Tampouco essa organização vai detalhar todos os métodos que surgiram do século XX até agora – tal feito exigiria muito mais do que um artigo. Foram selecionados os momentos na história dos métodos que refletiram mudanças significativas no cenário da aprendizagem de LE, para que o leitor em formação crie uma base para avançar suas leituras sobre o tema. Na medida do possível, ao apresentar cada um dos métodos, intercalo as informações com comentários motivados pela minha prática em sala de aula.

Meu lugar, como enunciatador, é marcado por vários papéis, a saber:

---

<sup>1</sup> Agradeço a generosidade de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva pela leitura e comentários críticos que, com certeza, contribuíram sobremaneira nas reflexões deste artigo.

<sup>2</sup> WALSHE, Margaret. [*Words of wisdom*]. Crawley: [s.n.], 1988.

- 1) o de professora não nativa de inglês, com uma longa bagagem de experiências vividas em sala de aula, nos mais variados contextos;
- 2) o de professora envolvida com a formação de docentes de inglês no curso de Letras (licenciatura), com prática em orientação de alunos em estágio;
- 3) o de membro de um grupo de pesquisa em linguagem e cognição – o eLinC –, em atuação desde 2007.

Importante ressaltar que, enquanto aprendiz do inglês, no meu período escolar de formação, submeti-me a muitas das práticas caracterizadoras dos métodos aqui comentados; atuando como professora, estou, a todo momento, fazendo escolhas pedagógicas e incorporando procedimentos embasados na minha formação teórica mas também enraizados nas minhas crenças pessoais. Dentro dessa dinâmica, apesar de me sentir à vontade para falar de algo que é meu cotidiano e motivação permanente de estudo, tenho consciência de que o alto grau de meu envolvimento com o processo de aprendizagem de língua estrangeira vai gerar, em vez de respostas definitivas, mais perguntas diante da complexidade do tema.

## Considerações preliminares

Considero indispensável, na abertura deste artigo, fazer três constatações que nortearam a apresentação dos métodos de ensino, de seus pressupostos teóricos e dos acertos e desacertos na sua adoção em contextos formais de aprendizagem da LE.

A primeira é de que o desenvolvimento das metodologias de ensino de línguas sempre traduziu e continua a traduzir, em graus variados, as indagações das pesquisas advindas principalmente da Psicologia, da Educação e da Linguística. A segunda, não menos importante que a primeira, é perceber o lugar das organizações educativas na sociedade onde métodos de ensino foram e são utilizados. Como instrumentos culturais, as instituições escolares estão atreladas aos sistemas políticos vigentes que, por sua vez, ditam as políticas educacionais que vão privilegiar um referencial teórico-prático de acordo com tendências mundiais e/ou interesses grupais. A terceira observação focaliza um fato frequente no mundo das ciências: muito tempo pode decorrer até que uma teoria psicológica/linguística seja utilizada no contexto escolar ou na elaboração de livros didáticos, podendo esse descompasso ter razões históricas, políticas e ideológicas<sup>3</sup>. Tampouco podemos esperar que as

---

<sup>3</sup> Por exemplo, a expansão da Teoria da Atividade, de Leontiev (1903-1979), verificada a partir dos anos 60, só aconteceu no Brasil na segunda metade dos anos 80.

relações entre qualquer teoria de linguagem e a pedagogia do ensino de línguas sejam claras e diretas. Também é fato que, mesmo que os avanços nas teorias tenham gerado alterações qualitativas nos livros didáticos, nada impede que o professor, na sua prática, até por crenças pessoais, mantenha-se alheio ou resistente às novas tendências e continue trabalhando dentro de padrões já estabelecidos.

Para “método/metodologia” adotei a definição de Richards e Rodgers (2004, p.15): um conjunto de procedimentos pedagógicos baseados em uma teoria de linguagem e sua aprendizagem<sup>4</sup>. Seguindo essa definição, os mesmos estudiosos afirmam que a busca pelo melhor método sempre foi, por todo o século XX, uma preocupação constante de professores e linguistas aplicados, estando portanto aí implícita a ideia de que o método é, na verdade, um esforço para buscar o “melhor caminho” rumo à aprendizagem.

A maioria das metodologias de ensino de LE, seja parcialmente, indiretamente ou diretamente, está conectada com uma determinada visão do que seja língua e com uma determinada compreensão dos fatores que determinam a aprendizagem de uma língua.

Cabe aqui ilustrar um fato: no livro *Conversas com lingüistas*, organizado por Xavier e Cortez (2003), 18 renomados linguistas foram entrevistados para se posicionarem sobre essas questões, dentre outras. O resultado são 18 visões diferentes sobre o que seja língua e sobre o papel da Linguística. Disso se conclui que estamos lidando com um tema – metodologias de ensino de LE –, subárea da Linguística Aplicada, que vai espelhar, necessariamente, a mesma variedade de perspectivas e trazer à tona controvérsias semelhantes às apresentadas nessas entrevistas.

## Método de Gramática-Tradução

*If you want to forget something, put it in a list.*  
(STEVICK<sup>5</sup>, 1976 *apud* LEWIS, 1993, p.118).

O latim dominou o mundo ocidental na educação, no comércio, na religião e nos governos por séculos, até que mudanças políticas, a partir do

<sup>4</sup> Oportuno distinguir “método” do termo “abordagem”. Uma *abordagem* refere-se a um conjunto de pressupostos sobre a natureza do ensino da língua e da aprendizagem, podendo portanto encampar vários métodos. Enquanto o *método* focaliza procedimentos, a *abordagem* trata de axiomas.

<sup>5</sup> STEVICK, Earl J. *Memory, meaning, and method: some psychological perspectives on language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1976.

século XVI, gradualmente lhe reduziram esse papel hegemônico. Mesmo com a entrada do francês, do italiano e do inglês, o latim continuou no currículo das escolas inglesas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, sob o pressuposto de que tal estudo era uma forma de desenvolver as habilidades intelectuais. O ensino do latim consistia em um estudo rigoroso da gramática – declinações, conjugações, prática de tradução –, além de produção escrita de sentenças ilustrativas das regras gramaticais. Dentro desse contexto, nada mais natural que as primeiras tentativas de ensino das “línguas modernas” seguissem o padrão usado para o latim. Daí o surgimento do método chamado de “gramática e tradução” (GT), mais conhecido nos Estados Unidos como “método prussiano”.

Detalhando as características do GT, temos:

- a) como objetivo, estudar a língua para aprender sua literatura, desenvolver disciplina mental e leitura;
- b) o ensino dedutivo da gramática, a sentença como unidade básica para a prática da tradução, e elaboração de frases como exemplos de regras;
- c) o uso da língua materna como recurso mediador na instrução.

Não existe, na literatura específica, nenhuma tentativa de relacionar o GT com alguma teoria de aprendizagem ou de linguagem. O que existe é o entendimento, por parte dos que o acolheram ou o adotaram, de que há “uma lógica universal na base de formação de todas as línguas e de que cabe ao professor mostrar, para o aprendiz, como cada categoria, nessa gramática universal, se manifesta na LE” (RICHARDS; RODGERS, 2004, p.37, tradução minha). Mesmo sem defensores no meio acadêmico, algumas versões dele permanecem até hoje. Segundo os mesmos teóricos, o GT “[...] ainda é utilizado em situações onde a compreensão de textos literários é o objetivo principal do estudo da LE e há pouca necessidade de se falar a língua” (*Ibidem*, p.6-7, tradução minha).

Não é nenhum exagero afirmar que o ensino do inglês nas nossas escolas públicas concentra-se em práticas muito parecidas com alguns dos procedimentos do GT, como as listas contrastivas de vocabulário, a presença constante da tradução e a prática da leitura de sentenças descontextualizadas<sup>6</sup>.

Nossos alunos, universitários do curso de Letras da PUC Minas, ao realizarem observações nas práticas de estágio, deparam-se, frequentemente, com a seguinte cena: aulas de 50 minutos, em que o professor passa a metade do tempo escrevendo, no quadro, frases realmente isoladas, ilustrando um determinado aspecto gramatical (um tempo verbal, graus dos adjetivos etc.), enquanto o aluno as copia. Como os alunos demoram na cópia das frases, o

<sup>6</sup> Mesmo que uma atividade de tradução não signifique a adoção do GT, os procedimentos observados nas aulas configuram, no mínimo, variações dele.

professor, muitas vezes, só dá alguma explicação sobre elas na aula seguinte. Em outros casos, o professor escreve, no quadro, um minitexto para que o aluno o traduza, também para a aula seguinte.

Foi solicitado aos alunos do sexto período do curso de Letras que observassem como as habilidades linguísticas eram desenvolvidas nas escolas estaduais (escolas públicas e particulares de Belo Horizonte de níveis fundamental e médio, no primeiro semestre de 2008), e as respostas registradas revelaram que a tradução desempenha papel saliente no repertório de estratégias de ensino dos professores, conforme atesta a seleção de respostas (QUADRO 1) a seguir:

**QUADRO 1**  
**Ficha de observação de alunos do Estágio 3 do Curso de Letras da PUC Minas campus Coração Eucarístico**

Como a compreensão escrita é desenvolvida na escola?	Como a produção escrita é desenvolvida na escola?
<p><b>Professora 1</b> É feita em voz alta pela professora e pelos alunos, com tradução simultânea.</p> <p><b>Professora 2</b> A leitura é feita durante a aplicação das atividades. O professor aplica as atividades, faz a leitura das questões ou textos juntamente com a turma e tenta a compreensão antes da tradução.</p> <p><b>Professora 3</b> No decorrer da leitura, o professor pergunta aos alunos quais palavras no texto são do conhecimento deles. À medida que as palavras vão surgindo, o professor as escreve no quadro, juntamente com alguns significados.</p> <p><b>Professora 4</b> A leitura é feita pela repetição do vocabulário.</p> <p><b>Professora 5</b> Cada aluno lê uma pequena parte do texto, e a professora corrige a pronúncia.</p>	<p><b>Professora 6</b> É feita com a utilização de exercícios que são corrigidos no quadro e traduzidos em seguida.</p> <p><b>Professora 7</b> A produção escrita é baseada nas atividades propostas e na tradução dos textos.</p> <p><b>Professora 8</b> A produção escrita é feita por meio de tradução (português“inglês), atividades de completar lacunas e montagem de respostas simples.</p> <p><b>Professora 9</b> Não há produção escrita, pois a compreensão e a produção escritas são feitas com respostas em português.</p> <p><b>Professora 10</b> Consiste de exercícios gramaticais em que as palavras desconhecidas são traduzidas pelo professor.</p>

Fonte: Ficha gentilmente cedida por Rosana Silva do Espírito Santo (PUC Minas).

A perpetuação dessa prática estaria, possivelmente, sinalizando o que Vera Lúcia Paiva (2005) constata nas memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Em seu projeto<sup>7</sup>, no qual 60 narrativas de professores da rede pública foram coletadas em 2004/2005, ela observa que são raras aquelas com memórias positivas e que há um sentimento de frustração na fala da maioria quanto ao ensino das habilidades orais. Se, ainda segundo a autora, esses professores foram, ao longo de suas histórias pessoais, submetidos ao ensino de uma língua como se esta fosse morta, com foco exclusivo na gramática e em exercícios desprovidos de sentido, parece legítimo concluir que eles estariam reproduzindo a situação que viveram enquanto aprendizes.

Outra hipótese estaria na crença, tanto do professor quanto do aluno, de que a tradução é uma tarefa para iniciantes e seria de mais fácil realização do que o desenvolvimento de oralidade, leitura, recepção e/ou escrita.

Na verdade, sabemos que traduzir é uma das habilidades mais refinadas e que do tradutor exige-se conhecimento linguístico e cultural profundo nas duas línguas, além de domínio do assunto.

Não cabe, neste espaço, aprofundar sobre a teorização da tradução, mas vale a pena lembrar que, somente nos anos 70, os estudos da tradução<sup>8</sup> superaram a unidade operacional da palavra, à medida que incorporaram o papel do leitor no processo, tomando a história e a cultura como elementos de macroestrutura. Não estaria a crença popular (de que há necessidade de tradução “palavra por palavra”) espelhando a velha questão entre sentido literal e sentido livre que sobreviveu por milênios nas discussões entre estudiosos?

Como explicar o apego a essa prática, tão presente na sala de aula? Por ora, consigo justificá-la, em parte, pela internalização daquela crença.

No ambiente virtual, um *site*<sup>9</sup> convida os visitantes a discutir as vantagens e as desvantagens de se usar a tradução para aprender uma língua estrangeira. Chama a atenção a pergunta-chave que instiga tal debate: “é errado aprender inglês traduzindo o que se lê ou ouve?”.

As respostas dos participantes são todas de cunho subjetivo, guiadas pelo senso comum. Sua tônica aponta que é errado, mas, na verdade, acredito que a pergunta teria de ser revisada para “o que se aprende quando se traduz?” ou “funciona aprender inglês traduzindo o que se lê ou ouve?”. A

<sup>7</sup> Sugiro a leitura do projeto AMFALE, em <[www.veramenezes.com](http://www.veramenezes.com)>.

<sup>8</sup> Considerados como um ramo da Linguística Aplicada, os estudos de tradução desempenham o papel de fomentar investigações de caráter epistemológico e linguístico-cultural e não o de formar profissionais tradutores.

<sup>9</sup> <<http://www.guj.com.br/posts/list/78390.java>>.

resposta, nesse último caso, poderia ser tanto sim quanto não<sup>10</sup>.

As mudanças metodológicas espelham, frequentemente, o reconhecimento de mudanças no perfil dos aprendizes. O GT passou a ser rejeitado à medida que os aprendizes alteraram suas demandas. A partir de meados do século XIX, eles sentiram necessidade de ter domínio da língua oral, fato que gerou inicialmente, segundo Richards e Rodgers (2004, p.7), um novo mercado editorial, com a chegada de livros de conversação e dos chamados *phrase books* para autoestudo. Além disso, novas abordagens teóricas no ensino de línguas<sup>11</sup> fomentaram o desenvolvimento de um movimento de reforma que culminou no Método Direto, analisado a seguir.

## O Método Direto

*“Just do it” or, in other words, just practice it.*

Proposto por Sauveur (1826-1907) e mais tarde amplamente difundido pelo Movimento da Escola Berlitz<sup>12</sup>, o Método Direto (MD) foi bastante ousado para a época, pois propunha uma inversão de valores sociais e das relações de poder, na medida em que elevou a língua oral em relação à língua escrita, vista como a norma e propriedade das classes que política e culturalmente detinham o poder. Não coincidentemente, esse método surgiu logo após a Revolução de 1848 (GRANDE..., 1998, p.5035-5036), um conjunto de revoluções de caráter liberal e democrático que explodiu em vários países da Europa<sup>13</sup>. Contra a abordagem tradicional, representada pelo GT e inspirada pela teoria associacionista da Psicologia<sup>14</sup>, a metodologia direta (ou natural)

---

<sup>10</sup> Muitos alunos comentam informalmente que têm o hábito de assistir a filmes com o áudio em inglês e as legendas em português. Se, para eles, essa estratégia funciona e ativa-lhes a percepção das diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua-alvo, a atitude sensata é de incentivá-los a manter essa prática.

<sup>11</sup> Estou me referindo ao trabalho desenvolvido por F. Gouin (1831-1896) – o *Gouin series* –, com seus padrões de sequenciação para apresentação de estruturas orais.

<sup>12</sup> O método Berlitz foi desenvolvido por Maximilian Berlitz em 1878 e vem, ao longo dos anos, incorporando novas estratégias (Cf. <[http://www.berlitz.com.br/met\\_berlitz.php](http://www.berlitz.com.br/met_berlitz.php)>).

<sup>13</sup> No Brasil, ele ganhou espaço apenas em 1931, quando obteve o *status* de método oficial no ensino da língua estrangeira, pelo decreto 20.833.

<sup>14</sup> A teoria associacionista, comportamentalista ou behaviorista, inspirada na filosofia empirista e positivista, atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte do conhecimento e de formação de hábitos de comportamento.

defende:

- a) a primazia da língua oral;
- b) o contato direto com a língua-alvo;
- c) a exclusão de toda e qualquer tradução;
- d) o foco da atenção do processo ensino-aprendizagem na figura do professor;
- e) o uso do diálogo para apresentar expressões cotidianas, expressões idiomáticas e clichês da língua oral;
- f) a ênfase no treinamento fonético para estabelecer bons hábitos na fala;
- g) o ensino indutivo da gramática.

Uma metáfora comumente utilizada nos artigos que tratam desse método, a do professor como “diretor da cena”, é justificada pela total falta de autonomia do aluno, já que o professor é detentor de todo o conhecimento linguístico.

Cook<sup>15</sup> (2003 *apud* PAIVA, 2005, p.133) aponta os movimentos migratórios e o comércio internacional como fatores que, influenciando a mudança do perfil dos aprendizes, geraram a necessidade de concentrar o ensino nas habilidades orais. Além disso, a criação da *International Phonetic Association* (IPA) em 1886 sustentou o estudo da fonética e certamente lhe deu credibilidade científica como disciplina da linguística, passando ela a fazer parte do treinamento dos professores em LE.

O MD obteve êxito nos cursos particulares de LE, mas era de difícil aplicação nas escolas públicas secundárias, tanto na Europa quanto no Brasil. Podem-se compreender as dificuldades de implantação do MD nas escolas brasileiras considerando-se os seguintes pontos:

- 1) A geração de professores não nativos de língua inglesa nas décadas de 30/40 havia recebido uma formação docente calcada no ensino das Letras Clássicas (latim e grego) e em um ensino voltado para a erudição e não para um desempenho oral do inglês. Para que o MD fosse aplicado, demandavam-se professores de inglês nativos ou professores cuja pronúncia fosse semelhante à de um nativo. A falta de professores com esse perfil pode, portanto, ter concorrido para o insucesso do MD;
- 2) O MD exige uma atenção individualizada, já que o professor precisa monitorar e corrigir a pronúncia e controlar a conversação, entendida como perguntas e respostas.

Outro ponto a ser considerado em relação ao MD nas escolas brasileiras está no descompasso entre a teoria e a prática. Na teoria, o MD sustentava o ensino da gramática de forma indutiva, ou seja, através de seu uso. No entanto, na prática, possivelmente pelas razões anteriormente indicadas, a gramáti-

<sup>15</sup> COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ca continuou a ser o foco central, pois os materiais eram elaborados a partir da graduação de estruturas gramaticais.

As promessas embutidas nos pressupostos do MD parecem exercer uma atração irresistível ainda hoje, passados mais de 70 anos de sua institucionalização no país. Acredito que uma das razões que explica o fascínio exercido pelas propostas do MD até hoje está no fato de elas configurarem um conjunto de crenças fortemente arraigadas nas representações que os indivíduos têm a respeito do que significa aprender/adquirir uma LE. Algumas dessas crenças são:

- a tradução vista como um erro que deve ser totalmente abolido;
- a expectativa do aprendiz de eliminar os traços da língua materna e ter um desempenho oral na LE sem sotaque algum. Sabe-se que a primeira língua é um recurso que traz não apenas interferências (= invasão negativa), mas pode, ao contrário, ajudar na aprendizagem da LE por meio de transferências (= uso positivo)<sup>16</sup>;
- o conceito equivocado de gramática: a maioria das pessoas associa o termo “gramática” ao ensino normativo das regras e não aos modos específicos de organização do sistema linguístico, como a ordenação vocabular, dentre outros.

Do exposto pode-se concluir que, na medida em que o MD depende do professor como único modelo linguístico, o método só terá chances de êxito se esse professor for um falante excepcional da LE e se houver uma adesão, por parte do aprendiz, a esse modelo.

O grande mérito deixado pelo MD foi o fato de ele ter inaugurado, na verdade, o primeiro debate (dentre muitos que ainda continuam em pauta) sobre como se deve ensinar uma LE; ele marcou o início da era dos métodos. Como apontam Richards e Rodgers (2004, p.14, tradução minha), “um dos legados mais duradouros do Método Direto foi a própria noção de método”.

## O Método Audiolingual

*“To repeat or to think”: that is the old drill.*

Para tratar do Método Audiolingual (MAL) apresento, de forma sucinta, seus pressupostos teóricos, representativos de uma perspectiva behaviorista ou empiricista, e a eles contraponho a visão inatista, selecionando as

<sup>16</sup> O conceito de interferência e o de transferência foram explorados pela Análise Contrastiva, a partir de estudos pioneiros de Fries (1945) e Lado (1957).

ideias de Noam Chomsky<sup>17</sup> que, embora não tenham gerado uma metodologia de ensino para LE, repercutiram de tal forma, a ponto de influenciar no declínio do MAL e instaurar um novo paradigma no cenário do ensino de LE, a partir da década de 50.

A entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial provocou uma necessidade de formar, em tempo curto e de forma eficiente, falantes fluentes em várias línguas para atuar nas operações bélicas. A partir dessa demanda, surgiu, em 1943, um grande programa didático, também conhecido como “método do exército”, que se desenvolveu no que hoje conhecemos como “método audiolingual”. Com a inserção de novos recursos tecnológicos – *slides*, fitas cassetes, *audio-books* – ao longo dos tempos, as atividades de *listening* foram priorizadas, gerando versões mais atualizadas do MAL, que ganhou novos nomes: “audio-oral”, “audiovisual” e “estrutural”.

A teoria linguística que embasa esse método – o estruturalismo – entende a língua como um sistema, no qual os elementos a serem decodificados (fonemas, morfemas, palavras, estruturas e sentenças) devem ser exaustivamente descritos, cada um dentro do seu nível, configurando-se, assim, uma construção, sob a forma de pirâmide, do nível mais básico (fonema) para o mais alto (sentença)<sup>18</sup>. A teoria psicológica que sustenta esse método – o behaviorismo – fala-nos do “processo” de aprendizagem: é por meio da repetição que o item novo será incorporado na prática, até se tornar uma habilidade. A repetição é feita basicamente através de diálogos e automatização de estruturas sob a forma de *drills*. Essa é uma estratégia indutiva, na qual não cabem explicações mas sim, o uso de analogias. Assim, a formação de hábitos pelo uso da língua em contextos previamente dados sobrepõe-se ao ensino das regras. O comportamento desejado é reforçado, e o inadequado, combatido.

Baseado, portanto, nos princípios da psicologia da aprendizagem behaviorista, desenvolvida por Watson (1924) e Skinner (1957), e da linguística distribucional<sup>19</sup>, então em voga nos Estados Unidos e representada por Bloomfield (1933), o MAL defende, como princípios básicos:

1) a primazia da língua oral (da mesma forma que o MD);

<sup>18</sup> Oportuno lembrar a criação em 1939, na Universidade de Michigan, do primeiro instituto dedicado ao treinamento de professores de LE e ensino do inglês como LE, o English Language Institute, cujo diretor, Charles Fries, aplicava os princípios da linguística estrutural ao ensino de línguas.

<sup>19</sup> A linguística distribucional busca analisar a linguagem, sem qualquer preocupação com o sentido. Deixando de lado as considerações semânticas, pretende objetivar a linguagem. A análise tenta isolar o conjunto das estruturas que regem uma língua, pelo estudo das distribuições dos elementos do texto.

- 2) o conceito de língua como um conjunto de hábitos;
- 3) a ideia de que aprender uma língua implica, necessariamente, em automatizar hábitos através de uma prática oral intensiva;
- 4) a apresentação da gramática através de exemplos ou modelos e o ensino do vocabulário em frases completas;
- 5) o professor como figura central, controlando, reforçando e dirigindo o comportamento do aluno (como no MD);
- 6) uma intolerância ao erro – para evitá-lo, faz-se necessário um alto controle nas situações de aprendizagem, através de exercícios estruturais que são repetidos exaustivamente (*drills*) para criar bons hábitos.

Se o professor, no MD, era considerado o “diretor da cena”, no MAL ele mais parece um “maestro”, pois precisa cumprir uma rotina de procedimentos – mostrar slides e/ou gravuras, introduzir vocabulário, fazer mímica, comandar os exercícios, corrigir a pronúncia, em suma, “ensaiar” sistematicamente o grupo, por meio de repetições, para evitar erros.

Os linguistas americanos da década de 50 encontraram no estruturalismo um modelo descritivo para assentar as bases do ensino de línguas, que foi sintetizado em pequenas máximas, a saber<sup>20</sup>:

- 1) Por língua entende-se *a fala* e não, *a escrita*;
- 2) Uma língua é um *conjunto de hábitos*;
- 3) Cabe ao professor ensinar a língua e não, sobre a língua;
- 4) Uma língua é o que *os falantes nativos dizem* e não, o que alguém acha que eles devem dizer;
- 5) As línguas são *diferentes*.

Tomando-se como certo que a língua é fala (máxima 1) e que a língua é um conjunto de hábitos (máxima 2), decorre daí que a fala é tão-somente um conjunto de hábitos. Aprender uma língua não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades, como, por exemplo, dançar ou dirigir. Dentro dessa perspectiva, tudo que um aprendiz faz será reduzido às estratégias de imitação e analogia. Ao definir língua como um conjunto de hábitos, os linguistas behavioristas fazem uma escolha epistemológica; ao desconsiderar a mente ou as atividades mentais, eles conseqüentemente estão afirmando a inacessibilidade da mente. Como observa Diller (1978, p.11-12, tradução minha), “os linguistas descritivos irão descrever apenas o que podem observar. Eles estão à procura de fatos concretos. A 'mente' não pode ser observada; portanto, ela não existe”.

<sup>20</sup> Segundo Wilga Rivers (1975, p.35), essas máximas foram proclamadas como princípios linguísticos por William Moulton, em um relatório por este apresentado no IX Encontro Internacional de Linguística.

A intolerância ao erro, traço do paradigma behaviorista, revela as seguintes pressuposições:

- a) aquilo que é ensinado garante automaticamente o que será aprendido e arquivado na memória para ser, posteriormente, utilizado em situações fora da sala de aula;
- b) se houve erro, houve falha do professor na apresentação, ou falha do aluno e/ou do professor na prática.

Mais saliente que tais pressuposições era a atribuição à língua materna de toda a culpa pelos desvios cometidos. Foi essa interpretação básica para o erro que desencadeou os estudos de linguística contrastiva, motivados pela linguística estrutural dos anos 30 e 40. Esses estudos tinham um objetivo duplo: depois de se compararem dois sistemas linguísticos (denominados “sistema-fonte” e “sistema-alvo”) e de se descreverem suas diferenças fonológicas, morfológicas e sintáticas, procurava-se, num segundo momento, por meio da elaboração de materiais programados, auxiliar os aprendizes a evitar os erros, que até então eram vistos, de forma negativa, como apenas interferências.

A reação a esse modo de conceber língua/linguagem veio com o desenvolvimento, por Chomsky, no final da década de 60, da teoria conhecida como “Gramática Gerativa”. Foi ele quem introduziu uma dicotomia básica, representada pelos conceitos de “competência” e “performance”. Segundo o próprio Chomsky (1965, p.8), a competência deve ser entendida como o conhecimento que qualquer falante tem sobre a estrutura de uma língua. É certo identificar esse conhecimento como gramatical, desde que se entenda por “gramatical” um sistema de regras, parâmetros, princípios e configurações mentais que permitem gerar um número infinito de sentenças cujo domínio é assegurado a todos nós. A função básica de uma teoria linguística, dentro desse enfoque, seria tornar explícito um conhecimento que todos nós temos internalizado como princípios subjacentes à estrutura da língua, determinados biologicamente e geneticamente transmitidos. Um dispositivo inato de aquisição da linguagem (em inglês, *Language Acquisition Device – LAD*) é, ainda segundo Chomsky (*Ibidem*), o mecanismo responsável por fazer aflorar esse conhecimento sintático por natureza. A teoria gerativa vem sofrendo várias modificações desde então, cabendo, aqui, destacar a chamada “Teoria de Princípios e Parâmetros”, que abandona as regras para decompô-las em princípios gerais da faculdade da linguagem, explicados metaforicamente pelo próprio Chomsky (2002, p.37):

Podemos conceber o estado inicial da faculdade da linguagem como uma rede fixa conectada a um quadro de interruptores;

a rede é constituída dos princípios da linguagem, enquanto os interruptores são as opções a serem determinadas pela experiência. Quando os interruptores são acionados de uma determinada maneira, temos o suali; quando acionados de outra, temos o japonês. Cada língua humana possível é identificada como um conjunto específico de interruptores – um conjunto de parâmetros, para usar uma terminologia técnica.

A competência gramatical é portanto, dentro do quadro gerativista, um estado mental, antes de tudo, anterior ao nível da linguagem. Não coincidentemente, em seus estudos mais recentes Marcuschi (2001, p.189) observa que “Chomsky situa a Linguística no contexto das ciências naturais, tratando as propriedades linguísticas como atributos neurofisiológicos”.

O que parece interessante ressaltar é que, embora essa teoria não tenha gerado nenhuma metodologia para o ensino de LE, os avanços trazidos pelas novas concepções chomskianas abalaram os princípios behavioristas e tiveram o grande mérito de introduzir o conceito de gramática explícita e dedutiva, bem como o de competência e o de desempenho<sup>21</sup>, abrindo assim o caminho para a abordagem comunicativa.

Há, na literatura específica, evidências do impacto causado pelas ideias de Chomsky nos materiais de ensino utilizados na época em que sua teoria gerativa começava assentar suas bases. O cenário no ensino de LE, embora notadamente dominado pelo MAL, de natureza empirista, já mostrava sinais de mudança. Havia uma expectativa, por parte de alguns estudiosos, de que a gramática gerativa transformacional fosse, de alguma forma, incorporada na apresentação dos *drills* e provocasse mudanças significativas na elaboração dos conteúdos do livro didático e nos procedimentos do professor em sala de aula. Diller (1978, p.89, tradução minha) dá o seu parecer sobre a nova tendência, explicando que

o cerne de todo bom ensino ainda é a repetição ativa. É que agora nós nos esforçamos para tornar o aluno consciente do que está ocorrendo durante a prática do *drill*, conseguir sua adesão e tirar vantagem da sua habilidade humana para fazer aquilo que o cachorro de Pavlov não poderia fazer.

Pode-se interpretar a postura de Moulton (1966, p.108, tradução minha) como um esforço para avaliar em que medida a teoria gerativa, naquele

<sup>21</sup> Para se familiarizar com as ideias de Chomsky, sugiro ao leitor a leitura, nesta publicação, do artigo “Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais”, de Arabie Hermont e Ricardo Joseh Lima.

momento em fase inicial de estruturação, poderia alterar o curso da dinâmica do ensino e aprendizagem de línguas:

Embora a gramática transformacional seja muito recente para permitir previsões, parece provável admitir que ela vá ter efeitos de longo alcance, melhorando tanto a apresentação da estrutura gramatical nos livros didáticos quanto sua aprendizagem através dos *drills* em sala de aula.

Também David DeCamp (1969), no capítulo “Linguistics and teaching foreign languages” do livro *Linguistics today*, mesmo defendendo a aprendizagem por automatização através dos *drills*, reconhece que a repetição passa a ser precedida por uma conscientização das regras que governam as estruturas em foco.

Além dessa alteração na concepção dos *drills*, a forma de entender o erro do aprendiz foi, aos poucos, ganhando novas interpretações.

Depois de, principalmente, novas orientações da psicolinguística<sup>22</sup>, pode-se dizer que houve um deslocamento da fonte dos erros: em vez de explicá-los pela interferência da língua materna, o novo entendimento era de que, como explica Figueiredo (1997, p.47), “uma vez expostos à língua-alvo, os indivíduos formariam hipóteses sobre a natureza de certas regras da nova língua, testando-as na produção de sentenças na língua-alvo”. Os erros passaram a ser vistos, portanto, como hipóteses inadequadas, que seriam ajustadas em uma etapa seguinte<sup>23</sup>.

Mesmo que o movimento teórico sustentado por Chomsky não estivesse interessado no ensino da LE, ele conseguiu abalar as concepções linguísticas e psicológicas nas quais se baseavam o MAL e todas as suas ver-

<sup>22</sup> Corder (1967) e outros pesquisadores passaram, mais tarde, a concentrar a atenção não mais no erro como falha, gerado apenas por interferência da língua materna, mas se dedicaram a reconstruir os sistemas de erros dos aprendizes; nessa perspectiva, um novo campo constituiu-se para estudar o que ficou conhecido como a “interlíngua” do aprendiz.

<sup>23</sup> Aqui abro um parêntesis para falar de uma experiência contada por Michael Lewis (1993) no capítulo 10 de seu livro *The lexical approach*. Após sugerir que o leitor preencha um diagrama no qual a palavra “erro” está no centro, ele relata que, sempre que utiliza essa estratégia em seminários para professores, a grande maioria dos participantes escolhe palavras de conotação negativa, como “falta”, “pecado”, “estupidez”, “falha”. Uma de suas conclusões, a partir dessa experiência, é a de que esse assunto aciona o lado emotivo, ou seja, traz à tona sentimentos de autorreprovação. Podemos concluir, daí, que a atitude do professor diante do erro do aluno espelha o modo como ele, professor, se posiciona emocionalmente diante do erro, influenciando, com sua prática, o comportamento do aprendiz. A partir dessas reflexões, Lewis propõe a mudança da sequência *apresentar-praticar-produzir* (tradicionalmente vinculada ao Método Direto, audiolingual/estrutural) para uma postura mais salutar, que seria *observar-experimentar*.

sões. A falta de alternativa para o Audiolinguismo gerou, nos anos 70 e 80, um período de grande experimentação metodológica. Diversos métodos sem vínculos teóricos com as pesquisas de segunda língua atraíram níveis variados de interesse e aceitação, tais como o *Total physical response*, o *Silent way* e o *Counselling-learning*. Mas a consequência mais fértil no campo do ensino foi a reação, em contra-ataque, ao conceito de competência e performance elaborado por Chomsky. Tal conceito foi reformulado, com o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa (c.c.) por Dell Hymes (1974), provendo as bases de uma teoria de linguagem que culminou no surgimento da chamada “Abordagem Comunicativa” (AC), foco da seção seguinte.

## Abordagem Comunicativa<sup>24</sup>

*Trata-se de uma sintaxe sociocultural e não lingüística.*  
(MARCUSCHI, 1986, p.23).

O conceito de competência comunicativa<sup>25</sup> postula a interação entre o conhecimento que se tem da língua enquanto sistema (conhecimento gramatical) e a habilidade de usá-lo (conhecimento sociolinguístico). Os quatro parâmetros a seguir relacionados constituem os componentes da “teoria da competência comunicativa”, que procura examinar com base neles qualquer comunicação oral/escrita (HYMES, 1974, p.281):

- a) se (e em que grau) algo é “possível” ou se se ajusta à estrutura formal da língua em questão;
- b) se (e em que grau) algo é “viável” ou se se conforma com os padrões e com as limitações da memória;
- c) se (e em que grau) algo é “apropriado” (ou adequado, bem sucedido) em relação ao contexto a ser usado e avaliado;
- d) se (e em que grau) algo é de fato “realizado” e que efeitos pode provocar quando utilizado.

<sup>24</sup> Embora a proposta inicial deste artigo se concentrasse em apresentar métodos, não há como fugir do termo “abordagem”, em se tratando do conjunto diversificado de teorias sobre a natureza da linguagem que serviram como fonte de práticas e princípios no ensino de línguas, depois do audiolinguismo.

<sup>25</sup> Apesar do termo ter caído em domínio público, Dell Hymes assume a paternidade da formulação original do conceito, reconhecendo que “[...] when theory is in mind, citations by linguists do seem usually to be to some publication of my own” (1974, p.15). Usado por Jakobovits (em 1969 e 1970), por Campbell e Wales (em 1970) e por Savignon e Rivers (em 1972 e 1973), na década de 80 foi revisado por Canale e Swain, o que resultou em projeto de implementação de ensino e avaliação do francês como segunda língua, no Canadá.

Na medida em que foi interpretado, adaptado e utilizado como suporte teórico para fundamentar pesquisas na linguística aplicada ao ensino de LE e de segunda língua, o conceito de competência comunicativa beneficiou os elaboradores de material didático, que se sentiram motivados a revisar conteúdos a partir dos *insights* advindos da exploração dele.

Além disso, o conceito de c.c. serviu de base para pesquisas em sociolinguística e, dentro desse campo, para um enfoque mais específico, a etnografia da fala.

Dentro dessa perspectiva, o falante/ouvinte idealizado será substituído pelo usuário da língua, enquanto ser que se comunica numa comunidade de fala heterogênea, revelando, no seu comportamento linguístico, diferenças socioeconômicas e uma percepção filtrada pelo social.

Marcuschi (2001, p.188, grifo meu) vê, a partir dessas novas conquistas teóricas, uma grande mudança operando-se na escola, pois

[...] o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito linguístico, dando lugar às tentativas de valorização das variedades de língua não-padrão ou não-culta. A escola passa a ter de operar com **a variedade e com a questão da diferença** como um fato normal da língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade.

A valorização da língua em contextos de uso autênticos e a ideia de que a língua é uma *atividade*, um lugar onde se faz, onde se age, fazem eclodir notáveis estudos na Pragmática, com a “Teoria dos atos de fala”, desenvolvida por John Austin (1962) e completada por Grice (1975) em uma série de estudos de tradução, aquisição de língua e bilinguismo do ponto de vista sociocultural; no desabrochar da “Análise da conversação”; na “Análise do discurso”, tanto na sua versão francesa quanto na vertente anglo-saxônica; e de Labov (1977) sobre as diferenças subculturais que afetam o desenvolvimento da linguagem; bem como uma infinidade de pesquisas sociolinguísticas e etnográficas que privilegiam o fenômeno da variação linguística<sup>26</sup>. Cito alguns dentre os temas desses estudos, para ilustrar o *boom* gerado pelo conceito de c.c.:

- Brown e Ford (1961): modelo para formas de tratamento;
- Schegloff (1968): análise de aberturas de conversas telefônicas;
- Ervin-Tripp (1969): descrição minuciosa das regras de tratamento no inglês americano;
- Labov (1972): estudo da fala da criança negra;

<sup>26</sup> Cf. Chiaretti (1993, p.61).

- Labov e Fanshel (1972): estudo dos pedidos indiretos;
- Ferguson (1976): estudo das fórmulas de polidez;
- Godard (1977): aberturas de conversas telefônicas nos Estados Unidos e na França;
- Gumperz (1978): análise interpretativa de situações de comunicação interétnica (entrevistas de emprego, interrogatório judicial);
- Pomerantz (1978): comportamento verbal ligado às reações aos elogios;
- Borkin e Reinhart (1978): análise do ato de desculpar-se;
- Wolfson e Manes (1979): estudo das formas de tratamento dirigidas às mulheres;
- Fraser (1980): análise de fórmulas semânticas ligadas às desculpas;
- Manes e Wolfson (1981): análise dos elogios e das respostas a eles;
- Rubin (1982): estudo da recusa (negação) na cultura americana.

Os escritores de material didático e todos os professores de LE, nativos e não nativos, beneficiaram-se e vêm se beneficiando enormemente das informações trazidas pelos estudos sociolinguísticos. A análise da conversação e os estudos da análise do discurso podem identificar como as pessoas se utilizam dos recursos linguísticos, como variam o uso da língua de acordo com a situação de fala e, finalmente, como elas não só expressam mas criam relacionamentos pela escolha de determinados traços linguísticos em detrimento de outros. Mais do que isso, esses estudos podem revelar como as pessoas nativas realmente falam e não somente como elas pensam que falam.

Na verdade, um dos grandes méritos dessas pesquisas foi fornecer evidências de que o comportamento sociolinguístico é altamente estruturado e reflete a estrutura social do grupo no qual ele se manifesta.

Do exposto acima, pode-se notar como a diversidade de teorias de linguagem conferiu uma base eclética para a AC. Quanto a possíveis influências de teorias de aprendizagem para ela, encontramos em Littlewood (1981, p.74, tradução minha) um modelo de aprendizagem de habilidades que poderia gerar o desenvolvimento da competência comunicativa:

O aspecto cognitivo envolve a internalização de planos para gerar comportamento apropriado. Para a língua em uso, tais planos originam-se, principalmente, do sistema linguístico – regras, procedimentos de seleção de vocabulário e convenções sociais que governam a fala. O aspecto comportamental envolve a automatização desses planos, de forma que eles possam ser convertidos em uma fluência em tempo real. Isso ocorre, principalmente, através da prática de conversão desses planos para o desempenho.

O aspecto cognitivo atrelado ao comportamental levaria, então, a uma

prática, ou um caminho, para se atingirem habilidades comunicativas.

A abordagem comunicativa obteve grande difusão internacional e reconhecimento do Conselho Britânico, como lembra Richards (1984). Na base de vários métodos de ensino, os princípios da AC são colocados em relevo, e, dependendo da escolha de um deles, encontram-se, dos anos 80 em diante, propostas metodológicas centradas ora nos fatores de aprendizagem, ora nos fatores instrucionais, ora na qualidade lexical e comunicativa dos conteúdos<sup>27</sup>, mas tendo sempre a AC como referência básica. Por ser a AC considerada uma abordagem e não um método, os seus princípios, gerados a partir do conceito de c.c., permitiram uma gama de interpretações e uma flexibilidade no uso deles, justificando-se, assim, rica diversidade de enfoques. Outros caminhos após a AC surgiram, principalmente, com o estudo dos processos cognitivos, sociointeracionistas e culturais, os quais ganharam relevo abrindo novas perspectivas, que serão contempladas no próximo item.

## **Outros caminhos: o cognitivismo construtivista e o interacionismo social**

Rechaçando tanto a visão behaviorista quanto a autonomia do mecanismo de linguagem proposto por Chomsky, as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70 e 80, embasadas nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget (1962), defendem a ideia de que a aquisição é o resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações.

Segundo as próprias palavras de Piaget (1962, p.18), “depois da superação do estágio sensório-motor (por volta de 18 meses), dá-se o desenvolvimento na criança da linguagem simbólica [...]”, além do “[...] desenvolvimento da representação, através da qual a experiência pode ser armazenada e recuperada”. Ainda de acordo com a concepção piagetiana, o desenvolvimento não se produz no vazio: os processos do pensamento necessitam de conteúdos nos quais possam desenvolver-se, aplicar-se, generalizar-se e também modificar-se.

Faz-se necessário esclarecer o que é “meio” e o que é “objeto” para Piaget, porque, muitas vezes, a concepção desenvolvida por ele para tratar da

---

<sup>27</sup> Estou considerando aqui a) propostas advindas da educação e de outros campos externos à comunidade de ensino de segunda língua, tais como *Content-based teaching*, *Competency-based teaching*, *Neurolinguistic programming* e *Multiple intelligences*, e b) propostas advindas de pressupostos teóricos decorrentes das pesquisas em aquisição de segunda língua, tais como *The lexical approach*, *The natural approach*, *Content-based teaching* e *Task-based teaching* (Cf. RICHARDS; RODGERS, 2004, p.67).

relação entre aspectos internos e externos do conhecimento foi mal interpretada. Dayan (2000, p.33) fornece-nos a seguinte explicação:

Em sua teoria [de Piaget], o meio não é algo que chega à criança, não é um estímulo que provoca uma resposta. Pelo contrário: a criança, com sua organização intelectual, buscará no meio os dados necessários para seu desenvolvimento e assimilará esses dados à estrutura ou aos esquemas existentes, que se diferenciarão por um processo de acomodação aos objetos que provêm do meio. Portanto, é a conduta que determina o meio. A iniciativa pertence à criança. Entre o organismo e o meio existe uma tensão da qual vai resultar a construção do conhecimento.

Se, no plano teórico, Piaget concentra-se no estudo da origem da causalidade e das operações na ação, no plano metodológico uma modificação importante por ele proposta foi a introdução de um material, concreto e manipulável, que permite ao sujeito a validação e a verificação das hipóteses em que avança.

Vygotsky (1998) foi outro psicólogo que trouxe colaborações importantes para o entendimento da aquisição da linguagem e que podem ser vistas de forma radicalmente oposta ao inatismo chomskiano e, muitas vezes, como alternativa à proposta de Piaget.

Para Vygotsky (1998), o ponto de partida, na mente de uma criança, poderia ser caracterizado como pré-cultural, de funcionamento primitivo, imediato, direto, natural. Ele considera que funções psicológicas, tais como atenção, percepção, memória e pensamento, são dadas biologicamente. No decorrer do desenvolvimento da criança, esse sistema biológico primário é radicalmente organizado em um processo que consiste, inicialmente, no domínio, por ela, do uso de objetos externos como ferramentas semióticas e, posteriormente, na aquisição das ferramentas mais sofisticadas e abstratas.

O instrumento da linguagem, por exemplo, seria obtido pela internalização da ação e do diálogo: primeiro, a criança estabelece relações com os outros, as quais, uma vez estabelecidas, são internalizadas e constituem-se a base dos seus processos cognitivos. Essa é uma concepção de “fora para dentro”. Em Vygotsky (1998), o papel do social é vital - todo conhecimento é mediado pelo outro.

Longe de serem opostas, a visão de Piaget e a de Vygotsky complementam-se, e pode-se dizer que, em ambas, o conhecimento é construído a partir de objetos específicos e do contexto social. Em ambas vamos encontrar a gênese social do pensamento.

Todas as propostas interacionistas, que foram convencionalmente

chamadas de “sociointeracionismo”, tratam a linguagem como constitutiva do conhecimento da criança. É no espaço da linguagem que a criança constrói-se como sujeito.

As implicações dessa postura no ensino de LE são de grande impacto: em primeiro lugar, verifica-se uma grande adesão de professores de LE ao conceito de que a sala de aula deve ser um lugar de aprendizagem colaborativa, onde o “outro” (professor e/ou colega) irá contribuir decisivamente para resolver problemas, onde as atividades serão baseadas em tarefas, onde, em suma, todas as atividades comunicativas funcionais estimularão, de uma forma ou de outra, a testagem de hipóteses e a reflexão dos aprendizes.

Os materiais didáticos desenvolvidos dentro dessa perspectiva apostam nos jogos, nos *role plays*, em toda atividade em que o outro é parte importante da aprendizagem. A sala de aula torna-se uma comunidade de aprendizagem, e o professor é, antes de tudo, um facilitador, um mediador e não mais o centro das atenções, como postulavam os métodos empiristas. A máxima pedagógica que sintetiza tais procedimentos em sala de aula apoia-se no binômio *task and process* (tarefa e processo), em vez de no binômio *exercise and product* (exercício e produto), enfatizando que é no processo e na execução de tarefas que o desenvolvimento ocorre. No ensino de línguas estrangeiras, as teorias de aprendizagem de Piaget e as de Vygotsky alimentaram uma abordagem denominada *Cooperative Language Learning* (CLL), que faz utilização máxima das atividades cooperativas envolvendo trabalho em pares, além do desenvolvimento das habilidades críticas do pensamento.

## Pedagogia Pós-métodos

Optei por fazer, nesta seção, um resumo das ideias de B. Kumaravadivelu (2004) apresentadas no capítulo 3 de seu livro *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*, por acreditar na relevância delas e na necessidade de divulgá-las no meio educacional, tanto para o aluno em formação quanto para o professor de LE.

Os métodos, segundo Kumaravadivelu (2004), podem ser classificados, basicamente, em três grandes grupos.

No primeiro estariam os métodos centrados na língua, ilustrados por todas as variações empiristas – método direto, áudio-oral, audiolingual, estrutural – que fazem seleção, gradação e prática das estruturas linguísticas através, principalmente, da repetição e saturação das formas. Eles se caracterizam, basicamente, pela linearidade, pela acumulação de dados, e defendem

uma sequência ideal, por parte do professor, na apresentação dos conteúdos, cabendo a este introduzir, analisar e explicar cada item novo.

O segundo grupo é constituído por modalidades denominadas “comunicativas”, todas elas centradas no aprendiz. A diferença maior dessas metodologias em relação às do primeiro grupo está na exploração da forma aliada à função. Há, também, uma preocupação tanto com a precisão gramatical quanto com a fluência, com a comunicação. A semelhança entre os dois grupos estaria no fator acumulativo, com um diferencial naquilo que se pretende acumular: no primeiro, as entidades acumuladas seriam as estruturas linguísticas, e, no segundo, as noções e funções.

O terceiro grupo concentra-se na ideia de que o mais importante é o próprio processo de aprendizagem. Todas as atividades, dentro dessa postura, vão desenvolver no aprendiz a habilidade de construir sentidos, o que, acredita-se, o levará, em última análise, ao domínio gramatical e comunicativo da LE. Diferentemente dos dois primeiros grupos, o desenvolvimento linguístico dar-se-á de forma muito mais incidental do que intencional.

Os três grupos, a despeito de suas diferenças intrínsecas, foram motivados, em graus variados, por posturas teóricas advindas dos estudos da linguística, dos estudos de aquisição, da psicologia cognitiva e outras áreas afins.

Na sociedade em que vivemos, com múltiplos apelos e com toda a complexidade da pós-modernidade, não parece haver mais a expectativa por parte dos professores e tampouco dos alunos de que um único método vá resolver, de forma eficaz, todos os problemas enfrentados no cotidiano do mundo da aprendizagem. O que hoje se vê é uma necessidade de encarar esse estado de coisas, e, longe de pensarmos se determinado procedimento é certo ou errado, devemos nos indagar se a operacionalização de tal procedimento vai criar um envolvimento, um elo para professor e aprendiz.

Com base nessas constatações, Kumaravadivelu (2004) convida o professor a abandonar a visão reducionista e coercitiva de qualquer método, para assumir uma postura de autonomia e reflexão diante da complexidade de interesses e da imprevisibilidade e dinâmica do ambiente de aprendizagem com o qual vai se confrontar todos os dias. Para superar as dificuldades, ele propõe um plano de ação, um guia com dez macroestratégias para nortear a ação do professor, a serem operacionalizadas no contexto escolar. São elas:

- 1) Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
- 2) Minimizar os desvios perceptuais;
- 3) Facilitar a interação negociada;
- 4) Promover a autonomia do aprendiz;

- 5) Incentivar as estratégias de conscientização;
- 6) Ativar a heurística intuitiva;
- 7) Contextualizar o *input* linguístico;
- 8) Integrar as habilidades linguísticas;
- 9) Garantir relevância social; e
- 10) Aumentar a consciência social.

Para chegar a essa lista, Kamaravadivelu (2004) utilizou três parâmetros que conferem uma práxis coerente, independente da orientação metodológica preferida do professor: particularidade, praticabilidade e possibilidade. O grande objetivo embutido nessa configuração é tornar os professores hábeis no manejo das decisões a serem tomadas e, mais ainda, motivá-los a construir sua própria prática, seu próprio caminho metodológico, livre das amarras de um ou outro método.

## Considerações finais

Muitos métodos surgiram ao longo da história do ensino de línguas nos últimos cem anos. Neste artigo, a ideia foi apresentar os grandes momentos na história dos métodos que se traduziram em mudanças paradigmáticas. Na medida do possível, ao apresentar cada um dos métodos, foram intercaladas informações com comentários motivados pela minha prática em sala de aula, como professora-pesquisadora interessada em compreender a complexidade do processo de aprendizagem.

Diante do que foi exposto, quero reforçar a ideia de que os métodos de ensino não são autônomos, nem estão isolados, nem são resultados diretos das teorias de aprendizagem e das teorias linguísticas, nem surgem do nada e tampouco apresentam descobertas genuínas. Eles estão inseridos em um espaço social muito mais amplo, que é estruturado e estruturante – as instituições políticas, os sistemas de governo, as organizações econômicas, o cenário econômico internacional. Além disso, não se pode esperar que, na história das metodologias de ensino, exista um desenvolvimento linear, ou seja, não se pode contar com que o surgimento de um método elimine, por completo, o precedente. Eles coexistem na prática escolar – são ora consagrados, ora rejeitados, ganham defensores e oponentes, recebem novas “roupagens” ao longo dos tempos.

Podemos identificar que, depois do GT, a forma como o conhecimento de uma LE é visto é que vai configurar escolhas epistemologicamente

excludentes.

A corrente epistemológica empirista sustenta que o conhecimento só ocorre a partir da experiência sensorial. Esse conhecimento é estruturado externamente ao sujeito. Em uma aula de LE, essa visão encaixa-se nos comentários frequentes – o professor “ensina o *simple present*” ou “dá o passado dos verbos”, e o aluno os recebe. O Método Direto é resultado desse momento, denominado por Richards e Rodgers (2004, p.244) como a era dos métodos de “marca”, ou seja, soluções que foram empacotadas e divulgadas para uso em todos os lugares.

Depois que o MD foi entusiasticamente recebido na primeira parte do século XX, os *insights* provenientes da linguística e da psicologia deram um caráter de cientificidade ao método audiolingual, culminando em um grande movimento nos Estados Unidos, o audiolinguismo. Dos anos 50 até início da década de 70, as versões do MAL tiveram uma grande aceitação no cenário internacional e no Brasil.

O ataque teórico aos princípios do método audiolingual resultou em mudanças significativas na teoria linguística, nos anos 60, com a chegada das ideias de Chomsky. No lugar do hábito, as ideias inatistas de Chomsky reconhecem o lado inovador e criativo do aprendiz, traduzido em sua competência para gerar sentenças, independentemente da repetição e da imitação; no entanto, apesar da grande revolução paradigmática no campo da teoria, as ideias de Chomsky não foram incorporadas em um método de ensino para LE. De qualquer forma, a visão do que se entende por conhecimento, depois de Chomsky, é inegavelmente de outra natureza: ele passou a ser estruturado pelo sujeito.

Depois de um período de experimentação, com o aparecimento de vários métodos alternativos, a Abordagem Comunicativa apresentou-se não só como um oponente vigoroso à visão behaviorista do audiolinguismo, mas também como uma reação contra as ideias chomskianas. A ideia de que a língua é um veículo para expressar um significado funcional é a que está na base da abordagem comunicativa.

O que hoje presenciamos, nesta era pós-métodos, é que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e simbólico. Chega-se ao conhecimento pela via interativa.

Uma melhor visualização esquemática dessas informações é dada pelo QUADRO 2, a seguir:

## QUADRO 2

### Métodos de ensino de línguas estrangeiras

Metodologias	Gramática e Tradução (GT)	Método Direto (MD)	Método Audiolingual (MAL)	Abordagem Comunicativa (AC)	Pós-Métodos
<b>Teoria(s) de Linguagem</b>		O pressuposto é que a LE é aprendida da mesma forma que a língua materna.	Visão estruturalista.	Visão funcional; aplicação do conceito de competência comunicativa (Dell Hymes), contribuições relevantes da Sociolinguística, da Análise do discurso e da Análise da conversação.	Visão interativa.
<b>Teoria(s) de aprendizagem</b>		Programa inovador pelos procedimentos didáticos e não por uma teoria de aprendizagem subjacente.	Psicologia comportamental; behaviorismo.	Não tem uma teoria de aprendizagem configurada mas sim, “princípios” subjacentes (atividades baseada em tarefas significativas e autênticas, que levam à comunicação).	Interacionismo social (Piaget e Vygotsky); princípio da cooperação e não da competição na aprendizagem.
<b>Papel do professor</b>	Defender a gramática normativa da língua.	“Diretor de cena”: focalizar pronúncia, apresentar conteúdo novo, praticar com aprendiz.	“Maestro”, condutor e monitorador: corrigir e reforçar hábitos bons, manter aprendiz atento, diversificar os <i>drills</i> .	Conselheiro, gestor de processos grupais; preocupado mais com fluência do que com precisão gramatical.	Facilitador: cabe a ele criar um ambiente de aprendizagem adequado; falar menos, questionar mais, propor desafios.

<b>Papel do aprendiz</b>	Ler em voz alta, copiar, traduzir, comparar com a língua materna sentenças descontextualizadas.	Total adesão às recomendações do diretor; praticar intensivamente a oralidade.	Identificar estruturas básicas, memorizar diálogos e submeter-se às práticas com <i>drills</i> .	Contribuir, ao máximo, com seu conhecimento prévio; negociar; desenvolver consciência de que é responsável pela aprendizagem; ser capaz de interpretar, expressar e negociar significados.	Desenvolver autonomia, participar na escolha dos temas, aprender a aprender.
<b>Papel da gramática</b>	Modelo abstrato.	Através de diálogos.	= estrutura. Aprende-se gramática por padrões de sentenças; ensino induzido.	É apenas um elemento a ser desenvolvido; a competência sociolinguística e a estratégica ganham prioridade.	
<b>Papel da língua materna</b>	Mediadora, presença forte.	Totalmente excluída.			
<b>Datas marcantes</b>	1840-1940 (período dominante). Vigente até hoje, principalmente em escolas públicas, no ensino educacional brasileiro.	1860. L.Sauveur abre escola de línguas em Boston; êxito nas escolas Berlitz até hoje; declínio na Europa, nos anos 20, em escolas públicas.	Século XX- anos 50 (auge nos anos 60). Base teórica enfraquecida por Chomsky, em meados de 60.	Século XX- anos 70 até hoje.	

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se afirmar que, independentemente de as abordagens metodológicas terem um padrão estrutural, funcional ou interativo, os conceitos fundamentais sobre aprendizagem sempre oscilaram entre unidade e diversidade, empirismo e mentalismo, métodos indutivos e dedutivos.

Entretanto, na prática do ensino de LE, a despeito de toda a tendência pendular de se entender o conhecimento, nada impede que a visão empirista, a mentalista e a construtivista se achem presentes em um único evento, ou seja, em uma aula. Os professores podem adotar, conscientemente ou não, procedimentos de natureza diferente, sem, muitas vezes, reconhecê-los. O

que acontece em uma sala de aula é de alta imprevisibilidade e vai depender de um grande número de variáveis, que vão desde as condições circunstanciais – tempo, espaço físico e materiais – até o grau de maturidade e competência do professor, a faixa etária do aprendiz, as suas motivações e outros elementos afetivos.

Isso não significa, na minha compreensão, abandonar os estudos teóricos, que continuam avançando nas pesquisas em aquisição de LE; ao contrário, hipóteses sobre a natureza da linguagem e adesão a elas pelo professor são fundamentais na pedagogia da LE. Se um professor está convencido de que aprender línguas é adquirir hábitos, sua prática vai espelhar tal pressuposto. Se ele está convencido de que parte da língua não é adquirida mas sim, inata, essa postura teórica vai ter implicações na sua prática.

A postura com a qual estou comprometida e que defendo, junto com Charles Sandy<sup>28</sup>, é a de uma conduta em sala norteada pelo bom senso. Como professora de LE, entendo que:

- 1) Aprender uma língua estrangeira é aprender a se comunicar; mas aprender a se comunicar significa aprender a ver a língua como um todo – nem apenas sua forma, nem apenas seu significado. Portanto, a língua deve ser ensinada de modo contextualizado, equilibrando-se tipos de atividades que vão das mais mecânicas às mais sofisticadas. Fluência é uma meta desejada, o que não implica em negligenciar a precisão.
- 2) Aprendizes não são meros colecionadores de hábitos nem portadores de recursos linguísticos genéticos e autômatos. Aprendizes são indivíduos cujas necessidades, metas e estilos de aprendizagem precisam ser analisados antes de definirmos a melhor combinação de práticas a ser seguida em sala de aula.
- 3) As metodologias e/ou abordagens não podem ser vistas como legados teóricos excludentes. Os estudos das teorias de aprendizagem e de linguagem são molduras que nos auxiliam a perceber o que acontece em uma sala de aula de LE; a observação desse ambiente é que vai gerar as adaptações e moldar nossos próprios julgamentos, que vão se traduzir em decisões pedagógicas.
- 4) Compreendemos muito pouco sobre o que acontece quando alguém está aprendendo uma LE – sabemos mais do produto do que do processo. Portanto, necessitamos a todo tempo construir nosso conhecimento

---

<sup>28</sup> Charles Sandy tem contribuído significativamente como coautor da série *Interchange* e tem visitado o Brasil para dar palestras. As informações contidas em 1, 2 e 3 (a seguir, no corpo do texto) são, na verdade, minha releitura de uma de suas palestras, realizada em janeiro de 1996 e patrocinada pela Cambridge University Press.

sobre as teorias, sobre os aprendizes e sobre os materiais didáticos disponíveis dentro do nosso campo – a sala de aula – e conduzir pesquisas que reflitam os eventos que ali ocorrem. Somente através desse processo é que podemos tomar decisões guiadas pelo bom senso.

Considerando, ainda, que as relações entre teoria e prática não são tão simples e diretas, a ponto de haver uma transferência automática entre uma e outra, entendo, como Kumaravadivelu (2004), que cada professor deve se tornar um pesquisador ativo, permanentemente atento à sua prática e aos efeitos que ela pode/deve produzir. Sou favorável a se tomar o caminho do conhecimento atrelado a uma prática em permanente estado de reflexão e sensível às circunstâncias do ato de ensinar. Convido você, leitor, a traçar o mesmo caminho.

## Referências

- CHIARETTI, Avany P. *A performance do diálogo no livro didático de inglês: evolução e limites do gênero*. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- CORDER, Stephen P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v.5, n.4, p.161-170, 1967.
- DAYAN, Silvie Parrat. A teoria de Piaget sobre a causalidade. In: MORENO, Montserrat *et al.* *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2000. p.23-34.
- DECAMP, David. Linguistics and teaching foreign languages. In: HILL, Archibald A. (Ed.). *Linguistics today*. New York: Basic Books, 1969. cap.13.
- DILLER, Karl Conrad. *The language teaching controversy*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1978.
- FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.
- GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998.
- HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*.

- Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. cap.2.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2004.
- LEWIS, Michael. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications, 1993.
- LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da lingüística no ensino de línguas. *Investigações Lingüísticas e Teoria Literária*, Recife, v.13/14, p.187-218, 2001.
- MOULTON, William G. *A linguistic guide to language learning*. New York: Modern Language Association of America, 1966.
- PAIVA, Vera Lúcia M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar B. A; MALHEIROS, Maria Rita T. L; FIGLIOLINI, Márcia C. R. (Org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2005. p.127-140.
- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIAGET, Jean. *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning "The language and thought"*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- RICHARDS, Jack C. *Language and communication*. New York: Longman, 1984.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- RIVERS, Wilga. *Teaching foreign language skills*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- SANDY, Charles. *Informed teaching and the sensible approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. (The Cambridge Link, 4).
- TRYPHON, Anastasia; VONÈCHE, Jacques. *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. East Sussex, UK: Psychology Press, 1996.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.





# O outro na aprendizagem de línguas

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

*Então, é isso que é o inferno! Nunca imaginei... Não se lembram? O enxofre, a fogueira, a grelha... Que brincadeira! Nada de grelha. O inferno... O inferno são os outros! (SARTRE, 1977, cena 22).*

Este texto argumenta que nem o especialista, ou professor, nem o par mais competente exercem tanta influência positiva na aquisição de línguas estrangeiras como se tem pensado. Para comprovar essa hipótese, discuto o processo de aquisição como um fenômeno complexo, não linear, dinâmico e imprevisível e apresento como evidências empíricas depoimentos de aprendizes em narrativas de aprendizagem. Essas narrativas comprovam que o par mais competente nem sempre se dispõe a ajudar ou, ainda, que seu desempenho linguístico pode funcionar como elemento inibidor, transformando-se em barreira psicológica para o colega.

A aquisição de línguas estrangeiras não pode ser vista apenas como o resultado de processos cognitivos, pois existe evidência de ser, também, um fenômeno social. Nesse sentido, a teoria sociocultural vem ganhando bastante espaço nos estudos sobre aquisição (ver, por exemplo, LANTOLF, 2000), e as ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento de conceitos pelas crianças têm sido amplamente aplicadas ao universo adulto. No entanto, é relevante rever essas aplicações, levando-se em consideração não apenas as diferenças entre adultos e crianças mas também a natureza do fenômeno da aquisição de língua estrangeira.

Duas questões merecem atenção: o conceito de aquisição e a interferência dos pares no desempenho do colega. Quanto aos pares, é interessante também investigar a reação do par mais competente quando solicitado a colaborar com colegas menos proficientes no idioma.

## O outro na teoria sociocultural

Uma das noções que mais impacto têm causado nas reflexões sobre aprendizagem de línguas é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, também denominada “zona de desenvolvimento próximo” ou “zona próxima ao desenvolvimento” (ZPD). Vygotsky (1984, p.97) define ZPD como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Ao investigar o nível de desenvolvimento mental de crianças, Vygotsky (1987) descobriu que elas são capazes de realizar tarefas não previstas para sua idade com a ajuda de outra pessoa. A ZPD não é um nível de desenvolvimento mas sim, um indício da potencialidade da criança. Vygotsky preconiza que a escola deve oferecer oportunidades para a criança utilizar sua ZPD, ou seja, para ativar sua potencialidade de desenvolvimento, em vez de oferecer a ela problemas que consegue resolver sozinha, pois, nesse último caso, estaria encorajando a criança a “permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1987, p.90).

Alguns autores, como Garcia (2002), Huong (2003) e Figueiredo (2005), veem semelhança entre o conceito de ZPD e o de *input+1*, de Krashen. No prefácio da edição eletrônica de *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky, Garcia (2002, p.12) afirma que

O conceito de zona de desenvolvimento próximo tem clara semelhança com a hipótese de *input*, de Krashen, segundo a qual o aprendizado ideal ocorre quando o aluno recebe *input* lingüístico de nível imediatamente superior ao seu. Por exemplo, se o aluno estiver em um estágio “i”, assimilação máxima ocorrerá se ele receber *input inteligível* correspondendo a um nível “i + 1”. A ZPD implica que há atividades que a criança consegue fazer sozinha e outras que dependem de mediação, ou seja, de ajuda do outro (professor, colega, amigo, parente). Para Vygotsky, a ZPD define funções mentais que ainda não amadureceram na criança, o que implica imaturidade.

No entanto, considero que a semelhança dos dois construtos fica limitada à questão da exposição ao desconhecido, ao que não foi aprendido, mas não necessariamente à mediação por um par mais competente. No caso de “i + 1”, isso pode se dar pela mediação de um artefato cultural (cinema, TV, jornal, revista, games etc.). Além disso, é importante ter em mente que os per-

sonagens previstos na teoria vygotskiana são um aprendiz e o outro interessado nessa aprendizagem.

Donato (2000), Lier (2000), Ohta (2000), Swain (2000), Verity (2000), Evangelista (2003) e Figueiredo (2005), dentre outros, demonstram que muitos aprendizes de língua estrangeira se beneficiam da ajuda de um par mais competente no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Evangelista (2003), trabalhando com *feedback* escrito, e Figueiredo (2005), com *feedback* oral, constataram que o par mais competente é de grande valia no processo de aquisição. As duas pesquisas investigaram grupos muito colaborativos; no entanto, tanto nos dados de Evangelista (2003) como nos de Figueiredo (2005), é possível identificar resistências de participantes que podem ser classificados como pares mais competentes. Na pesquisa de Evangelista (2003), uma das participantes lamenta estar trabalhando com um par menos capaz e sente-se prejudicada ao constatar que a colega não tem nada a contribuir para o seu conhecimento. Na investigação de Figueiredo (2005, p.228), uma das entrevistadas diz que “a tendência é a gente desprezar a correção do colega por achar que ele não sabe, né?”. Esses exemplos demonstram claramente que não se pode esperar do outro (aluno) o mesmo que se espera de um professor ou dos pais que ensinam uma criança, pois esse outro, como metaforizado na peça de Sartre (1977), pode representar o inferno.

Tendo isso em mente, considero pouco adequada a aplicação do conceito de ZPD ao universo da aprendizagem colaborativa entre adolescentes ou entre adultos, especialmente no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, pois a transposição desse conceito implica romantizar a participação do par mais competente e minimizar o papel dos artefatos culturais que podem ser mediadores eficazes na aprendizagem autônoma. Além disso, crê-se, erroneamente, que a aquisição acontece em um ambiente formal, dividido entre alunos mais competentes e menos competentes.

Esse questionamento, no entanto, não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, evidenciando o contexto social não apenas como ambiente de cooperação mas, também, como arena de conflitos e de frustrações.

O outro sempre esteve direta e indiretamente presente nos processos de ensino de língua: ora como quem seleciona o que e “como aprender”, ora como quem dirige a aprendizagem do outro, ora como modelo, ora como avaliador, ora como interlocutor etc. O outro está diretamente presente nas atividades de trabalho, lúdicas ou educacionais, ou, indiretamente, em artefatos tais como o livro, o computador, a arte etc., todos frutos do trabalho humano.

Apesar de o outro poder funcionar como um andaime, ou seja, apesar de poder potencializar habilidades em um aprendiz menos proficiente e colocar seu processo de aquisição em movimento, ele também pode constranger, restringir e inibir esse mesmo processo.

## A aquisição e o outro

Concebo aquisição como um processo complexo e dependente de um grande número de variáveis, inclusive da interferência de outro(s). Pequenas mudanças nas condições iniciais de cada fase do processo podem gerar resultados imprevisíveis. Afinal, a aquisição de uma língua ocorre em fluxo contínuo e nunca para, a não ser que o processo seja interrompido por falta de energia, de *input*, o que implica falta de dinamismo. A aquisição não é linear, cada experiência é única e sempre diferente das outras, pois os efeitos não são proporcionais às causas. Como os seres humanos e suas motivações são diferentes, reagem de forma diferente em situações semelhantes. Os processos de aquisição não são, portanto, semelhantes, mas caóticos e imprevisíveis.

A aquisição, como todo sistema complexo, sofre constantes reorganizações e varia ao longo de seu percurso, pois influencia fatores internos (biológicos, cognitivos etc.) e externos (o outro: amigos, família, professores, colegas e agentes culturais diversos) e é por eles influenciada. O outro se faz presente no *feedback*, e, dependendo dos aprendizes, *feedback* semelhante pode gerar resultados muito diferentes, como veremos nos dados a seguir apresentados. O mesmo tipo de *feedback* funciona, para uns, como bloqueio e, para outros, como estímulo à reorganização.

## A pesquisa

O objetivo da pesquisa aqui relatada foi investigar o papel do outro na aprendizagem de línguas. Como metodologia, adotei a perspectiva da análise de conteúdo categorial, como descrita por Lieblich, Tuval-Marshiach e Zilber (1998). Para isso, utilizei um *corpus* de 252 narrativas escritas de aprendizagem de língua inglesa, incluindo alunos de níveis e contextos diversos e professores de inglês do ensino básico e do ensino superior. Dentre as 252 histórias de aprendizagem, 37 foram elaboradas em formato multimídia (texto, imagem, som, hipertexto). As narrativas em texto foram inseridas em um único documento, em formato *word*, e as seguintes palavras-chaves foram utilizadas em busca de referências ao outro: colega(s), pessoa(s), professor(a),

ajuda. As outras 37 foram mantidas em arquivos individuais, em função de seu formato multimidiático e hipertextual. Esses textos foram lidos e relidos em busca de enunciados com os mesmos termos. À medida que os exemplos iam sendo localizados, excertos representativos dos fenômenos mais recorrentes iam sendo copiados e colados em outro arquivo, para referência futura.

## O outro nos dados da pesquisa

O outro é mencionado em contextos formais de aprendizagem e em situações não formais, em que os narradores descrevem inúmeras experiências com o idioma. Em contextos não formais, o outro pode se recusar a ajudar ou pode ser bastante colaborativo. O exemplo (1) ilustra bem essa afirmativa. O aprendiz utiliza a estratégia de buscar a interação com nativos para praticar a língua. Algumas dessas pessoas aceitam bem a abordagem, mas outras fogem da interlocução.

- (1) *“Excuse-me, I am a foreigner exchange from Brazi!”*. E começava a puxar conversa. Tinha gente que perdia o ônibus para conversar comigo. Mas alguns pegavam o primeiro ônibus – e eu tinha certeza de que não era aquele que eles iriam tomar –, só pra ficarem livres de mim.

É na alteridade que o aprendiz constrói sua identidade de falante do idioma de outrem, da língua estrangeira. O desempenho de outros falantes de inglês como língua estrangeira serve de parâmetro para o aprendiz, em (2), aceitar o seu sotaque.

- (2) Falar com pessoas de países e línguas tão diferentes do meu e não ter problema... Vivi, senti que a pronúncia, na verdade, o sotaque de cada um não alterava as nossas intenções comunicativas.

Ao observar outros falantes do inglês como língua estrangeira, o narrador em (2) consegue se espelhar no outro e percebe que o sotaque não impede a comunicação. A visão do outro funciona como legitimização do próprio sotaque.

Em (3), temos outra situação de intercâmbio, só que, dessa vez, é uma americana que se hospeda na casa da aprendiz.

- (3) In 1994, my family received a Rotary exchange student from Michigan.

She stayed in my house for 6 months and taught me several words and grammar points.

In the beginning she was really spoiled and did not show much interest in learning Portuguese: “*I hate Brazil, I just feel happy here when I watch cable TV*”.

But this was great for me because I could practice my English a lot with her.

A resistência da intercambista em aprender português acaba contribuindo com a aprendizagem da narradora, pois lhe proporciona situações de comunicação na língua inglesa.

E como fica o outro no contexto formal de aprendizagem, no contexto escolar? O outro pode ser visto como um grupo, como um par mais competente ou como um colega menos competente. A seguir apresento alguns exemplos.

### O grupo e os pares mais competentes

O grupo determina o ritmo das atividades e, muitas vezes, não preenche as expectativas do aprendiz, como é o caso relatado em (4).

- (4) Além da descontinuidade (pois fiquei um ano sem ter essa disciplina na escola), o ensino foi totalmente fraco: eu e meus colegas não saímos dos verbos *to be* e *to have*... Como agravante, a maior parte dos alunos parecia não se importar com essa situação.

A impressão que temos quando lemos esse depoimento é que, se o grupo tivesse outra atitude na sala de aula, o processo de aprendizagem poderia ser mais dinâmico e mais produtivo. Mas o que mais nos interessa, neste trabalho, não é o grupo mas sim, o par, especialmente o par mais competente, que vem sendo visto como peça importante na aquisição.

O grupo pode funcionar como elemento inibidor. Depoimentos como (5), (6) e (7a)<sup>1</sup> são comuns no nosso *corpus*.

- (5) Em toda a minha trajetória, sempre tive constrangimento nos momentos em que cometia erros, principalmente quando colegas mais avança-

<sup>1</sup> Quando diferentes excertos da mesma narrativa não são usados em sequência, mantenho a numeração e marco-os com letras, como em (7a) e (7b).

dos me corrigiam, expondo-me diante dos outros e da professora.

- (6) O fato de eu conviver com pessoas que são muitíssimo capacitadas na língua me bloqueia e muito. Como o meu nível, em relação a isso, é muito inferior ao dessas pessoas, então não me arrisco. Prefiro continuar na escuridão da minha ignorância do que me submeter ao erro, ao fracasso diante delas. É pura defesa minha, eu sei. Mas é mais ou menos isso. Minha exigência comigo é muito alta, então sofro.

Tanto em (5) quanto em (6), temos exemplos de constrangimento em situações de correção. Os aprendizes não veem a correção por pares mais competentes como ajuda, mas, ao contrário, como algo incômodo que lhes causa *stress* e bloqueia sua aprendizagem. Esses aprendizes não se beneficiam do convívio com falantes mais proficientes; ao contrário, constroem uma identidade de aprendiz menos capaz que não querem exibir publicamente. Em (6), o aprendiz explicita que não quer correr riscos de errar, e isso interfere negativamente no seu processo de aprendizagem. Em (7a), situação semelhante leva a aprendiz a interromper o processo.

- (7a) Eu comecei a estudar inglês na adolescência (aos 14 anos) por iniciativa dos meus pais. Eu detestava. Eu estudava no ICBEU (era bolsista) e sempre arranjava uma desculpa para não ir às aulas, inventava estar com dor de cabeça etc... Parei logo com o curso, estudei apenas um semestre. Eu achava muito difícil e não me achava capaz de falar inglês, tinha vergonha dos colegas.

Nessa narrativa, percebemos que vários fatores contribuíram para impedir a constituição de um sistema dinâmico de aquisição. A motivação era dos pais (outros no processo), e o fato de ser bolsista pode, também, ter funcionado como elemento inibidor. A aluna faltava às aulas, e tudo isso impedia o dinamismo do processo. Se um sistema não se adapta às alterações, ele estaciona, fica inerte ou se extingue. Esse poderia ter sido o caso dessa narradora, se mudanças nas condições iniciais de outras fases não tivessem ocorrido, como podemos constatar no restante de sua narrativa.

- (7b) Bem mais tarde, quando eu entrei na faculdade UNA para cursar Comércio Exterior, deparei-me com a necessidade de conhecimento desse idioma, como também do espanhol. A partir daí, comecei a me interessar pelo estudo do inglês, tomei a iniciativa e me matriculei nova-

mente no ICBEU. Estudei lá durante seis anos e saí após obter o Michigan. Em 1996 fui para a escola Luziana Lana, onde estudei por mais um ano, e, por influência e indicação de um professor de lá, que eu adorava, fui estudar inglês em Londres, a princípio por três meses. Foi um choque: tive muitas dificuldades de me comunicar fluentemente com as pessoas e então permaneci, frequentando uma escola, por mais seis meses. Voltei para BH em 1997 e mais animada com o estudo do inglês. Comecei a me sentir capaz de falar inglês. Em 1998, estudei dois meses nos Estados Unidos, em Austin, Texas. E, apesar de a permanência ter sido bem mais curta, foi lá que eu realmente tomei gosto, me apaixonei pelo estudo do inglês. A escola tinha uma estrutura pedagógica muito boa, com laboratórios e jogos, e os professores eram muito próximos aos alunos, o que nos motivava o tempo todo. Interagíamos com outros colegas da escola, funcionários etc... e o aprendizado era “natural”. Não sei se poderia ser dito dessa forma, mas o aprendizado era mais “light”, suave mesmo, com divertimento. Deixei de estudar inglês por necessidade e/ou obrigação e passei a estudá-lo por prazer. Dou aulas particulares de inglês, desde 1998, e em 2000 comecei a trabalhar na escola Clarice Piroli Language School com inglês para negócios. Fiz o vestibular da UFMG em 2000 para Licenciatura em inglês, com o propósito de aprimorar os meus conhecimentos dessa língua, e tenho certeza de que esse processo de aprendizagem é sem fim. Estou muito feliz em ser aluna da UFMG; até então tem sido muito gratificante.

Nessa segunda fase, a narradora percebe que línguas estrangeiras são importantes em sua formação e retorna ao mesmo instituto de idiomas da primeira experiência. Embora tenha tido dificuldades de comunicação durante sua estada no exterior, nem assim perdeu a motivação. Uma segunda experiência no exterior transformou o processo de aprendizagem em algo mais prazeroso, e a interação com os colegas passou a ser vista como algo positivo.

Momentos de vida diferentes, escolas diferentes, experiências diferentes influenciam todos os elementos do sistema complexo de aprendizagem e são, ao mesmo tempo, influenciados por eles. A imprevisibilidade é a característica mais marcante nos sistemas complexos de aprendizagem. Situações semelhantes geram efeitos diferentes, como se constata em (8) e (9), em contraste com (5), (6) e (7a).

As narrativas (8) e (9) são bons exemplos de adaptação do sistema às

alterações sofridas. Ao contrário dos exemplos anteriores, nos quais os narradores lamentam o fato de seus colegas serem mais proficientes, em (8) e (9) os aprendizes procuram se adaptar às novas condições.

(8) Em 98 fiquei um mês na Inglaterra e depois fui pra Holanda. Lá aprimorei meu inglês. As aulas de inglês eram bem puxadas, porque a turma já estudava há anos, e então eu tive de me adaptar. E, na Holanda, eu aprendi holandês. Então eu passei a falar holandês e parei um pouco com o inglês. Com meu inglês dá pra eu entender, pra me comunicar. Eu leio, falo, mas a gramática não é muito boa. Na escola eu tinha de ler muitos livros, mas era tudo bem básico. Já quando fui pra Holanda, eu tinha de ler montes de livros. Eu estudava sozinha. Eu gostava de copiar músicas, ouvir músicas, e isso me ajudava demais. O que mais me ajudou, na verdade, foi ir pra bares e não ter medo de falar: eu não sabia falar nada e dava um jeito; eu me virava e ia falando. Então eu passei a sair mais, ia aprendendo, e as pessoas iam me corrigindo. Isso foi o que mais me ensinou. Pelo fato de eu estar imersa em um país que falava a língua holandesa, eu tive mais contato com essa cultura. Eu tinha uma aula por semana de holandês para estrangeiro, e isso me ajudava com a gramática. Foi falando e querendo aprender, foi pedindo para os colegas me corrigirem, na imersão, que eu aprendi.

(9) Observo meus colegas de sala. A maioria deles aprendeu inglês ainda na infância. Eles falam correntemente, como se nativos fossem. Mas isso aumenta muito a minha vontade de vencer e também de conseguir me superar.

É interessante observar que o narrador em (8) solicitava ajuda aos pares mais capazes e via a correção como oportunidade de aprendizagem e que o enunciatador em (9) via os colegas mais proficientes como elementos de motivação para sua aprendizagem.

Exemplo curioso da influência do outro pode ser visto em (10a).

(10a) Nobody in my class was comfortable with the idea of studying English. It was not part of our universe. We were just teenagers that went to school to make friends and play soccer. We had problem enough with math. Why should we also study a foreign language? But I guess I was the only one who hated it. I did not want to learn English and I did not

make any effort. I have no idea why I hated the idea of study a foreign language. I was a good student, but for some reason my first experience with the English language didn't make me fall in love with it at all. Of course I did not pass! But the worst thing happened in a work group. We were supposed to do a play about Halloween, but during our preparation, one week before the presentation, I had a fight with a member of the group. And then I quit and I lost 10 marks.



But after that something happened with me. I was so ashamed of my situation, because other students that were called “less intelligent” than me had passed. So I decided to learn English. It was now a question of honor.

Enquanto em (9) o par mais competente estimula o aprendiz, em (10a) são os supostamente menos competentes que funcionam como mola propulsora do processo. O narrador se recusa a aprender inglês, mas, ao ser reprovado e perceber que os pares que ele considera “menos inteligentes” foram bem sucedidos, sente-se ameaçado e desafiado a se esforçar para aprender a língua. Ele narra que, em seguida, teve de mudar de cidade e, como na grade curricular da escola onde foi matriculado não se incluía a língua inglesa, desenvolveu sua própria estratégia para aprendê-la, conforme relata em (10b).

(10b) But then I met some people and I became involved with rock music. Then I really started to enjoy the idea of learning English. I wanted to know what I was listening. Every time I had the opportunity to read lyrics with the translation I became fascinated. I started to copy sentences and then to try to change words and create my own sentences in English.

I was really involved with the idea of learning English. I did not have a teacher. I did not have money to attend an English course. But I really wanted to learn this language. I used to pay a lot of attention in films. I remember when I was watching a movie (I don't remember which movie was it): there was a guy trying to escape from a building, then he found a clock. But it was a bomb clock and the seconds was going like 5, 4, 3, 2. Then he said: “Oh shit!”.

Oh! That was amazing to me. From that moment on, every time I wanted to swear, I used to swear in English. Things were not ok, so I used to say:



“Oh shit!”. That was cool that time.

There were many words that I could learn from the films. I had that ability to memorize them although no idea how to spell them.



A imprevisibilidade, característica dos sistemas complexos, muda a rota da aquisição desse último narrador. Os outros, novamente, estão presentes ao contribuírem para que o aprendiz passe a gostar de rock e a desejar entender o que ouvia. O narrador se transforma em um aprendiz autônomo e, além das letras de música, utiliza os enunciados dos filmes como *input* e passa a usar o que aprende. São os artefatos culturais os verdadeiros mediadores dessa aprendizagem.

Até agora, vimos o papel do par mais competente em relação à aprendizagem do outro, mas é importante inverter o foco e refletir sobre o papel do par menos competente.

## O par menos competente

Como fica a aprendizagem do par mais competente em ambientes de aprendizagem colaborativa onde não lhe são oferecidas atividades em que o colega o ajude a ampliar sua aquisição da língua?

Apesar de haver muitos exemplos que corroboram a ideia de que o aprendiz se beneficia quando trabalha em cooperação com um par mais competente, não existem reflexões sobre o que acontece quando se inverte o foco. Se é importante interagir com alguém que sabe mais, como fica a aprendizagem desse par mais competente se o *input* que ele recebe do outro não contribui para ativar sua ZPD?

O narrador em (11) relata que não foi bem sucedido ao convidar uma amiga para estudar com ele, pois a colega achava que não valia a pena estudar com quem sabia menos.

- (11) One day, I asked a friend if she would like to study with me, in order that we both could refine our English. Then she answered: “No, thank you. I don’t want to study with someone that knows less than I do. It’s no use”. I got so embarrassed that I could hardly find an answer to this. Then I said: “Ok, thank you anyway”.

A recusa da colega mais proficiente em estudar com o par menos competente encontra respaldo no conceito de ZPD e, também, na proposta de Krashen de *input+1*. O que ela lucraria com essa experiência? No entanto, o relato em (12) mostra outra possibilidade:

- (12) Outro fator que contribuiu muito para o meu rendimento no período de curso livre foi ter tido um colega de trabalho que estudava no mesmo curso, em horário diferente, e que tinha bastante dificuldade com a língua inglesa. Por isso, sempre usávamos parte do intervalo do almoço para estudar. Como ele estudava num programa regular e eu num programa intensivo, em pouco tempo eu estava em níveis mais avançados que esse colega e passei então a “conduzir” os encontros de estudo, quase como se fosse um professor particular. Essa experiência foi muito boa para o meu processo de aprendizagem, porque eu estava sempre revisando o que eu já havia estudado para estudar com esse amigo.

Esse relato é evidência suficiente para contestar o que se apregoa sobre a ZPD, pois não foi a ajuda do outro mas o ajudar o outro que deu mais dinamismo ao processo de aprendizagem do narrador (12). Ensinar, nesse exemplo, passou a ser entendido como uma experiência de aprendizagem.

## Conclusão

Espero ter demonstrado que a sala de aula não é um paraíso totalmente colaborativo e que os efeitos não são proporcionais às causas, pois as reações dos aprendizes em situações muito semelhantes são imprevisíveis. Pequenas alterações nas condições iniciais podem gerar desdobramentos inesperados.

A supervalorização do par mais competente ignora a autonomia do aprendiz adulto e reforça a crença na necessidade de intervenção de um especialista, minimizando a relevância dos artefatos culturais que também mediam a aprendizagem que acontece em experiências autônomas.

As narrativas demonstram também que o professor não é uma figura central no processo de aquisição de uma língua e que os artefatos culturais preenchem as lacunas do contexto formal de aprendizagem, contribuindo para a formação de uma comunidade de prática. No *corpus* da pesquisa aqui apresentada, o relato mais frequente é de experiências mediadas por artefatos culturais – música, cinema, televisão, interação pela Internet etc.

Vimos também que o outro, mesmo não sendo mais competente, pode

contribuir para o dinamismo do processo de aquisição. Isso revela a necessidade de rever o conceito de ZPD e a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira. Aprender a falar uma língua estrangeira implica, necessariamente, usar essa língua, e essa é uma atividade que se realiza com o outro, mas não obrigatoriamente com um par mais competente.

Ao concluir este texto, faço uma interlocução com Sartre e sua famosa frase “o inferno são os outros”, na peça *Huis Clos*, traduzida no Brasil como *Entre quatro paredes* (SARTRE, 1977, cena 22). Durante a peça, Sartre coloca seus personagens dentro de um quarto fechado, que, no contexto destas reflexões, podemos tomar como metáfora da sala de aula. Ao narrar os conflitos entre os personagens, ele defende a tese “de que *o outro* é o ‘mediador indispensável entre mim e mim mesmo’; precisamos de outrem para conhecer plenamente a nós mesmos. Mas a relação primordial com outrem é o conflito” (cf. COBRA, 2001, n.p.).

Em entrevista, reproduzida em Simões (2005), Sartre afirmou:

Há uma quantidade de gente no mundo que está no inferno porque depende em demasia do julgamento do outro. Mas isso não quer absolutamente dizer que não possamos ter um relacionamento diferente com os outros. Isso marca simplesmente a importância de todos os outros para cada um de nós.

Como vimos nas narrativas aqui apresentadas, entre as quatro paredes da sala de aula, alguns alunos transformam o mundo da aprendizagem em um inferno, alimentados pelo medo do conhecimento do outro e pela inibição frente ao julgamento desse outro. Como afirma Simões (2005, n.p.), ao analisar a peça *Entre quatro paredes*, de Sartre, “os outros não são necessariamente os causadores do meu sofrimento. Eu mesmo faço do outro o carrasco de minha tortura”.

Por outro lado, insistir que o par mais competente deva ajudar seu colega, mesmo contra a sua vontade, é transformar a sala de aula em inferno para esse aprendiz mais competente. É legítimo que um aprendiz mais interessado em aprender do que em ensinar demande experiências mais desafiadoras e se recuse a desempenhar o papel de andaime do colega. Por mais que se acredite que o ato de ensinar seja, muitas vezes, também um ato de aprendizagem, nem todas as atividades em pares trazem contribuições para o par mais competente.

Enfim, fecho este texto como o abri, com a personagem de Sartre, Inês, dizendo a Estelle: “Estamos no inferno, minha filha, e aqui não pode haver erros...” (SARTRE, 1977, cena 5). Esse trecho nos remete à sala de aula, onde o outro, com frequência, representa esse inferno que pune o erro com o

deboche e o riso, inibindo o aprendiz em suas manifestações no “inferno da sala de aula”. Cabe ao professor lidar com essa situação e entender que nem sempre é possível fazer com que Lúcifer se transforme em anjo Gabriel, o mensageiro das boas notícias, da compreensão e da sabedoria na mitologia cristã.

## Referências

COBRA, Rubens Q. *Jean Paul Sartre: vida, época, filosofia e obras de Jean Paul Sartre*. Brasília: Cobra Pages, 2001. Não paginado. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.com.br/fcp-sartre.html>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

DONATO, Richard. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.27-50.

EVANGELISTA, Helivane A. *A utilização de feedback como estratégia de ensino/aprendizagem da escrita em inglês como L2*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

GARCIA, Nelson J. Prefácio. In: VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2002. p.4-8. e-Book. Disponível em: <<http://www.ebookcult.com.br/acervo/livro.php?L=155&cat=LAN000000&PHPSESSID=aa59631bf78f7a9fc2cf4f9d726d25b1>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

HUONG, Le Pham H. The mediational role of language teachers in socio-cultural theory. *English Teaching Forum*, Washington, DC, v.3, n.41, p.32-35, July 2003.

LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MARSHIACH, Rivka; ZILBER, Tamar. *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

LIER, Leo. From input to affordance: socio-interactive learning from an eco-

logical perspective. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.245-260.

OHTA, Amy S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.51-78.

SARTRE, Jean Paul. *Entre quatro paredes*. Trad. Guilherme de Almeida. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

SIMÕES, Reinério L. M. *A peça Entre Quatro Paredes*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Não paginado. Disponível em: <<http://www.reinerio.kit.net/inferno.doc>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.97-114.

VERITY, Deryn P. Side effects: the strategic development of professional satisfaction. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 179-198.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1962.



# O papel vital da atenção no aprimoramento da competência linguística de alunos adultos

Ana Lúcia S. Pitanguy Marques

O presente trabalho apresenta considerações teóricas que motivaram a condução de uma pesquisa de cunho quantitativo (MARQUES, 2007) e discute os resultados promissores a partir dela obtidos. O objetivo geral da investigação foi verificar se haveria uma alteração no nível de competência linguística dos participantes do grupo de tratamento (GT), após a sua participação em uma série de atividades comunicativas que visavam a ativar e/ou a promover a percepção dos conectivos *while*, *whereas*, *despite*, *in spite of* e *even if*, focos do tratamento. Os participantes adultos, alunos com conhecimento prévio da língua inglesa (LI) e professores atuantes na escola pública, mostravam uma prontidão desenvolvimental (PIENEMANN, 1998) adequada para uma intervenção imediata, que poderia resultar em um aperfeiçoamento ou mesmo em uma maior complexidade estrutural do seu desempenho linguístico escrito.

## Fundamentação teórica

Esta investigação teve como pilares teóricos o construto “percepção consciente” proposto por Schmidt e Frota (1986), seus desdobramentos em relação ao construto “atenção” (ELLIS, N., 1999; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 2001; TOMLIN; VILLA, 1994) e sua estreita ligação com alguns dos postulados da Língua Cognitiva (LC). As considerações mais recentes de Doughty (2001), assim como as de Talmy (2000) e as de Schmidt

(2001), sobre a importância do construto atenção na aquisição de uma segunda língua parecem interligadas e direcionadas ao objetivo maior de promover a identificação consciente<sup>1</sup> do insumo linguístico pelo aprendiz. Na prática pedagógica, o papel da “atenção” torna-se um elemento significativo quando nos referimos à abordagem Foco na Forma (FonF)<sup>2</sup>, proposta por Long (1991). Essa abordagem oferece oportunidades para que ocorra uma “mudança ocasional do foco de atenção a aspectos do código linguístico – pelo professor e/ou por um ou mais aprendizes – quando da identificação de problemas com a compreensão ou produção” (LONG; ROBINSON, 1998, p.23, tradução nossa).

Tendo como uma de suas premissas básicas o foco no processo sociocognitivo de aquisição linguística dentro do seu uso real, a Linguística Cognitiva postula que esse uso propiciaria uma maturação mental dos participantes, ocasionando especializações cognitivas que lhes permitiriam construir sua linguagem através do processo de *scaffolding* (processo de andaimento). Esse termo foi cunhado por Vygotsky (1962) ao analisar o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças para solução de problemas, quando elas interagem com adultos ou colegas mais competentes. Parece que, havendo uma rede social de apoio à construção da interlíngua<sup>3</sup> (IL) através da negociação do significado num contexto favorável à sua utilização, seu desenvolvimento pode ser otimizado. Os esquemas na língua materna, por serem sempre muito ativos e participantes em seu processo dinâmico de construção e rotinização, competem e interferem na elaboração dos novos esquemas da segunda língua (ACHARD, 1997; ACHARD; NIEMEIER, 2004). Assim, novos esquemas<sup>4</sup> necessitam de muita prática comunicativa para que sejam fortalecidos e entrincheirados<sup>5</sup> e para que se tornem “unidades linguísticas” suficientemente automatizadas para competir com os esquemas da língua materna em nível de igualdade. Também Nick Ellis (1999) argumenta a favor de um trabalho consistente e recorrente com a informação a ser registrada, para que esta seja retida e arquivada, ficando disponível para uso futuro na memória de trabalho.

Por outro lado, a execução de tarefas/atividades parece ser um meio

---

<sup>1</sup> Tradução para “*noticing*”, termo cunhado por Schmidt e Frota (1986).

<sup>2</sup> Acrônimo, em português, para o original *FonF* – *Focus on Form*.

<sup>3</sup> “Um sistema linguístico separado, baseado na observação da produção de um aprendiz quando das suas tentativas de reproduzir a língua-alvo” (SELINKER, 1972, p.213, tradução nossa).

<sup>4</sup> Representação mental dos significados.

<sup>5</sup> Retidos e arquivados na memória.

adequado para que os aprendizes de uma língua estrangeira (LE) relacionem a forma linguística com seu significado dentro da instrução formal, assim como um meio para que reativem os *chunks*<sup>6</sup> de informação que estejam em um nível semiativo de conscientização (CHAFE, 1994), tornando-os novamente acessíveis. Swain (1998) acrescenta que o papel do professor é o de auxiliar os aprendizes a identificarem quais estruturas são necessárias para a realização de determinada tarefa e, após utilizá-las, refletirem sobre o seu uso (“*pushed output*”). O professor poderia ser, assim, o responsável pela maximização de oportunidades para que determinadas estruturas possam ser usadas de maneira comunicativa, o que faria com que os aprendizes fossem levados a prestar atenção às suas formas (SKEHAN; FOSTER, 2001, p.185). Para Skehan (1996), é imperativo que as tarefas sejam sequenciais, de acordo com princípios preestabelecidos, já que os critérios que definem essa sequência serão determinantes para a alocação dos recursos de atenção necessários para que elas possam ser cumpridas de maneira adequada. As tarefas que exigem um alto nível de comunicação e processamento cognitivo podem inclusive levar os aprendizes a melhorar sua produção (SWAIN, 1995), a desenvolver sua interlíngua e também a usar o “esforço mental” adicional em uma produção, o qual poderá até ocasionar a desestabilização de formas fossilizadas (ROBINSON, 2001).

Este estudo também apoiou-se na teoria de Pienemann (1998), que propôs uma escala ascendente para a aquisição sustentada da LE, buscando estabelecer parâmetros para uma “prontidão desenvolvimental” dos aprendizes. O nível escolhido para este estudo foi o último da sua escala de “processabilidade linguística”: as orações subordinadas. Devido aos processos cognitivos envolvidos na aquisição da segunda língua, poder-se-ia inferir que os aprendizes, numa primeira etapa de processamento, optam pela produção de períodos simples (PIENEMANN, 1998) ao invés de períodos compostos por coordenação ou por subordinação, que começariam a ser produzidos em um momento posterior da aquisição.

Modelos de aquisição linguística têm sido propostos com regularidade ao longo da evolução da prática pedagógica, mas apenas três foram aqui incluídos (QUADROS 1, 2 e 3), pela sua ênfase ao construto atenção.

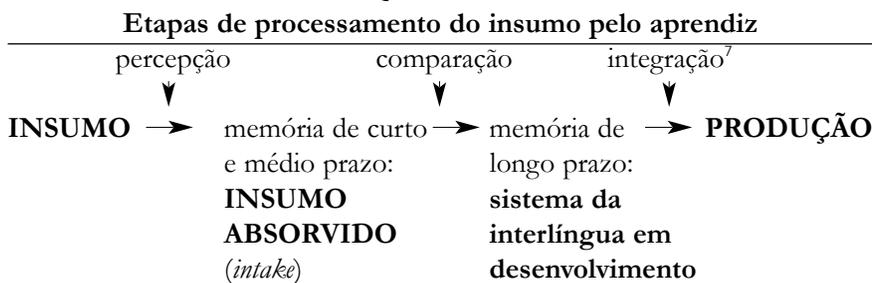
O modelo de Rod Ellis (1994, 1997) apresenta os seguintes pontos de sustentação teórica:

- a “saliência” dada a aspectos linguísticos;
- a instrução formal dentro do contexto de interações;
- o trabalho em pequenos grupos propiciado pelo ambiente da sala de aulas.

<sup>6</sup> Agrupamento de palavras.

O autor postula que o insumo, para se transformar em produção, passa pelas etapas de percepção, comparação e integração (QUADRO 1). Ele ressalta a importância de atividades que demandem “resolução de problemas” na instrução formal e de oportunidades, na prática pedagógica, que deem saliência aos aspectos linguísticos, estimulando a percepção destes pelos aprendizes. Esse direcionamento da atenção permite que os aprendizes façam escolhas para a utilização da língua-alvo e gradualmente incorporem os padrões de construção de seus itens.

### QUADRO 1



Fonte: ELLIS, R., 1997, p.119.

Rod Ellis (1994) postula também que sejam criadas oportunidades para interações entre os aprendizes, através de trabalhos coletivos, durante a instrução formal. Os resultados de pesquisas sobre a eficácia de tais procedimentos indicam que estes, quando implementados de forma regular e uma vez automatizados, parecem permitir aos aprendizes sua passagem para o nível metaprocedimental, responsável pelas mudanças e reestruturação na interlíngua. A cada novo direcionamento do campo de atenção<sup>8</sup>, os aprendizes passam a observar novos aspectos da língua estrangeira, avançando assim no desenvolvimento de sua interlíngua. Schmidt (1990), em sua “Hipótese da percepção consciente” (“*Noticing hypothesis*”), postula que apenas o que é percebido pelos aprendizes no insumo efetivamente se torna insumo absorvido. Isso, nas palavras de Robinson (2003, p.654)<sup>9</sup>, mostra que

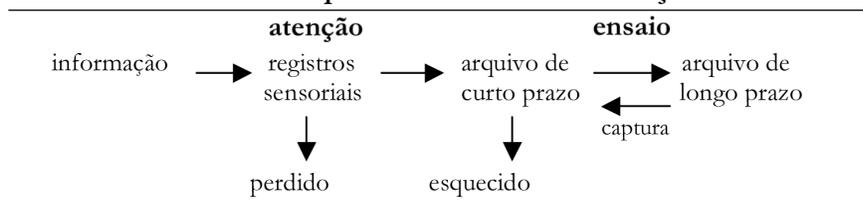
<sup>7</sup> Nessa fase, o aprendiz é exposto não só ao conhecimento implícito como ao explícito, com o suporte da instrução formal. Os dois tipos de conhecimento seriam filtrados pelo aprendiz antes de se integrarem ao sistema em desenvolvimento.

<sup>8</sup> Robinson (2003, p.655) postula que a informação captada e percebida conscientemente no escopo do foco de atenção do aprendiz é que será processada na memória de trabalho, permitindo as tentativas de uso da segunda língua. Portanto, a cada mudança de foco, novo insumo é detectado.

<sup>9</sup> “Schmidt (1990, 1995) has argued that noticing and focal attention are essentially isomorphic”.

Schmidt acredita serem a atenção focal e a percepção consciente isomórficas. Schmidt (1990, 2001) sugere que não existe aprendizagem sem uma atenção consciente ao insumo, atenção ainda mais necessária quando as estruturas linguísticas desse insumo diferem das estruturas da língua materna. No QUADRO 2 apresenta-se, de forma concisa, a representação feita por esse autor para seu modelo de processamento de informação.

**QUADRO 2**  
**Modelo de processamento da informação**

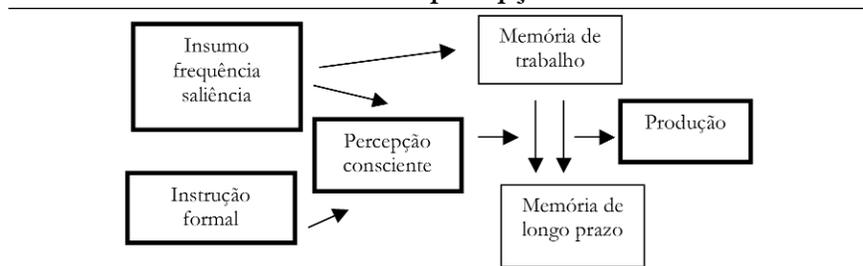


Fonte: SCHMIDT, 1990, p.135.

Richard Schmidt (1990) e Rod Ellis (2002) também se posicionam favoravelmente à instrução formal direcionada aos adultos. Os resultados de suas investigações indicam serem tais aprendizes os que potencialmente mais se beneficiariam pela instrução formal, já que podem analisar a sua produção linguística de maneira consciente e objetiva, transformando essa produção em insumo para uma nova reformulação linguística.

Skehan (1996) coloca a “percepção consciente” como mediadora entre o insumo recebido e a operacionalização dos sistemas de memória (QUADRO 3). Esse autor considera de central importância a saliência e a frequência da exposição ao insumo, fatores que influenciarão o sistema em desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

**QUADRO 3**  
**Influências sobre a percepção consciente**



Fonte: SKEHAN, 1996, p.49, grifo nosso.

## O cognitivismo e o sociointeracionismo

As considerações até aqui apresentadas remetem-nos à postulação de Vygotsky (1962) de que a aprendizagem está ancorada no contexto social e cultural. São as interações dos indivíduos com esse contexto, através de suas experiências, que resultam no desenvolvimento cognitivo deles. Portanto, parece ser possível imaginar a instrução formal apoiada em trabalhos de grupos, com participantes que se ajudariam na execução de tarefas ou na resolução de problemas (ELLIS, R., 1994, 1997), o que os impulsionaria a reformular a interlíngua. Dessa forma e por meio de interações continuadas, ocorrências linguísticas-alvos seriam processadas e possivelmente estabilizadas, podendo se transformar em especializações ou esquemas codificados. Havendo essa codificação e após reiterada a exposição dos aprendizes ao insumo-alvo, é possível prever-se uma consolidação fonológica e semântica<sup>10</sup> dessas ocorrências na memória de longo prazo (ELLIS, N., 2001, 2006), ou seja, novos mapeamentos entre forma e sentido das estruturas na língua estrangeira.

Esses mapeamentos também podem ser influenciados por um dos princípios do modelo gestáltico da psicologia cognitiva: a “organização figura e fundo”<sup>11</sup> (KOFFKA, 1935), que determina de que maneira percebemos e interpretamos os eventos que presenciamos: o que apreendemos inicialmente é a “figura” (*foreground*), a qual distinguimos do contexto subjacente denominado “fundo” (*background*). Esse princípio orienta nossa percepção individual do mundo ao redor, direcionando nossos sentidos e, no caso desta investigação, direcionando o foco de atenção dos participantes, de modo a salientar determinados aspectos da língua-alvo. Essa atenção seletiva a aspectos salientes ou salientados poderá se configurar em novos *insights*, novas sistematizações que poderão originar novos mapeamentos, os quais eventualmente poderão se entrincheirar na memória de longo prazo, ficando disponíveis para futura utilização (TALMY, 2000).

Em relação à linguagem, VanPatten, Williams e Rott (2004) postulam a existência de possíveis fatores responsáveis por uma maior ou menor saliência de formas linguísticas. Para esses autores, as formas linguísticas podem estar/ ficar salientes devido às características inerentes a elas, à sua frequência ou à sua posição. Quanto a essa última, VanPatten, Williams e Rott (2004, p.13, tradução nossa) argumentam que

---

<sup>10</sup> Essa consolidação pode ser chamada de “entrenchment” (*entrenchment*).

<sup>11</sup> “Figure and ground organisation” é um dos princípios subjacentes à postulação feita por Koffka (1935, p.176) de que “the whole is more than the sum of its parts”.

Um princípio universal de processamento é o de que as posições iniciais e finais de um enunciado são mais salientes quando comparadas às posições do meio. As formas na posição do meio, portanto, talvez não recebam recursos de atenção suficientes para que sejam iniciadas as conexões forma-significado [pelo aprendiz].

A afirmação de VanPatten (1994, p.34, tradução nossa) de que “a atenção é o que ocorre no cérebro do aprendiz, quando este processa o insumo, e não o que o instrutor coloca para ele como fatos e exercícios” parece validar uma vez mais as afirmações de Schmidt e Frota (1986) de que a “percepção consciente” (*noticing*) – objeto de sua investigação – é um passo significativo na construção da língua estrangeira. Segundo Schmidt (2001), a atenção do aprendiz deve ser focada e não global, e a percepção consciente é essencial para que haja registro e processamento dos itens linguísticos e para que a aquisição possa ocorrer. Sawyer e Ranta (2001, p.344), com base nos resultados de sua pesquisa sobre diferenças individuais em aptidão para a aprendizagem linguística, também argumentam que direcionar a atenção dos aprendizes para o foco desejado pode contribuir não só para facilitar a aprendizagem de aspectos específicos da língua inglesa mas também para reduzir o esforço da memória de trabalho, fazendo com que a atenção do aprendiz esteja disponível para outros focos de aprendizagem.

Dessa maneira é possível concluir que a sala de aula se mostra como o ambiente apropriado para serem oferecidas oportunidades para uma intervenção formal pontual na instrução em língua estrangeira. Podemos também maximizar o potencial da eficácia da intervenção, identificando as dificuldades demandadas pelos aprendizes, ou “janelas de oportunidades”. Doughty (2001) acredita na existência de uma “janela cognitiva” de oportunidade, ou seja, um momento em que a atenção à forma tem maior probabilidade de ser eficaz. Essas “janelas” correspondem aos momentos de questionamentos dos aprendizes, após identificadas as suas dificuldades, e parecem ativar-lhes os mecanismos de atenção seletiva (BROADBENT<sup>12</sup>, 1958; ROBINSON, 1995; SCHMIDT; FROTA, 1986; TOMLIN; VILLA, 1994) necessários para otimizar o processamento das informações. As investigações nessa área também indicam que as janelas cognitivas parecem estar ligadas a outros processos cognitivos, dentre eles a memória de trabalho, o que permitiria ao aprendiz fazer comparações em tempo real (*on-line*) entre o insumo a que está sendo exposto e sua produção. Doughty (2001) afirma que a evolução do

<sup>12</sup> O princípio da “atenção seletiva” foi postulado por Broadbent (1958), segundo o qual só é possível perceber um tipo de *input* de cada vez. Em sua “teoria de seleção”, ele afirma que a atenção é um canal de capacidade limitada que determina o processamento serial do sistema perceptual.

aluno adulto na aquisição de segunda língua (L2) depende de maneira crucial da atenção que este presta às características do insumo e à reação do interlocutor à IL que produz, o que lhe permite fazer comparações entre o insumo e sua produção linguística (IL).

Long e Robinson (1998) sugerem aos professores que, ao detectarem aprendizes cometendo erros sistemáticos, entranhados e remediáveis<sup>13</sup>, interrompam suas atividades, abordando-os reativamente, de forma pontual e objetiva, e retomando a seguir o curso da prática pedagógica. Ao se levarem em consideração o perfil e as necessidades de um grupo de aprendizes, é possível salientar determinados aspectos linguísticos que atenderão essa demanda específica. E, ao se escolherem partes do código linguístico e colocá-las dentro do enquadramento visual desses aprendizes, eles poderão aprender a percebê-las conscientemente como “figura”, ou a negligenciá-las e considerá-las como “fundo”.

Langacker (2001), referindo-se à aquisição da língua materna (LM), acredita que possuímos um “enquadramento de atenção” (*attentional frame ou attentional framing*) que nos impõe uma janela única de atenção para a visualização simultânea de um conteúdo conceptual. Podemos então inferir que o fato de as orações subordinadas conterem mais de um conteúdo conceptual pode vir a ser um complicador para que elas sejam produzidas dentro de um único enquadramento de atenção, principalmente na aquisição da LE. Essa suposição é corroborada pela constatação da dificuldade inicial dos participantes deste estudo de produzirem espontaneamente um texto escrito com um discurso mais complexo e que contivesse conectivos concessivos, demandados pelo gênero discursivo “artigo jornalístico”.

## A investigação

O foco de tratamento com atividades de “percepção consciente” foi o período composto por subordinação – orações adverbiais concessivas. Os dados foram obtidos de um *corpus* de produção escrita, pela estreita relação que a escrita pode ter com a conscientização dos aprendizes em relação à sua produção. Ela demanda mais planejamento e reflexão e está disponível para revisão e correção, o que permitiria uma reestruturação dos pontos inadequados para a reformulação da interlíngua. Segundo Rod Ellis (1997), esse planejamento pode propiciar a elaboração de um discurso mais complexo e permitir que os aprendizes percebam conscientemente o estágio da sua interlíngua

<sup>13</sup> “[...] *systematic, pervasive and remediable errors*” (LONG, 1991, p.46).

e o que ainda falta a ser aprendido (SWAIN, 1985, 1995, 1998), além de remover deles parte da pressão inerente a uma produção em LI (THORNBURY, 2001).

## Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada dentro do projeto Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira (EDUCONLE), integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, da FALE-UFMG, um programa de educação continuada que teve início em 2002. O grupo de participantes foi constituído por 28 professores de inglês da rede pública municipal e estadual de Belo Horizonte e área metropolitana, randomicamente distribuídos em seis subgrupos, cada um deles composto por quatro alunos, alocados de forma aleatória (sorteio) no Grupo de Controle (GC) e no Grupo de Tratamento (GT).

## Instrumentos de tratamento e de medida

É importante ressaltar que todos os participantes foram expostos ao mesmo conteúdo linguístico e executaram tarefas semelhantes e simultâneas ao longo da coleta de dados<sup>14</sup>. O tema “meio ambiente” e o material original para leitura usado como fonte de informação e apoio à produção escrita e às atividades de sala de aula foram os mesmos para as aulas do GC e do GT. As revistas produzidas pelos participantes, âncoras da coleta de dados, foram posteriormente postadas no *site* do EDUCONLE.

Portanto, apenas a abordagem pedagógica usada na sala de aula transcorreu de forma diferente, com o foco do tratamento salientado de diversas maneiras, dentro da abordagem FnaF pró-ativa. Esses aprendizes participaram de uma sequência de tarefas/atividades que objetivavam guiar e direcionar o seu foco de atenção alternadamente do significado à forma e destes para significados mais complexos. A integração das atividades durante as etapas do tratamento foi ancorada na produção da revista *Environmental Issues* (pré-coleta e coletas 1, 2 e 3) e na de um artigo sobre o Dia dos Pais (coleta tardia 4), escrito em momento posterior da investigação. As três primeiras coletas foram obtidas em salas de aula separadas, enquanto a coleta tardia – coleta 4 – foi obtida ao término de uma aula regular, com a participação de todos os alunos e sem trabalho linguístico com os conectivos-alvos.

<sup>14</sup> Todos os planos de aula, com a respectiva discriminação de materiais, encontram-se disponíveis em CD-rom anexado à dissertação de mestrado (MARQUES, 2007) à qual este artigo se refere.

## Tratamento 1

Essa primeira intervenção no GT teve duração de 85 minutos, divididos entre três atividades distintas. Ao final foi produzido o primeiro texto pelos dois grupos: o artigo intitulado *Urban contrast* (coleta 1).

- Etapa 1:
  - Atividade 1a: feita em seguida a um breve *brainstorming* dos textos prescritos como leitura extensiva. Após um levantamento do conteúdo temático, os participantes identificaram e realçaram os conectivos concessivos do texto “*The big recycling scandal*”<sup>15</sup> e refletiram sobre a função deles.
  - Atividade 1b: após o reconhecimento pontual, os participantes trabalharam com orações retiradas do texto inicial e do texto “*A stinking mess*”<sup>16</sup>, transcritas em uma lâmina (retroprojeter) com espaços para serem completados oralmente pelo grupo.
- Etapa 2:
 

Prática oral e preparação I para a produção escrita. Os alunos receberam vários pares de fotos originais<sup>17</sup>, para que comparassem e contrastassem as imagens em pares, trocando-as dentro dos seus grupos. Essas imagens, duas delas de Belo Horizonte, mostravam cenários urbanos contrastantes: conservação e limpeza *versus* abandono e lixo jogado em ruas, lagos e rios.
- Etapa 3:
 

“Leilão” e preparação II para a produção escrita. Nessa etapa os participantes, em seus grupos, construíram orações subordinadas comparativas e/ou contrastantes, expressando suas ideias sobre a diversidade de cenários trabalhada oralmente na fase anterior.

## Tratamento 2

A segunda intervenção, realizada duas semanas após a primeira, teve

<sup>15</sup> SHEA, M. The big recycling scandal. *Speak Up*, Rio de Janeiro, ano 9, n.117, p.4-6, dez. 1996.

<sup>16</sup> LANGONE, John. A stinking mess. *Time International: Planet of the Year*, New York, n.1, p.26-28, Jan. 1989.

<sup>17</sup> WOOLCOTT, Lyn. *Take your pick: activities for using photographs in language learning*. Essex: Longman, 1992.

duração de 40 minutos. Distribuiu-se previamente para leitura extensiva uma série de artigos curtos sobre espécies animais em perigo de extinção<sup>18</sup>, sobre crise da água<sup>19</sup> e sobre combate à poluição<sup>20</sup>. Os participantes tiveram também a oportunidade para a prática de *scaffolding* (andaimes) durante 30 minutos. Essa interação entre pares dentro dos subgrupos ocorreu após a tarefa escrita: uma redação intitulada *Cry for help: inevitable destruction or sustainable growth?*.

• Etapa 1:

Brainstorming do tema. Instigados pela retroprojeção da imagem *What on earth are we doing?*<sup>21</sup>, acerca das queimadas no Brasil, os participantes do GT emitiram suas opiniões sobre o assunto e discutiram-no em seus grupos.

• Etapa 2:

Reativação do foco. Cada grupo ficou responsável por reativar aspectos importantes de um dos temas lidos<sup>22</sup>, fazendo anotações dos pontos importantes para futura discussão.

- Atividade 2a: Os participantes, tendo recebido gráficos<sup>23</sup> relativos aos temas da leitura prévia, discutiram as informações obtidas e fizeram suas anotações em uma tabela com três colunas: *similar*, *different* e *synthesis*. Eles analisaram os dados e combinaram as informações em períodos compostos, comparando e contrastando os quadros de poluição, os de falta de água e os de animais em extinção ao redor do mundo. Em seguida, escolheram as melhores orações de cada grupo, que foram transcritas em lâminas e apresentadas em retroprojeto à classe. Nessa fase, todos contribuíram na análise da adequação do

<sup>18</sup> KIRBY, Alex. Species under threat. In: KIRBY, Alex. *Changing earth*. [S.l.]: BBC News Online, 2004. part 1, p.1. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/>>. Acesso em: 25 maio 2006.

<sup>19</sup> KIRBY, Alex. World water crisis. In: KIRBY, Alex. *Changing earth*. [S.l.]: BBC News Online, 2004. part 2, p.1. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/>>. Acesso em: 25 maio 2006.

<sup>20</sup> KIRBY, Alex. Tackling pollution. In: KIRBY, Alex. *Changing earth*. [S.l.]: BBC News Online, 2004. part 5, p.1. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/>>. Acesso em: 25 maio 2006.

<sup>21</sup> SANCTON, T. Torching the Brazilian rainforest. *Time International: Planet of the Year*, New York, n.1, p.8-9, Jan. 1989.

<sup>22</sup> Ver notas 18, 19 e 20.

<sup>23</sup> Ver notas 18, 19 e 20.

uso das orações subordinadas.

- **Atividade 2b:** Uma segunda atividade de conscientização e reforço do uso adequado dos conectivos foi feita, utilizando-se duas baterias de exercícios. Houve grande colaboração entre os membros dos grupos.
- **Etapa 3:**  
Edição e reformulação do texto após a produção escrita. Os participantes trocaram as redações entre si, em seus grupos de trabalho, e muitos colaboraram com seus pares na reformulação de partes do texto que consideraram inadequadas (coleta 2).

### Tratamento 3

Essa terceira e última intervenção, realizada uma semana após a primeira, teve duração de 35 minutos. Como nas aulas de intervenção anteriores, os alunos receberam previamente material de leitura: o texto “*Respect the land*”<sup>24</sup>, escrito por Al Gore. Foi dada uma nova oportunidade para a prática de *scaffolding* (andaimes), após a qual se fez uma apresentação oral, no formato de um discurso breve. Essa sequência de atividades de curta duração e em grupos culminou com a produção escrita final dessa Fase 1 de coleta de dados: um artigo intitulado *Looking ahead: let's save the planet!* (coleta 3).

### Coleta tardia

Uma última coleta, a coleta 4, foi feita com o objetivo de se tentar estabelecer um panorama mais amplo sobre os efeitos dos tratamentos. Após um período de dez semanas, incluindo três semanas de férias escolares, os alunos receberam, como apoio para mais uma produção escrita, novo material original de leitura: “*Help wanted: a father for every family*”<sup>25</sup>, “*Mothering*”<sup>26</sup> e “*Who are fathers?*”<sup>27</sup>. Os alunos foram divididos em três grupos, e cada um recebeu um texto diferente, para que houvesse uma motivação comunicativa para o tra-

<sup>24</sup> GORE, Al. *Respect the land*. *Time Special Issue*, New York, p.8-9, Nov. 1997.

<sup>25</sup> WHITE, Linda J. *Help wanted: a father for every family*. *Fredericksburg News*, Fredericksburg, VA, 6 Apr. 2006. Disponível em: <<http://fredericksburg.com/News/FLS/2006/062006/06042006/194861>> .

<sup>26</sup> WEISSBOURD, Bernice. *Mothering. Father and Parenting Interventions*, Abergavenny, UK, 2006. Disponível em: <<http://www.fathersdirect.com/index.php?nID=43>> .

<sup>27</sup> WHO are fathers? In: PARENTHOOD IN AMERICA CONFERENCE, 19-21 Apr. 1998, Madison. *Proceedings...* Madison: University of Wisconsin Press, 1999. Disponível em: <<http://parenthood.library.wisc.edu/Weissbourd/Weissbourd.html>> .

balho de *brainstorming* antes da produção escrita individual. Dessa feita, o tema escolhido para a redação foi “Dia dos Pais”.

## Discussão dos resultados

As ocorrências dos conectivos foram classificadas de acordo com seu grau de adequação às construções equivalentes na língua-alvo. Foram-lhes atribuídos valores, para possibilitar a obtenção de um resultado quantitativo (TAB. 1). Apesar de apresentarem um grau de distanciamento diferente da língua-alvo, as ocorrências divergentes – com a forma inadequada (FOI), com a função inadequada (FUI) e com conectivo em função divergente (CFD) – foram agrupadas sob a sigla DLA (ocorrências divergentes da língua-alvo), para comparação com as ocorrências convergentes com a língua-alvo (CLA).

**TABELA 1**  
**Categorização dos dados da investigação**

Ocorrências		Categoria		Valor	Inadequações
<b>CONVERGENTES COM A LÍNGUA-ALVO</b>	forma + função semelhantes à língua-alvo	CLA		1.00	-
<b>DIVERGENTES DA LÍNGUA-ALVO</b>	forma inadequada	DLA	FOI	0.75	<i>despite + of</i> <i>in spite of / although + to-infinitive</i>
	função inadequada ( <i>in spite of</i> x <i>although</i> )		FUI	0.50	<i>in spite of / despite + SVO</i> <i>although + substantivo / that</i>
			CFD	0.25	<i>while, whereas</i>

CFD = ocorrência com conectivo em função divergente; CLA = ocorrência convergente com a língua-alvo; DLA = ocorrência divergente da língua-alvo; FOI = ocorrência com a forma inadequada; FUI = ocorrência com a função inadequada; SVO = sujeito/verbo/objeto.

Fonte: Elaboração própria.

Os GRAF. 1 e 2, a seguir, mostram, em números absolutos, a importância e o impacto do tratamento nos resultados do GT. O número de ocorrências no GT reflete, de maneira expressiva, a importância de o trabalho ter ocorrido dentro de uma abordagem pedagógica que permitiu e ofereceu oportunidades para que os participantes pudessem perceber conscientemente os conectivos concessivos e o papel significativo destes no discurso escrito

nos gêneros escolhidos – artigo e redação argumentativa –, bem como, através de tentativas e acertos, passar a usá-los e, possivelmente, reestruturar sua IL.

Os resultados da coleta 1 (GRAF. 1, linha rosa) mostram que 1/3 das ocorrências foi de enunciados divergentes da língua-alvo (DLA), número equivalente a 33,4% do total, enquanto o número de enunciados convergentes (CLA) foi de 66,7%. Na coleta 2 (GRAF. 1, linha amarela), enquanto as DLAs recuaram para um patamar de 18,2% em relação ao número total de ocorrências, a porcentagem de CLAs aumentou para 81,8%, uma forte indicação do efeito positivo cumulativo das atividades geradoras de percepção consciente. A coleta 3 (GRAF. 1, linha azul claro) indica porcentagem de 75% para as CLAs e de 25% para as DLAs. Na coleta tardia (GRAF. 1, linha magenta), não foi encontrada nenhuma ocorrência de uso divergente da língua-alvo, um fato bastante significativo.

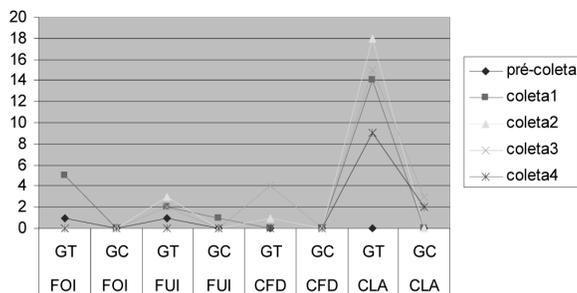


GRÁFICO 1 – Ocorrências convergentes (CLAs) e divergentes FOI, FUI e CFD (DLAs)

Fonte: Elaboração própria.

Analisa-se que na coleta 3, após a motivação inicial dos participantes de incluírem as novas combinações linguísticas nos textos, fato identificado nas coletas 1 e 2, houve um início de estabilização das reformulações que poderiam estar ocorrendo na IL. Nessa coleta, evidencia-se diferença importante (TAB. 2) entre o GT e o GC em relação ao nível de significância de 0,05 ( $p\_valor=0,02$ ):

**TABELA 2**  
Resultado do teste não paramétrico Wilcoxon Signed Ranks

Ocorrências	Comparação	Região de rejeição	
		$ Z  = 1,96$	$p < 0,05$
		Z	$p\_valor$
CLA	Coleta 3 Tratamento – Controle	-2,36	0,02

Fonte: Elaboração própria.

O patamar de ocorrências ainda é alto, mas começa a apresentar uma pequena tendência de queda, sugerindo um movimento em direção ao uso dos conectivos de maneira menos exacerbada e mais condizente com os números que seriam encontrados em textos semelhantes na língua-alvo. Ao compararmos a evolução das ocorrências em números absolutos nos dois grupos, encontramos uma diferença significativa, o que indica, claramente, a importância de uma prática pedagógica com atividades geradoras de percepção consciente. Após as três aulas de intervenções, foram analisadas as redações dos participantes de todas as coletas, que totalizaram 120 textos, incluindo as da pré-coleta, considerada como pré-teste do experimento, e as da coleta tardia 4 – o pós-teste. Nelas foram encontrados 80 enunciados-focos, que se distribuíram da seguinte forma (TAB. 3) entre os dois grupos:

**TABELA 3**

**Distribuição das ocorrências dos enunciados-focos do tratamento (GT+GC)**

	Pré-coleta	Coleta 1	Coleta 2	Coleta 3	Coleta 4	Total
Redações	24	24	24	24	24	120
CLAs	0	14	18	18	11	61
DLAs	2	8	4	5	0	19

Fonte: Elaboração própria.

Uma análise da TAB. 3 possibilita-nos constatar que os enunciados convergentes com a língua-alvo (CLAs) foram produzidos em número muito superior aos enunciados divergentes da língua-alvo (DLAs): de um total de 80 enunciados, 61 (76,25%) deles foram CLAs, enquanto apenas 23,75% foram DLAs. Essa comparação pode ser mais bem visualizada no GRAF. 2, que também distribui as ocorrências por GT e GC, permitindo-nos observar a diferença de produção.

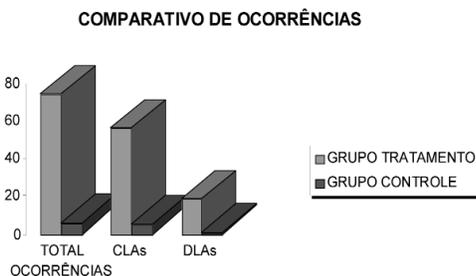


GRÁFICO 2 – Quadro comparativo entre o GT e o GC

Fonte: Elaboração própria.

O GRAF. 3, a seguir, mostra os resultados absolutos dos dois grupos, possibilitando-nos constatar a evolução positiva mais significativa do GT. Através dele percebem-se também a evolução das CLAs e a redução do uso das DLAs no GT e no GC, coleta a coleta, ilustrando de maneira significativa o efeito das atividades de percepção consciente no aumento da produção de enunciados com os conectivos.

**Quadro comparativo entre GT e GC**

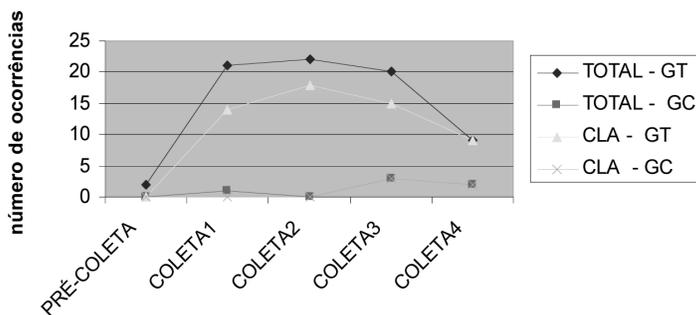


GRÁFICO 3 – Número de ocorrências convergentes em relação ao número total em cada coleta

Fonte: Elaboração própria.

## Conclusão

Os resultados do experimento aqui relatado levam à constatação de que atividades comunicativas geradoras de percepção consciente da linguagem devem ser incluídas de maneira mais regular na prática pedagógica do ensino da LI. Os dados indicam que elas oferecem oportunidades para que os aprendizes percebam conscientemente partes do discurso, enquanto os conduzem, de forma natural e espontânea, a utilizá-las de maneira mais adequada e com maior frequência. As análises dos resultados também parecem confirmar, em especial, o papel relevante da “atenção”, quando direcionada a um campo específico no decorrer das atividades. Como alguns autores cognitivistas sugerem, numa extensão do conceito de organização visual figura e fundo (KOFFKA, 1935) à linguagem, o que é lembrado é a figura – saliente, dinâmica, independente (a oração principal) – e não o fundo, considerado referência, contexto estático, pano de fundo (a oração subordinada). Portanto, o direcionamento da “atenção” dos aprendizes ao que lhes é menos saliente parece ser uma das decisões a serem tomadas pelos professores em sua práti-

ca pedagógica (GRUNDY, 2004, p.137).

O efeito da recorrência do direcionamento da atenção ao foco do tratamento, bem como de sua consequente percepção consciente, foi identificado na produção escrita, ao observar-se um aumento expressivo do uso dos conectivos concessivos e da complexidade do discurso após os tratamentos 1 e 2, sendo esse último o ápice da produção do GT (GRAF. 1). Além das atividades, a exposição recorrente dos participantes ao insumo, interligado tematicamente e de forma seqüenciada, durante o tratamento pode ter desempenhado um papel importante no aumento do nível de conscientização deles, sinalizando também uma possível internalização dos *chunks* linguísticos e reformulação da IL. Esse efeito positivo foi inicialmente identificado apenas no GT, onde tal insumo foi trabalhado; as ocorrências no GC foram verificadas somente em um momento posterior da investigação. Os resultados sugerem que mais importância e reconhecimento devem ser dados ao construto “atenção” na prática pedagógica, para que mais aprendizes adultos possam reformular sua IL.

Contudo, muitas outras investigações nessa direção promissora se fazem necessárias, contemplando novos contextos e outros perfis de participantes. O processamento das conexões forma-significado na língua estrangeira poderá então ser mais pesquisado, levando a uma prática pedagógica ainda mais eficaz e mais centrada em atividades que correspondam às expectativas e às necessidades dos alunos contemporâneos.

## Referências

- ACHARD, Michel. Cognitive grammar and SLA investigation. *Journal of Intensive English Studies*, Tucson, AZ, v.2, p.157-176, 1997.
- ACHARD, Michel; NIEMEIER, Susanne. Cognitive linguistics, language acquisition, and pedagogy. In: ACHARD, Michel; NIEMEIER, Susanne (Ed.). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.1-11.
- BROADBENT, Donald E. *Perception and communication*. London: Pergamon Press, 1958.
- CHAFE, Wallace. *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- DOUGHTY, Catherine. Cognitive underpinnings of focus on form. In:

ROBINSON, Peter (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.206-257.

ELLIS, Nick. Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n.19, p.22-42, 1999.

ELLIS, Nick. Cognitive perspectives on SLA: the associative-cognitive CREED. *AILA Review*, Erfurt, Germany, v.19, n.1, p.100-121, 2006.

ELLIS, Nick. Memory for language. In: ROBINSON, Peter (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.33-68.

ELLIS, Nick. Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mechanisms. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. p.211-282.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, Rod. The place of grammar in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (Ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p.17-34.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GRUNDY, Peter. The figure: ground Gestalt and language teaching methodology. In: ACHARD, Michel; NIEMEIER, Susanne (Ed.). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.119-141.

KOFFKA, Kurt. *Principles of Gestalt psychology*. New York: Hartcourt, Brace and Co., 1935.

LANGACKER, Ronald. Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics*, Berlin, n.12, p.143-188, 2001.

LONG, Michael H. Focus on form: a design feature in language teaching. In: BOT, Kees; GINSBERG, Ralph; KRAMSCH, Claire (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p.39-52.

LONG, Michael H.; ROBINSON, Peter. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.15-41.

MARQUES, Ana Lúcia S. P. *O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PIENEMANN, Manfred. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

ROBINSON, Peter. Attention and memory during SLA. In: DOUGHTY, Catherine; LONG, Michael H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p.631-678.

ROBINSON, Peter. Review article: attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, Malden, MA, v.2, n.45, p.283-331, 1995.

ROBINSON, Peter. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, Oxford, v.22, n.1, p.27-57, 2001.

SAWYER, Mark; RANTA, Leila. Aptitude, individual differences, and instructional design. In: ROBINSON, Peter (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.319-353.

SCHMIDT, Richard. Attention. In: ROBINSON, Peter (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.3-32.

SCHMIDT, Richard. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, Richard (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Manoa: University of Hawai'i Press, 1995. p.1-63.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v.11, n.2, p.129-158, 1990.

SCHMIDT, Richard; FROTA, Sylvia. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, Richard R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p.237-326.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v.10, n.3, p.209-231, 1972.

SKEHAN, Peter. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, Berlin, v.17, n.1, p.38-62, 1996.

SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline. Cognition and tasks. In: ROBINSON, Peter (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.183-205.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p.235-253.

SWAIN, Merrill. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.64-81.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.125-144.

TALMY, Leonard. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: MIT Press, 2000.

THORNBURY, Scott. *Uncovering grammar*. New York: Macmillan Heinemann, 2001.

TOMLIN, Russell; VILLA, Victor. Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v.16, p.183-203, 1994.

VANPATTEN, Bill. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology. In: HULSTIJN, Jan; SCHMIDT, Richard (Ed.). *Consciousness in second language learning*. Erfurt, Germany: AILA, 1994. p.27-36. (AILA Review, 11).

VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica; ROTT, Susanne. Form-meaning connections in second language acquisition. In: VANPATTEN, Bill et al. (Ed.). *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.1-26.

VYGOTSKY, Lev. *Thinking and speaking*. Cambridge: MIT Press, 1962.





# Gracias a la vida – musica que me ha dado tanto: songs as scaffolded-linguaging for SLA

Tim Murphey

*Without music, life would be a mistake.*  
(NIETZSCHE, 2009, n.p.).

## The earlier studies

### Early discourse analysis of song

Murphey and Alber (1985) postulated a pop song (PS) register and described it as the “motherese of adolescents” and as “affective foreigner talk” because of the simple and affective language. The PS register was further characterized as a “teddy-bear-in-the-ear” to capture its riskless communicative qualities. More detailed analyses of a larger corpus (MURPHEY, 1989b, 1990a) have now been done which support the earlier descriptions and further show PSs to be repetitive, conversation like and about half the speed of spoken discourse. This simplicity, their highly affective and dialogic features, and their vague references (ghost discourse), allow listeners to use them in personally associative ways. These discourse features and the song-stuck-in-my-head phenomenon [...] make them potentially rich learning materials in and out of the classroom. (MURPHEY, 1992, p.770-771).

The above opening paragraph in my 1992 contribution to the TESOL Quarterly was greatly supported then and can be even more so now. I had just finished my PhD on *Music and song in language learning* (MURPHEY, 1990a) at the University of Neuchatel in Switzerland and described how I had done a discourse analysis of the top 50 songs from a randomly chosen 1987 Hot 100 Chart. The details of the word count still amaze me.

## Word count and content analysis

A word-frequency count revealed a type-token ratio (TTR) of .09 with a total of 13,161 words. The average TTR per song is .29, which implies that each word is repeated about three times in an average song of 263 tokens. Actually 25% of the corpus is composed of just 10 different words: 4 pronouns (*you, I, me, my*), 4 function words (*the, to, a, and*), the future auxiliary *gonna*, and the noun/verb *love*. (MURPHEY, 1992, p.771).

Even more fascinating to me, then and now, is the fact that 86% of the songs contained unspecified *you*-referents – meaning that the listener of the song never knows exactly who the person is that is referred to. Our logic tells us that it is not possible that we are being addressed directly, however, subconsciously and hypnotically (see MURPHEY, 1993), we are apt to receive the messages as directed toward us. This unspecified addressing is similar to someone shouting *hey you* on the street and everybody turning to look, thinking they are being addressed. Advertisers, of course, use this phenomenon without end (see ROTZOLL, 1985).

As for *I*, 94% of the songs had unspecified first person referents which make it easier for people to step into the role of the singer and let them express themselves in the lyrics. Many songs say what listeners want to say anyway and so the further identification is made easier by allowing the audience to appropriate the voice of the singer and at least imagine being the active agent of the song, literally putting the words into their mouths as they sing along.

The total referents in first person (*my, mine* etc.) amounted to 10% of the total words. Those for second person referents came to 5%. Thus, 15% of the words referred directly to a relationship and another 25% of the sentences were imperatives and questions which make the songs very conversationlike. They are an invitation to participation and to identification.

No time of enunciation exists in 94% of the songs, and 80% mention no place. There are no precise dates or hours, nor are there any specifically named places. It seems that the message of songs can happen when and wherever they are heard. They are what I would playfully call “ghost discourse” in that they can inhabit any time and place and person. This impression only gets stronger when we also see that no gender reference is given in 62% of the songs and thus either sex could sing the words equally for either sex. The androgynous characteristics of many voices and the images of many performers play upon this ambiguous possibility.

## Words per minute and readability

The average words-per-minute mean speed, 75.49 for this corpus, is about half that of normal speech in everyday conversation. It is not so much that the enunciation in songs is slow, although that is true sometimes, but rather that they have many pauses. (N.B. This study was done nearly 20 years ago. More recently, I suspect that the average speed has increased with fast-talking rap and hip-hop – still it is probably much slower than conversation due to the pauses.) In fact, the pause structure would seem to encourage listeners to respond, if not with their own words then at least with an echo of what they just heard. The pauses and slow rate may also give listeners time to make connections with referents in their own contexts, internally or externally, and construct personal meanings. Along with this slow discourse that invites personal meaning-making, the frequent calling to *you* also encourages listener participation in the enunciation, contextualization, and meaning making of the song.

Using Flesch's (1974) readability formula and a similar one by Fry (1977), the PS register is located at the level of the simplest graded EFL readers (e.g. those published by Collins, Heinemann, Longman, and Macmillan) having only 300 to 500 words, or at the reading level of a native speaker child after 5 years of schooling. According to Flesch's human interest formula, PS can be called highly dramatic and of high human interest.

## Situated (ghost) discourse

I applied an interactive typology approach to classifying texts, developed by Bronckart *et al.* (1985), to the 1987 PS corpus. With 27 different indicators, the typology places texts through a computer analysis into one of three broad categories: narrative discourse, theoretical discourse, or situational discourse – in everyday words, literature (stories), academic articles, and conversation. By the description of the extralinguistic parameters, PS would seem to belong to the narrative category, since they are usually created without the audience being present. But when the language of the PS corpus was computer analyzed using the 27-item grid, it fell into the situational discourse (SD) category, that is, conversation. However, several of the descriptions of SD, which did not align with song, helped us reveal the salient features of song. First SD is “text produced in direct relation with the context [...] with a precise moment and place of production, and which is organized by constant reference to this context” (BRONCKART *et al.*, 1985, p.63). As noted earlier, any traces of time and places, and references to them, are remarkably

absent from the PS texts. It is precisely this lack of referents that allows songs to happen whenever and wherever they are heard. For a listener, the song text, if received as relevant, takes on meaning in and for that context.

Bronckart's *et al.* (1985) description of SD also stipulates that there are "identifiable interlocutors". As was noted above, the identification of "personages" in the songs was not traceable in 90% of the songs. However, aligning with SD, one of the salient characteristics of the songs is the large number of first and second person pronouns, albeit with no precise referents. To understand this phenomenon, we need to go to the listener's world: "This hypothesized psychological processing of PS content and other characteristics suggests a certain isomorphism with Vygotsky's (1962) inner speech and may help to explain song's attraction (MURPHEY, 1990a, 1990b)" (MURPHEY, 1992, p.773).

To summarize: (a) The texts of PSs are short, repetitive, and have a low TTR; (b) The sentences are short and 25% are imperatives or questions; (c) *You* and *I* densely populate PS; (d) These personal references have practically no precise referents; (e) Gender, time and place references are absent or, at most, vague; (f) The rate of speech of PSs is half that of normal speech, with many pauses; (g) The texts are at the reading level of a child after five years of instruction; (h) PS resembles conversation to a great degree, with some reservations; (i) While PS might be made by others, their particular use and meanings are created by the individual listeners, or not, who can assign real world referents to the vague categories of *you*, *I*, place, and time.

## The song-stuck-in-my-head phenomenon

In my earlier work I proposed that:

Research on the din, the involuntary rehearsal of language in one's head after a period of contact with a foreign language, has shown it to be a phenomenon worthy of consideration, as it may be a manifestation of Chomsky's hypothesized language acquisition device (LAD; see GUERRERO, 1987; KRASHEN, 1983; PARR; KRASHEN, 1986). (MURPHEY, 1992, p.773).

It is common that songs frequently get stuck in people's minds without them even trying, producing "involuntary rehearsal" (MURPHEY, 1990b). I called this the song-stuck-in-my-head phenomenon (SSIMHP). In sharing these ideas with other researchers, Oliver Sachs responded to me, "[concerning] 'tricking' the LAD into operation via music and song [...] one sees again and again how Parkinsonians though unable to walk, may be able to dance;

and though unable to talk, may be able to sing” (personal communication, March 30 1988).

Through several student surveys and the monitoring of radio stations in Switzerland in the 1980’s, it was found that adolescents were in contact with approximately 12 hours a week of English Language Music, about a third from radio. Pop radio stations usually stick to a certain play list and may give a top song a playing every hour. This increases the likelihood of songs getting stuck in listeners’ heads. However, adolescents often report multiple playing of their favorite songs one after another. However, practically no teachers were actually using this natural contact with the foreign language in their classes to motivate and teach their students.

The SLA questions stemming from the above research are many. To what extent might song be a natural scaffolding tool for SLA? How related are inner speech, shadowing (and other forms of repetition), and songs? With mass amounts of repetition through songs can students become more fluent? To what extent can students identify with the singer, the song, and construct personal meanings from vague lyrics? How much are students already doing this on their own and how much are teachers helping them do this? To what degree does affect participate?

## Recent research

### From the horse’s mouth

While in the Swiss research above, students had 12 hours of contact weekly with English Language Music in the 1980’s, we can imagine that with the advent of the Walkman, I-pod, music access on cell phones, and YouTube that contact has increased significantly in the last 20 years. Also, many students of that time may have become teachers. Language Learning Histories (LLHs) research is showing that at least teachers in JHS in Japan are using more songs.

In Japanese students’ LLHs, they usually write about how they learned foreign languages in and out of school up until the time of writing. Songs are frequently mentioned as one of the primary motivating forces to begin or continue with learning (see Table 1). About 50% of Japanese EFL learners writing language learning histories in my classes over the last 10 years report that songs served as motivators and stimulators of their second language learning. This usually began in their early years of English classes in JHS, the traditional starting point of English classes in Japan, and then was carried on

outside of class on their own, usually due to an over-emphasis on grammar-oriented study in high school classes.

**TABLE 1**  
**Music-related tokens appearing in collections of Japanese learners of English – Language Learning Histories**

No. of LLH	1996 41llhs	1997 43llhs	2005 27llhs	2007 48llhs	Totals 159llhs
Song	1	0	0	9	10
Songs	22	24	16	24	86
Sing	5	8	1	2	16
Sings	0	0	0	0	0
Singing	3	6	2	11	22
Sang	8	5	2	5	20
Music	16	11	6	12	45
<b>Totals</b>	<b>55</b>	<b>54</b>	<b>27</b>	<b>63</b>	<b>199</b>

In Table 1, we can see about 1.25 musical mentions per history. However this is misleading somewhat, as actually only about half of the students really mention songs and music, but when they do, they mention it strongly and repeatedly.

In a study by Falout et al. (2008), 10% of the 618 positive comments from 440 students concerning *what they liked* or *what helped* them in JHS were about singing or listening to songs in class. Only 3% of the HS positive comments were about song, probably reflecting the fact that very few actually heard any music in HS English classes, due again to the over-emphasis on entrance exam study.

### **In the horse's ears**

Researchers at University of Pittsburgh School of Medicine studied the 279 most popular songs from 2005, based on Billboard magazine, which tracks popular music and how much teenagers actually listen. They found that teenagers listen to an average of nearly 2.5 hours of music per day. One in three popular songs contains references to drug or alcohol use, according to their report in *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* (PRIMACK et al., 2008). Although music lacks the images of film, teenage exposure to music is more frequent, accounting for about 16 hours a week while they only watch about 6 hours a week of movie images. That means that listeners are receiving about 35 references to substance abuse for every hour of music they lis-

ten to. The average teen listening only to pop would hear 5 references per day, while one listening just to rap would hear 251 references per day.

While the impact of exposure to images of smoking and alcohol in film has been well documented, less is known about the impact of music on the young. While this research can seem alarming to some (PARKER-POPE, 2008), it could be that young people need these topics in the open in order to talk about them and situate themselves toward them. Certainly, modern popular literature does little better on the topic of drug abuse. The point is that music, like literature, is a life-tool and it depends on how you use the tool.

## Teacher moves

Interestingly, by coincidence, research at the same university is showing teachers how to use music to enhance students learning, as reported below:

A University of Pittsburgh music professor is disseminating a new approach to teaching history, English, social studies and other humanities by including music to be studied like any primary text. The results have been stunning for those teachers who have implemented his program in their curriculums. “A large percentage of teenagers are bored with education, find that it has less to do with their real life and become disaffected”, said Deane Root, founder of the Voices Across Time program. “Textbooks already have vivid color and illustrations but miss out on music history. If music is one of the primary ways teenagers identify with each other, why not use it in the classes?”. (DRUCKENBROD, 2006, n.p.).

From history to social studies to politics, it seems that songs can be used to inspire young people to learn and understand more:

Dylan’s “The times they are a-changin’” fits snugly into a class investigating the protests of the ‘60s, for instance. Sting’s “Russians” makes sense in a chapter about the Cold War. Root’s project, however, also specializes in providing information about lesser-known songs from earlier periods. Class discussions on slavery gain from the authentic voices expressed in spirituals such as “No more auction block for me”. An understanding of the abject, pre-union working conditions in American sweatshops gains depth with a listen to “The song of the shirt”. Discrimination (“No Irish need apply”) and prohibition (“Father’s a drunkard and mother is dead”) are investigated through song, as well as the many U.S. conflicts, from the birth of the country to the Civil War to the World Wars and Vietnam. The trick, said Root, is to get teachers to treat music in the classroom in a more integrated manner, “not using music as wallpaper or window dressing or

a curtain you walk through as you come into the room”. (DRUCK-ENBROD, 2006, n.p.).

## Affectively cognitive song

Oliver Sacks (2007) most recent book *Musophilia: tales of music and the brain* is a treasure trove of insights and good reading about the power of music and its neuro-physiological, affective and cognitive impact on us as humans. A historian/story teller neurologist of perspicacity, Sacks begins by telling us how

Darwin speculated that “musical tones and rhythms were used by our half human ancestors during the seasons of courtship, when animals of all kinds are excited not only by love, but by strong passions of jealousy, rivalry, and triumph” and that speech arose, secondarily, from this primal music [...] Rousseau, a composer no less than a writer, felt that both had emerged together, as a singsong speech, and only later diverged. (SACKS, 2007, p.x).

Least we all be swept away by the sound of music, Sacks (2007, p.x) includes the voices of the naysayers as well, citing Steven Pinker as daring to say,

What benefit could there be [he asks echoing the Overlords] to diverting time and energy to making plinking noises? [...] As far as biological cause and effect are concerned, music is useless [...]. It could vanish from our species and the rest of our lifestyle would be virtually unchanged.

Lending substance to our use of the pedagogical use of self-talk, self-singing, shadowing, the *din* and the SSIMHP, he states:

Much that occurs during the perception of music can also occur when music is “played in the mind”. The imagining of music, even in relatively nonmusical people, tends to be remarkably faithful not only to the tune and feeling of the original but to its pitch and tempo. Underlying this is the extraordinary tenacity of musical memory, so that much of what is heard during one’s early years may be “engraved” on the brain for the rest of one’s life. (SACKS, 2007, p.x).

As Sacks (2007) notes throughout his book, music stimulates all our senses and can do so in many different ways. Examples of synesthesia are frequent in literature, perhaps one of the most well known from Shakespeare:

*If music be the food of love, play on;  
Give me excess of it, that, surfeiting,  
The appetite may sicken, and so die.  
That strain again! It had a dying fall:  
O, it came o'er my ear like the sweet sound  
That breathes upon a bank of violets,  
Stealing and giving odour!*  
(SHAKESPEARE, 1968, n.p.).

Finally Sacks (2007, p.xii) writes in depth of the amazing benefits of music to help people in many ways,

William James referred to our “susceptibility to music”, and while music can affect all of us – calm us, animate us, comfort us, thrill us, or serve to organize and synchronize us at work or play – it may be especially powerful and have great therapeutic potential for patients with a variety of neurological conditions.

Indeed, a report coming from Finland at the time of my writing shows how stroke victims benefit remarkably from listening to music for two hours a day during their immediate recovery:

The researchers [Särkämö *et al.*] suggested music might wield the beneficial effects by stimulating a brain system implicated in feelings of pleasure, reward, arousal, motivation and memory, known as the dopaminergic mesocorticolimbic system. Music might also stimulate the brain’s ability to repair and renew its wiring more generally, they added. (MUSIC..., 2008, n.p.).

## **Scaffolding learning with reduced speech forms**

There are many forms of abbreviated speech that may be useful for scaffolding language learning that resemble to some extent song: mentions, inner speech, and cellphone novels.

### **Mentions**

As a graduate student in Switzerland, I translated an article by my mentor Bernard Py for English publication in which he talked of “mentions”. Py (1986) defines “mentions” as restricted utterances that act as a minimally adequate means for the transmission of comparatively complex messages. He notes that non-natives sometimes use mentions as calls for help, hoping that the native speaker might fill in the rest (MURPHEY, 1994). Songs, too, often call to the listener to complete the vague categories of *you*, *I*, place, time, and

specific meaning.

We know from interlanguage studies (CORDER, 1981) and first-language development (FERGUSON; SNOW, 1977) that children begin with short one- or two-word utterances and that these become longer the more proficient they become. Corder (1981, p.67) aptly talks about the “transitional competencies” that speakers have and that they hopefully pass through as they continually develop. Insisting that students speak in full sentences right away would be equal to insisting that babies do the same with their first language. Yet many materials imply that long sentences are the way you communicate in English (MURPHEY, 1994). Many songs, or parts of them at least, seem like repeated mentions.

### Inner speech and cell phone novels

Inner speech – also known as self-talk, private speech, and many other names (see GUERRERO, 2005, for extensive review of the research in this field and especially in L2 and the facilitating role of shadowing) – was described by Vygotsky in his 1934 treatise on *Thought and language*. He typified it as “principally syntactical predication” (verbs), silent, and full of “sense” (VYGOTSKY, 1962, p.145). There is no need to name things in one’s mind, rather we think and talk to ourselves with verbs. This corresponds to the lack of named people, places, and things in songs, or as I explain in my doctorate:

The vague quality of the lyrics that gives no precise referents seems to encourage predication and leave nominalization, if it occurs, up to the listener. The fact that the number of verbs in PS is exceedingly high supports this conclusion. (MURPHEY, 1990a, p.110).

Maria de Guerrero’s (2005) subtitle “thinking words in a second language” takes us to the heart of the matter of how, in a second language, we might think with words *and* use words to further our thinking and learning. When foreign songs get stuck in our heads, it is almost as if we are thinking with songs. For several years now, I have been in the habit of saying thank you internally with “Gracias a la vida que me ha dado tanto” which is a part of a song stuck in my head. Sometimes I playfully allow my inner speech to be heard aloud and it has now often become a wonderful conversation starter with many people. The point is that it is a song that got stuck in my head and that I heard in my inner speech many times and which I can use to scaffold conversations with others as a cultural “mention” in Spanish, a call for help and engagement.

Within the last few years in Japan, “cellphone novels” have become popular (see ONISHI, 2008) and they too often use a reduced form of speech, due in part to the way in which many are composed: most writers compose a few paragraphs a day and upload them to a Web site for would-be authors where they are read.

Of last year's 10 best-selling novels, five were originally cellphone novels, mostly love stories written in the short sentences characteristic of text messaging but containing little of the plotting or character development found in traditional novels. (ONISHI, 2008, p.2).

These could turn out to be excellent scaffolding tools for learners of Japanese because of the short sentences and use of the private speech of the composer. Text messaging on a phone in general lends itself to more self talk since we are really alone composing our thoughts, at the same time as we are composing our messages, with a reduced keyboard and time.

### **Emotional scaffolding**

In my early work, I described songs as “adolescent motherese” and spoke of the “teddy bear in your ear” to try to communicate that we will always need and want affectionate caretaker talk that supports us. Small children often have motherese from their parents, but when adolescence arrives, not only do parents reduce the amount of affectionate messages, teens very often do not want them as they attempt to become adults. Songs, I proposed, with all their affection to *you* can fill the need for these messages and hence the term “adolescent motherese”. The fact that songs are risk free (i.e. it does not matter if you understand them) makes them something like a teddy-bear who no matter how you react to them will respond with affection – thus, the “teddy bear in the ear”. More recently, I read Jerry Rosiek’s expose on “emotional scaffolding” which he describes as “the tailoring of pedagogical representations to influence students’ emotional response to some specific aspect of the subject matter being taught” (ROSIEK, 2003, p.399). As noted above, many songs can be easily “tailored” to specific content (DRUCKENBROD, 2006) and even grammar and particular vocabulary can be salient at times. A musical foreign language classroom in general has a better chance of emotionally scaffolding cognitive development, than one without music, as a variety of research results “suggest that cognition and emotion cannot be adequately understood as separate phenomena” (ROSIEK, 2003, p.400) which is the main point of Damasio’s (1994) *Descartes’ error*. Furthermore, when we actually sing along with a song, we not only begin to identify many more lin-

guistically meaningful pieces, we are beginning to identify with the language as it actually comes from our own mouths.

## Conclusion and implications

Many songs linguistically, cognitively, and affectively resemble mentions, inner speech, and cell phone novels. The pause structure encourages echoing and invites listeners to sing and shadow along. The auditory environments for most students under 25, when they can choose and control them, are immersed in music either as BGM (back ground music) or BSM (brain synchronizing music) – and they have more choice and control capabilities than ever before to increase their out of classroom language learning (OOCLL) with acquisition rich and exciting listening. As more young people who have been raised with these “music-everywhere-I-go” possibilities become teachers, we will probably see education catch up with the real world and use music as an intensifier of language learning (BGM) and content (DRUCKENBROD, 2006; MURPHEY, 1987). Many songs, especially when chosen by the students themselves, will drive them to seek and make meaning and learn not only the lyrics but about what the lyrics are pointing to, and about the artists and their different worlds, and the language. Interacting with songs in a foreign language is actually the cheapest form of travel and the safest way to be taken out of our comfort zone.

Recently a friend and colleague sent me “Somewhere over the rainbow” (originally sung by Judy Garland in the Wizard of Oz) in Portuguese as *Além do arco-íris* sung by Luiza Possi on YouTube. The lyrics were at the bottom as the song progressed so I could sing along (emotionally) and notice the sound-to-script differences (cognitively). I was immediately transported to Brazil (from my Japanese seaside) as I listened to the lovely sounds of a friendly foreign language bathed in a familiar melody. It made me not only want to learn to speak Portuguese, but with the words coming out of my mouth, I was already identifying meaning, identifying with the language and identifying myself as an imagined speaker of the language. I see these as the beginning of languaging (SWAIN, 2006) and exactly what we want students to do: play with it, use it, and identify with it interactively and repetitively, make the words your own through letting them come out of your mouth. With songs’ emotional and identifying possibilities it is no wonder that they can be exciting scaffolding tools into any language as well as regular mediational tools for further languaging.

## References

- BRONCKART, Jean-Paul et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- CELL phones put to novel use. *Wired*, San Francisco, 18 Mar. 2005. Disponível em: <[www.wired.com/gadgets/miscellaneous/news/2005/03/66950](http://www.wired.com/gadgets/miscellaneous/news/2005/03/66950)>. Acesso em: 14 fev. 2008.
- CORDER, Stephen P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- DAMASIO, Antonio. *Descartes' error: emotion, reason, and the human*. New York: Penguin Putnam, 1994.
- DRUCKENBROD, Andrew. Pitt professor aims to help teach other subjects through music. *Pittsburgh Post-Gazette*, Pittsburgh, PA, 30 July 2006. Disponível em: <<http://www.philly.com/mld/philly/news/15159357.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2008.
- FALOUT, Joseph et al. Learner voices: reflections on secondary education. In: BRADFORD-WATTS, Kim (Ed.). *On JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching, 2008. p.231-243.
- FERGUSON, Charles A.; SNOW, Catherine E. (Ed.). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- FLESCHE, Rudolf. *The art of readable writing*. New York: Harper & Row, 1974.
- FRY, Edward. Fry's readability graph. *Journal of Reading*, Farmington Hills, MI, v.20, p.242-252, 1977.
- GUERRERO, Maria C. de. *Inner speech – L2: thinking words in a second language*. New York: Springer, 2005.
- GUERRERO, Maria C. de. The din phenomenon: mental rehearsal in the second language. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA, v.20, n.6, p.537-548, Dec. 1987.
- KRASHEN, Stephen D. The din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA, v.16, n.1, p.41-44, Feb. 1983.
- KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- MURPHEY, Tim. English through music: a sheltered subject matter lan-

guage course. *Bulletin CILA*, Neuchâtel, Switzerland, v.46, p.95-100, Nov. 1987.

MURPHEY, Tim. Mentions in action: few word sentences, O.K!. *TESL Reporter*, Hawaii, v.27, n.1, p.21-26, Apr. 1994. Disponível em: <<http://contentdm.lib.byu.edu/cdm4/document.php?CISOROOT=/TESL&CISOPTR=1191&REC=1>>. Acesso em: 17 fev. 2008.

MURPHEY, Tim. *Music and song in language learning: an analysis of pop lyrics and the use of music and song in teaching English as a foreign language*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – University of Neuchâtel, Switzerland, 1990a.

MURPHEY, Tim. Teachers top 40. *The Language Teacher*, Tokyo, Apr. 1989a.

MURPHEY, Tim. The discourse of pop song. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v.26, n.4, p.770-774, 1992.

MURPHEY, Tim. The hypnotic open text of pop song. *Anchor Point*, Salt Lake City, v.7, n.5, p.42-44, May 1993.

MURPHEY, Tim. The song-stuck-in-my-head phenomenon: a melodic din in the LAD?. *System*, Cambridge, v.18, n.1, p.53-64, 1990b.

MURPHEY, Tim. The when, where, and who of pop lyrics: the listener's prerogative. *Popular Music*, London, v.8, n.2, p.185-193, 1989b.

MURPHEY, Tim; ALBER, Jean-Luc. A pop song register: the motherese of adolescents as affective foreigner talk. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v.12, p.793-796, Dec. 1985.

MUSIC may aid stroke recovery. *World Science*, [s.l.], 19 Feb. 2008. Disponível em: <[http://www.world-science.net/othernews/080219\\_stroke-music](http://www.world-science.net/othernews/080219_stroke-music)>. Acesso em: 22 fev. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. Without music, life would be a mistake. In: JURY, Louise. We apologise for this delay to your service, but to live is to dream. *London Evening Standard*, London, 25 June 2009. Disponível em: <<http://www.thisislondon.co.uk/standard/article-23712067>>. Acesso em: 9 jan. 2010.

ONISHI, Norimitsu. Thumbs race as Japan's best sellers go cellular. *New York Times*, New York, 20 Jan. 2008. Disponível em: <[www.nytimes.com/2008/01/20/world/asia/20japan.html](http://www.nytimes.com/2008/01/20/world/asia/20japan.html)>. Acesso em: 14 fev. 2008.

PARKER-POPE, Tara. Under the influence of... music? *New York Times*,

New York, 5 Feb. 2008. Disponível em: <<http://well.blogs.nytimes.com/2008/02/05/under-the-influence-ofmusic/>>. Acesso em: 9 jan. 2010.

PARR, Patricia; KRASHEN, Stephen. Involuntary rehearsal of second language in beginning and advanced performers. *System*, Cambridge, v.14, n.3, p.275-278, 1986.

PRIMACK, Brian *et al.* Content analysis of tobacco, alcohol, and other drugs in popular music. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, Chicago, v.162, n.2, p.169-175, 2008.

PY, Bernard. Making sense: interlanguage's intertalk in exolingual conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v.8, n.3, p.343-353, 1986.

ROSIEK, Jerry. Emotional scaffolding: an exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, [s.l.], v.54, n.5, p.399-412, 2003.

ROTZOLL, Kim B. Advertisements. In: DIJK, Teun Adrianus Van (Ed.). *Discourse and communication: new approaches to the analyses of mass media*. Berlin: Walter de Gruyter, 1985. p.94-105.

SACKS, Oliver. *Musicophilia: tales of music and the brain*. New York: Knopf Doubleday, 2007.

SHAKESPEARE, William. *Twelfth night*. London: Penguin, 1968.

SWAIN, Merrill. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, Heidi (Ed.). *Advanced language learning*. London: Continuum, 2006. p.95-108.

VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Moscow: Gosisdats; Cambridge: The MIT Press, 1962.



# Os estudos da interlíngua e a estrutura argumental

Ricardo Augusto de Souza

Samia Silva Costa

Podemos entender a investigação da aquisição de segunda língua como um campo ostensivamente constituído por interfaces multidisciplinares e, portanto, caracterizado por ampla pluralidade de objetos e objetivos científicos. Uma visita ao sítio <<http://www.nflrc.hawaii.edu/slrf08/call.htm>>, que registra a chamada para um congresso internacional reunindo pesquisadores da área realizado no ano de 2008, é suficiente para atestar tal pluralidade: os temas cobertos vão desde a instrução formal em línguas estrangeiras até o desenvolvimento do letramento, passando por temas potencialmente tão distintos quanto a aquisição de gramática e fonologia e questões de linguagem e ideologia. Tomada como área do conhecimento, a aprendizagem de línguas não maternas é inquestionavelmente multifacetada.

Acreditamos ser possível mapear, ainda que de maneira bastante geral e esquemática, os estudos sobre a aquisição de segunda língua em ao menos três temáticas centrais: uma delas é composta por estudos que olham variáveis ambientais da aprendizagem (contextos e ambientação sociopolítico-afetiva, contingências engendradas por artefatos etc.); uma outra reúne estudos de variáveis individuais trazidas pelo aprendiz (aspectos cognitivos e emocionais, por exemplo); e uma terceira contempla estudos que enfatizam o produto da aprendizagem, ou seja, que buscam erigir modelos de apreensão e conceituação das representações que o aprendiz terá da língua estrangeira e/ou de sua capacidade de usá-la. Obviamente, se o mapeamento aqui proposto for válido, ele deverá ser tomado apenas como indicativo de estratégias metodológicas atualmente disponíveis para a abordagem de um

fenômeno claramente complexo, como demonstra Paiva (2002), pois certamente determinado simultaneamente por configurações de fatores delimitáveis dentro das três temáticas acima sugeridas. Por outro lado, a separação pode se fazer metodologicamente necessária para permitir o conhecimento aprofundado de aspectos específicos, um pré-requisito, assim acreditamos, para a própria apreciação e apreensão do fenômeno como uma totalidade.

O trabalho aqui apresentado insere-se na vertente dos estudos da aquisição de segunda língua que elegem como objeto de inquérito o produto da aprendizagem de línguas não maternas, especificamente a representação linguística que advém dessa aprendizagem.

Nosso objetivo primeiro é apresentar os corolários da hipótese da interlíngua, introduzida inauguralmente por Larry Selinker na década de 1970 e desenvolvida posteriormente. O investimento em uma retomada da hipótese da interlíngua reflete nosso posicionamento, em plena concordância com uma tradição fortemente estabelecida principalmente nos países de língua inglesa, de que se trata de um construto vigoroso o suficiente para fomentar um programa de pesquisa sobre a aprendizagem de línguas de orientação propriamente linguística. É igualmente nosso objetivo apontar para o interesse guardado por uma dimensão específica da arquitetura da linguagem, a interface entre semântica e sintaxe manifesta na emergência de padrões de realização argumental, como viés de abordagem e reproblemáticação das representações mentais de uma língua não materna adquiridas por um aprendiz. A investigação dessa dimensão específica é uma tarefa na qual temos nos engajado. Assim, alguns aspectos de um estudo por nós desenvolvido que têm adequação especial com os propósitos deste escrito serão relatados.

Este artigo desenvolve-se com uma discussão que visa à aproximação da interlíngua como construto que recorta um objeto de pesquisa. Em seguida há uma apresentação do interesse que os fenômenos de realização argumental despertam no campo dos estudos de aquisição de segunda língua. Passamos então à descrição de nosso estudo em particular, salientando alguns de seus aspectos e resultados. O texto culmina com uma retomada das questões ora apresentadas.

### **A interlíngua: algumas aproximações de um objeto de estudo**

Em um trabalho relevante e elucidativo que contempla a história das ideias que, no campo dos estudos linguísticos sobre a aquisição de segundo língua, conduziram à formulação da hipótese da interlíngua, Selinker (1992) expõe um panorama das contribuições que os estudos motivados pelo

propósito de conduzir análises contrastivas entre estruturas linguísticas de línguas distintas trouxeram para a investigação científica da aprendizagem de línguas estrangeiras. Trabalhos como o de Lado (1957)<sup>1</sup>, citado em Selinker (1992), fomentaram um projeto intelectual que tinha como meta primeira a previsão das dificuldades no processo de aprendizagem de línguas, a partir da descrição linguística da língua materna e também da língua-alvo de aprendizes de uma dada língua estrangeira, e, em decorrência, o estabelecimento de procedimentos didáticos que viabilizassem sua erradicação.

Infelizmente, tal como nos é relatado não somente por Selinker (1992) mas também por Ellis (1994) e Braidí (1999), esse projeto intelectual não sobreviveu às suas próprias promessas e tampouco às expectativas mais ambiciosas em torno dele erigidas. Centradas fortemente na questão do erro no desempenho linguístico na língua-alvo de um aprendiz e também em concepções da aprendizagem de línguas como formação de hábitos através de repetição e reforço, as previsões da análise contrastiva nem sempre se consumavam em dificuldades de aprendizagem ou erros efetivamente observados. Igualmente, alguns erros persistentemente observados na aprendizagem, especialmente do inglês como língua estrangeira, não pareciam advir de diferenças estruturais tal como descrito nas análises contrastivas.

As respostas às dúvidas lançadas sobre o projeto contrastivista, na década de 1970, podem ser esquematicamente descritas como tendo tomado três direções. Trata-se aqui de uma esquematização bastante genérica, mas, por certo, análises pautadas por hipóteses sobre a natureza das representações mentais subjacentes ao uso de línguas não maternas que vêm se desenvolvendo desde a sistematização inicial proporcionada pela análise contrastiva têm incorporado e mesclado *insights* e construtos de trabalhos que exemplificam as três vertentes ora discutidas.

A primeira delas, inspirada por propostas acerca da aquisição de primeira língua pautadas por hipóteses universalistas e que buscavam examinar ordens na aquisição de morfemas (cf. BROWN, 2004), norteou-se pela hipótese de que os erros cometidos por aprendizes de línguas estrangeiras no uso das línguas-alvos eram fruto de mecanismos desenvolvimentais próprios à aquisição da linguagem como um todo. Nessa perspectiva, em franca oposição ao corolário central da vertente contrastivista, era retirado da língua materna qualquer papel relevante no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. É exemplar dos estudos alinhados com essa direção o trabalho de Dulay e Burt (1974) que analisou o desenvolvimento de estruturas sintáti-

---

<sup>1</sup> LADO, Robert. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957.

cas e o suprimento de morfemas do inglês entre aprendizes falantes de mais de uma língua materna, sugerindo grande convergência no aparecimento desses traços. Braidí (1999) expõe detalhadamente estudos contemporâneos a Dulay e Burt (1974) que identificaram, ainda, possíveis sequências desenvolvimentais relacionadas a inúmeras estruturas. Ainda que uma contribuição de inquestionável relevância para a construção da compreensão da aquisição de segunda língua, os estudos sobre sequências desenvolvimentais limitaram-se a um pequeno número de estruturas gramaticais.

A segunda vertente de respostas à derrocada da hipótese contrastivista foi composta por propostas que, tomando ainda a noção de erro como unidade central de análise, buscaram explicitar os diversos mecanismos subjacentes aos erros de aprendizes de línguas estrangeiras, fossem eles resultantes de propriedades estruturais de sua língua materna ou de outros fatores, tais como estratégias do aprendiz no uso e na aprendizagem da língua-alvo ou de características internas à própria língua-alvo. Tal vertente, ou movimento, é denominada na literatura como a perspectiva da “Análise de erros”<sup>2</sup>. Seus proponentes buscam, por exemplo, rastrear se um determinado erro é fruto ou não de identificações equivocadas entre traços linguísticos da língua-alvo e traços linguísticos da língua materna e, se o for, se se trata de questões de má apropriação de elementos semânticos, morfológicos, fonológicos etc. Procuram também identificar se o que subjaz a um erro é o uso persistente de supergeneralizações internalizadas de propriedades percebidas na língua-alvo, ou se há evitações do uso de determinadas estruturas e construções etc. Ainda que um programa de pesquisa interessante, em especial pelas taxonomias sobre mecanismos de desenvolvimento do bilinguismo que dela herdamos, a análise de erros depara-se, como lembrado por Odlin (1989), com graves dificuldades metodológicas, tendo sido comumente difícil aos seus proponentes demonstrar inequivocamente a validade de suas interpretações acerca dos fatores por eles alegados como causas dos erros dos aprendizes de línguas estrangeiras.

A terceira vertente teve como pivô a hipótese da interlíngua, tal como formulada no artigo seminal de Selinker (1972). A inovação conceitual trazida por esse autor foi a formulação da noção de interlíngua como um sistema linguístico relativamente autônomo e comportamentalmente manifesto em situações nas quais um aprendiz/usuário de uma segunda língua (L2) se enga-

---

<sup>2</sup> Um estudo que exemplifica bem o projeto nacional de pesquisa da Análise de erros é apresentado em Figueiredo (1997). Nele o autor analisa erros e desvios em relação a normas da língua inglesa na produção escrita de aprendizes falantes nativos do português do Brasil, em contexto universitário de aprendizagem do inglês.

ja com a expressão de significados. Selinker (1972) traz, assim, a proposta teórica de que a língua-alvo expressa pelo aprendiz de língua estrangeira não é uma representação tal qual a de um falante nativo dela e tampouco se baseia apenas em interferências que ecoam as representações de sua língua materna. Trata-se, para o autor, de um terceiro sistema.

A hipótese da interlíngua descrita em Selinker (1972) assume a possibilidade de que as representações de interlíngua tenham como uma de suas fontes as identificações interlinguais entre aspectos da língua materna do aprendiz e aspectos da língua-alvo. Selinker incorpora em sua hipótese, então, a noção de transferência linguística, noção essa certamente herdada da contribuição contrastivista. Sua inovação principal reside, entretanto, em uma superação do compromisso estrito com a comparação entre línguas como crivo explanatório único dos fenômenos interlinguísticos, pois, como veremos a seguir, na concepção de interlíngua de Selinker não é absolutamente apenas da identificação e da categorização de formas da língua-alvo como equivalentes a formas da língua materna que resultam a singularidade ou os desvios da língua produzidos pelo aprendiz em relação aos modelos aos quais ele é exposto.

Sua hipótese da interlíngua contempla a perspectiva de um sistema internalizado e produtivo, concebido a partir da noção de fossilização, que é empregada na compreensão tanto da persistência de formas próprias das interlínguas para além, por exemplo, de intervenções pedagógicas visando à erradicação de erros quanto do caráter sistemático da “língua do aprendiz” como versão da língua-alvo. O reconhecimento da fossilização propicia uma unidade de análise crucial para a formulação da hipótese da interlíngua como sistema linguístico relativamente independente da língua materna e também dos dados primários da língua-alvo aos quais os aprendizes são expostos. É através de tal unidade de análise que o endereçamento a uma noção de “competência” de interlíngua pode ser esboçado com algum lastro empírico.

Note-se, porém, que Selinker (1972) concebe a fossilização como proporcionada por pelo menos cinco mecanismos cognitivos gerais: a transferência linguística (influências da língua materna), a transferência de treinamento (influências de apresentações da língua-alvo feitas em circunstâncias de instrução formal), as estratégias de comunicação (recursos expressivos usados para o suprimento de aspectos do sistema da língua-alvo não internalizados em situações de pressão comunicativa), as estratégias de aprendizagem (esquemas de apreensão e memorização de propriedades da língua-alvo) e a supergeneralização de aspectos internalizados no próprio sistema interlingual em desenvolvimento. Assim, emerge de Selinker (1972) a noção de que as

representações de interlíngua podem ter rotas de desenvolvimento motivadas por fatores que vão além de contato direto entre o sistema da língua materna e o da língua-alvo. Podemos então conceber, hipoteticamente, que o contato de um aprendiz com a língua-alvo passa a ser, desde um estágio precoce, mediado pela própria interlíngua.

Desse cenário conceitual surge a percepção de que a noção de interlíngua defendida por Selinker alinha-se ao ponto de vista de que há uma diferença fundamental entre a aquisição de segunda língua e a aquisição da língua materna, ao menos no tocante ao interjogo de mecanismos cognitivos que são presumidos como subjacentes aos dois processos. A questão da equiparação entre aquisição de língua materna e aquisição de segunda língua pode ser tomada como baliza para a análise de mudanças nos quadros conceituais empregados nos estudos aquisicionistas.

O conceito de aprendizagem de línguas que motivava boa parte dos proponentes da análise contrastiva, ou seja, a visão de que a aprendizagem é sobretudo caracterizada pela formação de hábitos e rotinas comportamentais, não implica uma diferenciação crucial entre os mecanismos pressupostos para a aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Há já no pensamento contrastivista, entretanto, clara sensibilidade a uma diferenciação das circunstâncias que, no mínimo em âmbito conceitual, pode constituir-se em uma diferença de suma relevância entre os dois processos: a visão do aprendiz de línguas estrangeiras como *tabula repleta*, pois, diferentemente da criança que adquire a própria linguagem ao adquirir sua língua materna, esse aprendiz parte de sua vivência intensa de falante de uma dada língua para a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os estudos que buscaram identificar sequências desenvolvimentais compartilhadas tanto na aquisição de segunda língua quanto na aquisição de língua materna, por sua vez, tinham como corolário uma aproximação radical entre essas duas possibilidades de aquisição de linguagem. Ao justamente dirimir a possibilidade de que a transferência linguística tivesse qualquer impacto definidor até mesmo sobre as representações intermediárias do sistema da língua-alvo, esses estudos acarretaram uma visão de que ambas as formas de aquisição são regidas por propriedades linguísticas gerais. Em última análise, há, portanto, um forte amálgama entre língua materna e língua estrangeira no tocante aos mecanismos cognitivos pressupostos como em operação para sua aprendizagem.

A hipótese da interlíngua formulada em Selinker (1972), por sua vez, coloca o reconhecimento da não inevitabilidade da aquisição de uma segunda língua em posição pivotante. O autor propõe naquele trabalho uma dife-

renciação conceitual entre o que ele denomina uma “estrutura psicológica latente”, passível de ser compreendida como a arquitetura cognitiva em atuação em situações de contato linguístico e operante no desenvolvimento do bilinguismo, e a noção de “estrutura linguística latente”, tomada em releitura de trabalho desenvolvido por Lenneberg em 1967, que guarda paralelos com a ideia de uma bioprogramação para a aquisição da linguagem (língua materna) pelo bebê humano (LENNEBERG, 2004). De fato, se retomamos com atenção a proposta de mecanismos estritamente linguísticos em paralelo com mecanismos cognitivos mais gerais na fossilização, tal como os propostos em Selinker (1972) e acima mencionados, vislumbramos com clareza que já naquele momento o autor apontava para um caráter de múltiplas sobre-determinações nas representações de interlíngua.

A ideia de que a natureza das interlínguas seja distinta das representações mentais dos sistemas linguísticos nativos é retomada em um seu trabalho posterior (SELINKER, 1996). Nesse escrito, o autor coloca em questão a possibilidade de a competência de interlíngua ser apreendida estritamente em termos da evolução de gramáticas oriundas da refixação de parâmetros<sup>3</sup>. Valendo-se de um reconhecimento de que a variabilidade é também uma característica absolutamente preponderante das formas linguísticas que emergem em manifestações interlinguais, Selinker (1996) discute a pertinência do ponto de vista segundo o qual, diferentemente de uma teorização sobre as representações de línguas nativas, o avanço de um modelo teórico das representações de interlíngua se beneficiará de construtos que redefinem a clássica dicotomia entre competência e desempenho, ou seja, entre o conhecimento abstrato e o processamento efetivo da linguagem.

Em síntese, o que emerge da hipótese da interlíngua é a concepção de que a língua de um aprendiz de línguas estrangeiras, ainda que provavelmente singular em sua gênese e em seu desenvolvimento, é um sistema linguístico próprio. Desse ponto de vista desdobra-se a perspectiva de que um desempenho linguístico na língua estrangeira que discrepe das formas usuais de seus falantes nativos não é necessariamente o resultado de déficits de aprendizagem, falta de aptidão específica ou ineficiência instrucional mas, sim, o desenvolvimento próprio, marcado por complexidade, de representações mentais sobre as quais, em grande parte do tempo, nem o aprendiz nem os professores de línguas têm pleno controle. Desse ponto de vista desdobra-se,

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma perspectiva genericamente proposta por pesquisadores em aquisição de segunda língua que se balizam pela noção de Gramática Universal (GU) e pela teoria de princípios e parâmetros, do quadro teórico da Gramática Gerativa. Para uma introdução robusta ao estado da arte dessa vertente de pesquisa, sugerimos a leitura de White (2003).

paralelamente, a hipótese de que a língua do aprendiz pode constituir um objeto legítimo de análise linguística.

## A estrutura argumental e os estudos da interlíngua

A realização da estrutura argumental compreende um campo de fenômenos linguísticos que, tal como apontado por Levin e Rappaport-Hovav (2005) e outros autores, apresenta grande variabilidade translinguística. Por estrutura argumental de um dado verbo entende-se a propriedade desse verbo de promover a seleção, ou subcategorização, de um ou mais sintagmas, aos quais são designados papéis temáticos (ou semânticos) específicos na composição da predicação.

À guisa de ilustração, podemos observar significados verbais que subcategorizam apenas um NP (sintagma nominal, do inglês *noun phrase*) e a ele atribuem o papel temático “agente”, como é o caso de “voar” em “os pássaros voaram”. Verificam-se, ainda, significados verbais que subcategorizam dois NPs, atribuindo-lhes os papéis temáticos “agente” e “tema”, como “ver” em “o aluno viu seu professor”, e também significados verbais que subcategorizam dois NPs e um PP (sintagma preposicional, do inglês *prepositional phrase*), atribuindo-lhes papéis temáticos “agente”, “tema” e “destino”, como “entregar” em “o carteiro entregou o cartão para a Cristina”. Cada um desses três tipos de predicados exemplifica padrões diferentes de realização argumental.

Por ser a realização argumental compreendida como fortemente relacionada com representações semânticas específicas, que podem interagir com outras configurações gramaticais igualmente específicas, trata-se de uma classe de fenômenos que apresenta grande variabilidade, tanto translinguística quanto internamente a línguas específicas. Esse é, aliás, um aspecto consensual entre os linguistas que vêm se debruçando sobre a questão da realização argumental. Assim, não é surpreendente que se trate de temática abordada em estudos que contemplam a aprendizagem de línguas diversas, por falantes nativos de outras línguas. Tais estudos buscam a compreensão sobre como a realização argumental emerge e é representada nos sistemas linguísticos empregados pelo aprendiz em situações de uso de línguas não maternas, ou seja, em suas interlínguas.

Um exemplo de manifestação interlingual no inglês como língua não materna que pode estar correlacionada com a variabilidade da realização argumental diz respeito ao emprego, por aprendizes, de verbos intransitivos,

tanto inergativos como inacusativos<sup>4</sup>, em construções de conotação causativa incomuns para falantes nativos ou de alta proficiência, tais como “\**Come it closer*”. Como sugere Montrul (1999), a questão da aprendizagem de construções transitivas causativas relacionadas a verbos intransitivos desponta-se como enigmática pela não homogeneidade dos verbos intransitivos como classe. Tomemos como exemplo os verbos intransitivos inacusativos. Há verbos inacusativos que alternam sua transitividade, podendo ocorrer também como transitivos com conotação causativa (alguns verbos de mudança de estado, como “derreter” em “A manteiga derreteu” e em “O cozinheiro derreteu a manteiga”); outros encontram contrapontos lexicais com conotação causativa (“morrer” e “matar”, por exemplo); e outros ainda há que não têm contrapartida causativa expressa como um único item lexical (tais como “aparecer” e “desaparecer”). Impõe-se ao estudioso da aquisição de línguas, tanto materna como estrangeira, a pergunta sobre que fatores conduzem o aprendiz a produzir generalizações acerca de novos verbos intransitivos aprendidos compatíveis com o comportamento linguístico característico do falante maduro.

Assim, podemos afirmar que, ao estudarmos o desenvolvimento de representações interlinguais da realização argumental, buscamos compreender as maneiras pelas quais se desenvolve, na língua do aprendiz de línguas estrangeiras, o conhecimento sobre as relações entre a semântica dos predicadores e as configurações morfossintáticas a ela correspondentes. Acreditamos tratar-se de uma compreensão que traz desdobramentos tanto para a abordagem da natureza das realizações de estrutura argumental como para o avanço da hipótese da interlíngua.

Tal como apontam Levin e Rappaport-Hovav (2005), a teorização linguística contemporânea sobre a realização argumental pode ser, grosso modo, apreendida como alinhando-se a perspectivas lexicalistas e perspectivas construtivistas. Um exemplo de prisma lexicalista é encontrado em Grimshaw (1992). Para a autora, a estrutura argumental é codificada em um dado item que, armazenado no léxico mental do falante, tenha propriedades predadoras. Assim, para ela, a informação gramatical acerca da predicação encontra-se na representação lexical. Nos verbos, essa informação gramatical específica no mínimo a natureza da transitividade e a designação de papéis

<sup>4</sup> A hipótese da “inacusatividade” propõe que os verbos intransitivos possam ser separados entre “inacusativos” e “inergativos”. Os verbos inacusativos são aqueles cujo único argumento recebe o papel temático “tema”, sendo assim gerado na posição de objeto, mesmo que sua realização de superfície se dê como sujeito (por exemplo: Apagou a luz/A luz apagou). Os verbos inergativos são aqueles cujo único argumento recebe o papel temático “agente”, sendo assim gerado na posição de objeto (por exemplo: João roncou).

temáticos. O prisma construtivista é exemplificado nos trabalhos de Goldberg (1995, 2006) e de Goldberg e Jackendoff (2004). Para os proponentes desse ponto de vista, a realização argumental não se dá unicamente por propriedades de representações lexicais encapsuladas nos verbos ou em outros itens lexicais. Tais informações ou representações interagem com a construção gramatical, uma unidade de interface forma-conteúdo que dá sustentação à generalização por possuir espaços (variáveis) que podem ser preenchidos por *tokens*.

Informações sobre a emergência e evolução de elementos morfossintáticos relacionados à estrutura argumental nas interlínguas podem iluminar a natureza das generalizações que são feitas por aprendizes, por exemplo trazendo dados sobre sua sensibilidade a configurações semânticas sutis de classes de verbos, presença ou ausência de restrições ao emprego de um dado predicador em uma dada construção etc. Assim, um dos possíveis desdobramentos da investigação e descrição da aquisição de realização argumental por falantes de segunda língua é uma contribuição para a teorização geral acerca da natureza das possíveis interfaces existentes entre a semântica verbal e as estruturas oracionais em que um verbo é empregado, e acerca de como tais configurações são representadas mentalmente.

Tal como mencionamos acima, a investigação da aquisição da estrutura argumental em contexto de línguas estrangeiras encerra também contribuições para a própria hipótese da interlíngua. Essa investigação pode ser reveladora, por exemplo, de elementos novos para a conceituação de transferência linguística. Verifica-se a transferência de configurações morfossintáticas de superfície, de padrões de restrição de coocorrências ou de esquemas e de estrutura conceitual não evidentes na realização morfofonêmica? A noção de transferência linguística deve englobar a noção de transferência esquemática/conceitual? A reiteração de padrões sentenciais ultrassimplificados em livros didáticos pode ser uma restrição a generalizações de realização argumental mais compatíveis com as presentes nas representações dos falantes maduros, como parece sugerir o estudo de Juffs (1998), portanto reabrindo o debate sobre a transferência de treinamento? Acreditamos serem esses apenas alguns exemplos de perguntas passíveis de exploração quando a aquisição da estrutura argumental na aprendizagem de segunda língua é tomada como objeto de inquérito.

Para ilustrarmos um desenho de pesquisa sobre interlíngua que se debruça sobre essa temática, passaremos a seguir para uma breve apresentação de um fragmento de um estudo empírico que aborda possíveis restrições à aceitabilidade de um padrão de realização argumental produtivo

na língua inglesa evidenciadas nas representações interlinguais de aprendizes desse idioma, falantes nativos do português do Brasil.

## Um estudo da alternância de movimento causado

O estudo aqui apresentado buscou replicar, ainda que com acréscimos e alterações metodológicas substantivas, alguns aspectos do estudo descrito em Montrul (2001).

Nosso estudo seguiu os parâmetros da pesquisa quase-experimental, com coleta de dados realizada através de situações controladas, e envolveu alunos falantes nativos da língua portuguesa regularmente matriculados no Curso de Letras da Faculdade de Letras da UFMG que estavam cursando a disciplina Habilidades Integradas I<sup>5</sup> e que pressupostamente estavam em nível intermediário de aprendizagem do inglês. Os dados foram coletados através da aplicação, aos informantes, de um teste de competência lexical e de dois testes especificamente construídos para o estudo.

O estudo de Montrul (2001) que inspirou nosso estudo abordou representações interlinguais de alternâncias de transitividade de verbos de mudança de estado, tais como “quebrar”, “derreter” etc., e de verbos agentivos de modo de movimento, tais como “correr”, “andar”, “pular” etc., (os dois tipos são classes que surgem prototipicamente em construções intransitivas) em interlínguas do espanhol e do inglês como línguas estrangeiras, de aprendizes falantes nativos das duas línguas e também do turco. Uma das hipóteses que guiou a autora foi a de que haveria transferência linguística na aceitabilidade de construções nas construções com alternância de transitividade em função de restrições da língua materna. Tal hipótese foi confirmada.

Partindo desse aspecto de Montrul (2001), nosso estudo buscou avaliar se restrições semelhantes ocorreriam no comportamento de aprendizes falantes do português, uma língua que tipicamente não permite que verbos agentivos de modo de movimento, ou seja, intransitivos inergativos, ocorram como verbos transitivos. Para ilustrar o problema em questão, vejamos as sentenças abaixo:

---

<sup>5</sup> Trata-se da primeira disciplina de Língua Inglesa do currículo da licenciatura e do bacharelado em língua inglesa da Instituição. Tal disciplina pressupõe como requisito uma capacidade de uso da língua inglesa já razoavelmente consolidada (o que aqui chamamos de “nível intermediário”).

- (1) The kite flew high.
- (2) They flew their kites high.
- (3) O papagaio voou alto.
- (4) ??/\*Eles voaram os papagaios alto.

Percebe-se, nas sentenças (1) e (2), que há no inglês a alternância de transitividade do verbo agentivo de modo de movimento *fly* (voar), de intransitivo para transitivo. Na alternância, a construção envolvendo o verbo passa a ser lida como movimento causado. No português, entretanto, a mesma alternância parece soar no mínimo bastante anômala, senão de todo agramatical. A leitura de movimento causado, para ser obtida no português, parece requerer uma construção perifrástica, tal como ilustrada na sentença abaixo<sup>6</sup>:

- (5) Eles fizeram os papagaios voarem alto.

Os dados comportamentais cotejados no estudo incluíram produção de enunciados (complementação de sentenças em pequenos textos), julgamentos de aceitabilidade, e avaliações de paralelismo semântico de sentenças em língua inglesa contendo formas perifrásticas como distratores com as formas-alvos (as construções envolvendo a alternância de movimento causado com verbos agentivos de modo de movimento). Não se verificaram sentenças estruturalmente agramaticais no inglês, sendo, portanto, todos os dados do estudo construções morfossintaticamente lícitas na língua estrangeira, sem, entretanto, se dar acarretamento semântico idêntico entre elas e podendo haver sentenças cuja leitura poderia requerer no mínimo um enquadramento contextual pouco trivial para ser interpretada. O *corpus* experimental é explicitado no QUADRO 1, a seguir.

<sup>6</sup> A produtividade das construções de alternância de movimento causado no inglês com os cinco verbos do *corpus* experimental de nosso estudo, que é explicitado a seguir, foi confirmada no trabalho de Sousa (2007), conduzido sob orientação do primeiro autor do presente texto, valendo-se de dados do mesmo *corpus* experimental e envolvendo como parte de sua metodologia levantamentos em *corpora* da língua inglesa. Por outro lado, a provável anomalia de uma construção como a sentença (4) pode ser atestada em uma busca em hipertextos, considerando-se a Internet como um grande *corpus*, através do Google, de composições como “vo(-ei, -aram, -ou etc.) o/a (papagaio, pipa, avião)”, na qual se verificarão pouquíssimas ocorrências compatíveis com a estrutura argumental AGENTE-TEMA da sentença (4).

**QUADRO 1**  
**Corpus experimental**

<b>Codificação da sentença</b>	<b>Sentença</b>
<b>A1</b>	The psychologists made the rat run through the maze.
<b>A2</b>	The psychologists ran with the rat through the maze.
<b>A3</b>	The psychologists ran the rat through the maze.
<b>B1</b>	The captain made his troop march along Main Avenue.
<b>B2</b>	The captain marched with his troop along Main Avenue.
<b>B3</b>	The captain marched his troop along Main Avenue.
<b>C1</b>	Dan and Rose love to walk their dog in the park.
<b>C2</b>	Dan and Rose love to walk with their dog in the park.
<b>C3</b>	Dan and Rose love to take their dog to walk in the park.
<b>D1</b>	Tom could make his horse jump over the first fence.
<b>D2</b>	Tom could jump his horse over the first fence.
<b>D3</b>	Tom could jump the first fence with his horse.
<b>E1</b>	We liked to make kites fly in the afternoon.
<b>E2</b>	We liked to fly with kites in the afternoon.
<b>E3</b>	We liked to fly kites in the afternoon.

A fase experimental do estudo, na qual se realizou a coleta de dados, foi conduzida ao longo de três etapas<sup>7</sup>.

Na primeira etapa houve a aplicação de testes de vocabulário para determinação de níveis de competência lexical dos informantes, como informado acima. O teste de competência lexical provém da literatura especializada (NATION, 1990) e foi utilizado como uma medida psicométrica substitutiva de um teste de proficiência geral, por não pressupor o conhecimento de construções específicas. Além disso, no que tange às hipóteses sobre a natureza das representações mentais da realização argumental por nós discutidas acima, uma medida de conhecimento do léxico é neutra, já que ela poderia compatibilizar-se tanto com o quadro lexicalista quanto com o quadro construtivista, no qual, tal como apontado por Jackendoff (2002) e por Goldberg (2006), se rejeita a divisão estrita entre um componente lexical e plataformas sintáticas na modelagem da arquitetura da gramática. A medida de competência lexical adequou-se, portanto, como variável independente de nosso estudo. Através desse teste, os 39 informantes do grupo total foram classificados em dois subgrupos (um com 20 e outro com 19 participantes), respectiva-

<sup>7</sup> Sempre realizadas em três sessões distintas, de duração entre 20 e 30 minutos cada, distribuídas ao longo de um intervalo de sete dias, compatibilizando-se com os dias das aulas do curso do qual vinham os informantes.

mente com maior e com menor competência lexical<sup>8</sup>, de acordo com o instrumento de medição psicométrica empregado.

Na segunda etapa houve a aplicação de testes de produção escrita, envolvendo a indução de complementação de (não mais que quatro) sentenças de pequenos textos que, acompanhados de ilustrações, evocavam um enquadro contextual potencialmente indutivo do emprego dos cinco verbos intransitivos agentivos de modo de movimento do *corpus*, ou seja, os verbos *run*, *march*, *walk*, *jump* e *fly*, em alternância de transitividade de movimento causado. Os dados dessa fase não serão abordados neste texto.

Na terceira etapa da coleta de dados houve a aplicação de teste de julgamento de aceitabilidade das sentenças do *corpus* experimental. Blocos de três sentenças agrupadas em cinco “situações” (“Situação A” a “Situação E”) eram apresentados em projeções de *slides*. Cada situação equivalia a um *slide*, sendo as sentenças de cada situação numeradas como (1), (2) e (3) e apresentadas sucessivamente, com intervalos de exposição de aproximadamente 30 segundos. Além disso, os *slides* de cada situação mostravam as mesmas ilustrações que haviam sido apresentadas na segunda etapa. À guisa de exemplificação, reproduzimos (FIG. 1) o primeiro desses *slides*.

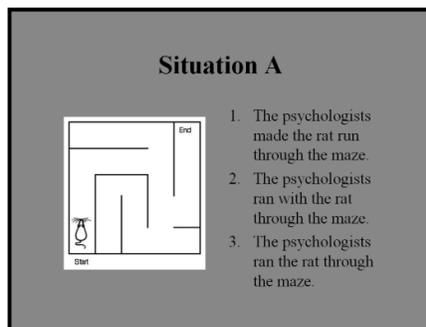


FIGURA 1 – Slide para “Situação A”

Os informantes, após lerem silenciosa e individualmente cada sentença, deveriam julgá-las quanto à apreciação de sua aceitabilidade, numa escala de 0 a 4, devendo 0 ser atribuído para quando a sentença fosse considerada *totalmente inaceitável*, e 4 para quando a sentença fosse *perfeitamente natural*. Na FIG. 2 reproduz-se o material impresso que cada informante recebeu para registrar seu julgamento.

<sup>8</sup> Todos os informantes efetivamente selecionados para terem suas respostas consideradas no estudo foram posicionados nas bandas 2 e 3 das quatro bandas propostas em Nation (1990).

Judge the sentences shown for each situation according to the following scale:

(    ) 0 **Totally unacceptable**  
 (    ) 1  
 (    ) 2  
 (    ) 3  
 (    ) 4 **Perfectly natural**

**Situation A**  
 Sentence 1:  
 (    ) 0  
 (    ) 1  
 (    ) 2  
 (    ) 3  
 (    ) 4

Sentence 2:  
 (    ) 0  
 (    ) 1  
 (    ) 2  
 (    ) 3  
 (    ) 4

Sentence 3:  
 (    ) 0  
 (    ) 1  
 (    ) 2  
 (    ) 3  
 (    ) 4

FIGURA 2 – Amostra do material de suporte para julgamento de aceitabilidade dos dados linguísticos do *corpus* experimental

Ainda na terceira etapa, houve a aplicação de teste de avaliação do paralelismo semântico entre as sentenças de cada situação do *corpus* experimental. Os dados dessa fase não serão discutidos neste texto.

Todos os testes foram codificados, e as identidades dos informantes foram ocultadas em todo o material. As respostas aos testes foram tabuladas e submetidas à quantificação e ao tratamento estatístico. Especificamente, os escores dos grupos divididos de acordo com nossa variável independente (competência lexical) foram submetidos à Análise de Variância (ANOVA), com vistas à certificação de que as diferenças entre tais grupos de escores eram estatisticamente significativas.

Por ser aqui nosso objetivo exemplificar um estudo da interlíngua que toma por objeto representações da realização argumental – e não, apresentar e discutir exaustivamente seus resultados –, ficaremos restritos a uma abordagem dos resultados do teste de julgamento de aceitabilidade, pois eles são suficientes para ilustrarmos propriedades interlinguais. No GRAF. 1, a seguir, apresentamos esses resultados, quantificados.

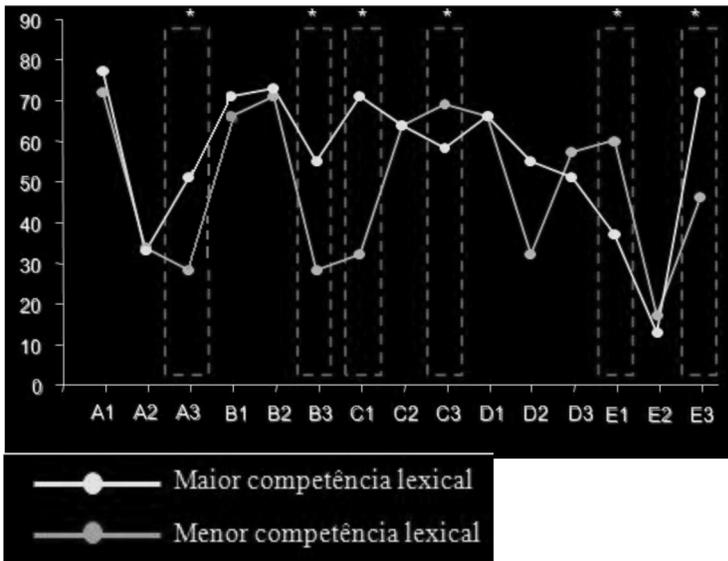


GRÁFICO 1 – Julgamento de aceitabilidade ( $p < 0,05$ )

O GRAF. 1 apresenta os escores somados dos informantes de cada grupo para cada uma das sentenças do *corpus* experimental (cf. QUADRO 1). Há marcações indicativas das sentenças para as quais a diferença das respostas é significativa ( $p < 0,05$ ), ou seja, as sentenças A3, B3, C1, C3, E1 e E3.

O tratamento estatístico dos dados do teste de julgamento de aceitabilidade forneceu-nos segurança para confirmar o diagnóstico obtido no teste de competência lexical de Nation (1990), ou seja, obtivemos em nosso estudo dois grupos efetivamente distintos no que tange ao desenvolvimento de suas interlínguas. Mais ainda, o tratamento estatístico revelou que as diferenças na aceitabilidade de quatro das cinco construções com alternância de movimento causado são estatisticamente significativas, havendo uma tendência dos informantes com maior competência lexical a aceitar essas alternâncias de transitividade como engendrando construções lícitas. Em outras

palavras, os informantes cujas interlínguas do inglês como língua estrangeira se encontravam em estágios de desenvolvimento menos maduros à época do estudo operavam com representações mentais das possibilidades de realização argumental dos verbos agentivos de modo de movimento provavelmente ainda muita pautadas nas representações equivalentes, para essa classe de verbos, de sua língua materna.

É extremamente interessante observar que, exceto pela sentença C3 (uma construção perifrástica não causativa mais aceita pelo grupo de menor competência lexical) e pela sentença E1 (uma construção perifrástica de possível leitura causativa, igualmente mais aceita pelo grupo de menor competência lexical), há diferenças significativas apenas nos julgamentos de aceitabilidade das sentenças que traziam a alternância de movimento causado. O gráfico revela, no geral, um paralelismo consistente nos julgamentos feitos pelos dois grupos, excetuando-se majoritariamente justamente nas sentenças em que verbos intransitivos agentivos de modo de movimento se comportam como transitivos, ou seja, nas sentenças nas quais há ocorrência de um padrão de realização argumental que dista do português do Brasil. É exatamente a possível disponibilidade de uma representação dessa construção que claramente marca uma separação entre os dois grupos de nosso estudo no tocante à interlíngua.

Devemos observar que a única exceção diz respeito à alternância de movimento causado com o verbo *jump* (sentença D2), para a qual se manteve a tendência de maior aceitabilidade do grupo de maior competência lexical, sem que tenha havido, entretanto, distinção significativa do ponto de vista estatístico. Isso pode ser explicado por fatores relacionados à amplitude de distribuição das respostas individuais, o que não anula a possível suspeita de alguma singularidade relativa ao verbo ou à construção com ele ou com seu equivalente em língua portuguesa, em especial. Trata-se, certamente, de tema para outras investigações.

Não obstante, a consistência dos resultados aqui discutidos constitui um indício forte de corroboração dos resultados encontrados por Montrul (2001). Trata-se, ainda, de mais uma confirmação bastante explícita de que análise de manifestações de representações da estrutura argumental é um objeto de pesquisa capaz de nos fornecer algum acesso às peculiaridades da língua do aprendiz, proporcionando-nos a possibilidade de dar novos passos na exploração da hipótese de que o aprendiz de línguas estrangeiras ativa, ao processar sua língua não materna, um sistema interlingual.

## Conclusão

Neste texto buscamos retomar a hipótese da interlíngua, salientando aspectos do construto que podem fomentar a abordagem linguística para a compreensão de dimensões de uma atividade social e de um fenômeno cognitivo extremamente complexo, posto que condicionado por múltiplas determinações: a aquisição de línguas não maternas. Nessa retomada, tivemos a preocupação de rever alguns dos corolários centrais de um construto teórico apresentado inicialmente na década de 1970 e de seus desenvolvimentos ao longo de décadas de investimento intelectual. Este escrito desdobrou-se ainda na saliência da motivação para análises, no âmbito da interlíngua, de um aspecto particular da gramática, a realização argumental como expressão de interfaces entre semântica e estrutura sintática. Buscamos, através desse desdobramento, apontar para a fecundidade que julgamos terem tais análises para o avanço e reproblemática de pilares conceituais subjacentes à hipótese da interlíngua. Para consubstanciar nossas ponderações, apresentamos alguns aspectos de um estudo empírico no qual nos engajamos. Tal estudo demonstrou ser a disponibilidade de representações de um padrão de realização argumental produtivo na língua inglesa – a alternância de transitividade de verbos intransitivos de modo de movimento em construções expressivas de movimento causado – um possível indício verificador de diferenciação no desenvolvimento interlingual de falantes nativos do português do Brasil, língua onde a alternância em questão não é usualmente lícita. Nossa expectativa, sobretudo, é que as ponderações e o estudo aqui apresentados sejam inspiradores de pesquisas congêneres sobre a interlíngua e que se disponham a conosco debater.

## Referências

- BRAIDI, Susan. *The acquisition of second language syntax*. London: Arnold Publishers, 1999.
- BROWN, Roger. The order of acquisition. In: LUST, Barbara C.; FOLEY, Claire (Org.). *First language acquisition: the essential readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004. p.274-278.
- DULAY, Heidi C.; BURT, Marina K. Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VI, v.8, n.2, p.129-136, June 1974.

- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FIGUEIREDO, Francisco Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions at work*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, Adele E.; JACKENDOFF, Ray. The English resultative as a family of constructions. *Language*, Rochester, NY, v.80, n.3, p.532-568, Sep. 2004.
- GRIMSHAW, Jane B. *Argument structure*. Cambridge: The MIT Press, 1992.
- JACKENDOFF, Ray. *Foundations of language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- JUFFS, Alan. ESL materials and the acquisition of semantics-syntax correspondences. *Language Teaching Research*, Auckland, New Zealand, v.2, p.93-123, Apr. 1998.
- LENNEBERG, Eric H. Language in the context of growth and maturation. In: LUST, Barbara C.; FOLEY, Claire (Org.). *First language acquisition: the essential readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004. p.103-108.
- LEVIN, Beth; RAPPAPORT-HOVAV, Malka. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- MONTRUL, Silvina. Agentive verbs of manner and motion in Spanish and English as second languages. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v.23, n.2, p.171-206, 2001.
- MONTRUL, Silvina. Causative errors with unaccusative verbs in L2 Spanish. *Second Language Research*, London, v.15, n.2, p.191-219, Apr. 1999.
- NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.
- ODLIN, Terence. *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PAIVA, Vera Lúcia M. O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2002. Memorial (Professor Titular).

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v.10, p.209-231, 1972.

SELINKER, Larry. On the notion of IL competence in early SLA research: an aid to understanding some baffling issues. In: BROWN, Gillian; MALMK-JAER, Kirsten; WILLIAMS, John (Org.). *Competence and performance in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.92-113.

SELINKER, Larry. *Re-discovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

SOUSA, Luciana Fiuza. *Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita na aquisição da estrutura argumental em L2: questões e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

WHITE, Lydia. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.





# O ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo<sup>1</sup>

Vilson J. Leffa

A ideia dos sistemas emergentes e do que tem sido definido como emergentismo tem despertado muito interesse na área da aquisição da língua estrangeira (BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; CAMERON; DEIGNAN, 2006; ELLIS, 2007; ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2006; IONIN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2000, 2006, 2007; MACWHINNEY, 2005, 2006; MEARA, 2006; MELLOW, 2006). A maior parte desses estudos tem privilegiado a perspectiva da Psicolinguística. Este trabalho parte de uma perspectiva mais ampla, além da Psicolinguística e da aquisição, para refletir sobre o trabalho do professor na sala de aula tanto de língua como de literatura. Veem-se os sistemas emergentes e as teorias da complexidade que os embasam como algo maior, que vai desde os fenômenos da natureza, como o clima, os formigueiros e as colmeias, até as organizações sociais, como as comunidades de aprendizagem que formam a sala de aula, com suas normas e divisão de trabalho (BERTALANFFY, 1973; GLEICK, 1990; JOHNSON, 2003; LEWIN, 1994; MORIN, 1995; PAIVA, 2005; PARREIRAS, 2005; VETROMILLE-CASTRO, 2007). São todos vistos como sistemas complexos em que as partes não se somam umas às outras mas interagem, produzindo novos elementos, muitas vezes em cascata, que vão muito além da soma das partes.

Considerando-se que para entender os sistemas emergentes é necessário

---

<sup>1</sup> Uma versão anterior deste texto foi publicada, sob o título “Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo”, em *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.7, n.1, p.24-29, jan./abr. 2009.

antes entender os sistemas complexos, introduz-se num primeiro momento o que se entende por sistema complexo. Enfatizam-se aí não apenas a ideia de interação dos elementos que o compõem mas também a ideia de que os sistemas complexos emergem em algum momento, evoluem no tempo e extinguem-se quando o motivo que lhes deu origem deixa de existir. Caracterizam-se basicamente por serem sistemas abertos tanto às condições externas que os acompanham durante sua evolução quanto às condições iniciais que os fizeram emergir.

No segundo momento do trabalho, tecem-se algumas reflexões sobre as condições iniciais que fazem emergir o novo sistema. O conceito de emergência como “algo que nasce” é adequado, aqui, por duas razões: em primeiro lugar, dá a ideia clara de que um sistema complexo não é algo que se cria do nada mas sim, que nasce de outro sistema preexistente a ele; em segundo lugar, um sistema complexo, na sua origem, parte de um pequeno elemento que invade o sistema-mãe, provocando uma espécie de fecundação com outros elementos que estão dentro desse sistema maior, o que acaba acarretando mudanças no próprio sistema. No caso da aprendizagem, por exemplo, o aluno pode ser visto como um sistema aberto, vulnerável às condições externas onde atua o professor. Se o professor conseguir invadir o aluno, atingindo o ponto exato onde elementos do sistema invasor interagem com elementos do sistema hospedeiro, poderá fazer eclodir a aprendizagem por um processo de reação em cadeia que provocará modificações profundas no aluno. Com condições iniciais adequadas, o próprio sistema autorregular-se-á, produzindo a energia necessária para se desenvolver e atingir os objetivos que o orientam. Essas são, em resumo, as ideias debatidas neste trabalho.

## Sistemas complexos

Emergentismo pode ser definido como uma tentativa de explicar de que maneira um sistema complexo se desenvolve. Isso significa que, para entender o que é emergentismo, temos de entender antes o que é um sistema complexo. Exemplos clássicos de sistemas complexos são o clima, o trânsito de uma cidade e, no caso que nos interessa mais de perto aqui, a aprendizagem de uma língua estrangeira. Todos eles têm em comum dois aspectos importantes: (1) são sistemas compostos de partes que interagem entre si; (2) são sistemas que evoluem num determinado período de tempo. São, em suma, sistemas complexos e dinâmicos.

A motivação principal para refletir sobre o ensino da língua estrangeira

como um sistema complexo está, a meu ver, no erro histórico de se ver um sistema que é complexo como se fosse simples ou um que é dinâmico como se fosse estático. Um sistema não é feito apenas dos elementos que o compõem: ele é feito de outros sistemas. O ensino de línguas, nesse aspecto, tem sido teoricamente prejudicado por algumas falácias. Se vemos a língua, por exemplo, como a soma dos sistemas fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e mesmo discursivo, e se vemos a aprendizagem da língua como o domínio de cada um desses sistemas, podemos cair na ilusão de estarmos vendo a aprendizagem da língua como um sistema complexo, quando, na verdade, podemos estar diante de um sistema simples, feito apenas da soma de outros subsistemas, tudo reduzido a uma camada linguística estratificada, que não leva em conta as outras camadas, sem as quais a aprendizagem simplesmente não ocorre. Para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas mas também interação entre esses subsistemas. Mais ainda: essa interação não deve ficar restrita aos subsistemas de uma determinada camada – o estrato linguístico, por exemplo – mas incluir também subsistemas de outras camadas, estrato psicológico, pedagógico etc. A primeira característica essencial de um sistema complexo é, portanto, essa capacidade não só de transpor as fronteiras do próprio sistema, no sentido horizontal, mas também de alcançar os sistemas que habitam outras camadas, no sentido vertical. Uma consequência da interação entre os elementos que compõem o sistema e também entre um sistema e outro é a constante mudança do sistema.

No caso do clima, por exemplo, a propriedade do ar de ficar mais leve quando aquecido gera seu deslocamento de uma região para outra, provocando ventos de intensidades diferentes. O mesmo ar, ao esfriar, tem sua umidade relativa aumentada, gerando nuvens e provocando chuvas. A simples mudança de temperatura, para mais ou para menos, acarreta dias de sol ou de chuva, afetando o nível dos rios, a cor da vegetação, a colheita do lavrador e até o humor das pessoas. Se o calor reduz nossa pressão arterial e deixa-nos abatidos, o ar fresco da manhã pode revigorar nosso ânimo e dar-nos energia. Uma estiagem longa pode provocar a perda das colheitas e trazer fome e miséria para uma região, o que pode levar ao êxodo rural, ao favelamento e à violência urbana. Ou seja, os elementos de um determinado sistema – o vento e a temperatura, por exemplo – não interagem apenas horizontalmente dentro do sistema complexo – no caso, o clima – mas também verticalmente com elementos de outros sistemas complexos – incluindo, no nosso exemplo, a vegetação, as populações e a disposição psicológica das pessoas.

O trânsito é outro exemplo clássico de sistema complexo que pode ser

caracterizado pelos diversos elementos que o compõem e pela interação entre esses elementos. Entre os elementos temos, por exemplo, as pessoas (motoristas, passageiros, pedestres, guardas de trânsito etc.); os objetos (carros, motos, placas de sinalização); os regulamentos (leis, código de trânsito); a divisão de responsabilidades (direitos e deveres dos motoristas e dos pedestres). Todos esses elementos interagem dentro do sistema. Quando o motorista, por exemplo, para o carro diante de um semáforo, temos pessoas que interagem com a sua ação de parar (outros motoristas, pedestres), usando objetos (carro, semáforo) e obedecendo a um regulamento (as leis) que as manda parar quando a luz estiver vermelha ou avançar quando estiver verde (divisão de responsabilidades entre motoristas e pedestres). Se o motorista não avançar com o sinal verde, por exemplo, vai atrapalhar o trânsito, impedindo o fluxo de outros veículos. Os elementos do sistema trânsito, por sua vez, interagem também com elementos de outros sistemas. Um temporal (sistema complexo climático), por exemplo, pode afetar mudanças no trajeto de veículos e pedestres (sistema complexo trânsito), causando irritação nos motoristas (sistema complexo psicológico).

O ensino da língua estrangeira pode também ser visto como um sistema complexo, já a partir da sala de aula. Envolve, obviamente, pessoas (professor e alunos) interagindo entre si através de objetos culturais consagrados pela tradição escolar (lousa, livros, cartazes), com divisão de responsabilidades (o professor deve criar as condições de aprendizagem e o aluno deve esforçar-se em usá-las para aprender a língua) e com normas de conduta (o regimento escolar, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais). Ainda que algumas dessas normas não sejam criadas pelo grupo e estejam, em sua origem, distantes da sala de aula (a LDB, por exemplo, foi originalmente aprovada pelo Congresso Nacional), seu impacto faz-se presente na interação entre alunos e professores. A sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora. É, pelo contrário, um sistema aberto, vulnerável às influências do mundo externo. Por mais que às vezes se tente imunizar e blindar a sala de aula, ela acaba sendo atravessada e contaminada pelas tragédias e conquistas da vida. Professores e alunos não interagem num vácuo mas sim, através de conteúdos que são veiculados também em outros sistemas, seja um evento esportivo transmitido pela televisão, seja a notícia de uma descoberta científica publicada no jornal, seja um vídeo de impacto disponibilizado na Internet, ou mesmo um acidente automobilístico ocorrido no dia anterior. Sob a agenda visível da sala de aula, há também uma agenda oculta, que, embora não chegue a ser explicitamente verbalizada, afeta a interação entre professores e alunos. Nessa “agenda oculta” podem

estar, por exemplo, as condições de trânsito no caminho da escola e uma frente fria vinda do polo, as quais, já entre si relacionadas, também podem afetar, de modo positivo ou negativo, o humor de alunos e professores. O pressuposto básico do sistema complexo, portanto, é essa ideia de que tudo está relacionado.

Por outro lado, essa relação entre os elementos que compõem o sistema e a relação deles com elementos de outros sistemas acabam provocando mudanças, fazendo com que um sistema complexo deixe de ser estático para ser dinâmico. Assim como o clima e o trânsito mudam de um dia para outro, a sala de aula também se transforma à medida que as aulas vão se sucedendo. Uma aula estática é uma impossibilidade teórica. Se existisse, seria o desespero do professor e o fracasso da educação. Os alunos entrariam na escola e dela sairiam sem nada ter aprendido. O que provoca a mudança e, conseqüentemente, a aprendizagem é a interação entre os elementos que compõem o sistema. É claro que o nível de intensidade dessa interação provoca alterações no nível de aprendizagem: alguns alunos vão aprender mais do que outros, alguns vão adquirir conteúdos diferentes, não previstos pelo professor, talvez influenciados pela agenda oculta, mas todos vão aprender alguma coisa, desejável ou não. Sob a perspectiva dos sistemas complexos, a afirmação de que um aluno saiu da escola como entrou não faz sentido; pode ser uma tirada de humor, mas não é a realidade da sala de aula, no seu dinamismo.

### **Emergentismo: o efeito cascata**

O que provoca a mudança nos sistemas complexos é a abertura do próprio sistema. Ao contrário dos sistemas fechados, como um relógio, por exemplo, a sala de aula e o próprio aluno são sistemas abertos, sensíveis ao meio que os cerca. Não se pode afirmar que dentro de um relógio haja interação entre os elementos que o compõem; os parafusos e as engrenagens do relógio somam-se uns aos outros, podem até se encaixar com precisão, mas não evoluem nem se auto-organizam, como acontece com os sistemas abertos. Por ser um sistema fechado, o relógio não é capaz de absorver alimento e engordar ou de passar fome e emagrecer, como acontece com o corpo humano, por exemplo. Por ser soma sem interação, o relógio para se uma de suas engrenagens parar, incapaz de se reorganizar e de transferir funções de uma peça para outra, como faz o corpo humano, por exemplo, capaz de criar uma célula nova para substituir uma célula morta e continuar funcionando. A peça de um relógio não carrega dentro de si informações sobre as outras peças, como a célula, que guarda informações sobre todo o corpo. O relógio

não retém uma semente capaz de gerar outros relógios, como acontece com o corpo humano, que se reproduz em outros corpos. O relógio é um sistema fechado, incapaz de interagir, de se auto-organizar e de evoluir. É impossível ensinar coisas novas a um relógio, como se pode, em princípio, fazer com um aluno.

O interesse pelos sistemas emergentes e pela complexidade em relação ao ensino de línguas deve-se a duas razões: a primeira é que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um fenômeno complexo; a segunda, decorrente da primeira, é que os enfoques reducionistas têm sido notoriamente incapazes de contribuir para explicar esse fenômeno. De um lado, são muitos os elementos que compõem essa aprendizagem; de outro lado, não basta identificar esses elementos: é preciso também tentar descrever como eles interagem. Se, tradicionalmente, já tínhamos dificuldade em explicar a aprendizagem da segunda língua (L2) dentro de um contexto em que a aprendizagem, em termos de artefatos culturais, se resumia ao uso da lousa e do livro didático, hoje essa dificuldade aumentou várias vezes, não só pela inserção de inúmeros outros artefatos na vida do aluno mas também pelas novas interações que esses mesmos artefatos potencializam. A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder às perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet e de seus derivados, como os blogs, as redes sociais, o MP3, os podcasts, os iPods etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira. Como o clima, que, na sua complexidade, vem sofrendo o efeito estufa e causando o derretimento das geleiras, ou como o trânsito, que vem congestionando as ruas das grandes cidades e as vias que lhes dão acesso, exigindo de todos nós uma mudança na maneira de pensar e de agir para muito além dos interesses individuais, também o ensino de línguas, por estar aberto à história, que não para de evoluir, exige mudanças na maneira de trabalhar do professor.

O ensino de línguas, sob a perspectiva da complexidade, traz novas exigências para o professor mas também lhe oferece novas possibilidades de realização. Há boas e más notícias. Em termos de exigências, o professor precisa aprender a conviver com a incerteza; todas as relações de causa e efeito a que estávamos tão confortavelmente acostumados no racionalismo cartesiano, agora, não existem mais. Não há qualquer garantia de uma correlação positiva entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende; é até perfeitamente possível, levando-se em consideração a imprevisibilidade dos sistemas

complexos, que o professor ensine uma coisa e o aluno aprenda outra. A ciência clássica sempre buscou as causas dos fenômenos, dentro de um paradigma de previsibilidade baseado na ideia de correlação: uma nota boa em uma prova de seleção indica competência do funcionário em seu futuro emprego; quem interpreta gravuras de uma determinada maneira é afável nas relações sociais; um povo ordeiro traz progresso para o país, e assim por diante. Todas essas correlações caem por terra no paradigma da complexidade. É impossível prever o resultado da ação do professor na sala de aula: de uma mesma turma de alunos, com o mesmo professor, podem sair médicos, poetas, e até assassinos. Essa é a má notícia.

Mas há também uma boa notícia: os sistemas complexos são abertos e, por isso, penetráveis. São extremamente sensíveis tanto às condições iniciais que os fazem eclodir quanto às condições externas, que podem ser absorvidas a qualquer momento e provocar mudanças no seu rumo. É sempre possível fecundar o sistema, inserindo nele um germe inicial, que poderá interagir com outros elementos e evoluir, até que eventualmente se desenvolva um novo sistema. Uma vez iniciado, o sistema, por ser aberto, não segue um rumo preestabelecido, previsível em sua trajetória; ele está constantemente mudando, conforme mudam as condições externas com as quais interage. É essa abertura que dá ao professor a única possibilidade de interferir no rumo do sistema, desde que ele tenha a capacidade de interagir internamente com algum elemento que componha o sistema em questão. Não é lhes impondo um rumo, do lado de fora ou mesmo de cima, que o professor vai mudar a direção em que caminham o ensino de línguas e o aluno, por exemplo. É penetrando no sistema, estabelecendo alguma conexão com algum elemento que estiver lá dentro, que se fará a mudança.

O que faz o automóvel andar é a produção da faísca elétrica no momento exato em que o pistão do motor está prestes a atingir sua compressão máxima. O sonho do professor não é desgastar sua energia em piruetas e malabarismos para arrastar o aluno em direção a uma aprendizagem mínima, correspondente a uma fração do esforço despendido. O sonho é produzir a faísca que faz o aluno explodir, usando sua própria energia, seguindo o princípio do efeito dominó, em que o efeito se transforma em causa de outro efeito, gerando recursivamente uma reação em cadeia. A mudança e, conseqüentemente, a aprendizagem só são possíveis pelo toque em algum ponto sensível do aluno, talvez através de alguma música que “faça sua cabeça”, do desejo dele de conhecer outros mundos, do círculo de suas amizades.

Um exemplo interessante que serve para demonstrar o efeito em cascata são os fractais gerados aleatoriamente pelos computadores a partir de con-

figurações iniciais mínimas, que se repetem e se multiplicam recursivamente milhões de vezes, até produzir milhões de figuras geométricas diferentes. Outro exemplo é o princípio da energia nuclear, em que é preciso chegar ao núcleo do átomo, que, embora tão pequeno, a ponto de ser invisível a olho nu, é capaz de produzir energia para iluminar cidades inteiras a partir de um toque inicial.

O universo está cheio de exemplos que explodem em energia a partir de condições iniciais mínimas, sendo ele próprio, possivelmente, uma grande explosão que teria ocorrido a partir de uma pequeníssima semente inicial. No ensino de línguas, o exemplo mais conhecido do efeito cascata é o “método silencioso”, de Gattegno (1972), em que o aluno fala e o professor fica silencioso a maior parte do tempo, usando apenas um pequeno conjunto de bastões coloridos. O professor não transmite conhecimentos, não dá respostas para o aluno, não se comporta como um modelo. Preocupa-se em fazer o aluno falar, observando como este reage diante de cada configuração dos bastões, sugerindo novas situações, provocando interpretações e incentivando-o a usar sua imaginação. Quatro bastões podem oferecer as condições iniciais para configurar uma cela de prisão, um automóvel em disparada ou uma base para naves extraterrestres em visita ao planeta.

Os sistemas complexos não estão em estado permanente de existência; eles emergem em algum momento e em algum lugar, evoluem e, um dia, desaparecem. Mesmo sistemas reconhecidamente emergentes, como os formigueiros ou as colmeias, nascem, crescem e morrem. É como se eles fossem criados para atingir um determinado objetivo, que, uma vez atingido, faz com que o próprio sistema desapareça. Um mutirão que se forma para construir uma casa deixa de existir quando a casa fica pronta. Um grupo de pessoas que se reúne para fazer um safári pelas savanas da África não tem mais razão de existir quando o safári termina; elas podem até se reunir ocasionalmente na casa de alguém para lembrar episódios engraçados ocorridos na excursão, mas essas reuniões servirão apenas para marcar o início do fim do grupo.

Mesmo sistemas complexos aparentemente mais persistentes, como o clima, o trânsito e o ensino de línguas estrangeiras, estão sujeitos a esses ciclos de início, meio e fim. Não se está interessado no clima como um conceito abstrato e permanente mas sim, nas suas manifestações concretas, como o furacão que pode ameaçar a segurança de uma cidade litorânea, o efeito de uma tempestade de granizo na colheita de milho ou o fenômeno específico do El Niño. No trânsito, podemos estar preocupados com o fluxo de veículos na véspera de um feriadão ou com o efeito de uma lei que proíbe

a venda de bebidas alcoólicas nas estradas. No ensino de línguas, os professores estarão preocupados com os cursos que vão administrar, que têm uma data para iniciar, um período para se desenvolver e um dia para terminar. Esta é a boa notícia aqui: os cursos, por terem começo, meio e fim, são sistemas complexos sujeitos às condições iniciais. Está aí o lugar onde o professor pode atuar.

Tradicionalmente, as condições iniciais podem ser definidas com o plano de curso ou com o cronograma das aulas que é distribuído aos alunos no primeiro dia de aula. Estabelecem-se aí a divisão de tarefas, as responsabilidades de alunos e professor, as regras iniciais da disciplina. Os alunos, no primeiro dia, vêm para a aula com expectativas e com “espaços em branco” para serem preenchidos pelo professor. O ensino tradicional cria automaticamente o momento ideal para fazer emergirem as condições iniciais, que o professor pode ou não aproveitar.

Como a sala de aula, o grupo de alunos e a aprendizagem do conteúdo (língua ou literatura) são todos sistemas complexos, não há qualquer garantia de que as expectativas, tanto dos alunos como do professor, venham a se cumprir. Seria uma ingenuidade muito grande do professor pressupor que uma determinada estratégia de ensino, que tenha produzido excelentes resultados numa determinada sala de aula, vá produzir os mesmos resultados numa outra turma de alunos. Já sabemos que o que faz sucesso numa situação pode ser catastrófico em outra, na sala de aula ou fora dela. O mesmo remédio que cura uma pessoa pode matar outra: a doença pode ser a mesma, mas o efeito do remédio é imprevisível, na medida em que, ao penetrar no organismo da pessoa, interage com os elementos que encontra lá dentro e que são diferentes de uma pessoa para outra.

## Conclusão

O interesse pelos sistemas emergentes no ensino de línguas surgiu da incapacidade das abordagens reducionistas em explicar como uma segunda língua pode se desenvolver na mente do aluno em contextos que, na sua essência, são incapazes de explicar seu desenvolvimento. Parte-se da ideia de que tudo está ligado no universo e de que relações podem surgir de onde menos se espera: do formigueiro à plasticidade dos neurônios, da interferência cultural ao engarrafamento do trânsito numa véspera de feriado, das categorias linguísticas às mudanças climáticas que produzem fenômenos como o El Niño. A ideia é de que essa visão da complexidade, que mostra o mundo real em constante mudança, imprevisível no seu desenvolvimento, possa ser

mais útil para explicar o trabalho do professor do que a visão tradicional, baseada num mundo fictício, teoricamente previsível nas relações perenes de causa e efeito mas raramente concretizável na prática.

A potencialidade maior de uma abordagem embasada na complexidade está na penetrabilidade dos sistemas abertos, que são sensíveis tanto às condições iniciais que os geram quanto às condições externas que acompanham seu desenvolvimento. Os sistemas complexos são ao mesmo tempo frágeis e fortes: frágeis, porque vulneráveis ao que está ao seu redor, não oferecendo nenhuma resistência a qualquer tentativa de invasão; fortes, porque crescem alimentando-se das próprias substâncias que os invadem. Os elementos que compõem um sistema complexo não se somam uns aos outros; eles se integram à medida que interagem, provocando transformações, às vezes a ponto de gerar um sistema novo, irreconhecível diante do sistema antigo. Esse sistema complexo, que muda completamente à medida que é invadido por elementos externos, pode ser o clima de uma região, o trânsito de uma cidade ou o aluno na sala de aula. É essa possibilidade de invasão e mudança que desperta no professor o interesse pelos sistemas complexos.

## Referências

- BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOT, Kees de; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, New York, v.10, n.1, p.7-21, Mar. 2007.
- CAMERON, Lynne; DEIGNAN, Alice. The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, n.4, p.671-690, 2006.
- ELLIS, Nick C. Dynamic systems and SLA: the wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, New York, v.10, n.1, p.23-25, Mar. 2007.
- ELLIS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane. Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, n.4, p.558-589, 2006.
- GATTEGNO, Caleb. *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. New York: Educational Solutions, 1972.
- GLEICK, James. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

IONIN, Tania. DST vs. UG: can DST account for purely linguistic phenomena? *Bilingualism: Language and Cognition*, New York, v.10, n.1, p.27-29, Mar. 2007.

JOHNSON, Steven. *Emergência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, v.18, n.2, p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*, New York, v.10, n.1, p.35-37, Mar. 2007.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n.20, p.165-181, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, n.4, p.590-619, 2006.

LEWIN, Roger. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MACWHINNEY, Brian. Emergentism: use often and with care. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, n.4, p.729-740, 2006.

MACWHINNEY, Brian. The emergence of linguistic form in time. *Connection Science*, Oxford, v.17, n.3-4, p.191-211, Sep./Dec. 2005.

MEARA, Paul. Emergent properties of multilingual lexicons. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, n.4, p.620-644, 2006.

MELLOW, J. Dean. The emergence of second language syntax: a case study of the acquisition of relative clauses. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, n.4, p.645-670, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.). *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005. p.23-36.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)

– Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.





## Sobre os autores

Arabie Bezri Hermont

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Ricardo Joseh Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Sandra Cavalcante

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

André Luiz Souza

Doutorando na University of Texas at Austin – EUA

Adriana Maria Tenuta de Azevedo

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Aparecida de Araújo Oliveira

Universidade Federal de Viçosa – Brasil

Rosana Silva do Espírito Santo

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Avany Pazzini Chiaretti

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Universidade Federal de Minas Gerais / CNPq / FAPEMIG – Brasil

Ana Lúcia S. Pitanguy Marques

Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa – Brasil

Tim Murphey

Kanda University of International Studies – Japão

Ricardo Augusto de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Samia Silva Costa

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos,

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Vilson J. Leffa

Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil