

**É POSSIVEL SE ADQUIRIR UMA LÍNGUA ARTIFICIAL? O PAPEL
COMUNICATIVO REAL NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ***

**IS IT POSSIBLE TO ACQUIRE AN ARTIFICIAL LANGUAGE? THE REAL
COMMUNICATIVE ROLE IN LANGUAGE ACQUISITION**

Felipe Flores Kupske¹

RESUMO: Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas tanto para a escrita em um viés sócio-interacionista quanto em um prisma baseado no uso para a fonologia. Assim, tomamos essas duas correntes para propor uma nova aproximação do eixo oralidade-escrita através de pontos de interseção entre os modelos baseados no uso e nos modelos sociointeracionistas, destarte, dando suporte ao caráter inerentemente social e dinâmico da linguagem e de sua aprendizagem/aquisição, lançando, também, a velha crítica ao modo cristalizado do ensino da escrita, mas, desta vez, calcado em um modelo criado para o estudo fonológico.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; oralidade; sócio-interacionismo; fonologia de uso; ensino

ABSTRACT: There is a vast number of researches in regards of writing in the light of sociointeracionism and trough a used-based perspective concerning phonology. Therefore, we take these currents in order to try to propose a new approximation between orality and writing trough the points of intersection shared by used-based models and sociointeracionism ones. Thus, we support the inherent social feature of language and its learning/ acquisition process, bringing to light, also, an old criticism regarding the crystallized way writing is taught, however, this turn, based on a models developed to phonology.

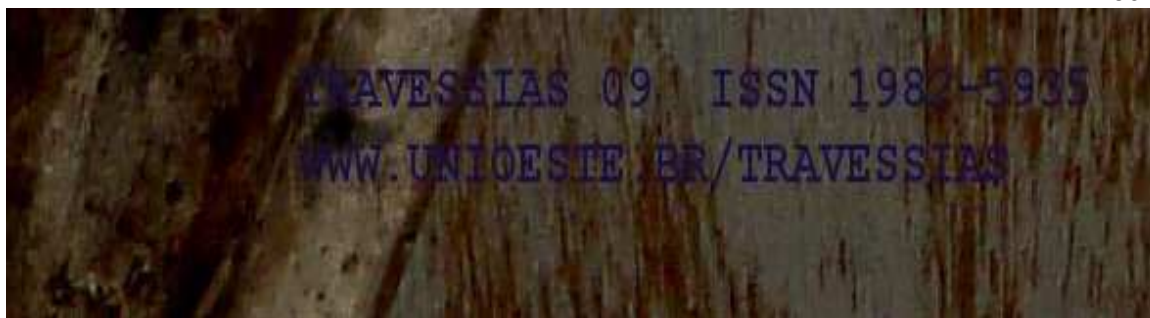
KEYWORDS: writing, orality, sociointeracionism; used-based phonology, teaching

1. INTRODUÇÃO

Para Collelo (2001), se, no início da década de 80, as pesquisas acerca da psicogênese – que estuda a formação dos conhecimentos no nível do sujeito – da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a simples apropriação de um dado código, demanda um complexo processo de construção de hipóteses sobre a representação

* Agradecemos à CAPES por financiar os estudos dos quais o presente trabalho é resultado.

¹ Graduado em Letras Inglês pela UFSM-RS/ *The University of Nottingham* – Inglaterra. Mestrando do PPGL-UFSM/RS. Bolsista CAPES. Orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves. E-mail: kupske@gmail.com

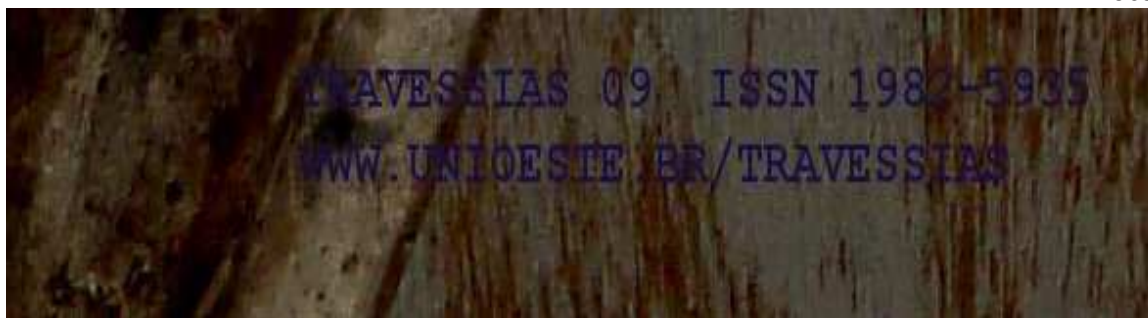


linguística; os anos seguintes, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. “Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina” (COLLELO, 2004, p. 01). Tais estudos trazem à tona a importância da aprendizagem da língua real, em seu contexto real e com propósitos legítimos. Contudo, ainda no que concerne à aquisição da escrita, tal processo é tido como artificial, pois é oriundo de um contexto de aprendizagem artificial e de uma língua artificial, desprovida de dinamicidade e propósito, tendo como resultado, muitas vezes, uma aprendizagem também artificial.

O falante adulto, durante o processo de interação com a criança no período de aquisição fonológica, preocupa-se em entender o que essa quer dizer e com sua própria forma de alinhar a fala. Na aquisição da escrita, a maioria das escolas faz o oposto, enfatizando a forma, exigindo a produção de textos soltos, dando uma regra crua e impedindo que a tentativa de construção linguística gradual, através de dados reais, pela criança aconteça. Para que o aprendiz avance em suas habilidades de uso, tanto na oralidade quanto na escrita, é imprescindível que esse a exercite concretamente, de maneira real, observando semelhanças e diferenças, nos mais diversos contextos e situações (JOSEFI, 2002, p. 30).

Tendo em vista que a aquisição fonológica, segundo modelos conexionistas e modelos baseados no uso, se dá através do uso e do contato real com a língua, trazemos evidências de um modelo fonológico baseado no uso – a Fonofolia de Uso (Bybee, 2001) – que corroboram a importância da dimensão social da linguagem e do uso real da mesma no que se refere à aquisição da linguagem em geral. Assim, reiterando que a aquisição da escrita estará fadada ao insucesso caso continue tendo como objeto base uma língua, ou a produção de uma língua cristalizada, apartada da língua orgânica, dinâmica, variável e calcada em uma necessidade comunicativa real. Destarte, para confirmarmos a importância dos aspectos da linguagem que advogamos, aproximamos a oralidade da escrita, mais uma vez.

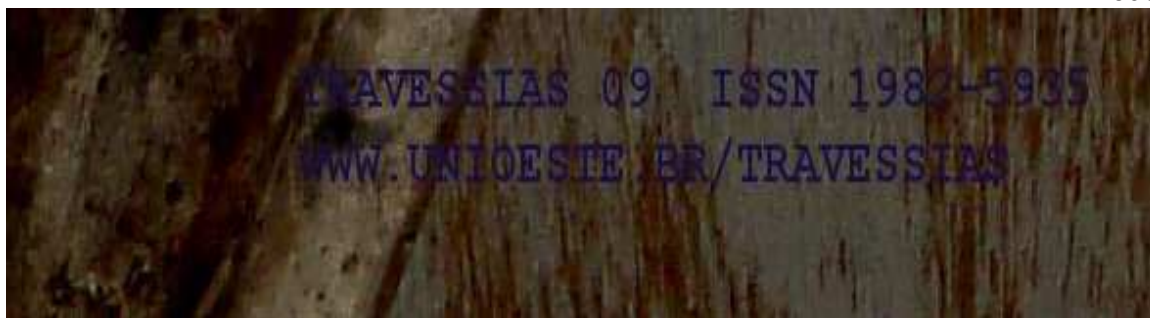
Muitos estudos acerca do eixo oralidade/escrita têm sido elaborados, principalmente no que concerne à interferência de um domínio sobre o outro e na ligação entre esses e determinados tipos de erros oriundos do desenvolvimento fonológico ou da aprendizagem da



escrita. No presente trabalho, contudo, apresentamos uma aproximação entre esses dois domínios que não tem como meta prescrever posições de dominância ou tecer parágrafos descritivos sobre problemas/desvios dada a militância do oral ou do escrito. Tentamos, apenas, através de pontos de interseção entre perspectivas *a posteriori* do desenvolvimento do componente linguístico, juntar forças para dar suporte ao prisma inerentemente social da linguagem. Tais pontos corroboram o fato de que a linguagem é dinâmica e, apenas assim, com dinamicidade, de maneira orgânica e natural esta será adquirida/ aprendida. Nesta luz, usamos a Fonologia de Uso de Bybee (2001) e a aproximamos dos conceitos básicos do sociointeracionismo para reiterar a idéia de Vygotsky trazida por Corrêa (2001a) de que, na oralidade, a aquisição se dá de uma forma natural, desenvolvida pela própria criança. Já na escrita há um procedimento artificial (na escola), visto que o processo exige um treinamento artificial, que exige atenção e esforço controlado tanto do aluno quanto do professor. “Em função disso, o ensino da escrita acaba se fechando nesse círculo técnico/mecânico, deixando de lado a dinâmica da escrita [da língua como um todo, na verdade], que o autor chama de linguagem viva.” (Ibid., p. 186)

2. BASES DO SOCIOINTERACIONISMO

Segundo Martelotta & Cezario (2008, p. 212), “o sociointeracionismo é uma proposta não inatista do psicólogo soviético Vygotsky (1996), que explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento com base na interação entre os indivíduos”. Ainda segundo os autores, a fala e o pensamento têm origens genéticas diferentes, havendo uma fase pré-verbal do pensamento, ligada à inteligência prática, e uma fase pré-intelectual da fala, relacionada ao balbucio e ao choro. “Aos dois anos, a fala e o pensamento se unem, e a fala passa a servir ao intelecto. A criança, nessa idade, fala sozinha quando está brincando, desenhando e fazendo outras tarefas”(Ibid.). Essa fala egocêntrica é, para Vygotsky, de extrema importância, pois serve de instrumento para a criança planejar e encontrar a solução de um problema. A fala será internalizada à medida que a criança cresce. É na troca comunicativa entre a criança e o adulto que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos. As estruturas construídas socialmente são internalizadas quando a criança passa a controlar o ambiente e o próprio comportamento, destarte, “a história das



relações reais entre a criança e as outras pessoas é constitutiva dos processos de internalização” (MARTELOTTA & CEZARIO, 2008, p. 213). Para Vygotsky, a língua escrita, como todas as funções psíquicas superiores, constrói-se através da interação social. É na relação do indivíduo com o meio e graças à mediação do grupo social ao qual ele pertence que se elabora a aquisição das práticas languageiras (FERNBACH, 2006). No caso da língua falada, a dinâmica da situação provoca reações/ajustes em cadeia da parte dos locutores que administram juntos a situação de linguagem. (FERNBACH, 2007, p. 43).

Para Corrêa (2001a, p. 26), na perspectiva de Vygotsky,

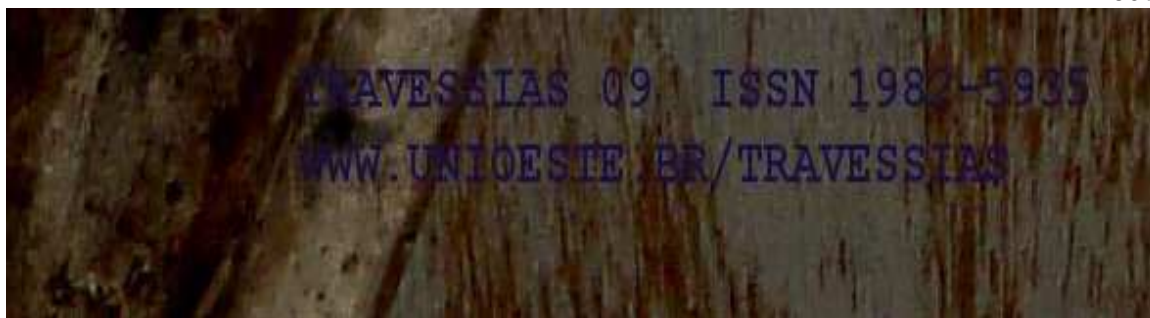
baseada no Materialismo Histórico, organismo (biológico) e meio (social) não estão dissociados. Desse modo, o autor refuta as teses antagônicas – inatista e ambientalista – que defendem a dicotomia “inato X adquirido”. Para ele, não é apenas uma questão de somatória de dois fatores, mas sim uma interação dialética – desde o nascimento – entre o homem e o meio social e cultural. Baseado nisso, o autor apresenta a seguinte premissa “O homem constitui-se como tal através de suas interações sociais”, uma vez que o desenvolvimento das estruturas humanas é um processo de apropriação pelo homem da experiência histórico cultural.

Tendo como base, de acordo com Xavier (2006), o paradigma interacionista [...], no agir comunicativo de Habermas, “no conceito de interação verbal de Bakhtin, nas bases filosóficas da escola de Spinoza, na concepção discursiva de Foucault e na concepção de linguagem – produto da interação social e do uso de Wittgenstein, Bronckart (1999) propõe o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD)” (Ibid., p. 37).

Concepção teórica de abordagem sócio-comunicativa da linguagem, cuja tese central baseia-se na idéia de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, p. 42). Em outros termos, o Interacionismo Sociodiscursivo desenvolve a tese de que o fenômeno da linguagem é indissociável da interação social, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1988, p. 124).

O ISD é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Felipe Flores Kupske

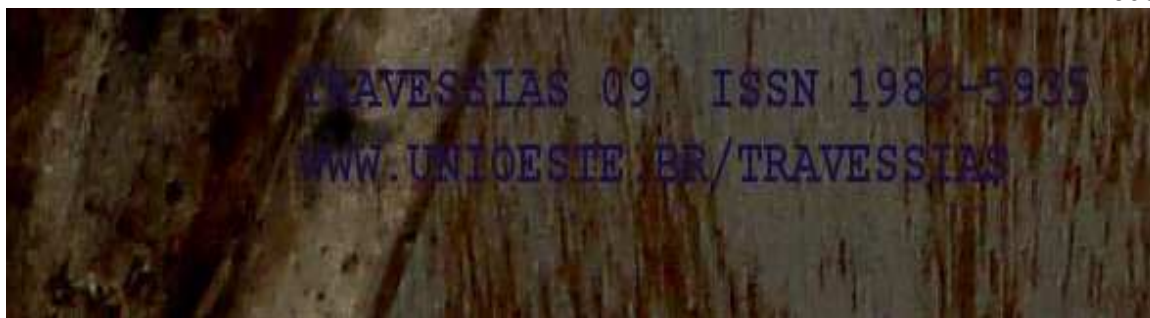


(BRONCKART, 1999, p. 13). Para Bronckart (1999, p. 69), uma língua natural está calcada em um *sistema* que não pode ser considerado estável ou homogêneo – ao contrário do que afirmam os estruturalistas e pós-estruturalistas –. Destarte, esse sistema é apreendido apenas por meio de produções verbais efetivas/dinâmicas/empíricas, de caráter diversificado e heterogêneo, sobretudo por serem articuladas nas mais diversas situações. “Essas formas de produção empíricas o autor denomina texto. Bronckart parte do pressuposto de que, embora toda língua natural esteja vinculada às regras de um sistema, estas só podem ser identificadas e conceituadas por um procedimento de análise dos diversos textos utilizados em uma comunidade” (XAVIER, 2006, p. 37).

A ação de linguagem é definida no nível sociológico, por Bronckart (1999, p. 101), “como uma porção da atividade de linguagem do grupo e num segundo nível, o psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. É nesse segundo nível que, para Bronckart, a noção de ação de linguagem reúne e integra as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, que são mobilizadas quando realizamos uma intervenção comunicativa. Tais ações estão imbricadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso em uma dada formação social.

3. UM MODELO FONOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE LINGUÍSTICO

Tanto a proposta empirista quanto o prisma sociointeracionista não consideram a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição/ aprendizagem, assim como, principalmente, nas teorias pós-estruturalistas racionalistas que defendem a importância da mente, além de uma capacidade inata que subjaz o processo aquisicional. Na verdade, vertentes, como o connexionismo eliminativista, sequer admitem a existência da mente (KUPSKE, 2009). Para os prismas aqui defendidos, considera-se o fato de o conhecimento humano ser derivado da experiência e da capacidade inata de formar associações entre estímulos ou entre estímulos e respostas (DEL RÉ, 2006, p. 18-19). Devemos ressaltar que os homens possuem uma capacidade

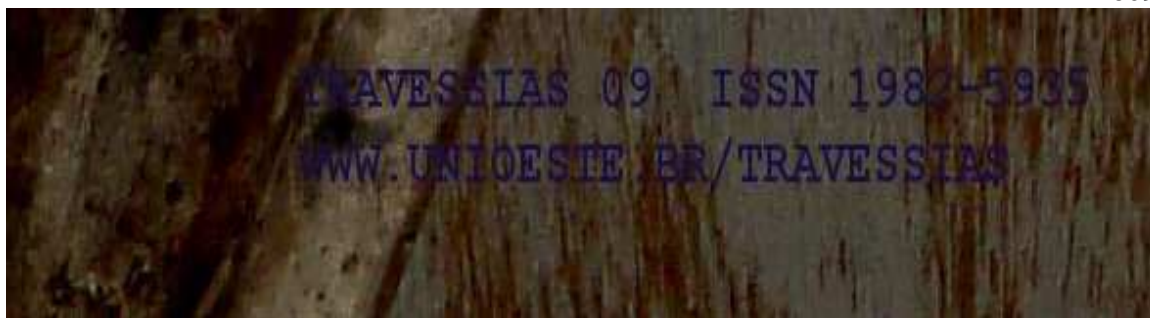


inata para lidar com a linguagem, mas não um sistema linguístico inato. Considerando os avanços da neurociência nas últimas décadas, um outro paradigma cognitivo, que não o simbólico – no qual Chomsky baseia seus achados – tem ocupado espaço central nas pesquisas: o paradigma conexionista (KUSPKE, 2009; FERREIRA-GONÇALVES, 2008). “A mudança de enfoque trazida já se reflete em novas abordagens teóricas, como a Fonologia Acústico-Articulatória, a Teoria da Otimidade Conexionista, e a Fonologia de Uso” (FERREIRA-GONÇALVES, 2008, p. 01), sendo a última enfocada aqui.

A Fonologia de Uso oferece uma proposta alternativa de análise do componente sonoro (CRISTÓFARO-SILVA, 2005), como já mencionado em nossa introdução. De caráter inerentemente social, esse modelo sugere que o conhecimento linguístico é organizado em representações múltiplas alinhavadas em redes interconectadas. Assim, não admite a existência de dois níveis de representação (o fonético e o fonológico). “Tais redes gerenciam relações em diversos níveis: segmental, silábico, morfológico, sintático, pragmático, social etc”. (Ibid.). O foco de atenção desse modelo é de como as representações fonológicas são mapeadas a partir do uso da linguagem, e da relação entre a produção e a percepção na organização do sistema sonoro. Neste modelo, a frequência desempenha um papel primordial na implementação de mudanças sonoras e na configuração do componente fonológico, pois assume que as representações fonológicas depreendem a partir da experiência com o uso da língua. (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 225). De acordo com Cristófaros-Silva e Gomes (2007a), ao contrário do previsto pelos modelos tradicionais², a Fonologia de Uso sugere que o conhecimento linguístico não é organizado numa lista aleatória e não estruturada, mas há regularidades e similaridades que são atualizadas na estrutura de armazenagem/estocagem do material linguístico experienciado.

“Na Fonologia de Uso as unidades linguísticas são as palavras ou *chunks* (agrupamentos) recorrentes na língua (ao contrário de morfemas e afixos geralmente postulados pela visão tradicional), desta forma, as unidades estocadas são as ocorrências do uso” (Ibid., p.16). Nesta luz, o conhecimento linguístico é parte maior da nossa capacidade de gerenciar o conhecimento de maneira geral. O ponto que distancia a Fonologia de Uso do empirismo clássico é que unidades linguísticas são mapeadas e organizadas oferecendo a inferência de categorias abstratas

2 Assim como as autoras, tomamos por modelos tradicionais o estruturalismo e o gerativismo, ou todas as correntes que mantêm a distância entre fonética e fonologia.



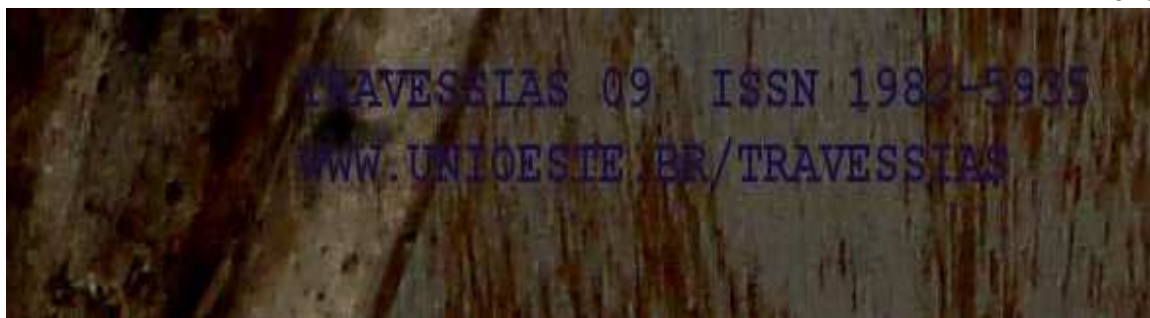
que fazem a linguagem ser dinâmica, criativa e em última instância possível.

Para este modelo, a linguagem e a gramática são controladas pelo uso da língua, e o mesmo concebe a Teoria de Exemplos como modelo representacional. Este, por sua vez, acomoda uma abordagem multirrepresentacional, assumindo que o conhecimento linguístico é probabilisticamente organizado (Ibid., p. 02). A Teoria de Exemplos (JOHNSON, 1997), apresentada em Pierrehumbert (2001), oferece o instrumental necessário para que tal proposta venha a incorporar o detalhe fonético à representação fonológica. A figura (1), baseada em Cristófar-Silva e Gomes (2007), exemplifica, a grosso modo, um conjunto de exemplares.

(1)



Para a teoria de Exemplos, a frequência desempenha um papel crucial na organização dos sistemas linguísticos (PIERREHUMBERT, 2001). Os exemplares relacionados com as experiências recentes e frequentes são fortalecidos, já aqueles que não são usados podem até desaparecer. A cada uso, tal como as engramações conexionistas, a nuvem de exemplares é categorizada e fortalecida, sendo que o detalhe fonético é parte das representações linguísticas. Segundo Cristófar-Silva e Gomes (2007a, p. 07), abordagens multirrepresentacionais são recentes e os estudos discutidos ainda expressam, muitas das vezes, resultados preliminares. Contudo, com os avanços tecnológicos e estudos contemporâneos, a representação linguística no processo de aquisição da linguagem passa a ser vista como gradual, rica em detalhamento fonético, em oposição a uma representação categórica. A gramática é dinâmica e as representações são maleáveis e gerenciadas por indivíduos em contextos de uso de suas línguas. Assim, o construto abstrato dos falantes procede do uso da língua em questão. Formulações

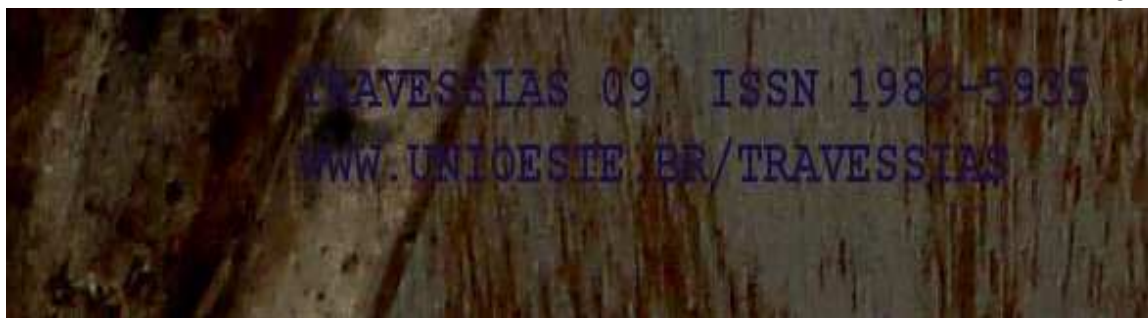


como universais linguísticos, categoricidade da gramática, homogeneidade do sistema e o caráter inato da linguagem humana são questionadas (CRISTÓFARO-SILVA, 2006, p. 01).

4. APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS: DA TÁBULA RASA AO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Devemos, primeiramente, destacar que não estamos afirmando que as correntes linguísticas abordadas neste trabalho compartilham de uma extrema similaridade ou que possam ser aproximadas e sobrepostas com perfeição. Ao contrário, estamos tão cientes de que os métodos, princípios filosóficos e objetos de estudo dessas são tão diferenciados que propomos apenas uma tentativa de seleção de pontos de interseção entre esses modelos linguísticos. Nosso intuito, aqui, não é de defender, rotular, impor ou taxar a soberania de modelos ou paradigmas linguísticos – como já mencionado em nossa introdução –, mas de ressaltar a importância da interação e do social na aquisição/ aprendizagem da linguagem como um todo, aspecto esse comumente excluído de estudos fonológicos e abordado com frequência nos estudos da escrita, contudo, deixado de lado nas práticas educacionais. Nessa ótica, selecionamos aqueles pontos que acreditamos fortalecerem nossa visão, tais como, a gradualidade da/na aquisição, a importância do uso, do outro, da palavra e da dinamicidade no processo aquisicional.

Como resultado do redesenvolvimento e refinamento das ciências humanas durante as últimas décadas, e com a contribuição das ciências do cérebro, novos modelos linguísticos têm sido introduzidos na ciência da linguagem (KUPSKE, 2009). Segundo Ferreira-Gonçalves (2008, p. 01), por exemplo, com a mudança de enfoque trazida pelo espraiamento do conexionismo, novos modelos como a Fonologia Acústico-Articulatória, a Fonologia de Uso e a Teoria da Otimidade Conexionista foram elaborados. O modelo fonológico proposto por Bybee – a Fonologia de Uso – (2001), segundo Cristóforo-Silva (2005), oferece uma proposta alternativa de análise linguística, e, ainda segundo a autora, embora tal modelo assumira princípios gerais do conexionismo, um ponto crucial que distancia o conexionismo deste é o caráter inerentemente social da linguagem, pois, para esse modelo, a gramática emerge do uso *apenas*. Uso que também é característica-cerne do paradigma sociointeracionista.



Os estudos conexionistas e as pesquisas sociointeracionistas têm muito em comum. Ambas acreditam na tabula rasa, isto é, que o homem, ao contrário dos estudos pós-estruturalistas racionalistas, não nasce com um sistema linguístico subjacente. Para os paradigmas que defendemos, a único dote geneticamente herdado pelo ser humano, assim inato, é a capacidade de lidarmos com a língua, é a predisposição genética que nos possibilita retirar padrões e construir um componente linguístico do uso e do contato com a língua, apenas.

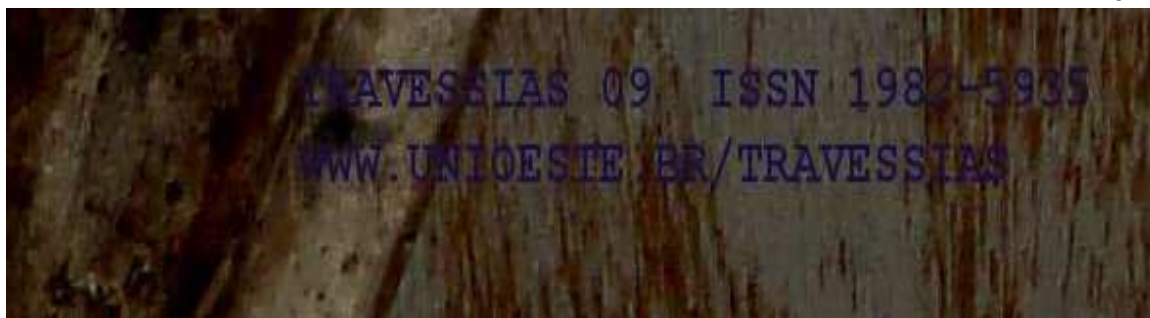
Sabe-se – tanto na ótica emergentista quanto na ótica interacionista – que a criança não é um mero aprendiz passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro (DEL RÉ, 2006, p. 25). De acordo com Snow (1997), é sabido, por exemplo, que a criança escuta determinados sons preferencialmente; a fala materna, cuja as características que são peculiares à fala normal chamam a atenção dos pequenos aprendizes. Através do *maternês*, pela mediação adequada da mãe, ajustando não apenas as suas características prosódicas e acústicas de sua fala, mas as características sintáticas e semânticas ao escolher o léxico e a estrutura linguística mais apropriada à idade de seu filho, a criança vai dando seus primeiros passos, de forma gradual, em direção a um componente linguístico completo. Em adição, não devemos nos cegar em relação à importância da frequência de *input* e do uso na construção da linguagem, seja ela falada ou escrita.

Para Vygotsky,

tanto o surgimento da linguagem na história da humanidade quanto à aquisição da linguagem (fala) pela criança têm a mesma origem : a necessidade da interação social. No aspecto histórico, diz respeito à necessidade de intercâmbio no trabalho, no individual, refere-se à necessidade de interação com os membros do grupo social a que pertence. Em ambos os casos, há um processo considerado pelo autor como natural. (CORRÊA, 2001b, p. 17)

Desta forma, fica claro o caráter dinâmico da língua e o papel do aprendiz e do uso na aquisição, sendo o papel do uso o primeiro ponto que abordaremos.

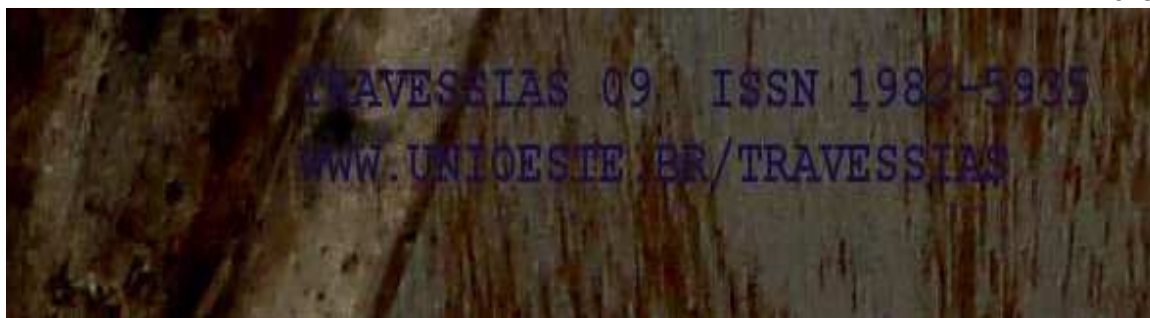
Segundo Fernbach (2007), a situação de interlocução exerce um controle sobre o sujeito falante, conduzindo-o a transformar constantemente sua atividade para torná-la mais eficaz. Esse controle é possível graças à co-presença dos interlocutores e ao contexto no qual essa situação se atualiza. Os estudos de Polka, Rvachew e Mattock (2008) demonstram, por exemplo, que a



criança, no período da aquisição da linguagem (no caso deste estudo a aquisição fonológica), não apenas ajusta sua fala em função do input/ da fala do outro, mas compara esse input com sua própria produção, para que ajustes futuros – caso necessário – sejam feitos. Muitas das vezes, resultado desses ajustes para “soar como um adulto”, a criança acaba fazendo uso de gestos articulatórios diferentes dos usados pelo falante adulto para a produção de um determinado segmento fonético. Em outras palavras, a criança tenta ao máximo incluir-se em sua comunidade de fala, “falar como o adulto/ mediador”, que, às vezes, para atingir uma pronúncia similar a de seu mediador, faz uso de mecanismos articulatórios outros que não aqueles, de fato, utilizados pelo adulto, até que atinja uma pronúncia acurada. Esse fato comprova o papel ativo do aprendiz. Entretanto, essa produção/ transformação que rege o diálogo parece menos evidente quando tratamos da escrita, que parece mais como uma atividade solitária.

Segundo Vygostky (1985), para a língua escrita, nós somos obrigados a criar nós mesmos a situação, mais precisamente, a representá-la em nosso pensamento. De certa maneira, a utilização da língua escrita supõe uma relação com a situação fundamentalmente diferente da que existe no caso da língua oral; ela exige uma relação mais independente, mais voluntária, mais livre. (VYGOSTKY, 1985, p. 112)

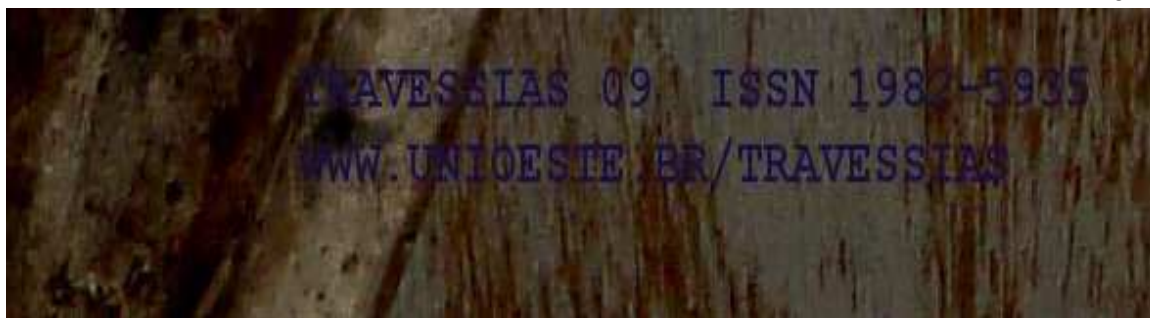
Tais transformações podem parecer menos evidentes, mas não são diferentes ou menos importantes daquelas da faculdade oral. Embora a língua escrita demande uma relação mais independente, quando nos tornamos leitores de nossa própria escrita/ texto, nos transformamos no outro, no nosso próprio mediador, em certos aspectos, da mesma forma como Benveniste (2006) vê o monólogo. Para o autor o monólogo é um diálogo interiorizado, formulado “em linguagem interior”, entre um eu locutor e um eu ouvinte (Ibid., p. 87). Desta forma, podemos ter esse processo de ajuste como mais complexo e custoso do que na oralidade, pois, ao assumirmos o papel de escritor-leitor caem sobre nós mesmos as responsabilidades de um falante/escritor/aprendiz e de um ouvinte/leitor/mediador, onde a língua não é, de forma alguma, menos dinâmica, principalmente ao assumirmos um conceito de escritura como o de Fernbach (2006), por exemplo, que toma o processo de escrita como uma atividade intermitente, em constante produção, que demanda olhos de aprendiz e de mediador. Nesse sentido, “a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que



constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela” (CORRÊA, 2001b, p.18). Essa concepção permite não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, como também voltar a atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem (Ibid.).

A base para o desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre interação social e a troca comunicativa com o outro, que pode ser um adulto, mas também outro aprendiz. Tanto para a Fonologia de Uso, como para o ISD, por exemplo, não há construção unilateral, separadamente, da criança e do adulto (do outro). Trata-se de um processo que envolve as duas partes, concomitantemente. É a partir de esquemas interacionais que as crianças incorporam, durante a trajetória da aquisição da linguagem, segmentos da fala adulta. Aliás, o que a criança exercita nesse processo dialógico, nas primeiras fases, são os procedimentos comunicativos e cognitivos justapostos, que podem vir a ser coordenados somente, segundo de Lemos (2006), à medida que eles se tornam mais eficazes na ação sobre seu interlocutor, o que permite à criança relacioná-los e construir subsistemas, seja na oralidade ou na escrita. A linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, é onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual ela segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro. Desse modo, linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro/ do uso com o outro (LEMOS, 2006), ponto este que é chave tanto para uma abordagem baseado no uso como nas abordagens da escrita calcados no sociointeracionismo.

Outro ponto que abordaremos é a gradualidade na e da aquisição, que possui inúmeras pesquisas na área da fonologia. Mesmo as teorias mais avançadas de formalização linguística, como a Teoria da Otimidade (PRINCE & SMOLESNKY, 1993), sofreram modificações para que pudessem contemplar a variação na aquisição, já que a aquisição de um segmento é dada de forma gradativa, na qual a criança pode vir a usar inúmeras estratégias de reparo até engramar uma certa produção acuradamente. Há estudos extremamente avançados acerca da gradualidade no nível da percepção e produção no Brasil, como as que propõem a Fonologia Articulatoria de Albano (2001), que constatam que, por exemplo, crianças no processo de aquisição fonológica inseridas em um contexto palatalizante ao produzirem a forma [ˈtia] para a palavra “tia”, mesmo que a produção [ˈtʃia] seja esperada, na verdade, não está produzindo nem uma nem outra forma,



mas [tjia], uma produção intermediária – por assim dizermos – característica do processo aquisicional, o que dá suporte a gradualidade na aquisição.

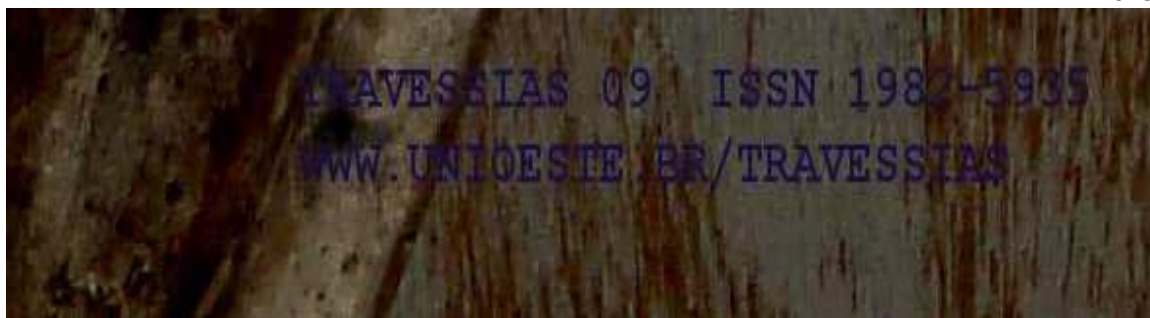
Tanto a Fonologia de Uso quanto os modelos sociointeracionistas para a escrita aceitam e advogam a gradualidade na aquisição. Os processos da fala e da escritura não são mais vistos como mapeamentos de uma forma subjacente, mas como um reflexo do uso. Assim, a jornada de escritor principiante a escritor maduro é condicionada pelo uso da linguagem escrita – em sua forma natural e de forma natural –, tal qual na oralidade.

A importância dada à palavra também é um ponto que pensamos aproximar as duas correntes aqui abordadas. Bakhtin dá à palavra a primazia entre todos os outros signos como objeto privilegiado no estudo das ideologias, pois “esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (1981, p. 36). Corrêa (2001a) argumenta que a palavra é utilizada tanto para a comunicação – sendo considerada por Bakhtin como material privilegiado da comunicação na vida cotidiana – como é considerada como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Portanto a palavra atua tanto interna (monologização da consciência) quanto externamente (interação), exercendo uma função de ponte entre o que é individual e o que é social. Nesse sentido, Bakhtin (1981, p. 41) afirma que, as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios, assim como no modelo de exemplares, como visto.

Portanto, segundo Bakhtin em Corrêa (2001a),

“É claro que a palavra será o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra é capaz de registrar as fases mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. (Ibid., p. 67)

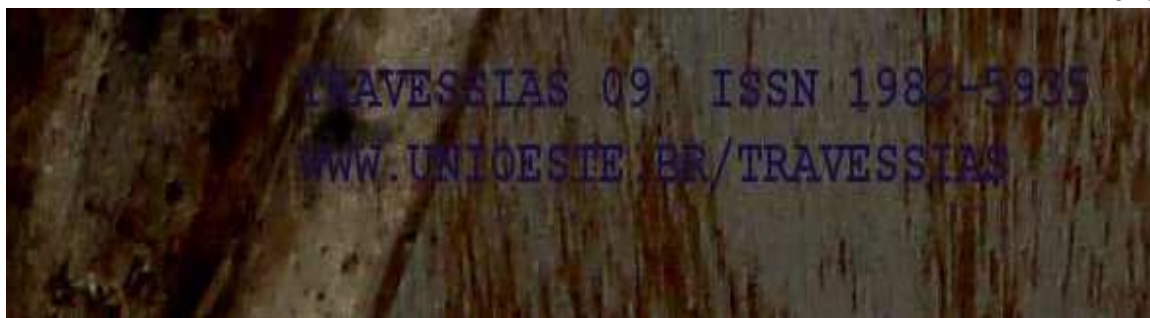
Embora de maneira distinta, a palavra também recebe um papel central para os modelos baseados no uso. Neste modelo, as unidades linguísticas são as palavras e, assim como todos os modelos multirepresentacionais, relacionam os diversos níveis da Gramática e sugerem que a



palavra, i.e. o item lexical, é o lócus da representação (CRISTÓFARO-SILVA & GOMES, 2007; WANG, 1969; GOLDLINGER, 1997; BYBEE, 2001; VIHMAN, 2002). Nessas abordagens, temos um léxico forte que opera dinamicamente no gerenciamento da Gramática. Por exemplo, para o Modelo de Exemplares (JOHNSON, 1997), modelo representacional adotado pela Fonologia de Uso, itens lexicais (palavras) são armazenados no léxico mental em nuvens de exemplares de acordo com as experiências do falante com a língua em questão. Tipicamente, as palavras têm inúmeras formas de armazenamento, pois informações detalhadas da nossa experiência são armazenadas. Estas informações armazenadas podem indicar se a fala registrada para um dado item é feminina ou masculina, de um jovem ou de um idoso, de um gaúcho ou de um nordestino etc.

O último ponto que defendemos é o aspecto dinâmico da língua e, conseqüentemente, de sua aquisição/ aprendizado. Com relação à aquisição da fala, há o que se poderia chamar de consenso entre as diferentes teorias; a criança adquire a fala/língua do seu grupo. Contudo, na perspectiva de Vygotsky, o processo de aquisição se dará de forma natural, a partir das interações sócias dos membros do grupo. Vygotsky faz referência à experiência prática, a qual mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero.

A aquisição da escrita, diferentemente da fala, “está vinculada a um espaço social restrito, ou melhor, o papel de *ensinar* a escrever é delegado, na nossa sociedade, à instituição escola. A escola é um espaço social distinto, marcado pelo rompimento do cotidiano do aprendiz, estabelecendo um contexto diferente daqueles já conhecidos” (CORRÊA, 2001a, p. 193). Com isso, ocorre uma mudança brusca, decorrente da quebra da espontaneidade/ dinamicidade/ naturalidade ao aprender, pois, a partir daí, há uma série de novas responsabilidades atribuídas ao aluno, como o desempenho e a disciplina. “A escrita, ou o aprender sistemático da escrita, entra na vida da criança nesse contexto” (Ibid.). Dessa forma, assim como se dá a aquisição da oralidade, a escrita deve ser ensinada de forma dinâmica e natural, não como um processo/ treinamento imposto do exterior ao interior. Correa (Ibid), traz em sua tese de doutoramento que Montessori (1998) demonstrou que o melhor método é aquele “em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo.” (Ibid., p. 46). Assim, o professor que tenta impor tal treinamento está fadado ao insucesso. Na oralidade,



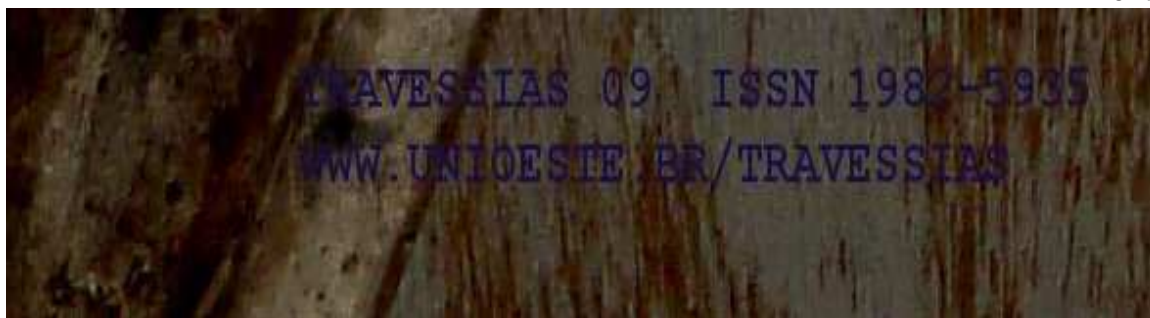
segundo a Fonologia de Uso, temos um léxico forte que opera dinamicamente no gerenciamento da Gramática. Para esse modelo a estrutura linguística é concebida como plástica e dinâmica onde a variação é inerente.

5. ADQUIRINDO O ARTIFICIAL

Nos modelos teóricos discutidos neste artigo, o conhecimento linguístico é parte maior na nossa capacidade de gerenciar o conhecimento como um todo. Por termos experiências diferentes como indivíduos temos, também, idiossincrasias em cada falante. Por outro lado, por compartilharmos com uma comunidade de fala a construção de nosso conhecimento linguístico individual somos capazes de organizá-lo num sistema plástico e dinâmico. Cada frase, cada conversa é precedida da aparição de um motivo, isto é, por qual razão eu falo, em que fonte de impulsões e de necessidades afetivas se alimenta essa atividade. No caso da linguagem oral, não se precisa criar uma motivação. É a dinâmica da situação que trata disso. Já na escrita, o fato do aprendizado da escrita estar relacionado ao copiar ou trabalhar com textos/gêneros vazios de função e de naturalidade, para o aprendiz, faz com que o aprendizado seja penoso e custoso. A escola, segundo ROJO (2006), no que concerne a escrita, é justamente um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação e em relação as formas discursivas (gêneros) secundários e públicos, que, por sua vez, põem, em relação diferenciada e complexa, as ditas “modalidades oral e escrita”. Assim, cabe a nos refletirmos sobre o papel da escola nos processos de letramento.

A aquisição tanto nos modelos sociointeracionistas como nos modelos baseados no uso, primam o uso natural, isto é, o uso dinâmico (real) das estruturas orais ou escritas, tendo em vista que uma estrutura sem serventia ou valor no seio social, sem relevância para o aprendiz, não será engramada. Aprender o irreal e o irrelevante é impossível.

Nessa perspectiva, para aprender a produzir texto, é necessário levar em consideração aspectos que vão além da aprendizagem com as letras, sílabas, palavras e frases; tais unidades podem ser assimiladas, se o texto for trabalhado como um todo. Assim, para que o escrever tenha existência de fato, é preciso que haja uma necessidade comunicativa real. Assim, de fundamental

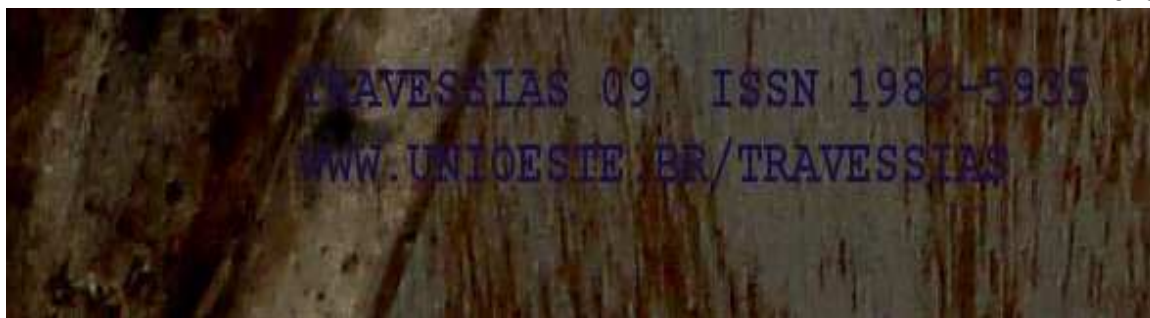


importância são os entretenimentos, os debates, as discussões compartilhadas de atitudes, sentimentos e crenças resgatados na socialização e na dinâmica interativa que caracteriza a função construtiva da aquisição do conhecimento, especialmente no que concerne ao diálogo existente entre os componentes da interação professor-aluno. Devemos nos lembrar, sempre, que a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário

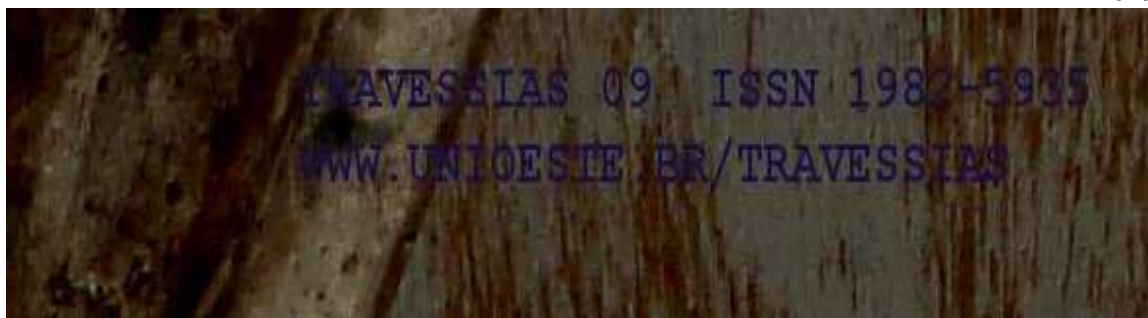
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo “interdisciplinar” foi uma tentativa de aproximar estudos de fonologia com estudos de escrita e defender o ensino dinâmico da linguagem. Embora os modelos abordados sejam bem característicos, há pontos de convergência, como o fato de prever que a língua é dinâmica e apenas assim podendo ser adquirida; ambas depositam importância fundamental à palavra; ambas vem o processo de aquisição/ aprendizado como um processo gradual guiado pelo uso, pela experiência empírica, refutando, assim, qualquer visão inatista no qual o sistema se encontraria totalmente na subjacência, e o processo de aquisição não bastaria de um ajuste da criança para se enquadrar nos moldes pré-estabelecidos mentalmente; e ambas atestam não apenas o papel do outro, mas também no aprendiz na aquisição. Todos esses pontos, mais do que servirem para dar forças as teorias aqui advogadas, servem para corroborar a importância do uso e do ambiente social na aquisição do conhecimento. Algumas das definições de uso são: Emprego frequente, hábito ou costume, exercício, utilidade e serviço, conhecimento adquirido pela prática etc. Essas já bastam para exemplificar que o uso da linguagem deve se basear no hábito e na utilidade. Assim, sem o hábito, sem ser vista a utilidade no emprego de uma estrutura linguística ou gênero textual, a aprendizagem pode ser um fracasso, mas será, com certeza, penosa. Cabe, aqui, então repensarmos o papel da escola o do professor acerca do ensino da escrita, já que ser relevante é característica imprescindível para uma estrutura linguística ser aprendida, como atestado por teorias de vários domínios, como a fonologia de Uso, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ALBANO, Eleonora. **O gesto e suas bordas**. Campinas: Mercado das letras, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 2006.
- BRITO, Gizele. O papel do livro didático no ensino da escrita. In: **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 861-869, 2006. [869 / 869]
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. **Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas**. Conferência proferida no 14o. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. LAEL/PUC – SP, Abril de 2004. Cópia Interna.
- COLELLO, Silvia. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. Videtur (USP), Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004.
- CORRÊA, Marcia. **Escrita: esse obscuro objeto do desejo**. Tese de Doutorado, PPGL-UFRGS, 2001a.
- _____. **Memória da escrita e escrita da memória, Fragmentum 2**. Lab. Corpus: UFSM, 2001b.
- CRISTÓFARO-SILVA, Taís. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- _____. Modelos Multi-representacionais em fonologia In: MARCHEZAN, R; CORTINA, A (Org.). **Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito**. 1ed. Araraquara: Cultura Acadêmica - FCL-UNESP Laboratório Editorial, 2005, v. , p. 171-186.
- _____; GOMES, Christina. **Representações múltiplas e organização do componente lingüístico**. Fórum Lingüístico (UFSC), Florianópolis - Santa Catarina, v. 4, p. 147-177, 2007a.
- _____; GOMES, Christina. **Aquisição Fonológica na Perspectiva Multi-representacional. Letras de Hoje**, v. 42, p. 179-191, 2007b.
- LINDBLOM, B. Phonological Units as Adaptive emergents of lexical development. In: FERGUSON, C; MENN, L; STOEL-GAMMON, C. (eds). **Phonological development: models, research, omplications. Timonium: York Press**, p. 131-63, 1992.
- FERNBACH, Mônica. Escrita e interação. In. DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da linguagem**,



uma abordagem psicolinguística. Pontes, 2006.

HAY, J; BRESNAN, J. Spoken syntax: The phonetics of giving a hand in new zealand english. In: **The Linguistic Review** 23, p. 321-329, 2006.

HINTZMAN, D. Schema abstraction in a multiple-trace memory model. **Psychological Review** 93, 1986. 411-428.

JOSEFI, A. A lingüística e a aquisição da escrita. In **Analecta**. Guarapuava, Paraná v. 3 n 1 , p. 29-40, 2002.

KUPSKE, Felipe. Modelos Multirrepresentacionais e modelos conexionistas: Por uma reunificação de langue e parole. In: **VOOS**. Volume 1, p. 76-88, 2009.

LEMOS, Claudia Thereza. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (org.), **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

MARTELOTTA, Eduardo; CEZARIO, Maria. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Eduardo. (org). **Manual de linguística**. SP: Ed. contexto, 2008.

PIERREHUMBERT, Janet. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition, and contrast. In Bybee, Joan. and P. Hopper (eds) **Frequency effects and the emergence of linguistic structure**. John Benjamins: Amsterdam, p. 137-157, 2001.

POLKA, L; RVACHEW, S; MATTOCK, K. Experimental influences on speech perception and speech production in infancy. In: HOOFF, L; SHATZ, M. **Developmental psychology**, Blackwell, 2007

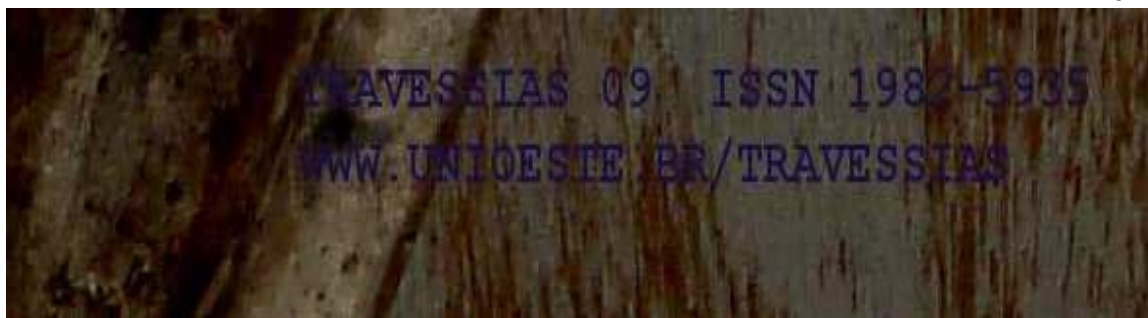
ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. In: ROJO (org.), **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. campinas: Mercado das letras, 1998

SNOW, Caterine. Questões no estudo do input. In. FLETCHER, P; WHINNEY, B. **Compêndia da linguagem da criança**. POA: Artes médicas, 1997.

STUDDERT-KENNEDY, Michael. The phoneme as a perceptuomotor structure. In: MACKAY, D; PRINTZ, W; SCHEERER, E. (eds). **Language, perception and production**. New York: Academic Press, p. 313-334, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e a linguagem**. Paris: Editions Sociales, 1985.

XAVIER. Joelma. **O interacionismo sociodiscursivo em produção de texto no processo**



seletivo de vestibular. Dissertação de mestrado. UFMG, 2006.