

A INFLUÊNCIA DO INPUT NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA (L2)

CAROLINE MITIDIERI SELVERO¹

caromiti@yahoo.com.br

LIARA JOSIANE RODRIGUES DE LIMA²

liarajosiane@yahoo.com.br

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender la influencia del proceso de input en la adquisición de L2. Para eso, se realizó una pesquisa bibliográfica en la que se buscó analizar cómo ocurre la adquisición de la segunda lengua de acuerdo con algunas teorías: constructivismo, psicolingüística y cognición; cognición social y socio-cultural y de qué manera el input se manifiesta en este proceso.

KEYWORDS: Input. Segunda lengua. Adquisición.

INTRODUÇÃO

Compreender uma língua é uma competência lingüística, levando-se em consideração que atualmente “saber línguas” é conseguir falar e comunicar-se na respectiva língua. Dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental para o indivíduo ser um bom falante da língua materna e um razoável interpretador de línguas estrangeiras.

Collentine (2004) defende a idéia de que os melhores modelos para a aquisição da 2ª língua são os que consideram a interação entre a atividade social e os elementos psicolingüísticos. A partir dessa idéia é possível acrescentar o pensamento de Ellis (1985) o qual enfatiza que o papel que o input representa é primordial na aquisição da L2. O input reflete, desse modo, a prática das quatro habilidades lingüísticas e ocorre em uma atmosfera de cooperação entre os alunos, atuando como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem. De forma que pode-se inferir que o termo input está relacionado com a entrada ou o investimento em novos dados ou informações.

Segundo Goulart (2005), o construtivismo é uma teoria da aprendizagem na qual o pressuposto central é o de que o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento. A forma em que o conhecimento vai sendo construído é pela associação de uma nova informação com as demais informações adquiridas previamente e também, através da experiência e da reflexão sobre essa mesma experiência. A psicolingüística procura retratar os processos lingüísticos que acontecem quando as pessoas se comunicam, quando trocam informações. E por último, o modelo cognitivo é uma teoria que fala sobre o processo de construção do conhecimento, que se centra no aprendiz e nas suas operações mentais ou cognitivas durante o processo de aprendizagem e que enfatiza a participação e o controle do aprendiz no e sobre o processo.

Percebeu-se, então, a importância das pesquisas em relação ao processo de input como um facilitador da aquisição da segunda língua, e a partir disso, desenvolveu-se um trabalho com a idéia centrada na influência do mesmo, analisando algumas teorias para embasar esse processo.

1 CONSTRUTIVISMO

A teoria da aprendizagem tradicional, segundo Collentine (2006,a), que informou currículos e aulas práticas, até finais dos anos 70, foi o Objetivismo. Essa abordagem pressupõe que os novos conhecimentos são entregues ao educando e que o professor é o centro do ensino. O método do código cognitivo é um dos melhores exemplos da manifestação dos princípios objetivistas da aprendizagem da segunda língua e de aulas de língua estrangeira. Esse método normalmente incentiva os professores a apresentarem regras gramaticais para estudantes como esclarecedoras e permitir uma ampla prática controlada.

O Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio no qual ele está inserido. Esta concepção deriva, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa de Lev Vygotsky que parte da idéia de que o homem não nasce competente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

O cognitivismo, representado por Piaget de acordo com Goulart (2005) propõe que a criança constrói seu conhecimento através da experiência com o mundo físico e nesse conhecimento se desenvolve por estágio admitindo o egocentrismo da criança, ou seja, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os objetos.

A linguagem, dentro dessa perspectiva, é a mais social das funções de representação dos aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico de Piaget. Assim, a linguagem seria construída socialmente, contendo um conjunto de instrumentos cognitivos que facilitam o pensamento. Segundo Piaget, na aquisição de novos conhecimentos, o ser humano adota dois procedimentos: a assimilação e a acomodação. Esses dois processos buscam restabelecer um equilíbrio mental perturbado pelo contato com um dado novo incompatível com aquilo que se conhece até então (princípio de equilíbrio). No primeiro caso, aquilo com que se entra em contato é assimilado por um esquema já existente que então se amplia; no segundo, o elemento novo é incompatível com os esquemas já formulados e então se cria um novo esquema acomodando este novo conhecimento. Esse novo esquema será ampliado na medida em que o indivíduo estabelecer relações com seu meio. Percebe-se, então, que o Construtivismo é o oposto do Objetivismo.

De acordo com Collentine (2006,a), em 1980 o construtivismo tornou-se cada vez mais importante nos diálogos sobre a prática educativa. Pesquisadores trouxeram

estudos mostrando os benefícios de levar em consideração o conhecimento prévio do aluno e a importância das negociações lingüísticas (seja com seus companheiros, atividades em grupo ou instrução/discussão/lição) no desenvolvimento do conhecimento. Essas mudanças paradigmáticas propuseram que alunos devem ser agentes ativos no processo de aquisição, construindo novas idéias em cima de sua diversidade lingüística. Com isso, como agentes eles têm que explorar novos conceitos, sob múltiplas perspectivas para aumentar a probabilidade de que seus conhecimentos prévios se relacionem e descubram novos conhecimentos.

Se de modo geral interpreta-se o movimento construtivista como um meio de visualizar o aluno como um agente, ao invés de um receptor de conhecimento, vemos nesse contexto que Krashen (1985) essencialmente traduz um modelo construtivista de leitura para as aulas de língua estrangeira. Postula, assim, que a aquisição resultará de compreensão auditiva e atividades de leitura cujo conteúdo seja interessante ao aluno (isto é, este deve ter o conhecimento básico a respeito) e esteja um pouco além do seu atual nível de desenvolvimento. Por exemplo, se um aluno está em um estágio “i”, a aquisição ocorre quando ele é exposto ao input compreensível, isso pertence ao nível “i”+1. Uma vez que os alunos podem não estar num mesmo nível de competência lingüística, Krashen (1985) sugere que o input comunicativo natural é a chave para a concepção de planos de estudos, garantindo, desta forma, que cada aluno irá receber alguns “i”+1 input apropriados para o seu atual estágio de competência lingüística.

De acordo com Van Patten (2004), o processo de input consiste em dois sub-processos: a formação inicial das conexões “form-meaning” e a análise. As conexões “form-meaning” ocorrem quando o aluno faz conexões de forma e significado que elas representam. A análise está relacionada em como os aprendizes fixam as categorias sintáticas das palavras que eles compreendem e que tipo de representação sintática constroem durante a compreensão das mesmas.

Para Van Patten (2004), a acomodação é um termo emprestado da “schema theory”, na qual os alunos acomodam (internalizam ou incorporam) um novo esquema dos sistemas conceituais. A forma que é processada no input não significa que possa ser acomodada. A reestruturação é um outro termo emprestado da psicologia cognitiva que se refere ao que pode acontecer com o sistema de desenvolvimento depois de a forma ter sido acomodada. Como no caso do processo do input, a acomodação e a reestruturação são dois processos envolvidos na aquisição.

2 PSICOLINGÜÍSTICA E COGNIÇÃO

2.1 Psicologia cognitiva

O termo cognição, para Grolier (1986), é o ato da compreensão, da sabedoria, do conhecimento e a Psicologia Cognitiva é o estudo de todas as atividades humanas a ela relacionadas, incluindo a atenção, a criatividade, a memória, a percepção, a resolução de problemas, o pensamento e a linguagem.

Dentro desse pressuposto, a psicologia cognitiva é uma parte da psicologia que se preocupa em estudar a cognição e o processo mental que está oculto dentro do

comportamento que o ser humano apresenta em cada atitude que tem. Estabelece estudos acerca da atenção, da percepção, da memória de trabalho, da representação de conhecimento, do raciocínio, da criatividade e da solução de problemas. Sendo assim, procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas (em outras palavras, as capacidades mentais de tratamento da informação) de que dispõem os animais e, em particular, os seres humanos.

Para a Psicologia Cognitiva, a mente humana é concebida como um sistema estruturado para o manuseio da informação. De acordo com as teorias cognitivas, a informação obtida pelos sentidos é analisada, armazenada, recodificada e subsequentemente utilizada de vários modos. Estas atividades são chamadas, segundo Grolier (1986), de “Processamento da Informação”.

Sendo uma disciplina criada a partir de uma convergência de interesses entre os que seguem o estudo da cognição de diferentes pontos de vista, a Ciência Cognitiva tem seu aspecto crítico enquanto busca a compreensão da cognição, seja ela abstrata, humana, ou mecânica.

Reverendo a história, percebemos que a Psicologia começou como estudo científico do conhecimento e experiências humanas (Ellis & Hunt, 1993). Saber sobre a natureza da mente humana, o que é o conhecimento e como ele é adquirido, intrigou os filósofos por séculos. Entretanto, a formação da Psicologia enquanto disciplina, separada da filosofia, deu-se a partir de métodos experimentais para o estudo do conhecimento e da mente. Mas, sem dúvida, a Psicologia Cognitiva adquire sua maior força a partir do advento do computador digital. Psicólogos e filósofos sempre se utilizaram dos aspectos mais avançados do desenvolvimento tecnológico como metáfora para o funcionamento humano. Freud é um bom exemplo, visto que utilizou o avançado sistema de saneamento de Viena para exemplificar sua teoria da personalidade, como também Descartes, que utilizou o autômato controlado hidraulicamente em St. Germain para exemplificar sua teoria mecanicista, entre outros. Na Psicologia Cognitiva não foi diferente, foi usado como analogia o que de mais avançado havia em tecnologia. Surge, assim, a comparação da mente a um processador de informações, o computador como modelo da cognição humana (Ellis & Hunt, 1993).

Dentro dessa visão cognitiva podemos abordar (Processing Instruction) a Instrução de Processamento de Van Patten (PI) a qual considera que os alunos dão pouca atenção aos recursos que possuem, dependendo do contexto da linguagem, ou ainda de a tarefa implicar o significado ou as características formais, e têm inclinações baseadas na maior parte na sua L1. Nesse sentido, PI procura “treinar” alunos para processar diferentemente o input de modo que observem mais a morfossintaxe ao escutar ou ler a L2. Por exemplo, falantes Ingleses processam os primeiros substantivos da oração como sujeitos, devido a inflexibilidade do Inglês na estrutura de predicação Sujeito-Verbo. Nesse caso, o papel da PI é tornar o aluno hábil para processar diferentemente os primeiros substantivos, mostrando que podem ser sujeitos ou objetos.

De acordo com Van Patten (1993, 1995) o PI segue um modelo de aquisição de segunda língua e seu uso, isto é, Input – Intake - Desenvolvimento do Sistema - Output. O desenvolvimento do sistema é o centro da estrutura gramatical. Para proporcionar os dados necessários que leva ao desenvolvimento do sistema gramatical,

Processing Instruction (PI) facilita o intake por desenvolver no aluno a percepção da estrutura e o sentido do input. O output é visto como um produto deste processo, e não um agente (Ellis, R. 1987). Teorias cognitivas atentam para o processo mental que permite aos aprendizes trabalhar no input e para o conhecimento que eles constroem e manifestam no output.

2.2 A Psicolingüística

A psicolingüística, para Miller (1965), é o resultado da união das forças entre psicólogos e lingüistas. Os psicólogos admitiam que a mente humana era nutrida de símbolos lingüísticos, enquanto os lingüistas acreditavam que um “motor psicossocial” movia a gramática e o léxico. Este encontro da Psicologia com a Lingüística é confirmado ao afirmar-se que a primeira preocupa-se com o funcionamento dos processos mentais e a segunda, com a linguagem e as línguas.

De acordo com Miller (1965), a principal função da psicolingüística é descrever os processos psicológicos que se dão quando as pessoas usam sentenças. Do mesmo modo, destaca a importância da pesquisa científica por conseguir integrar os processos sociais e os psicológicos. Se a Psicolingüística é a ciência que se ocupa das relações entre a linguagem e a mente, de uma forma mais restrita poderíamos dizer que o objetivo desta ciência é desvendar os processos de recepção e produção de mensagens lingüísticas.

A linguagem, dentro desse pensamento, permite com que a subjetividade do indivíduo venha à tona, da mesma maneira que é governada por um conjunto de regras caracterizadas pela flexibilidade e liberdade de escolha. Como função primordial tem-se a comunicação, favorecendo a criatividade na utilização da língua. A aquisição da linguagem é predominantemente inata, exclusivamente humana, embora intervenham fatores maturacionais e ambientais, pelos quais o indivíduo internaliza um sistema lingüístico. Os fatores inatos estão relacionados ao fato de o ser humano ser biopsicologicamente programado para processar o sinal da linguagem tanto ao nível da recepção quanto ao nível da produção (Scliar-Cabral, 1986).

Dentro dessa perspectiva, cabe lembrar que, como já comprovado por pesquisas psicolingüísticas, a capacidade de compreensão desenvolve-se antes e segue sendo sempre maior do que a capacidade de produção. Apenas para exemplificar, o número de itens lexicais produzidos pela criança na fase de aquisição da linguagem é sempre muito menor do que o número de itens que ela é capaz de reconhecer — a julgar por seu comportamento diante de enunciados como: “Vá buscar o sapato do papai”. Muito antes de conseguir produzir tal enunciado, a criança é perfeitamente capaz de compreendê-lo e executá-lo, se for o caso (Monteiro, 1995).

Para Monteiro (1998), a questão maturacional também interfere na aquisição da linguagem de maneira determinante, uma vez que é necessário, por exemplo, que o sistema fonológico da criança já esteja dominado para que ela possa produzir gestos articulatórios mais complexos para comunicar-se. Com relação ao fator ambiental, muitos autores colocam ênfase neste fator: quanto mais estimulada a criança for, melhor será o seu desempenho lingüístico. Em outras palavras, o ambiente em que ela está inserida está altamente relacionado a sua competência comunicativa.

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem, por sua vez, é um processo contínuo no qual estão envolvidos fatores cognitivos, metacognitivos e pragmáticos intimamente ligados à sistematização para a internalização de conceitos, a formulação de hipóteses, análise e síntese, estágios estes que também estão presentes durante a aquisição da linguagem.

Sendo a distinção entre aquisição e aprendizagem muito tênue, cabe exemplificar com as modalidades de fala e escrita, pois enquanto a fala é adquirida de forma natural e dependente da interação, a escrita, por outro lado, depende da aprendizagem, pois carece de uma sistematização e todo um aparato específico para a sua internalização. É importante lembrar que, quando uma criança inicia sua aprendizagem da escrita, ela já fala há vários anos.

Krashen (1981) realiza uma distinção entre aquisição e aprendizagem, na qual a aquisição está relacionada à assimilação natural das regras da língua através de seu uso para a comunicação, tendo relação com o domínio da língua. No entanto, a aprendizagem refere-se ao estudo formal das regras da língua e seu processo consciente que atua apenas como “monitor”, servindo como guia da produção do sistema adquirido. Pode-se dizer que o monitor é o depósito do conhecimento gramatical consciente de uma língua aprendida.

As perspectivas psicolinguísticas e cognitivas em como promover a aquisição têm o foco no desenvolvimento cognitivo da L2 e das maneiras que os dados externos (leitura, audição e interlocutores) interagem com esse crescimento. A importância e a popularidade do modelo do monitor de Krashen da aquisição e da aproximação natural (Krashen and Terrel, 1983), durante os anos 80, conduziram a uma rejeição marcada do método do código cognitivo.

De acordo com pesquisa de Collentine (2006, a) o discurso psicolinguístico determinou que geralmente os alunos não podiam, de forma consistente, atender concomitantemente às mensagens que foram lidas/escutadas e características formais de input (Van Patten 1990). Schmidt (1990) afirmou que o input sozinho não era suficiente e que era necessário os alunos observarem propriedades formais importantes no input de modo que estas pudessem se transformar em intake — isto é, de modo que essas propriedades pudessem ser incorporadas nos alunos como base de competência (percebendo que a forma de input, conduz ao intake, o qual por sua vez, leva à aquisição).

3 COGNIÇÃO SOCIAL E SOCIOCULTURAL

A cognição social é o processo que orienta condutas frente a outros indivíduos da mesma espécie. É o processo neurobiológico que permite tanto aos humanos quanto aos animais interpretar os signos sociais e, conseqüentemente, responder de forma apropriada. Outra definição podia corresponder ao processo cognitivo que elabora a conduta adequada em resposta a outros indivíduos da mesma espécie, especificamente, aqueles processos cognitivos superiores que sustentam as condutas sociais extremamente diversas e flexíveis (Adolphs, 1999).

Segundo Collentine (2006, a), para Vygotsky a teoria sociocultural considera que a linguagem é a ferramenta primária para atingir cálculos cognitivos complexos e pensamentos abstratos. O processo da linguagem não é uma reflexão, mas sim um mediador de um tipo de pensamento da cognição tão importante ou mais importante que o processo procedural no tocante a elevar a L2 a um estado que deveria ser a meta para a aquisição da segunda língua. Realmente a teoria sociocultural privilegia o papel do output na medida em que rejeita a premissa de que a comunicação reflete-se no padrão da teoria da comunicação "codificação → output → input → decodificação". Os interlocutores comunicam-se através da criação e da convergência de novos significados, implicando que a teoria sociocultural apóia aprendizes que negociam o significado.

Vários fatores convertem o estudante de L2 em mediador que irá conduzir a um excelente nível de proficiência. Como o construtivismo, a teoria sociocultural prenuncia uma aprendizagem que promove a aquisição de L2. De acordo com Vygotsky (1978), na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o aluno interage com companheiros um pouco mais avançados que possuem um importante e necessário papel no processo de desenvolvimento. Um colega pode atingir uma convergência desde que ambos os participantes dividam a bagagem de conhecimento para tarefas físicas, cognitivas e lingüísticas, como faz o aprendiz e o professor. Isso não quer dizer que o professor não tem um papel relevante, mesmo porque possui uma função importante de mestre no processo de desenvolvimento do estudante, mas a tarefa em grupo é que promove o desenvolvimento. A aquisição também é promovida pelo uso de discurso privado, do discurso oral auto-dirigido ou de expressões escritas em L2. Pode-se inferir que a cada aprendiz cabe a construção de sua contextualização, pois possui a sua trajetória sociocultural embutida nele, enquanto aluno.

4 A RELEVÂNCIA DO INPUT SEGUNDO A ÓTICA DE ALGUNS AUTORES.

Pode-se dizer, de maneira geral, que o input lingüístico refere-se a "toda experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito, é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura, e sobre o papel da linguagem na cultura" (Luque & Villa, 1995, p. 157). O input lingüístico caracteriza uma comunidade ou grupo falante, conduzindo seus modelos socioculturais e exercendo uma pressão socializadora sobre o uso individual da linguagem no interior dessa comunidade ou grupo, visto ser sensível às diferenças sociais.

Dentro dessa perspectiva, Schlesinger (1977), justifica que "o aprendizado da linguagem não depende apenas de capacidades cognitivas gerais, mas também de uma categorização de objetos e eventos, que se faz necessária para falar e compreender uma língua" (p. 104). Para esse autor, é através de uma complexa interação entre o desenvolvimento cognitivo e o input lingüístico que se formam os conceitos que subjazem ao uso da língua.

De acordo com Van Patten (2004) a aquisição de uma língua ou de uma LE (língua estrangeira) está relacionada com o desenvolvimento de alguma competência que a língua costuma depender. A competência é conhecida também como uma represen-

tação mental fundamental, como o sistema de desenvolvimento, como a interlíngua ou ainda como outros termos utilizados na aquisição da segunda língua.

Van Patten e outros (Collentine, 1998) tratam da eficácia do Processing Instruction (input orientado). Segundo eles não há casos de sucesso em aquisição sem que haja a exposição a um input compreensível. Krashen (1993) complementa afirmando que aprendemos uma língua através da recepção do input compreensível, de modo que é possível compreender a gramática com auxílio do contexto, incluindo informações extralingüísticas, o conhecimento de mundo e a competência lingüística.

A hipótese do input é uma das cinco hipóteses que compõem a Teoria do Monitor de Krashen (1995). Segundo essa hipótese, o cérebro humano só pode processar o que é compreensível à entrada (input compreensivo); a partir daí, a relação input/intake é usada para referir-se às contribuições que servem como objetivo de aquisição. O input compreensível, para Valle (1998), é feito por um processo de interação, através do qual aquele é negociado através da interação entre professor-aluno e ou da interação com outros pares, por exemplo.

Segundo Collentine (1998) o Processing Instruction (PI) geralmente traz mais sucesso para os alunos, ajudando-os a dar-se conta (noticing) da estrutura gramatical e de sua função. Os alunos conseguem relacionar forma-função em razão do valor comunicativo.

Segundo Valle (1998), a questão do input e sua contribuição para a aquisição de L2 tem motivado muitos estudiosos nas últimas décadas. Corder (1967) foi o primeiro autor a abordar o papel do input para a L2. Ele distinguiu entre dois tipos de dados lingüísticos, conforme alunos sejam expostos a dados propensos a serem processados (input) e a dados realmente processados (intake) pelo cérebro humano.

O input, para Valle (1998), pode ser considerado uma fonte de insight fértil para outras disciplinas, entre elas a psicolingüística, a sociolingüística e a lingüística educacional, evidenciando, com isso, a apresentação do input como uma promissora área de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que todos os processos de aprendizagem passam necessariamente por uma interação muito forte entre o sujeito da aprendizagem e o todo envolvido nesse processo. Somente a partir desta interação completa é que poderemos dizer que estamos “construindo” novos estágios de conhecimento.

É importante, dentro dessa perspectiva, a identificação dos mecanismos cognitivos de compreensão e tratamento de informações que trabalham em diferentes níveis de conhecimento, de maneira que se torna fundamental para o educador perceber como eles podem favorecer ou prejudicar uma posterior competência na aprendizagem da segunda língua.

A Hipótese do Input de Krashen (1985) constitui uma das explicações mais difundidas sobre a aquisição de L2, na medida em que veio chamar a atenção para a im-

portância dos dados que são fornecidos ao falante, atribuindo ao input compreensivo a eficácia na aquisição de uma língua. Seu dogma central é que, através do input, o aluno será capaz de beneficiar-se do confronto com um nível da língua-alvo ligeiramente acima daquele que já tenha da mesma. Deve-se ter todo o cuidado em evitar um input pouco estimulante ou pouco compreensível, pois ambos não seriam capazes de promover novas aquisições.

Nessa perspectiva, uma língua seria adquirida mediante um esforço natural para atingir a compreensão em comunicação, por exemplo, o sucesso de situações de imersão lingüística e das aprendizagens bilíngües. Vale destacar também o período silencioso inicial, durante o qual alguns aprendizes ainda não falam mas longitudinalmente, e cognitivamente, progredem no seu desenvolvimento lingüístico. Estas são evidências do papel privilegiado que o input lingüístico desempenha em aquisição.

Em síntese, pode-se dizer que as investigações acerca da influência do input na aquisição da segunda língua contribuíram para ressaltar a importância da referida variável na atividade de construção da competência lingüística — o que faz dela uma questão promissora no âmbito da investigação de aquisição de L2.

BIBLIOGRAFIA

- ADOLPHS, R. **Social cognition and the human brain.** Trends in cognitive sciences 3, 469-479.1999.
- COLLENTINE, J. and B. Freed. **Introduction: Learning context and its effects on second language acquisition.** Studies on Second language acquisition, 2004.
- COLLENTINE, J.G. 1998. "Processing Instruction and The Subjunctive." *Hispania*, 81, 576-587.
- _____. **SLA Research, Classroom Practice and Curriculum Design.** In B. Lafford and R. Salaberry (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications*, 39-54. Washington, DC: Georgetown University Press, 2006. (a)
- _____. In B. Lafford and R. Salaberry (Eds.) **Spanish Second Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications**, 39-54. Washington, DC: Georgetown University Press, 2006. (b)
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ELLIS, H. C. & HUNT, R.R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology* 5 ed. Madison: Brown Benchmark.
- GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GROLIER- **The Eletronic encyclopedia** (eds.) Dambury, April, 1988.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.
- _____. **The Input Hypothesis issues and implications.** New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D; TERREL, T.D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom.** London: Prentice Hall Europe, 1983.

MILLER, G.A. **The psycholinguistics: A survey of psycholinguistics research**. Bloomington: Indiana University Press, 1965.

MONTEIRO, Rosemeire Selma - **Letramento e Metacognição** IN *O Ofício da Linguagem*, Fortaleza, Editora da Universidade Federal do Ceará (no prelo).

_____. **O Livro Didático e o Processo de Letramento**, Dissertação de Mestrado, Florianópolis, UFSC, 1995.

_____. **Contribuições Psicolinguística para o Ensino de Língua Materna** IN *Revista de Letras da Universidade Federal do Ceará*, n.18, volume 1, Fortaleza, UFC, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor **Introdução à Psicolinguística**, São Paulo, Ática, 1986.

_____. **Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades** IN *Letras de Hoje*, Porto alegre, v. 30 n. 2, p. 21-35, junho/95.

_____. **Letramento e as perspectivas para o próximo milênio** IN *Linguística e Ensino: Reflexões para a prática pedagógica da língua materna*, Florianópolis, Insular, 1997.

SCHIMIDT, R. **The role of consciousness in second language learning**. *Applied Linguistics* 11 (2): 127-58. 1990.

SCHLESINGER, I. N. **The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition**. *Journal of Child Language*, 1977, p. 4, 153-169. Disponível em: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ164430&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ164430. Acesso em: 17 de junho de 2008.

³VAN PATTEN, B. **Input and output in establishing form-meaning connections**. Van Patten, B. Williams, J.; Rott, S. Overstreet, M. *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishes, 2004.

_____. **Attending to form and content in the input**. *Studies in second language Acquisition* 12 (3): 287-301. 1990.

VALLE, Ana Bocanegra. **Input and interlanguage: a review of the research**. P.129-159. Madrid: Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

¹ Aluna Especial de Pós-Graduação na Disciplina de Aquisição: Escrita e Sistema.

² Aluna Especial de Pós-Graduação na Disciplina de Aquisição: Escrita e Sistema.