

**RUTH MARA BUFFA MARCINIUK**

**O PROCESSO DA TRANSFERÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA A PARTIR DO ESTUDO DA POSIÇÃO DE OBJETO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: **Profª Drª Maria José Foltran**  
Co-Orientador: **Prof Dr. José Erasmo Gruginski**

CURITIBA

2004



## P A R E C E R

Defesa de dissertação da mestranda RUTH MARA BUFFA MARCINIUK para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas MARIA JOSÉ GNATTA DALCUCHE FOLTRAN, SÔNIA MARIA LAZZARINI CYRINO e RENY MARIA GREGOLIN argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O PROCESSO DA TRANSFERÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE LINGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO ESTUDO DA POSIÇÃO DE OBJETO”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apto ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Aprovado Não aprovado
MARIA JOSÉ G D FOLTRAN		aprovade
SÔNIA M <sup>a</sup> LAZZARINI CYRINO		aprovade
RENY MARIA GREGOLIN		aprovade

Curitiba, 03 de dezembro de 2004

Prof<sup>a</sup> Marilene Weinhardt  
Coordenadora



## AGRADECIMENTOS

Nenhum projeto de vida se realiza se não existir um equilíbrio e uma estabilidade entre os aspectos emocionais e intelectuais. Tal situação, porém, só é possível quando percebemos a presença divina permeando todos os fatos que ocorrem durante o nosso caminho.

Essa presença se manifesta de várias maneiras: na forma de pessoas especiais que se apresentam em pontos específicos da caminhada, na forma de informações que são disponibilizadas no momento certo e na forma de intuições que surgem para que seguir em frente se torne mais fácil.

A intervenção divina se manifestou em todas as situações que ocorreram durante o desenvolvimento deste projeto, na forma de amigos, mestres e irmãos de percurso, que merecem ser aqui lembrados:

- ❖ Meus pais, Ari e Florilze, que semearam o campo da caminhada para que eu pudesse, hoje, colher os frutos dessa dedicação;
- ❖ Meu marido, Milton, que por meio de sua compreensão simples da vida transformou o esforço em um fardo mais leve durante a jornada;
- ❖ Meu filho Gustavo, que assumiu por muitas vezes, além do papel de filho mais velho, os papéis que a ausência exigida por nossas atividades determinou que fossem cumpridos;
- ❖ Meu filho Guilherme, que precisou compreender, tão cedo, que longos períodos de ausência, tanto físicos quanto emocionais, às vezes são necessários para que um outro estágio da vida seja alcançado;
- ❖ Minha prima e amiga de coração, Carmen Lúcia Gabardo, que com seu desprendimento e generosidade transformou sua casa em meu segundo lar, tornando os dias e as noites de estudos mais amenas e acolhedoras;
- ❖ Meu orientador da primeira hora, Prof. Dr. Erasmo Gruginski, que direcionou minhas percepções, tão desordenadas a princípio, para a pesquisa consciente e responsável, corrigindo meus desvios até o final;
- ❖ Minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José Foltran, uma figura humana dotada de tamanha dignidade, respeito e sabedoria, que só fez confirmar minhas primeiras intuições sobre a escolha de uma pessoa especial para orientar este projeto. Com sua paciência e dedicação, ela foi incansável em

suas correções, orientações, conselhos e indicações, sempre agindo de modo gentil mas firme, respeitoso mas crítico, amigo mas profissional. Sua maneira suave e segura de agir possibilitou que a realização deste trabalho fosse ocorrendo em clima de tranqüila responsabilidade. Faço votos de que seus futuros orientandos tenham a sorte de perceber que tê-la guiando seus passos, é um privilégio de poucos, e desejo que também sejam tão felizes quanto eu fui com sua presença ao lado;

- ❖ Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Reny Gregolin, que com seu entusiasmo contagiante durante minha qualificação, apontou caminhos de forma tão clara, que me fez lamentar não tê-la conhecido antes para ter desfrutado de uma convivência tão estimulante;
- ❖ Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Lazzarini Cyrino, que se manifestou de forma tão decisiva no processo da qualificação, por meio de suas observações extremamente pertinentes em relação a muitos aspectos desconhecidos por mim, na época. Sua gentileza em enviar referências bibliográficas de seu acervo pessoal foi indispensáveis na inclusão de dados esclarecedores que permitiram os ajustes necessários na direção certa para o desenvolvimento das análises aqui elaboradas;
- ❖ Patrícia Rodrigues, ser iluminado que Deus colocou em meu caminho para que o conhecimento fosse revelado. Sem a sua preciosa ajuda provavelmente eu jamais teria acesso às fontes atualizadas de pesquisa utilizadas neste estudo;
- ❖ Prof<sup>a</sup> Ms. Regina Maria Vink, colega de profissão e amiga de verdade, cujo auxílio e incentivo amoroso desde o surgimento da vontade de me preparar para o Mestrado, e durante as diversas fases por quais passei, foram absolutamente essenciais para o sucesso desse projeto de vida fosse alcançado;
- ❖ Minha querida amiga, colega de Mestrado e irmã do coração Andréia Bechel, com quem até hoje troco e-mails, confirmando uma amizade que surgiu nos dias e noites de estudo e se fortaleceu no decorrer do tempo;
- ❖ Aos Professores que, gentilmente, aceitaram a incumbência de avaliar este trabalho, participando da Banca de Defesa.

Muitas outras pessoas contribuíram, igualmente, participando de várias maneiras dessa caminhada. A elas, meus sinceros agradecimentos pela parcela de contribuição na forma de pequenas gentilezas, sorrisos simpáticos e atitudes diferenciadas que, se no momento passaram despercebidas, agora assumem um destaque importantíssimo, quando lembradas.

E, finalmente, abraçando a todos com o mais puro dos sentimentos de gratidão de que minha alma é capaz, agradeço aos anjos que me acompanharam durante todo esse caminho, suavizando o rigor das pedras e provando que a inspiração nada mais é do que a presença divina em nossa vida.

**Nas noites mais frias e escuras, podemos confiar que a presença de Deus nos dará a força que precisamos para continuar a caminhada em direção a dias mais felizes.**

**Autor desconhecido**

## SUMARIO

<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	x
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	xi
<b>RESUMO</b> .....	xii
<b>ABSTRACT</b> .....	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>I. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	7
1.1 . A Gramática Gerativa e o Conceito de Gramática Universal .....	8
1.1.1. A Teoria Padrão .....	9
1.1.2. A Teoria Padrão Estendida .....	10
1.1.3. O Modelo de Princípios e Parâmetros .....	11
1.2. A Interlíngua .....	13
1.3. O Acesso à GU .....	14
<b>2. ESTUDOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA E OS PROCESSOS</b>	
<b>RELACIONADOS</b> .....	19
2.1. Os vários conceitos de “transferência” .....	19
2.2. A versão atual de transferência interlingüística.....	22
2.3 Fatores de Restrição .....	23
2.3.1. Identificações Interlingüísticas.....	24
2.3.2. Faixa Etária.....	25
2.3.3. Processos Cognitivos .....	30
2.3.3.1. Transferência para Algum Lugar .....	30
2.3.3.2. Fossilização .....	32
<b>3. OS ESTÁGIOS DA INTERLÍNGUA</b> .....	33
3.1. O Estágio Inicial .....	33
3.2. Além do Estágio Inicial .....	41
<b>4. Resumo</b> .....	43



<b>II.</b>	<b>OS PRESSUPOSTOS SINTÁTICOS</b>	45
2.1.	A estrutura argumental nas línguas naturais	46
2.2.	Português do Brasil: um sistema em transformação	48
2.3.	Uma visão geral do condicionamento sintático da posição objeto	51
2.4.	Estudos sobre a posição objeto pronominal no PB	54
3.	Resumo	62
<b>III.</b>	<b>TRANSFERÊNCIA: UM OLHAR SOBRE OS DADOS LINGÜÍSTICOS</b>	64
3.1.	O Encaminhamento Metodológico	64
3.1.1.	O Instrumento de Coleta	67
3.2.	Os critérios de preenchimento da posição objeto	71
3.2.1.	O preenchimento com pronomes corretos	72
3.2.1.1.	Os dados	72
3.2.2.	As considerações	75
3.2.2.2.	As considerações	75
3.2.2	A ocorrência do pronome “errado”	79
3.2.2.1.	Os dados	79
3.2.3.	A ocorrência do objeto nulo (ON)	81
3.2.3.1.	Os dados	81
3.2.3.2.	As considerações	81
3.2.3.2.	As considerações	88
3.2.4.	Dados Complementares	91
3.2.4.1.	Repetição	91
3.2.5.	Outras opções de preenchimento da posição objeto	93
4.	Considerações Finais	94
<b>IV.</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	99
	<b>REFERÊNCIAS</b>	106
	<b>ANEXOS</b>	111

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> -	MODELOS DE ACESSO À GRAMÁTICA UNIVERSAL EM AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA .....	17
<b>GRÁFICO 2</b> -	NÍVEIS DE LINGUAGEM DE APRENDIZES DE INGLÊS DOS GRUPOS PRÉ E PÓS - PUBERDADE .....	28
<b>GRÁFICO (i)</b> -	TRANSFERÊNCIA TOTAL/ ACESSO PARCIAL .....	35
<b>GRÁFICO (ii)</b> -	SEM TRANSFERÊNCIA/ ACESSO TOTAL .....	36
<b>GRÁFICO (iii)</b> -	TRANSFERÊNCIA TOTAL/ ACESSO TOTAL .....	36
<b>GRÁFICO (iv)</b> -	TRANSFERÊNCIA PARCIAL/ ACESSO TOTAL .....	37
<b>GRÁFICO (v)</b> -	TRANSFERÊNCIA PARCIAL/ ACESSO PARCIAL.....	37
<b>GRÁFICO 3</b> -	TRANSFERÊNCIA PARCIAL/ ACESSO TOTAL .....	91

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – FREQUÊNCIA DE OBJETOS NULOS EM PB DE ACORDO COM OS ANTECEDENTES .....	61
<b>TABELA 2</b> – NÚMERO DE INDIVÍDUOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR NÍVEL DE APRENDIZAGEM.....	69
<b>TABELA 3</b> - FREQUÊNCIA DE PRONOMES CORRETOS COM DIFERENTES ANTECEDENTES POR NÍVEL DE APRENDIZAGEM .....	74
<b>TABELA 4</b> - FREQUÊNCIA DE PRONOMES CORRETOS COM DIFERENTES ANTECEDENTES POR NÍVEL DE APRENDIZAGEM .....	76
<b>TABELA 5</b> - FREQUÊNCIA DE PRONOMES ERRADOS COM DIFERENTES ANTECEDENTES POR NÍVEL DE APRENDIZAGEM .....	82
<b>TABELA 6</b> - A OCORRÊNCIA DE OBJETOS NULOS DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM .....	87
<b>TABELA 7</b> - A OCORRÊNCIA DE OBJETOS NULOS DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM .....	88
<b>TABELA 8</b> - A OCORRÊNCIA DE REPETIÇÕES DE NPS DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM .....	93
<b>TABELA 9</b> - A OCORRÊNCIA DE REPETIÇÕES DE NPS DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM.....	94
<b>TABELA 10</b> - A OCORRÊNCIA DE OUTROS ELEMENTOS DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM.....	96
<b>TABELA 11</b> - OBJETOS [+ ANIM, + ESPEC] .....	105
<b>TABELA 12</b> - OBJETOS [+ ANIM, - ESPEC] .....	105
<b>TABELA 13</b> - OBJETOS [- ANIM, + ESPEC] .....	105
<b>TABELA 14</b> - OBJETOS [- ANIM, - ESPEC] .....	106

## RESUMO

O trabalho aqui apresentado propõe uma investigação do processo de transferência interlingüística à luz da Teoria Gerativa, levando em consideração a amplitude de intuições demonstradas pelos aprendizes em relação ao preenchimento da posição objeto em língua inglesa. Utilizando-se de dados relativos à acessibilidade à Gramática Universal, estudos relacionados à faixa etária de aprendizagem de línguas e influências gramaticais da estrutura da língua materna sobre a língua estrangeira a ser aprendida, este estudo procura identificar os fatores envolvidos na manifestação da transferência em aprendizes adultos, em ambiente de ensino formal.

Para tanto, a investigação analisou a produção escrita de acadêmicos em diferentes etapas de aprendizagem de língua inglesa, por meio de instrumento de coleta e produções espontâneas, para identificar, dentro do *corpus* obtido, as diferentes realizações pronominais em posição objeto, demonstrando que o acesso à Gramática Universal pode ser identificado como fenômeno complementar à transferência interlingüística no contexto de aquisição delimitado para este estudo.

## ABSTRACT

The work presented here aims to be a research on the cross-linguistic transfer process based on the Generative Grammar principles, taking into account the amplitude of the students' perceptions over the possible choices for supplying the object position within the English language context of learning. Based upon information about the different kinds of access to Universal Grammar, studies focused on the age as an important element in language learning and data about the grammatical influences of the students' native language structure over the target language, this study tries to identify the main elements involved in the expression of transfer within the linguistic behavior of mature learners in a formal learning context.

For this purpose, this research analyzed the written production of undergraduate students in different levels of English language learning, based on the data collected both through a testing tool and through free compositions, in order to identify, according to the *corpus* so established, the many pronominal possibilities in the object position, showing that the access to the Universal Grammar may be recognized as a complementary phenomenon to the occurrence of the cross-linguistic transfer process within the acquisition context focused in this study.

## INTRODUÇÃO

### 1. Questionamentos iniciais.

Por que os aprendizes adultos de língua inglesa cometem sistematicamente certos tipos de “erros” de desempenho em relação a alguns aspectos da língua, enquanto outros, às vezes mais complexos, são facilmente assimilados? Existe algum mecanismo de aprendizagem determinando quais as espécies de elementos, ou estruturas, da língua estrangeira apresentarão uma facilidade maior de aquisição, enquanto outros dificilmente serão compreendidos? Até que ponto a prática adulta da língua materna influencia a ocorrência de alguns padrões de transferência entre as línguas? Estas questões estão constantemente presentes em minha prática diária quando observo o comportamento dos acadêmicos do Curso de Letras durante sua aprendizagem formal de língua inglesa.

As possibilidades de que fenômenos recorrentes na aprendizagem de língua estrangeira estejam, de alguma forma, relacionados à ocorrência da transferência interlíngüística vêm chamando minha atenção, há muito tempo, pelo fato de que esse processo acontece de forma diferenciada de acordo com o ambiente lingüístico em que a estrutura em foco se insere. Durante o trabalho letivo é possível observar, com certa freqüência, a aplicação de orientações gramaticais específicas do português para o inglês, com maior intensidade em relação a certas estruturas do que a outras. Algumas manifestações de transferência ocorrem de maneira temporária e logo são substituídas pelo *input* da língua estrangeira assim que a nova forma é assimilada; outras persistem e se fossilizam mesmo com indicações claras do *input* fornecido pela estrutura em estudo, mas há outros, ainda, que parecem sequer sofrer influência da língua materna.

### 2. O foco de investigação

Uma dessas estruturas, que tipicamente apresenta grande variação em relação à sua ocorrência na produção dos acadêmicos, é o preenchimento pronominal da posição objeto em língua inglesa. A diversidade de intuições dos

aprendizes com respeito a esse aspecto da sintaxe em particular, convida a uma investigação mais detalhada dos mecanismos que determinam a seleção de uma forma específica de preenchimento em detrimento de outras. As escolhas dos aprendizes – que variam de pronomes lexicais, repetições dos antecedentes e objeto não-realizado fonologicamente (objeto nulo) – refletem as várias possibilidades de preenchimento dessa posição, em relação aos padrões salientes no português e no inglês, variando, ainda, com relação ao nível de aprendizagem do acadêmico.

A possibilidade de estudar tal variação, não somente como fenômeno exclusivo de aprendizes de língua inglesa, mas como ocorrência verificada também na aprendizagem de língua espanhola, surgiu por meio do trabalho elaborado por GONZÁLEZ (1994) em sua tese de doutoramento. Nesse trabalho, ela aborda o processo de transferência Interlíngüística verificado nas produções de aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, com enfoque ao preenchimento das posições sujeito e objeto em espanhol. A proposta inicial de trabalho, relatada por ela, foi a de esclarecer a questão da dificuldade apresentada pela maior parte dos aprendizes adultos de espanhol em utilizar corretamente as estruturas com pronomes pessoais átonos e tônicos, mesmo após a superação de etapas de dificuldades consideráveis. Segundo GONZÁLEZ (1994), tal questão levou à hipótese de que “na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros ocorre, com uma regularidade que chama a atenção, a transferência de um feixe de propriedades da sua língua materna para a sua produção em língua estrangeira” ( p. 02).

A hipótese de que o fenômeno da transferência de certas estruturas da língua materna<sup>1</sup>, tais como os elementos pronominais, possa ser entendido como co-ocorrente na aprendizagem de línguas tão diferenciadas como o inglês e o espanhol, levou à adoção do trabalho de GONZÁLEZ (1994) como estudo comparativo para as situações de escolha pronominal verificadas na aprendizagem<sup>2</sup> de língua inglesa<sup>3</sup>, como parâmetro para a aquisição de línguas estrangeiras. A justificativa para tal

---

<sup>1</sup> O termo “língua materna” será, doravante identificado pela sigla L1, com referência ao português.

<sup>2</sup> O termo “aprendizagem” será utilizado, no decorrer deste trabalho, indistintamente do termo “aquisição”, apesar das diferenças apontadas por Krashen, por considerarmos esta distinção não fundamentalmente necessária ao estudo em foco, e por respeito à opção adotada pelos autores citados.

<sup>3</sup> O termo “língua inglesa” será substituído, doravante, pela sigla L2, acompanhando, dessa forma, a notação adotada pelos autores pesquisados.

opção fundamenta-se, também, nos estudos desenvolvidos por GONZÁLEZ sobre as mudanças pelas quais vem passando o português brasileiro, considerada em maiores detalhes mais adiante, neste trabalho, situação essa que possivelmente influenciará nas escolhas dos aprendizes.

Um outro fator, que segundo GONZÁLEZ (1994) deve ser levado em consideração como hipótese para as diversas ocorrências de elementos pronominais, é o que se refere a distância entre as línguas. Ela informa que algumas das pesquisas realizadas por ela mostram que “quando as línguas são muito distantes, os aprendizes logo se dão conta da impossibilidade de fazer muitos empréstimos da sua língua materna. [...] Entre línguas fortemente relacionadas, a estratégia não produz muitos erros, já que ela tem mais chances de ser relativamente bem sucedida” (GONZÁLEZ 1994, p.62).

Essa afirmação leva a algumas outras questões sobre o processo da transferência, tais como: a transferência é um processo mais evidente em línguas estruturalmente semelhantes? Ou ocorre indiferentemente ao conceito de *distância*? A construção da interlíngua, como sistema intermediário e transitório entre a L1 e a L2, sofre influência dessa distância estrutural entre as línguas?

Com o objetivo de obter uma uniformidade conceitual para a análise central desse processo, o conceito de transferência interlingüística adotado para este trabalho será aquele definido por ODLIN (2003), como sendo “... a influência resultante de semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida” e que, segundo ele, é suficiente para restringir a área de estudo.

As reflexões aqui desenvolvidas também buscam testar as possibilidades da GU como mecanismo de atribuição de valores paramétricos em relação às possibilidades de acesso disponíveis ao aprendiz de uma L2. Com base em pesquisas desenvolvidas por WHITE (2000, 2003), ODLIN (2003) e COOK (2002), entre outros, tentarei estabelecer uma fundamentação consistente que permita analisar o processo de transferência interlingüística entre os sistemas da L1 e da L2, na produção de aprendizes em nível de graduação.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A bibliografia aqui referida, entre outras utilizadas neste trabalho, constitui-se, em grande parte, de publicações originais em língua inglesa. Com o objetivo de facilitar leitura a um público indiferenciado e obter, com isso, maior alcance das reflexões desenvolvidas, optei por traduzir pessoalmente as informações que considere



### 3. O desenvolvimento da investigação

O desenvolvimento do trabalho aqui proposto foi baseado em amostras de produções escritas e dados obtidos por meio de instrumento de coleta, de acadêmicos de Letras de uma instituição pública de ensino superior da região centro-sul do Paraná, local onde leciono atualmente. A idéia inicial de encaminhamento metodológico por amostragem das produções escritas dos acadêmicos foi, posteriormente, complementada por meio da análise quantitativa de dados. Essa modificação na abordagem foi resultado da constatação de que apenas as produções escritas selecionadas por amostragem não forneceriam dados suficientes para análise, uma vez que não representavam um conjunto significativo de dados. Uma segunda opção, complementar à primeira, foi o registro de produções orais, o que se revelou igualmente insuficiente para a análise em foco, devido às limitações em relação à proficiência oral em língua inglesa demonstrada pelos acadêmicos. A maneira mais adequada de se proceder à análise pretendida foi a aplicação de um instrumento de coleta de dados – apresentado em detalhes no Cap. III –, complementado por amostras significativas da produção escrita dos acadêmicos.

A percepção de que o *corpus* assim constituído ainda não formaria um conjunto representativo do elemento em foco – o preenchimento da posição objeto – determinou a adoção de um estudo adicional, e semelhante ao desenvolvido aqui, como base comparativa para os resultados obtidos. A dissertação de mestrado de PACHECO (2000), intitulada “A aquisição dos pronomes *him*, *her* e *it* em inglês como L2: evolução do processo e aspectos de transferência do português brasileiro como L1”, constitui-se, ao longo deste trabalho, em fonte de pesquisa e instrumento de apoio e verificação de dados. A investigação de PACHECO (2000) se concentra na evolução do processo de aquisição dos pronomes acima mencionados com relação aos padrões desenvolvimentais observados nos sujeitos e na possibilidade de ocorrência de transferência de estruturas do português brasileiro.

O fato de PACHECO (2000) construir sua base investigativa a partir de produções escritas veio ao encontro das condições disponíveis para a elaboração das reflexões aqui apresentadas, possibilitando, igualmente, a aplicação do mesmo instrumento de

---

relevantes para esta investigação. Eventuais discrepâncias em relação à obra original ficam, portanto, integralmente sob minha responsabilidade.

coleta de dados idealizado por ela. O trabalho da autora será referido em maior perspectiva quando da análise simultânea das ocorrências observadas na coleta de dados deste trabalho, em comparação com os dados obtidos na investigação desenvolvida por ela em sua dissertação.

#### **4. A análise dos dados**

Após a formulação da base teórica - a partir da análise de algumas teorias de aquisição de língua estrangeira e orientações sintáticas - procedeu-se à construção dos parâmetros de análise de ambas as línguas em relação ao preenchimento da posição objeto por elementos pronominais. Tal enfoque foi selecionado por oferecer condições de comparação entre os sistemas em foco, visto existirem diferenças sintáticas substanciais para a verificação, ou não, da ocorrência do processo de transferência interlingüística. A base teórica da Gramática Gerativa para a análise dos dados foi obtida através dos estudos de PERINI (1995), MIOTO et alii (2000), RAPOSO (1992) RADFORD (1997) e HAEGEMAN (1999), além de outros pesquisadores, citados no corpo deste trabalho, cujos estudos contribuíram para a análise de aspectos específicos obtidos a partir dos dados coletados.

#### **5. Considerações gerais**

O trabalho aqui proposto constitui-se, portanto, da investigação dos aspectos relevantes para os estudos relacionados ao processo de transferência interlingüística como fator interferente na aquisição de língua inglesa por aprendizes adultos, em situação de ensino formal. O objeto de estudo privilegiado para a observação da ocorrência desse fenômeno foi a posição objetiva em sentenças do português brasileiro e da língua inglesa padrão, e as intuições dos aprendizes sobre as possibilidades de preenchimento dessa posição em ambas as línguas.

As reflexões aqui apresentadas iniciam seu caminho investigativo percorrendo os pressupostos da Gramática Gerativa, com destaque ao papel da Gramática Universal (GU) como elemento mediador na aquisição de línguas estrangeiras, e reconhecendo o modelo de Princípios e Parâmetros como um indicativo válido para

a análise dos valores paramétricos encontrados na produção dos acadêmicos pesquisados.

A variação paramétrica, compreendida aqui como índice de um determinado sistema lingüístico, constitui-se em ponto de partida para os estudos sobre a interlíngua e um de seus processos formadores: a transferência interlingüística. Longe de ser um fenômeno singular, a investigação deste processo cognitivo revelou diversas possibilidades de ocorrência, conforme a etapa desenvolvimental do aprendiz. Os estudos desenvolvidos por WHITE (2000, 2003) e ODLIN (2003), entre outros, foram fundamentais para a compreensão desse processo a partir das atuais concepções de aquisição de línguas estrangeiras.

A segunda seção deste trabalho foi dedicada à investigação dos pressupostos sintáticos envolvidos nos sistemas lingüísticos em foco – o português brasileiro e a língua inglesa padrão -, após o estudo dos padrões sintáticos comuns às línguas naturais. Destaca-se, aqui, o trabalho de CYRINO (1986, 1997, 1999) sobre a posição objeto no português, sem o qual teria sido impossível estabelecer as relações necessárias com a língua inglesa, em favor de uma formulação consistente sobre a posição objeto em ambas as línguas.

O caminho até aqui percorrido possibilitou que se chegasse, naturalmente, à análise dos dados coletados durante o percurso por meio das informações obtidas. Os estudos sobre os processos de aquisição – com destaque à transferência – e sobre os pressupostos sintáticos subjacentes aos sistemas lingüísticos indicaram a maneira pela qual as reflexões sobre os dados foram desenvolvidas. A avaliação dos resultados colocou na devida perspectiva as hipóteses anteriormente levantadas, confirmando a validade de alguns pressupostos anteriormente destacados.

A chegada ao ponto pretendido, porém, não significou o final do caminho. O surgimento de novos fatos durante o percurso sugerem novas possibilidades de investigação, já com vistas a outros objetivos. Espero que as conclusões aqui delineadas não sejam compreendidas como fatos, mas sim como possíveis interpretações de um fenômeno aberto e promissor a novas investigações.

## CAPÍTULO I

### 1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este primeiro capítulo está dedicado à delimitação do espaço teórico de trabalho em relação às principais teorias de aquisição de língua estrangeira, com o objetivo de caracterizar adequadamente o estudo em foco – a transferência interlíngüística. As reflexões apresentadas buscam obter subsídios em determinados aspectos relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto representação de um sistema lingüístico diferenciado da língua materna. E, entendendo que tal representação é construída a partir da contribuição de vários fatores internos e externos constituindo-se, portanto, em processo, abordarei também o desenvolvimento de um sistema intermediário entre os sistemas da L1 e da L2 – a interlíngua. Para tanto, uma breve revisão histórica é necessária para situar o estudo em foco dentro dos atuais pressupostos em que este trabalho se insere.

Dentro da perspectiva histórica do ensino de línguas, a maioria das abordagens metodológicas surgidas e adotadas até meados do século passado estavam fundamentadas em experiências com grupos específicos – em grande parte imigrantes – que procuravam aprender a língua do país por necessidade de sobrevivência. A língua era ensinada e aprendida em situações que exigiam que o aprendiz assimilasse de maneira geral os conteúdos necessários para a resolução de questões urgentes e vitais. Não havia a preocupação com os processos mentais de cada indivíduo, mas apenas a necessidade de ensinar aspectos da Língua Estrangeira essenciais para sua integração no contexto cultural e econômico da comunidade.

Com a publicação de *Syntatic Structures* por Noam Chomsky, em 1957, o direcionamento dado às pesquisas sobre linguagem começou lentamente a se modificar devido às novas propostas apresentadas. Dentre essas propostas, a que mais interessa para o enfoque deste estudo é a da Gramática Gerativa, que

“desenvolveu-se em um contexto que viria a ser conhecido como ‘a revolução cognitiva’ que marcou uma mudança – mais precisamente um retorno – ao destaque sobre os processos mentais subjacentes ao comportamento humano, ao invés de uma mera preocupação com o comportamento humano em si mesmo” (OUHALLA, 1994, p.10)

Segundo HOWATT (1997, p.270), Chomsky desafiou os pressupostos da Lingüística Descritiva, praticada até então, ao propor uma abordagem radicalmente diferente, dando início ao modelo teórico conhecido como “Gramática gerativa – transformacional” , e lançar as implicações teóricas desta gramática em outras áreas da investigação lingüística.

### **1.1. A Gramática Gerativa e o conceito de Gramática Universal.**

A adoção da Gramática Gerativa como construto teórico para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas, leva ao estudo de um de seus pressupostos - a Gramática Universal - e das propriedades atribuídas a ela, consideradas como fatores relevantes na determinação das características das línguas naturais e dos processos a elas relacionados.

Segundo RAPOSO (1998, p. 46) a Gramática Universal (doravante GU), constitui-se na “soma dos princípios lingüísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie”. Ele ainda compara a GU a um órgão biológico que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão, sendo que o resultado dessa evolução é a gramática final que caracteriza os conhecimentos lingüísticos do falante.

A compreensão desse processo de desenvolvimento cognitivo inicial como uma propriedade natural e inerente a qualquer ser humano, é também compartilhada por HAEGEMAN (1999, p.13) quando ela afirma que “... informalmente, a GU é um sistema composto por todos os princípios que são comuns a todas as línguas humanas”.

Ambos os conceitos apresentados permitem a identificação de uma das propriedades essenciais da GU: o inatismo, ou seja, a herança genética que todo ser humano carrega em forma de um conjunto de princípios lingüísticos universais. Raposo (*op. cit*) ainda informa que “em qualquer fenômeno gramatical minimamente complexo, as propriedades da GU desempenham um papel fundamental na

determinação (logo, na explicação) das propriedades da gramática final [...]”. Considerando-se a ligação natural entre a Teoria Gerativa e o estudo da natureza e das propriedades exatas da GU apresento, a seguir, um breve relato sobre a evolução dessa relação.

### 1.1.1. A Teoria Padrão

Durante a década de 60, o estudo dos universais lingüísticos desenvolveu-se em um primeiro modelo da teoria da Gramática Universal conhecido como Teoria Padrão, que representa “uma teoria de *regras gramaticais* na medida em que concebe as gramáticas essencialmente como sistema de regras, funcionando de uma certa maneira e mantendo entre si um número restrito de interações possíveis” (RAPOSO 1998, p. 50).

Ainda segundo RAPOSO (1998), a primeira fase da Gramática Gerativa

“foi essencialmente descritivista. Tratava-se então de aplicar a noção nova de ‘regra transformacional’ aos dados lingüísticos, e a riqueza e a diversidade dos dados que iam sendo progressivamente analisados levava à multiplicação e relaxamento dos mecanismos descritivos, sem tentativas significativas de restringir o enorme número de gramáticas que a teoria permitia”. (p. 49)

Esta fase, que segundo ele recebe sua formulação mais explícita e desenvolvida por meio dos trabalhos de Chomsky a partir de 1965, não pode ser caracterizada por suas preocupações com a aquisição da linguagem, visto que o foco de atenção estava totalmente voltado ao estudo da teoria das regras gramaticais. A idéia de ‘universais lingüísticos’, em discussão na época, foi aos poucos sendo refinada por Chomsky quando ele propôs explicitamente relacionar uma teoria sobre as propriedades universais das línguas a uma explicação de como a criança desenvolve sua língua nativa (cf. MATTHEWS 1994).

Os processos mentais, até então, não haviam ainda obtido destaque dentro desse quadro teórico: o importante era estabelecer regras de funcionamento da língua, sem maiores preocupações com a aprendizagem. Foi quando, segundo o próprio Chomsky na Introdução de seu ‘Programa Minimalista’(1995, p 4), a Gramática Gerativa deparou-se com dois problemas:

1. encontrar um modo de explicar o fenômeno de línguas específicas (adequação descritiva); e
2. explicar como o conhecimento desses fatos surgem na mente do falante/ouvinte (adequação explicativa).

Tal questionamento, porém, entrou em conflito com o conceito de Gramática Universal aceito e praticado na época, pois se acreditava, então, que as regras de funcionamento das línguas deveriam obedecer a um formato extremamente flexível que permitisse “construir regras capazes de descrever qualquer fenômeno imaginável, mesmo aqueles cuja plausibilidade de ocorrência em qualquer língua humana seria nulo” (RAPOSO 1998, p. 50).

Essa flexibilidade não permitiria, no entanto, que se chegasse a um modelo explicativo da natureza fundamental da faculdade da linguagem, pois de acordo com esta primeira versão da teoria, na fase de aquisição a criança construiria hipóteses sobre as regras da sua língua à medida que dados gramaticais fossem incorporados; aquelas que fossem incompatíveis com dados novos seriam descartadas em favor de regras mais simples e abrangentes. Era preciso, então, adotar um modelo que conciliasse os objetivos da adequação explicativa com a adequação descritiva, restringindo as opções permitidas pela GU.

#### 1.1.2. A Teoria Padrão Estendida

RAPOSO (*op. cit*) informa que por volta do final dos anos de 1960, os esforços para chegar a essa conciliação levaram a uma reformulação dos princípios anteriormente praticados, à medida que se observava que “os passos nessa direção reduziam a variedade de propriedades específicas da língua – contribuindo para a adequação explicativa - ao mesmo tempo em que tendiam a produzir teorias mais simples e naturais – contribuindo para a adequação descritiva” (CHOMSKY 1995, p, 7).

A observação desse comportamento recursivo levou à reformulação do modelo inicial, cujo resultado passou a ser conhecido como *Teoria Padrão Estendida*, caracterizado, inicialmente, como um modelo de *regras e princípios*. Segundo RAPOSO (1998, p, 53), na concepção deste modelo “a gramática contém um número distinto e autônomo de componentes, cada um deles com uma

organização própria e caracterizada por um pequeno número de regras, e por princípios que restringem a aplicação dessas regras”. O efeito imediato desse redirecionamento teórico foi o interesse pelo estudo dos processos de aquisição da linguagem pela criança.

A modificação do ponto de vista quanto à construção das estruturas de modo mais simplificado e natural levou também à reformulação do conceito de Gramática Universal, no qual a construção das hipóteses feitas pela criança, durante a fase de aquisição da linguagem, continua valendo, mas o conjunto de princípios e de condições da GU limita o número de hipóteses acessíveis, facilitando o processo de aquisição.

### 1.1.3. O Modelo de Princípios e Parâmetros.

Esta nova versão da Teoria Gerativa, segundo RAPOSO (1998, p. 54) proposta pela primeira vez em Chomsky (1981), incorpora grande parte dos resultados da Teoria Padrão Estendida, mas com uma tendência acentuada à eliminação de regras e à adoção de princípios. Em CHOMSKY (1995), encontramos a afirmação de que

“a abordagem de Princípios e Parâmetros sustenta que as línguas não possuem regras da maneira que o senso comum as concebe e nem construções gramaticais teoricamente significativas, exceto como artefatos taxionômicos. Existem princípios universais e uma série finita de opções em relação à sua aplicação (parâmetros), mas não existem regras específicas de uma língua em particular e nem construções gramaticais do tipo tradicional intra ou interlingüisticamente” (p.5-6)

Este novo enfoque determina, igualmente, uma concepção diferente das propriedades universais da GU, como sendo constituída por dois tipos de princípios: “um sistema de princípios rígidos, invariáveis e que qualquer gramática final terá de incorporar, [...] e um sistema de princípios abertos, os *parâmetros*”. (RAPOSO (*op. cit*)).

Os princípios que regem a GU e caracterizam a faculdade humana da linguagem devem, portanto, ser formulados de modo a explicar a capacidade de aquisição da língua nativa da criança em qualquer meio em que ela possivelmente se desenvolverá. Devem explicar também, os mecanismos que concorrem para que “a criança desenvolva uma gramática de qualquer língua natural com base na



experiência lingüística adequada com a língua – condições suficientes de aprendizado oral” (RADFORD 1997, p.11).

E, considerando-se que a criança adquire sua língua nativa de forma uniforme e em um período extremamente curto, voltamo-nos novamente às observações feitas por RADFORD, citando CHOMSKY: “Desde que os princípios da GU são herdados de maneira inata pela criança e não precisam ser aprendidos, a teoria da GU minimiza a carga de aprendizado imposta à criança e, desse modo, maximiza a aquisição das gramáticas das línguas naturais” (1997, p.16)

Dentro dessa percepção, pode-se considerar que a teoria atual da GU tem como preocupação principal caracterizar as propriedades das gramáticas das línguas naturais, com o objetivo de determinar “os princípios que são universais e que limitarão a aplicação de *cada* operação gramatical em *cada* língua. Assim, a observação atenta de somente *uma* operação gramatical em uma língua deve revelar a evidência da operação dos princípios da GU” (RADFORD 1997, p. 11)

Quanto à noção de *parâmetros*, RAPOSO (1998, p. 55), os compara a ‘comutadores lingüísticos’, cujo valor final e definitivo só seria estabelecido no estágio final da aquisição após sua fixação na posição ideal determinada pela gramática da língua. Os parâmetros então, têm que se ‘encaixar’ nos limites impostos pela língua que está sendo adquirida pela criança, a partir dos dados primários simples ao seu alcance.

A fixação de parâmetros, compreendida assim como uma escolha entre as opções possíveis oferecidas por uma língua foi denominada tecnicamente por Chomsky de *I-Língua*<sup>5</sup>, onde *I* é compreendido como “interno”, “individual” e “intensional”<sup>6</sup>.

Apesar de ter sido, inicialmente, cunhado para caracterizar o estado inicial da construção da gramática individual da criança em relação à língua a que está exposta, o termo I-língua e a intensionalidade associada ao seu significado serviram de base para o estudo da fixação de parâmetros no processo de aquisição de uma Língua Estrangeira.

---

<sup>5</sup> RAPOSO (1998, p. 27) observa que o termo “I –língua” é utilizado tecnicamente por Chomsky (1986) no sentido de “língua interiorizada” em oposição a “E-língua” (de língua exteriorizada), que se refere ao conjunto de frases e expressões determinadas pela I-língua., sendo que o objeto de estudo da gramática gerativa é a I-língua, não a E-língua.

<sup>6</sup> CHOMSKI (1995, P. 15) descreve o termo “intensional” como um conceito aplicado às línguas, “ no sentido técnico de que a I-língua é uma função especificada em intensão, e não em extensão: sua extensão é formada pelo conjunto de suas descrições estruturais (variação infinita de objetos simbólicos)”.

## 1.2 . A Interlíngua

A possibilidade de existência de um processo lingüístico internalizado de tal complexidade que permitisse a fixação de novos parâmetros por meio da exposição aos dados específicos de uma determinada língua-alvo, e elaborado em contraste com os padrões gerais estabelecidos pela GU, a partir dos padrões da língua nativa, gerou uma série de estudos e termos diversos para defini-lo. Segundo COOK (2003, p. 490) “os termos criados para definir a idéia de que os aprendizes de L2 possuíam gramáticas diferenciadas variaram de “sistema aproximativo” (Newser 1971) e “competência transitória” (Corder 1967) até a aceitação do termo “interlíngua”, derivado de um artigo publicado por Selinker (1972)”

A compreensão e a aceitação do termo como representativo desse novo processo levou a definições diferenciadas, mas nem por isso divergentes. BARALO (1998, p.85) explica a opção de Selinker pelo termo *Interlíngua* como referência ao “... 'sistema lingüístico não-nativo', com a intenção de propor uma série de princípios teóricos a partir dos quais se pudesse determinar que dados são importantes para elaborar uma teoria psicolingüística de aprendizagem de LE”.

Na concepção de GONZÁLEZ (1994, p.19), a interlíngua é vista, ainda, “como o conjunto de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural”.

Para SHARWOOD SMITH (1994, p.7), esse termo geralmente refere-se ao “comportamento lingüístico sistemático de aprendizes de uma segunda ou outra língua: em outras palavras, aprendizes de línguas *não*-nativas, no sentido de que o aprendiz pode estabelecer relações próprias a partir de padrões sistemáticos da L2 e que não podem ser consideradas como meros reflexos imperfeitos de alguma norma – neste caso a norma seria o padrão utilizado por um falante nativo culto”. Ele ainda divide a palavra em dois componentes: “língua” representaria a idéia de um sistema lingüístico autônomo, enquanto que “inter” sugeriria um estágio intermediário no desenvolvimento lingüístico do usuário.

Ao utilizar o termo “não-nativo” para definir a interlíngua, pode-se considerar que as observações apresentadas vão de encontro à afirmação elaborada por CHOMSKY (1995), e já registrada anteriormente, de que “as línguas não possuem regras da maneira que o senso comum as concebe e nem construções gramaticais teoricamente significativas, exceto como artefatos taxionômicos” (p. 5-6). Esse

caráter abstrato e individualizado da interlíngua a coloca em contraste direto com as definições de língua materna e língua-alvo, enquanto sistemas estruturados e representativos de uma coletividade.

### 1.3. O Acesso à GU

Os estudos sobre o processo de transferência lingüística levam em conta, também, o acesso dos aprendizes de uma L2 à Gramática Universal e seu papel na delimitação dos limites de fixação de parâmetros pois, se tanto a L1 quanto a L2 representam escolhas diferentes para as mesmas possibilidades oferecidas pela GU,

“a questão da transferência é se as escolhas da L1 se adaptam dentro do conhecimento da L2. O modelo da GU possui a grande vantagem de oferecer um modelo sintático descritivo global dentro do qual duas línguas podem ser comparadas, mesmo que a teoria da GU mude constantemente” COOK (2003, p 499)

Segundo COOK (2003, p. 500), a tendência das pesquisas em Aquisição de Segunda Língua (SLA) nos últimos anos tem sido a re-interpretação de diversas questões surgidas em relação ao modelo de Princípios e Parâmetros da GU. Uma destas questões tem sido a verificação do acesso dos aprendizes de L2 à GU, já internalizada na mente como padrão da L1. Ou seja, se a GU está disponível para a aquisição da L1, ela também permitiria igual acesso na aquisição de L2? A resposta a esta questão estaria, segundo COOK, relacionada diretamente à opção pelo tipo de acesso: acesso direto, acesso indireto ou até mesmo nenhum acesso.

1. O acesso direto. O argumento utilizado para defender o acesso direto à GU é o mesmo empregado na aquisição de L1, ou seja, o aprendiz de L2 aplica os construtos mentais fornecidos pela GU à L2 sem qualquer impedimento e adquire uma gramática que consiste dos mesmos princípios, estabelecimento de parâmetros, etc., como o falante de L1. Dentro dessa perspectiva, se o aprendiz de L2 sabe algo que não poderia ter aprendido do *input* da L2 ou de seu conhecimento nativo da L1, esse conhecimento só poderia ter vindo por meio da GU.

Uma das evidências que confirma essa hipótese é fornecida por COOK, a respeito da dependência estrutural, partindo do seguinte raciocínio:

“Na aquisição da L1, a dependência estrutural faz parte da GU porque não poderia ser adquirida por meio do *input* (Chomsky, 1988). No entanto, línguas que não formam interrogativas, etc., por movimento não precisam da dependência estrutural. Se os falantes de tais L1s aprendem a dependência estrutural em uma L2, esse conhecimento não poderia derivar nem do *input* e nem de sua L1, mas deve vir diretamente da própria GU” (COOK, 2003, p.501).

2. O acesso indireto. Os defensores desse argumento afirmam que o aprendiz de L2 é capaz de acessar a GU somente por meio do conhecimento da L1 armazenado na mente, ou seja, aquelas partes da GU que haviam sido ativadas na L1 podem ser utilizadas novamente, mas outras partes não estariam acessíveis. As evidências que apóiam esse argumento são os efeitos da fixação de parâmetros da L1 na L2, isto é, uma versão de transferência. Um exemplo que comprova esse tipo de acesso é o fato de que “... aprendizes japoneses e espanhóis, por exemplo, são influenciados pelas preferências de ordem lexical de sua L1 na interpretação de frases em inglês” (COOK *op. cit.*).

Além disso, a maioria das pesquisas com parâmetros têm evidenciado os efeitos da L1 no aprendizado da L2, ou seja, o acesso dos aprendizes de L2 à GU é filtrado indiretamente através da L1. Exemplo disso são as inúmeras pesquisas realizadas sobre o parâmetro *pro-drop* em relação à presença obrigatória de sujeitos na sentença, e sobre as quais nos relata COOK:

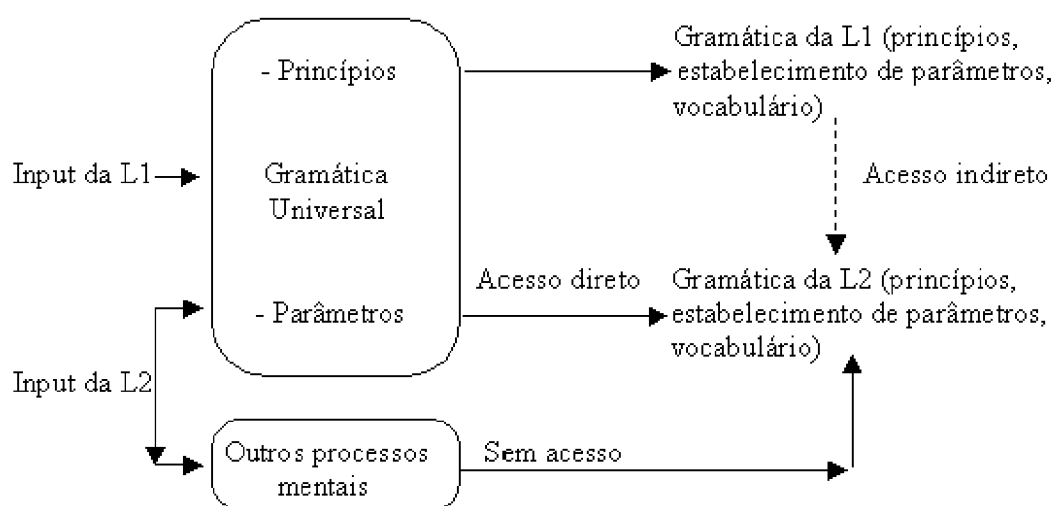
“Aprendizes franceses de inglês, que possuem o mesmo critério *non-pro-drop* tanto na L1 quanto na L2, não tiveram problemas em detectar a agramaticalidade em uma frase sem sujeito, ao contrário de aprendizes espanhóis, que possuem o critério *pro-drop* na L1 (White 1986); mas, nem os aprendizes franceses nem ingleses de espanhol tiveram problemas em adquirir o critério *pro-drop* do espanhol apesar de seus critérios diferentes (Liceras 1989)” (COOK, p. 502).

3. A falta de acesso. Segundo COOK (*op. cit.*), a defesa dessa posição tem sido baseada em duas questões: a primeira é a de que a aprendizagem de L2 poderia utilizar outras faculdades mentais que não a GU, tais como as habilidades de resolução de problemas; a outra é que os aprendizes de L2 não adquirem a L2 tão bem quanto os falantes nativos. O argumento principal desse ponto de vista

seria, então, a privação efetiva da GU por parte do aprendiz: tudo tem que ser aprendido utilizando-se outros aspectos da mente.

Os três modelos de acesso à GU teriam, segundo COOK, a seguinte configuração:

**GRÁFICO 1: MODELOS DE ACESSO À GRAMÁTICA UNIVERSAL EM AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**



FONTE: COOK 1984 (apud COOK 2003, P. 501)

O gráfico apresenta os elementos envolvidos nas três proposições de acesso à GU mencionadas anteriormente, os quais se apresentam da seguinte forma:

1. No acesso direto, a GU é totalmente "permeável" ao *input* da L2, disponibilizando os mesmos mecanismos utilizados na aquisição da L1 para a aquisição da L2. O aprendiz "reconstrói" a gramática da L2 a partir das construções disponíveis na L1.
2. No acesso indireto, a permeabilidade não seria total, ocorrendo uma espécie de "filtragem" do *input* da L1 em relação aos parâmetros que poderiam ser reutilizados para a aquisição da L2. Desse modo, algumas partes da GU poderiam ser acessíveis, enquanto outras, não.

3. Na posição sem acesso o aprendiz de L2 precisaria utilizar outros processos mentais para alcançar o conhecimento da L2, uma vez que os parâmetros já utilizados para a L1 não estariam mais disponíveis.

Apesar das muitas discussões sobre o acesso, não há evidências definitivas que comprovem nenhuma dessas três proposições. Segundo COOK (p. 503),

“as relações entre o aprendizado da L1 e o da L2 continuam problemáticas como sempre. Parece haver grandes semelhanças, mas também diferenças, talvez devido à grande maturidade da maioria dos aprendizes de L2, o que causa diferenças sociais ou cognitivas que não fazem parte diretamente da aprendizagem da língua. [...] A questão crucial é se o estado final de conhecimento da língua do aprendiz de L2 se ajusta à GU, e não se ela se ajusta às gramáticas de falantes nativos”.

ODLIN (2003, p. 458) relata que as pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, a partir do modelo da GU, investiram na questão do acesso para tentar identificar princípios universais e parâmetros lingüísticos específicos (que são com freqüência tipologicamente relevantes a muitas línguas), que restringem as hipóteses a serem formuladas pelos aprendizes sobre como a língua alvo poderia ser. Ele considera, ainda, duas suposições relacionadas a essas investigações:

“[...] se princípios universais (ou construtos técnicos relacionados, tais como traços e projeções) estão disponíveis aos aprendizes, haverá, pelo menos, algum tipo de sobreposição entre a aquisição da L1 e da L2, com certos princípios inatos reconhecidamente disponíveis a todos os aprendizes. Por outro lado, se existir pouco ou nenhum acesso aos princípios (devido a fatores maturacionais ou outros), parâmetros específicos (como ordem lexical ou o emprego/não emprego de pronomes, por exemplo) podem direcionar a aquisição da L2 de maneiras nunca vistas na aprendizagem de línguas por crianças” (ODLIN *op. cit.*).

WHITE (2000, p.130) sugere que é seguramente concebível que algumas propriedades da GU, mas nem todas, sejam acessíveis quando da aprendizagem de uma L2. Além disso, segundo ODLIN, tanto as pesquisas que seguem a tradição da GU quanto aquelas que dela divergem, sugerem que há tipos específicos de restrições na influência interlingüística, ainda que seja muito difícil detalhar tais restrições.

Para WHITE (2003, p. 27), no entanto, a questão principal não é definir o tipo de acesso à GU, mas sim concentrar os estudos na natureza das representações obtidas pelos aprendizes de L2. Segundo ela, desde o início da década de 1980, as pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva da GU enfocaram principalmente a questão da acessibilidade dos aprendizes de L2 à GU e de que forma isso ocorria. A suposição geral demonstrada nas pesquisas era a de que se fosse possível provar que um princípio específico da GU operava/ou não operava, isso levaria a uma generalização de outros princípios, e daí à disponibilidade/indisponibilidade da GU em termos gerais.

Apesar das hipóteses variarem sobre o tipo de acesso (direto, indireto ou nulo), e da existência de opiniões divergentes sobre o papel da gramática da L1, a questão principal continuou sem resposta, isto é, se as representações da interlíngua mostravam evidências de serem restritas por princípios da GU, ou seja, se as gramáticas da interlíngua são restritas do mesmo modo que as gramáticas de falantes nativos o são. WHITE (*op. cit.*) considera, ainda, que as primeiras abordagens à GU na aquisição de L2 posicionaram-se de maneira ambivalente em relação à L1, o que ocasionou várias confusões terminológicas e desacordos quanto ao significado de termos como acesso direto (total)/indireto (parcial), ficando claro que

“parte do problema é que termos como acesso direto/total ou indireto/parcial são muito globais. Além disso, em alguns casos pelo menos, adota-se uma dicotomia declaradamente simplista e iludida entre a GU e a L1. Desde que a L1 é uma língua natural, não há justificativa, a priori, para supor que uma representação baseada na L1 implique falta de restrições da GU na gramática da interlíngua” (WHITE 2003, p. 27).

WHITE (*op. cit.*) considera ainda que, uma vez que as exigências atuais voltam-se para a necessidade de um enfoque maior na natureza das representações que os aprendizes de L2 produzem, nem sempre é apropriado alongar-se explicitamente na questão do acesso à GU. O estudo detalhado de tais representações da interlíngua não caracterizaria, por isso, falta de comprometimento com essa questão, desde que a evidência de uma gramática interlingüística que não

se enquadra dentro do espaço hipotético sancionado pela GU seja evidência de que a GU não restringe completamente as gramáticas da interlíngua.

A posição de WHITE é também apoiada por SHARWOOD SMITH (1994, p. 150) ao advertir que, apesar do nome, a GU não é uma mini-gramática subjacente a todas as línguas, mas “um conjunto de limitações na forma de gramáticas mentais”, que indicam como uma gramática pode se desenvolver para evitar a formação infinita e aleatória de inúmeras hipóteses lógicas possíveis sobre qualquer dado que o aprendiz venha a ter que processar.

## **2. ESTUDOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA E OS PROCESSOS RELACIONADOS**

### **2.1. Os vários conceitos de “transferência”**

A transferência de estruturas lingüísticas entre a língua nativa e a língua-alvo na aprendizagem de L2 tem sido objeto de investigação constante nas últimas décadas. Após um período em que foi considerada como ‘interferência’ e até mesmo como ‘transferência negativa’, o estudo das características peculiares desse processo na mente do aprendiz gerou estudos significativos com enfoque na complexidade dos mecanismos envolvidos para a sua ocorrência. Novas teorias lingüísticas sobre o funcionamento da mente humana sugerem abordagens sofisticadas para a facilitação do processo de aprendizagem com base em estudos desenvolvidos por lingüistas como, LONG (2003), WHITE (2003), COOK (2003) e outros, mencionados no decorrer deste estudo.

As primeiras pesquisas na área de aquisição de L2, realizadas nos anos de 1950, forneceram os primeiros conceitos sobre transferência, ainda que os estudos desenvolvidos na época não enfocassem diretamente esse processo. Segundo ODLIN (2003, p. 438-9), os estudos publicados em *Languages in Contact* por Weireich, em 1953, forneceram as ferramentas para a avaliação e a continuidade das pesquisas sobre transferência, ainda que seu maior interesse tenha sido a pesquisa sobre as influências interlingüísticas em falantes bilíngües. Nessa publicação, Weireich destaca os padrões de transferência negativa, ou “interferência”, os quais, “... provavelmente afetaram as opiniões sobre a



transferência na aquisição de segunda língua, com o aparecimento de vários estudos enfocando os modos pelos quais o conhecimento do aprendiz de uma segunda língua pode divergir da língua-alvo” (ODLIN, 2003, p.438).

Essa caracterização negativa da transferência como interferência, é colocada em oposição à transferência positiva, definida como “... as influências facilitadoras que podem surgir das semelhanças interlingüísticas”. Mas, mesmo sem muita ênfase aos estudos sobre transferência, o próprio Weireich, segundo ODLIN, declarou ser a transferência negativa inerentemente mais interessante que a transferência positiva, justamente por destacar a importância da influência interlingüística na aprendizagem de uma L2.

As pesquisas lingüísticas desenvolvidas na década de 60 procuravam relacionar a psicologia behaviorista e a lingüística estrutural (pré-chomskyana) aos problemas do ensino de línguas estrangeiras, com a finalidade de fornecer um aparato teórico que beneficiasse técnicas e materiais de ensino. As práticas lingüísticas da época consistiam em descrever e contrastar diferentes línguas para a análise de semelhanças e diferenças entre elas e a subsequente formação de um *corpus* de dados lingüísticos.

As abordagens de ensino de línguas, inevitavelmente, seguiram essas linhas de investigação, tentando através desse *corpus* estabelecido, prever os tipos de dificuldades que poderiam ocorrer durante o processo de aprendizagem e assim desenvolver maneiras de evitá-los e facilitar a aprendizagem.

A preocupação com o ensino diretamente na língua-alvo sem a tradução de termos ou qualquer tipo de utilização da língua materna foi uma preocupação extrema dos métodos de ensino surgidos na época – os chamados métodos naturais. Qualquer desvio das normas determinadas pelas abordagens não era visto com bons olhos por aqueles que defendiam tais métodos como verdade absoluta, e um ‘desvio’ típico era a tentativa de utilizar a L1 como base de comparação. A transferência lingüística entre os sistemas era considerada como fator negativo na aprendizagem e, portanto, deveria ser evitada.

Após anos de tentativas, a recorrência de padrões lingüísticos semelhantes produzidos por diferentes aprendizes levou à constatação de que os procedimentos adotados não correspondiam aos pressupostos adotados pela abordagem porque “os aprendizes se expressavam através de construções às quais nunca haviam sido

expostos e, visto que eles ainda não conheciam as regras do sistema não-nativo, tais construções pareciam não seguir qualquer sistema plausível de regras” (SHARWOOD SMITH 1994, p.7). Conseqüentemente, os erros não podiam ser explicados por uma má formação de hábitos, ou seja, pela má assimilação do *input* da L2, nem por efeitos mecânicos, e muito menos pelos ‘efeitos negativos’ da Língua Materna.

A segunda fase dos estudos sobre os mecanismos de aprendizagem de L2 começa a se desenvolver por volta de 1967, principalmente através das pesquisas sistemáticas de Pit Corder em *Linguística Aplicada*. Os estudos surgidos nesse período representaram a cisão entre os objetivos teóricos e aplicados dos pesquisadores da época. Corder redirecionou o pensamento lingüístico sugerindo que “a pesquisa na área de línguas estrangeiras deveria seguir o exemplo das pesquisas em línguas nativas e considerar o desenvolvimento do aprendiz como um desenvolvimento da competência lingüística subjacente (no sentido Chomskyano: Chomsky:1965)” (SHARWOOD SMITH 1994, p.23).

O aprendiz passa, então, a ser visto como um criador autônomo de sistemas lingüísticos e os termos ‘Interlíngua’ e ‘Construção Criativa’ são os rótulos dos trabalhos na área, durante os anos da década de 1970. A transferência não é mais vista como fator negativo ou interferente na aprendizagem, mas segundo ODLIN (2003, p.438) “como uma fonte de estudos sobre as maneiras pelas quais o conhecimento de uma segunda língua pelo aprendiz pode diferir da língua-alvo”.

Nesta época, destacam-se os estudos de Selinker que, ao cunhar o termo *Interlíngua*, passou a desenvolver estudos para ajudar a explicar os padrões segundo os quais ela evoluiria como processo, e não simplesmente como um produto observável e sujeito a mensurações, como no modelo behaviorista. O abandono desse ponto de vista abriu espaço para compreender o aprendiz como portador de um conjunto complexo de mecanismos de aprendizagem, o que implicou admitir que uma variedade de processos possíveis poderiam ser subjacentes a um único produto em particular. Um desses processos comuns a ambas as visões é o da transferência.

Segundo SHARWOOD SMITH (1994, p.36), na perspectiva behaviorista, a transferência havia sido considerada como um único processo, pois “... ao transferir as associações próprias do uso da língua materna para o uso na língua-alvo, ou o

aprendiz seria beneficiado (onde ambos os sistemas fossem semelhantes) ou prejudicado (onde os sistemas diferissem). Conseqüentemente, a maioria, ou até mesmo todos os erros produzidos por alguém no processo de aprendizado de uma L2 podiam ser atribuídos à interferência da língua materna”.

No modelo proposto por Selinker, a transferência lingüística representa um papel nuclear, mas não o único, no sentido de que não se trata de uma transferência automática de hábitos, mas sim formadora de um dos muitos conjuntos de opções para a organização do *input* lingüístico. Como esclarece SHARWOOD SMITH (*op. cit.*), “a idéia de organizações mentais complexas, e de uma mente que é altamente seletiva no que registra, é obviamente bastante oposta à idéia behaviorista de simples associações entre estímulo e resposta”.

## **2.2. A versão atual de transferência interlingüística**

Atualmente, o termo *transferência* é comumente aceito para designar a influência de qualquer outra língua conhecida pelo aprendiz sobre a língua-alvo. De acordo com SHARWOOD SMITH (1994, p.13), diferentemente de sua aplicação psicolingüística, quando aplicado à Lingüística, este termo refere-se somente aos efeitos da transferência de elementos de um sistema lingüístico – língua materna (L1) - a outro (L2).

Esse novo conceito sobre o fenômeno da transferência lingüística abriu espaço para o surgimento de termos usados com finalidades semelhantes, como influência interlingüística, interferência lingüística, papel da língua materna, influência da língua nativa e mistura lingüística, segundo ODLIN (2003,p.436). Mas as leituras indicam concepções teóricas diferenciadas entre eles, principalmente no que se refere aos termos ‘transferência’ e ‘influência interlingüística’.

Para SHARWOOD SMITH (1994, p.13), a influência interlingüística abrange todos os tipos de influência lingüística externa, incluindo situações onde os aprendizes evitam estabelecer conexões entre línguas diferentes que eles conhecem por considerarem que tais ligações sejam improváveis. Evitar conscientemente uma transferência seria descaracterizá-la como tal, mas o

fenômeno ainda poderia ser considerado como uma forma de influência interlingüística.

SELINKER (1992, p.208 apud ODLIN 2003), considera a transferência “um termo genérico para inúmeros comportamentos que se interrelacionam com o *input* da língua-alvo e com as propriedades da linguagem humana”.

Na visão de ODLIN (2003), qualquer que seja o termo empregado, sempre haverá problemas em defini-los corretamente. A grande diversidade de estudos desenvolvidos sobre a influência interlingüística nas últimas duas décadas tem evidenciado o papel da transferência em quase todas as áreas de estudo, mesmo naquelas em que o enfoque não privilegiava esse fenômeno. De certa forma, ambos os termos estão relacionados e representam partes específicas dentro de modelos generalizados que tentam construir teorias lingüísticas plausíveis.

Para efeitos de formalização conceitual, o termo adotado neste trabalho será o da transferência como definido por ODLIN (2003), como sendo “... a influência resultante de semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida” e que, segundo ele, é suficiente para restringir a área de estudo.

Estudos atuais demonstram, ainda, que assim como qualquer processo cognitivo, a transferência interlingüística também é afetada por fatores que delimitam em maior ou menor grau a efetivação do processo. Entre esses fatores, comumente denominados de “restritivos”, o estudo aqui desenvolvido irá destacar aqueles que mais influenciam a análise em foco: as restrições interlingüísticas, a faixa etária para a aprendizagem e os processos cognitivos utilizados pelos aprendizes de uma L2.

### **2.3. Fatores de restrição**

Um procedimento necessário e anterior à análise dos fatores restritivos à aprendizagem de L2 relacionados ao processo de transferência consiste na especificação da própria noção de “restrição”. ODLIN (2003, p.454) considera que muito do que é atualmente aceito como influência interlingüística depende de

identificações entre as línguas, ou seja, do julgamento de que algo é semelhante tanto na língua materna quanto na língua alvo. Conseqüentemente, uma restrição poderia ser qualquer coisa que impede o aprendiz ou de perceber uma semelhança à primeira vista, ou de decidir se a semelhança é real e útil. Além disso, as restrições poderiam estar relacionadas a capacidades cognitivas gerais, incluindo aí a percepção e a memória, ou poderiam estar relacionadas a princípios de linguagem, total ou parcialmente independentes de outras capacidades humanas.

ODLIN (*op. cit*) complementa, ainda, que a influência interlingüística pode se manifestar através de formas extremamente variadas, sendo muito arriscado generalizar a importância da transferência em relação a uma estrutura em particular ou, até mesmo, em relação a um subsistema inteiro. Tais generalizações se constituem, na verdade, apenas em previsões sobre quando a transferência poderá ocorrer ou quando não ocorrerá (restrição) e, sem uma análise completa de todas as possibilidades em que a transferência pode se manifestar, os prognósticos sobre sua ocorrência tendem a ser falhos.

### 2.3.1. Identificações interlingüísticas

Um dos conceitos mais estudados em relação ao processo de transferência é o da distância entre a L1 e a L2, onde não somente a distância cultural é levada em consideração, como também a distância estrutural entre as línguas. A princípio, línguas culturalmente relacionadas seriam mais facilmente assimiladas do que outras que apresentassem traços culturais muito diversos da L1. ODLIN (*op. cit*) cita como exemplo um grau maior de facilidade de um falante nativo de inglês em ler ou compreender um diálogo em francês, ao invés de executar as mesmas tarefas em chinês; ou ainda, o fato de estudantes suecos aprenderem o finlandês por meio da análise e busca de semelhanças interlingüísticas permitidas por sua língua materna ao aprender a L1. Contudo, tais semelhanças culturais e lingüísticas, por si só, não são garantia de que todos os aprendizes naquela mesma situação cheguem a conclusões corretas sobre a congruência de uma determinada correspondência interlingüística.

ODLIN (*op. cit*) ressalta o fato de que muito do que se costuma chamar de influência interlingüística depende dos julgamentos individuais dos aprendizes de

línguas e bilíngües, de que realmente haja certas semelhanças interlingüísticas. Mas, mesmo nos casos em que os julgamentos são precisos e a transferência é positiva, tais julgamentos são, por definição, subjetivos, apesar de sua precisão. As pesquisas de KELLERMAN (apud ODLIN, 2003) em relação a esse tipo de subjetividade indicam que os aprendizes podem, às vezes, se mostrar bastante céticos sobre a possibilidade de tirar vantagem do que, na verdade, seria uma semelhança garantida entre a língua nativa e a língua alvo. Ainda assim, entre os aprendizes que confiam em sua intuição lingüística,

“tal facilidade em estabelecer identificações interlingüísticas (incluindo as incorretas) sem dúvida surge a partir de rotinas psicolingüísticas disponíveis aos falantes nativos na medida em que tentam dar conta da variação em sua própria língua, seja por meio de dialetos ou diferenças de registro. A probabilidade de que tais rotinas sejam semelhantes, ou as mesmas, em situações bilíngües [...] é comprovada por meio das observações feitas por diversos lingüistas sobre o fato de que os dialetos geralmente surgem mais por motivos sócio-históricos do que por motivos estruturais, e que a competência exigida para dar conta da variação em contextos diferentes tornam as rotinas inerentes à identificação interlingüística disponível tanto em ambientes monolíngües quanto bilíngües.” (ODLIN 2003. p. 444)

Nos casos em que os aprendizes não conseguem estabelecer um paralelo interlingüístico, outras estratégias universais baseadas no significado podem ser empregadas, segundo GASS (apud ODLIN, 2003), resultando em algo que não pode ser denominado de influência interlingüística. Ela argumenta, ainda, que tal explicação poderia esclarecer muito sobre a semelhança observada no desenvolvimento inicial da interlíngua nos casos de aquisição de L2 em ambientes naturais.

### 2.3.2. Faixa etária

Em LIGHTBOWN & SPADA (1993), existem alguns relatos de estudos realizados com famílias de imigrantes, cujos resultados revelaram que enquanto as crianças nascidas nestas famílias eventualmente falam a língua da comunidade em que vivem com fluência igual à das crianças nativas, os pais raramente atingem tal nível de domínio na nova língua. Apesar de serem capazes de se comunicar

relativamente bem na L2, os pais sempre apresentarão padrões próprios na entonação, escolhas lexicais e nos padrões gramaticais que os diferenciarão dos falantes nativos ou daqueles que iniciaram o aprendizado mais jovens.

Um desses relatos descreve o estudo realizado por PATKOWSKI (1980 apud LIGHTBOWN & SPADA (1993, p.43-45) com imigrantes com escolarização superior, e com tempo de permanência nos Estados Unidos superior a cinco anos, independentemente da idade em que iniciaram a aprendizagem da língua inglesa. O objetivo do estudo foi verificar a hipótese de que somente aqueles que haviam começado seu aprendizado da língua inglesa antes dos 15 anos poderiam adquirir um domínio semelhante ao nativo dessa L2.

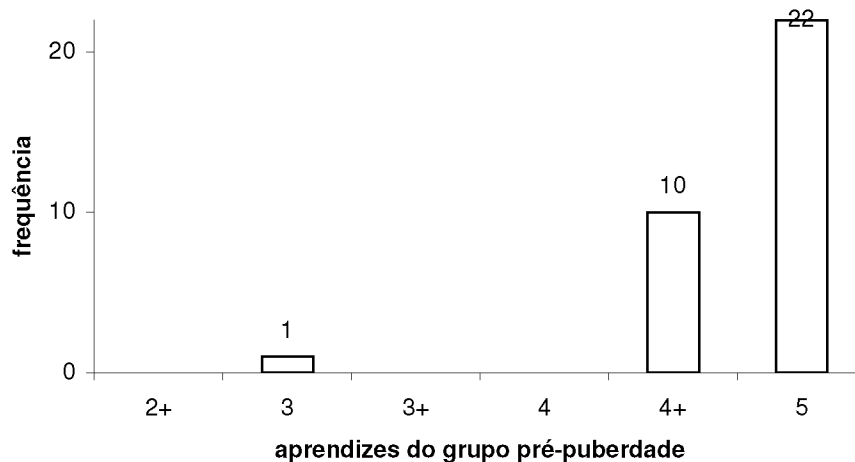
Utilizando um grupo de controle formado por 15 falantes nativos com nível de escolaridade semelhante ao dos indivíduos pesquisados, Patkowski registrou em fitas as entrevistas. Para eliminar a possibilidade de ter os resultados afetados pelos sotaques dos entrevistados, ele apresentou apenas 15 minutos das transcrições de cada entrevista para serem avaliados por falantes nativos treinados para as análises. Os avaliadores deveriam atribuir, em uma escala de 0 a 5, 0 (zero) para amostras que representassem nenhum conhecimento da língua e 5 (cinco) para aquelas que representassem um nível de domínio lingüístico compatível com aquele esperado de um falante nativo culto.

Os resultados obtidos são assim descritos por LIGHTBOWN & SPADA:

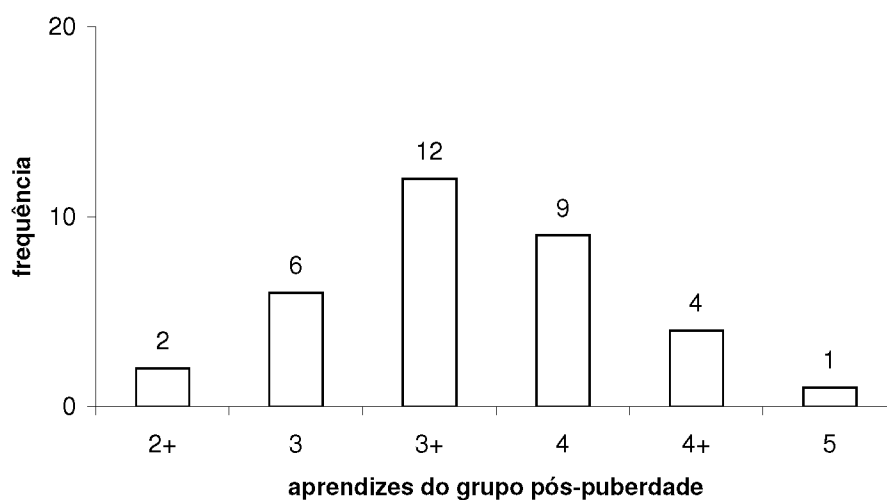
“As descobertas foram dramáticas. Trinta e dois dos 33 indivíduos pesquisados que haviam começado a aprender inglês antes dos 15 anos obtiveram classificação no nível 4+ ou 5. A homogeneidade do grupo dos que aprenderam na pré-puberdade parece sugerir que, para esse grupo, o sucesso em aprender uma segunda língua era quase inevitável (*ver gráfico 2 a*). Por outro lado, houve uma variação muito maior nos níveis obtidos pelo grupo pós-puberdade. A maioria dos entrevistados desse grupo obteve classificação no nível 3+, distribuídos em sub-níveis (*ver gráfico 2b*). Esta variação assemelhou-se mais ao desempenho esperado por alguém que estivesse mensurando o sucesso na aprendizagem de qualquer outro tipo de habilidade ou conhecimento.”(1993, p. 44)

**GRÁFICO 2 : Níveis de linguagem de aprendizes de inglês dos grupos pré e pós-puberdade**

(a)



(b)



FONTE : PATKOWSKI (1980 APUD LIGHTBOWN & SPADA 1993, p. 45)

A partir dos resultados obtidos, a resposta à pergunta inicial de Patkowski - Haverá diferença entre os aprendizes que começam a aprender inglês antes da puberdade e aqueles que começam mais tarde? -, foi respondida com um inequívoco "sim". Apesar de fatores como tempo de residência nos Estados Unidos e tempo de educação formal na L2 terem sido considerados como variáveis interferentes no



estudo, Patkowski considerou-as tão fortemente relacionadas à faixa etária, que seria impossível separá-las totalmente.

A explicação para essa diferença, segundo LIGHTBOWN & SPADA (*op. cit*) forneceram um apoio adicional à Hipótese do Período Crítico (CPH, *Critical Period Hypothesis*, em inglês), formulada pelo biólogo Eric Lenneberg em consonância com as idéias sobre o inatismo propostas por Chomsky para a aquisição da língua materna. Ainda que o próprio Lenneberg não tenha estendido a CPH diretamente à aprendizagem de uma L2, segundo relato de COOK (2003, p.493), existe uma crença generalizada entre muitos lingüistas de que as crianças se saem melhores no aprendizado de uma L2, em ambientes de educação formal.

LENNEBERG (cf. LIGHTBOWN & SPADA 1993, p. 10-11) observou que as habilidades necessárias para desenvolver comportamentos e conhecimentos normais em uma variedade de ambientes não continuam indefinidamente. Ele compara a aprendizagem da fala ao aprendizado de outras habilidades, como o andar: crianças que por motivos médicos não conseguem se deslocar sozinhas na época em que deveriam ficar em pé e andar, podem ter seu problema corrigido até um ano de idade, mais ou menos. Depois desse período, a aprendizagem se torna mais difícil por não seguir o ritmo biológico normal. Do mesmo modo, crianças que nunca aprenderam uma língua (devido a fatores como surdez ou isolamento extremo) não poderão desenvolver essa habilidade se a privação for demasiada).

Esse conceito de que existe um período definido para o estímulo do desenvolvimento de habilidades específicas é o que caracteriza o “período crítico” da aprendizagem. Sobre ele existem, ainda, duas versões. A primeira, mais rigorosa, defende que a criança deve adquirir a L1 até a puberdade, ou nunca será capaz de aprendê-la de modo natural. A segunda, mais branda, declara que a aprendizagem de línguas será mais difícil e incompleta após a puberdade. De qualquer modo, nenhuma das versões nega a capacidade de aprender uma língua, mas apenas supõe o grau de dificuldades a ser enfrentado pelos aprendizes. Após o “período crítico”, a aprendizagem não estaria mais condicionada à atuação de mecanismos inatos, mas dependeria de habilidades de aprendizagem mais genéricas, ou seja, das mesmas habilidades usadas para aprender outros tipos de práticas ou informações.

Mas a unanimidade, como apontou COOK (*op. cit*), não é total. Alguns outros estudos sobre intuições de gramaticalidade (Johnson & Newport 1989) e diferentes tipos de uso lingüístico e conhecimento da língua (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978)) relatados em LIGHTBOWN & SPADA (*op. cit*) demonstram que esse ponto de vista vem sendo contestado pela comprovação de que entre aprendizes mais jovens e mais velhos que aprendem a L2 em circunstâncias semelhantes, ou seja, em ambientes de educação formal, pelo menos nos primeiros estágios de desenvolvimento da L2, os mais velhos são mais eficientes que os mais jovens em tarefas que exigem o emprego de estratégias cognitivas. Ao contrário, quando o aprendizado da L2 ocorre em contextos onde há a exposição natural à língua em situações rotineiras, as crianças se saem melhor, pois raramente os adultos têm acesso à qualidade e à quantidade de *input* lingüístico que as crianças recebem em ambientes não-formais.

Segundo LIGHTBOWN & SPADA (1993, p. 49), “mesmo que um domínio da L2 semelhante ao nativo não seja geralmente possível para os aprendizes que começam a aprender mais tarde na vida, tanto a experiência quanto a pesquisa demonstram que aprendizes mais velhos são capazes de atingir altos níveis de proficiência em sua L2” Além disso, fatores como motivação, identidade social e condições de aprendizagem não podem ser separados do fator etário.

As autoras concluem afirmando que

“se o objetivo da aprendizagem for o domínio da língua-alvo semelhante ao nativo é *desejável* (destaque meu) que o aprendiz seja completamente envolvido pela língua tão cedo quanto possível.[...] Quando o objetivo for ensinar habilidades básicas de comunicação para todos os alunos em ambiente escolar, e quando se tem certeza de que língua nativa da criança continuará a ser sua L1, pode ser mais eficiente começar o ensino da L2 mais tarde”.( LIGHTBOWN & SPADA 1993, p.49 -50)

Complementares à discussão da existência do período crítico, pesquisas mais recentes vêm concentrando seu foco de atenção na resolução da questão sobre a existência ou não de um ponto de ruptura durante a vida do ser humano, além do qual se torna impossível conseguir proficiência semelhante à nativa em outra língua. BIRDSONG (1999 apud ODLIN 2003, p.467) defende a Hipótese do Período Crítico, baseando sua argumentação nos seguintes pontos: perda de plasticidade neural no cérebro do aprendiz, perda de acesso à GU (ou até mesmo perda da própria GU) e

um “aumento da má-adaptação” no processamento de recursos à medida que o aprendiz amadurece. Este último ponto refere-se à relação global entre linguagem e cognição, e sugere que as abordagens para a resolução de problemas utilizados pelos adultos em outros aspectos da vida também podem ser empregadas na aquisição de L2.

Por ora, adoto a afirmação de CYRINO, como uma indicação referencial para análises posteriores:

“Sem dúvida, a aquisição de L2 por adultos é, em muitos aspectos, diferente da aquisição de L2 por crianças. Mas talvez não possamos supor completamente uma semelhança entre a aquisição de L1 e L2. Em outras palavras, é possível que diferentes sistemas cognitivos estejam em jogo na aquisição da L1 e na aquisição de L2 por um adulto”. (1996, p.180)

PINKER (2002, p.374) oferece um outro ponto de vista para a discussão do “período crítico”. Segundo ele, a pergunta não é mais ‘Por que a capacidade de aprender desaparece?’, mas ‘Quando a capacidade de aprender é necessária?’, considerando-se que “... aprender uma língua – em oposição a *usar* uma língua – é extremamente útil uma única vez”. PINKER argumenta que uma vez aprendidos os detalhes da língua local falada pelos adultos, qualquer outra capacidade de aprender (afora o vocabulário) é supérflua e,

“mesmo que haja alguma utilidade em aprendermos uma segunda língua quando adultos, o período crítico da aquisição da linguagem deve ter evoluído como parte de um fato da vida mais abrangente: a debilidade e vulnerabilidade crescentes da idade avançada que os biólogos denominam ‘senescência’. [...] Assim, a aquisição da linguagem deve ser como as outras funções biológicas. A inépcia de turistas e estudantes talvez seja o preço a pagar pela genialidade lingüística que demonstramos quando bebês...” (PINKER 2002, p. 378)

### 2.3.3. Processos cognitivos

#### 2.3.3.1 Transferência para Algum Lugar

Entre as tentativas de esclarecer a noção de ‘restrição’ em termos de interações entre a capacidade lingüística e as capacidades cognitivas gerais dos aprendizes, encontra-se a proposta do “Princípio da Transferência para Algum

Lugar” – que dá ênfase às condições que induzirão os aprendizes a elaborar identificações interlingüísticas.

O “Princípio da Transferência para Alguém Lugar”, proposto por ANDERSEN (1983 apud ODLIN 2003, p. 454), prevê que “a transferência somente pode ocorrer em conjunto com os princípios operacionais que guiam os aprendizes e usuários da língua em suas escolhas de formas lingüísticas para expressar o significado pretendido”. Alguns desses princípios operacionais, considerados essenciais para o aprendizado da L1 podem também estar relacionados a um sistema cognitivo mais geral e que amadurece junto com o desenvolvimento lingüístico do aprendiz. São eles: (i) prestar atenção à terminação das palavras; (ii) prestar atenção à ordem das palavras e aos morfemas; (iii) evitar interrupções ou reorganizações das unidades lingüísticas; (iv) evidenciar claramente e definir as relações semânticas subjacentes.

Levando-se em consideração o ambiente de educação formal de um aprendiz adulto, tal princípio poderia indicar, a meu ver, que os processos mentais utilizados para a construção da gramática da L2 dependem, a princípio, da análise do *input* com base no amadurecimento das capacidades cognitivas praticadas na utilização constante da L1.

ANDERSEN (*op. cit*) complementa suas afirmações afirmando que tanto a transferência positiva quanto a transferência negativa podem ocorrer quando os aprendizes percebem (ainda que inconscientemente) alguma semelhança interlingüística consoante aos princípios operacionais. A dificuldade em aceitar totalmente a funcionalidade desse princípio reside, segundo ODLIN (*op. cit*) em definir quais são os princípios prioritários em qualquer que seja o contexto dado, levando-se em conta as variações individuais dos aprendizes.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Por considerar que o princípio elaborado por ANDERSEN não seria aplicável a todos os casos, KELLERMAN (1995 apud ODLIN 2003, p. 456), propôs o “Princípio de Transferência para Nenhum Lugar” estabelecendo que “... podem ocorrer transferências não licenciadas pela semelhança com a L2, e onde o modo pelo qual a L2 opera pode passar quase totalmente despercebido”. Segundo ODLIN (2003, p. 456), a complementaridade proposta neste princípio se mostrou supérflua, pois a maioria dos resultados obtidos em diversas outras pesquisas indicam que os aprendizes freqüentemente elaboram identificações interlingüísticas entre as categorias de tempo, aspecto ou modo na L1 e categorias que apresentem somente uma correspondência parcial a elas na L2. Ele ainda destaca o fato de que características específicas da língua podem interagir com a cognição de maneira que podem tornar difícil para o aprendiz notar as diferenças entre a L1 e a L2.

### 2.3.3.2. Fossilização

A fossilização também pode ser considerada um fator restritivo no processo de transferência na aprendizagem da L2 por ocasionar, grosso modo, a interrupção do aprendizado. Segundo LONG (2003, p.487), ao cunhar o termo “fossilização”, SELINKER (1972) tinha em mente o estado final da gramática do aprendiz em condições diferenciadas da variedade da L2, no que diz respeito à sua permanente retenção de regras e formas divergentes, apesar das condições adequadas para sua correção – formas que reapareciam persistentemente no desempenho da L2 muito depois de serem consideradas superadas pelo aprendiz. A fossilização seria, então, um fator restritivo ambivalente: ora um produto do estado permanente de formas não nativas, e ora um processo limitado pela transferência da L1, e parte da estrutura psicológica subjacente individual do aprendiz, ou seja, um mecanismo cognitivo legítimo que poderia explicar a falha.

Cinco anos mais tarde Selinker reformularia o conceito de fossilização no sentido de restringir sua aplicação, visto que outros enfoques dados ao termo haviam modificado substancialmente seu conceito original, variando de um enfoque predominante no desempenho para outro na competência subjacente, e da fossilização como um fenômeno geral da interlíngua para uma abordagem mais diferenciada. A fossilização foi então definida por ele como a

“interrupção permanente da aprendizagem na Interlíngua antes que o aprendiz tenha obtido as normas da L2 em todos os níveis da estrutura lingüística e em todos os domínios do discurso apesar das habilidades positivas do aprendiz, oportunidades ou motivações para aprender ou se aculturar na sociedade alvo” (SELINKER & LAMENDELLA, 1978, p.187 apud LONG 2003, p. 489)

A dificuldade em definir quais seriam os domínios do discurso e seus respectivos limites fez com que o conceito fosse novamente reformulado em favor de uma especificação maior. SELINKER sugeriu, então, que a fossilização não estaria sujeita somente aos domínios do discurso, mas também seria dependente do contexto. Tal aspecto poderia ser comprovado pela variabilidade (“flutuação”) entre contextos, e não somente por meio da uniformidade no desempenho em todos os contextos e identificada significativamente sob condições de aprendizado natural.

Mas para que essa variabilidade pudesse ser qualificada como fossilização, deveria haver um período de registro relativamente longo de sua ocorrência (dois a cinco anos, pelo menos), caracterizando, assim, um processo de estabilização. A estabilização seria, então, o primeiro sinal de uma fossilização verdadeira.

Vários estudos citados em LONG (2003), ainda, apóiam empiricamente a afirmação de que a estabilização é causada pelo processo de transferência operando em parceria com fatores adicionais como marcação tipológica, saliência perceptual ou restrições cognitivas gerais subjacentes a seqüências desenvolvimentais. O autor sugere, ainda, que a partir da perspectiva de construção de uma teoria, o estudo do processo de estabilização seria um campo bem mais promissor, uma vez que não há, até o momento, suporte teórico que comprove a realidade psicológica da fossilização na interlíngua.

### **3. OS ESTÁGIOS DA INTERLÍNGUA**

A análise do processo de transferência na construção da interlíngua tomará como referencial teórico as considerações de WHITE (2000, 2003) a respeito das características próprias dos estágios inicial e intermediário da interlíngua em aprendizes de L2. O objetivo da adoção desses critérios é estabelecer uma base de análise para o processo de transferência interlingüística dentro do quadro da aquisição da L2.

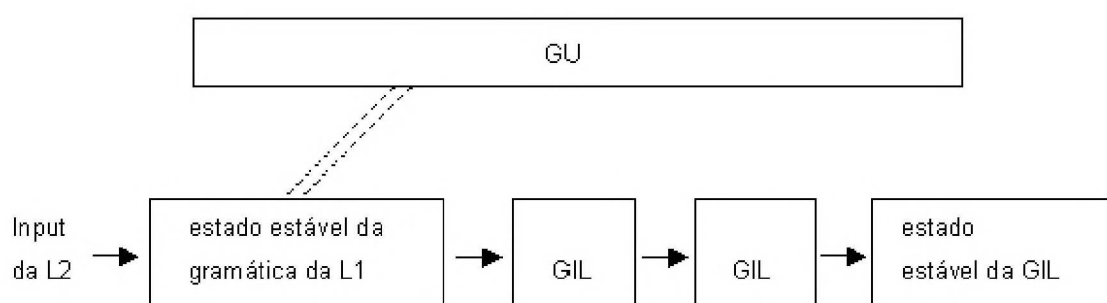
#### **3.1. O estágio inicial**

WHITE (2003, p.30) classifica em dois grandes grupos as hipóteses que tentam explicar o estágio inicial da representação interlingüística:

- (I) a representação interlingüística de acordo com as propriedades de uma língua natural (não necessariamente a L2);
- (II) a representação interlingüística observada em adultos, e diferenciada das línguas naturais por aspectos fundamentais (os quais, no entanto, podem não ser permanentes).

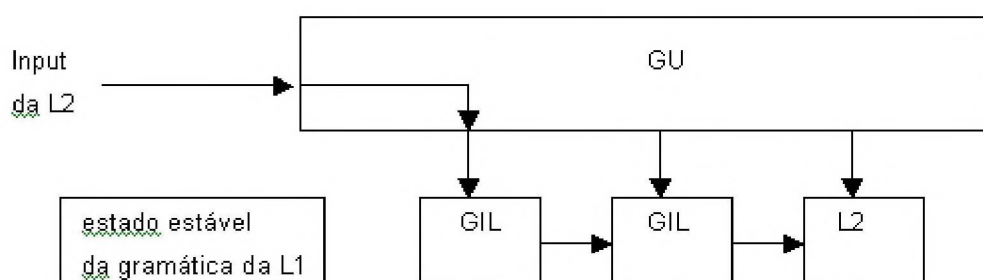
Esses dois grupos, por sua vez, abrigam cinco diferentes perspectivas em estudo atualmente, as quais conjugam a questão do acesso à GU ao papel da transferência. Elas podem ser diferenciadas entre si a partir de duas características básicas: “a extensão do suposto envolvimento da gramática da L1 (transferência total, transferência parcial ou nenhuma transferência) e o alcance das restrições da GU em relação às representações interlingüísticas (acesso total, acesso parcial ou nenhum acesso)” (WHITE 2000 p. 133). Essas diferentes perspectivas são demonstradas graficamente por WHITE (2000) e estão reproduzidas abaixo para melhor compreensão dos processos a que se referem.

**(i) TRANSFERÊNCIA TOTAL/ ACESSO PARCIAL**



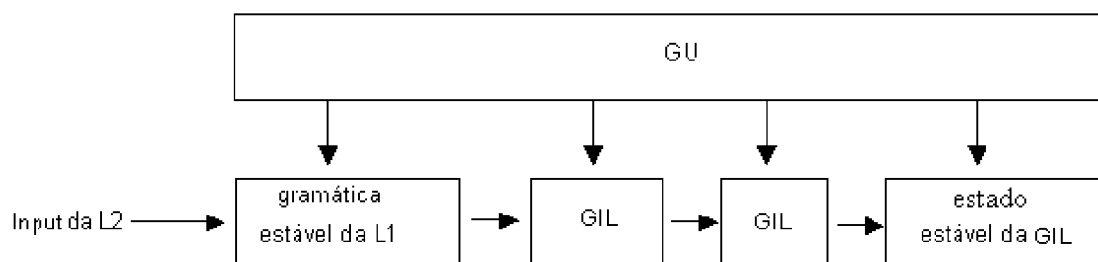
**FONTE: WHITE (2000, p.134)**

**(ii) SEM TRANSFERÊNCIA / ACESSO TOTAL**



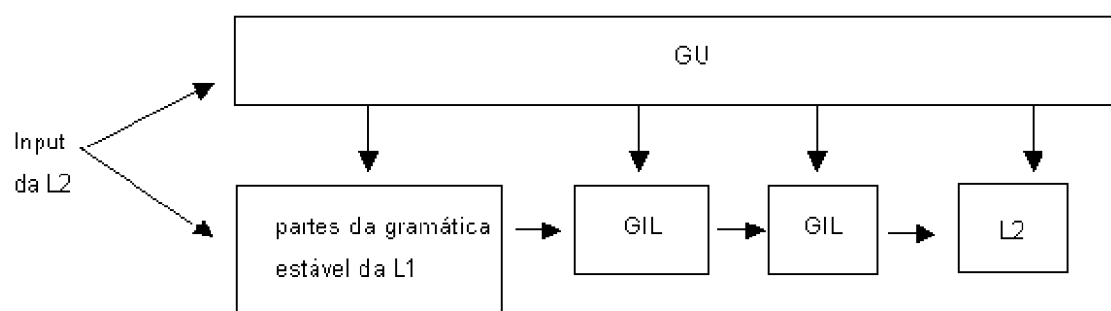
**FONTE: WHITE 2000 ( p. 135)**

## (iii) TRANSFERÊNCIA TOTAL/ ACESSO TOTAL



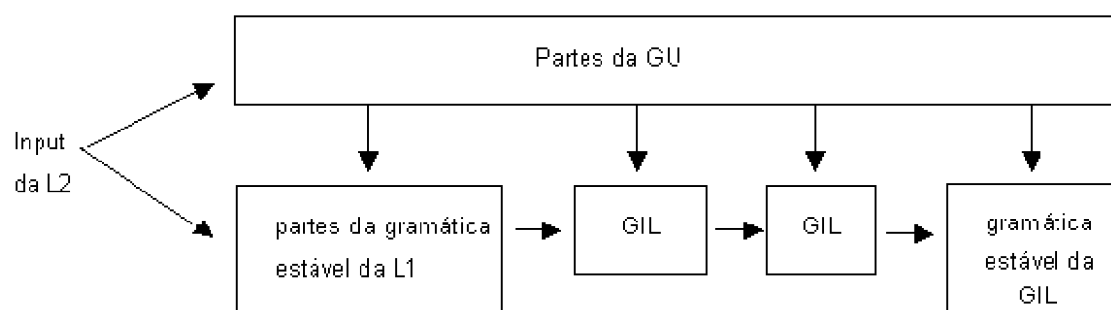
FONTE: WHITE 2000 (p. 136)

## (iv) TRANSFERÊNCIA PARCIAL/ ACESSO TOTAL



FONTE: WHITE 2000 (p. 137)

## (v) TRANSFERÊNCIA PARCIAL/ ACESSO PARCIAL



FONTE: WHITE 2000 (p. 139)



As posições representativas do grupo (I), que reconhece a interlíngua como uma língua natural, são demonstradas pelas hipóteses (i) e (iii). A primeira hipótese - transferência total/ acesso parcial – propõe que a gramática da L1 constitui a representação do aprendiz sobre a L2 e é, assim, utilizada para analisar o input da L2, o que implica comparar o estágio inicial da L2 com o estágio final da L1. WHITE (2000, p.133) refere-se a esta posição como a “hipótese do não-reestabelecimento paramétrico”, e sugere que a adoção dos princípios inerentes a ela acarreta algumas implicações para o desenvolvimento do processo de aquisição, tais como: gramáticas interlingüísticas (GILs) que não apresentarão a marcação de novos parâmetros ou novas especificações de traços e serão, em última instância, necessariamente diferentes da gramática de um falante nativo.

Estudos mais recentes dessa versão têm sugerido, entretanto, que mesmo que os princípios da GU sejam acessados somente por meio da L1, tais princípios continuam ativos e possibilitando que os aprendizes de L2 cheguem a uma gramática consistente com a GU e diferente da L1.

Assim como a hipótese da transferência total/acesso parcial, a posição definida em (iii) como transferência total/ acesso total (FTFA – *Full Transfer/ Full Access*, em inglês), e defendida, principalmente, por SCHWARTZ e SPROUSE (1994,1996), também afirma que a gramática da L1 constitui o estágio inicial da interlíngua, isto é, ao encontrar um *input* na L2 a ser representado, os aprendizes adotam o modelo que já possuem e sustenta, igualmente, que a representação interlingüística é necessariamente diferente da gramática de falantes nativos da L2, pelo menos em seu estágio inicial. Mas, nem por isso ela deixa de ser limitada pela GU como demonstram os estudos sobre as categorias funcionais<sup>8</sup> e os valores de traços bem como as propriedades sintáticas que derivam dos traços fortes<sup>9</sup>.

Exemplos dessa proposição são os estudos desenvolvidos por estes pesquisadores em relação à análise da produção de aprendizes de inglês, falantes

---

<sup>8</sup> As categorias são definidas na Teoria Gerativa como uma “classe de expressões que compartilham um conjunto comum de propriedades gramaticais”. As categorias podem ser *lexicais* – aquelas cujos membros possuem um conteúdo descritivo, como substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e preposições, ou *funcionais* – aquelas cujos membros não possuem conteúdo descritivo e servem para marcar propriedades gramaticais como número, pessoa e tempo, isto é, possuem apenas uma função gramatical. (RADFORD 1997, p.39; 56)

<sup>9</sup> Os traços (*features*, em inglês), na gramática gerativa, são usados para representar propriedades, sejam elas fonéticas, semânticas ou sintáticas, e são checados (*checking theory*) no curso da derivação. Esses traços assumem valores de fortes ou fracos, sendo que uma categoria “forte” precisa necessariamente ser preenchida. Os valores variam de uma língua para outra. (cf. RADFORD, 1997)

nativos de francês, no qual se observou que a gramática inicial da interlíngua inclui traços fortes por ser este o caso na L1, análise esta que comprova resultados semelhantes obtidos por WHITE (1991,1992) nas mesmas condições de investigação. Um dos resultados desse comportamento, como WHITE concluiu, é a colocação incorreta de verbos com relação aos advérbios, como exemplificados em (a):

(a) \*Mary sees rarely John.

Em estudo publicado em 1992, WHITE observa que enquanto os sujeitos analisados por ela apresentavam problemas consideráveis com a colocação dos advérbios, produzindo e aceitando formas como (a), não havia qualquer problema em relação à negação, quando os sujeitos reconheciam prontamente a impossibilidade de (b), o que significa um problema para a confirmação da FTFA.

(b) \*Mary likes not John.

WHITE afirma, ainda, que a representação interlingüística pode ou não convergir para a gramática da L2 em estágios posteriores do desenvolvimento. Quando a representação oferecida pela L1 não consegue acomodar o *input* da L2, o aprendiz recorre às opções disponíveis fornecidas pela GU. Mas, se a análise desse *input* identificá-lo como inapropriado, pode ocorrer a reestruturação da representação interlingüística.

Uma outra proposta para a representação interlingüística como uma língua natural, mas em contraste com a FTFA, é aquela apresentada em (ii) e que prevê a não-existência de transferência, em favor do acesso total aos princípios da GU, assumindo que a gramática da L2 é adquirida com base na interação direta dos princípios e parâmetros da GU com o input da L2, o que equivale a admitir que a gramática da L1 não está envolvida na representação inicial da interlíngua.

A lógica implícita nessa argumentação sugere, segundo WHITE (2000), que a própria GU seria o estado inicial e que a gramática da interlíngua, pelo menos a princípio, possuiria à sua disposição todas as categorias funcionais, os traços e os valores dos traços fornecidos diretamente pela GU. Uma representação adequada

para a L2 poderia, assim, ser construída sem recorrer às categorias e traços da L1, pois “qualquer opção ou escolha não exemplificada na L1 ainda permaneceria acessível, pois o conteúdo próprio da GU não seria alterado pela aquisição da L1 e estaria acessível a uma aquisição não-primária em qualquer idade” (p. 135).

WHITE argumenta que no que se refere à representação das categorias funcionais, até onde se sabe, não há desenvolvimento de tal representação: as categorias da L2 estão bem colocadas e, porque estão adequadas, não há necessidade de uma reestruturação subsequente da gramática. Ela exemplifica o caso argumentando que aceitar essa proposição equivaleria a afirmar que um aprendiz de inglês que fosse falante nativo de francês, ao pressupor inicialmente os traços fracos, não cometeria erros na ordem das palavras, o que contraria os fatos, pelo menos no que diz respeito à posição dos advérbios, já exemplificados em (a).

As conseqüências da adoção de tais pressupostos são classificadas por WHITE como “inconsistentes”, uma vez que prevêm, no curso de desenvolvimento da interlíngua, gramáticas semelhantes para o aprendiz de L1 e L2 e não consideram os aspectos particulares e inerentes às diferentes L1 dos aprendizes. O estágio final da interlíngua dos aprendizes, segundo essa posição, seria semelhante ao de um falante nativo, o que ocorreria por meio da convergência na gramática da L2.

WHITE (2003, p.31) considera, ainda, que apesar das posições radicalmente diferentes apresentadas por ambas as propostas em relação ao envolvimento da gramática da L1, tanto as hipóteses (i) e (iii), quanto a hipótese (ii), compartilham a suposição de que a representação da interlíngua apresenta o preenchimento total das categorias funcionais, ou absorvidas da L1 ou da GU, o que equivaleria a afirmar que tal representação é uma gramática sancionada pela GU.

A proposta de representação interlingüística como diferenciada das línguas naturais e observada principalmente em aprendizes adultos (grupo II) inclui as proposições representadas em **(iv)** transferência parcial/ acesso total, e **(v)** transferência parcial/acesso parcial.

A hipótese da transferência parcial/ acesso total é defendida por VAINIKKA e YOUNG–SCHOLTEN (1994, 1996 apud WHITE 2003, p.32) e explicada por meio da Hipótese das Árvores Mínimas. Segundo HAWKINS (2003, p. 68), essa hipótese ressalta a distinção entre categorias lexicais e funcionais, propondo que o

estágio inicial não possuiria de maneira completa as categorias funcionais, mas somente as categorias lexicais que, por sua vez, seriam absorvidas diretamente da gramática da L1. HAWKINS (2003) explica como se processaria essa hipótese, afirmando que

“se o verbo ocorre depois de seu complemento no VP da L1, isso inicialmente será transferido para a L2, mesmo se o verbo preceder seu complemento na L2. Com a exposição a exemplos suficientes na L2, estas propriedades lexicais transferidas serão eliminadas em favor do padrão da L2. Por comparação, não há influência da L1 nas categorias funcionais. Estas se desenvolvem na gramática mental da L2 com base no reconhecimento de evidências positivas de sua existência por parte dos **aprendizes a partir do *input* da L2.**” (p. 68)

Desse modo, no estágio inicial, segundo WHITE (2000), “os aprendizes de L2 projetariam NP e VP (com o núcleo da L1), mas não DP, IP ou CP” (p. 138), o que os colocaria na mesma situação dos aprendizes de L1 em relação à ausência inicial de categorias funcionais. Como estratégia de resposta ao *input* da L2, os aprendizes projetariam gradualmente as categorias funcionais (apoiando-se no inventário completo da GU), da mesma maneira que o fazem os aprendizes de L1.

Apesar de compartilhar com a hipótese FTFA - apresentada anteriormente – o pressuposto de que algumas propriedades da L1 são encontradas no estágio inicial da L2, as conclusões de VAINIKKA e YOUNG–SCHOLTEN divergem quanto à presença das categorias funcionais, ao afirmar que não há qualquer tipo de transferência em relação a esses parâmetros, admitindo que somente as categorias lexicais são encontradas neste estágio.

Além disso, em estudo publicado em 1994, VAINIKKA e YOUNG–SCHOLTEN (apud WHITE 2003, p.33) afirmam que a gramática inicial não apresenta ordem lexical, em consequência do movimento de verbos finitos para uma projeção funcional. WHITE contesta essa afirmação, argumentando que se tal pressuposto fosse aplicado ao exemplo fornecido por ela, em relação aos aprendizes franceses de inglês, erros como aquele anteriormente exemplificado em (a) não deveriam ocorrer

“visto que são resultado do movimento de V para I (motivado por traços fortes). Se a categoria I está completamente ausente e existe somente a projeção VP, não há nenhum

lugar para o verbo se mover. A partir disso, a única ordem lexical da interlíngua deveria ser a ordem que é de fato correta em inglês, o que contraria as evidências".(WHITE 2003, p. 32)

White refuta as conclusões de VAINIKKA e YOUNG–SCHOLTEN recorrendo a LARDIERE (2000 apud WHITE 2003, p.32), que afirma que

“de certo modo, a Hipótese das Árvores Mínimas poderia ser compreendida como pressupondo uma gramática defeituosa da interlíngua, já que postula um período durante o qual a representação não apresenta categorias funcionais, as quais são, por outro lado, admitidas como uma característica necessária das gramáticas das línguas naturais”

WHITE conclui afirmando que, contudo, essa desvantagem é considerada como sendo supostamente temporária, pois há o desenvolvimento gradual das categorias funcionais até o estágio em que todas as categorias funcionais apropriadas para a L2 sejam adquiridas.

A última posição analisada por WHITE – transferência parcial/acesso parcial (**v**) - em relação à proposta definida em (II) é defendida por EUBANK (1998 apud WHITE 2003, p.33), a qual também implica que as gramáticas da interlíngua são, de algum modo, defeituosas. Ao mesmo tempo em que compartilha da FTFA em relação à idéia de que a gramática da L1 constitui uma grande porção do estágio inicial, especialmente em relação às categorias lexicais e funcionais, EUBANK sustenta que as representações iniciais não possuem valores de traços claramente especificados: pelo menos alguns traços da interlíngua seriam não-específicos ou estariam ‘inertes’. Ao contrário das gramáticas das línguas naturais, onde alguns traços são fortes ou fracos, na gramática da interlíngua não haveria tal distinção, o que sugere uma espécie de desvantagem nesse domínio.

HAWKINS (2003, p.70) complementa essa explicação esclarecendo que essa hipótese sugere que na gramática inicial da L2 qualquer categoria funcional presente na L1 também estará presente, mas simplesmente para marcar posições estruturais, sem qualquer especificação em particular.

WHITE discorda da posição de EUBANK postulando que tal afirmação não é sustentada por nenhuma teoria específica de valores de traços, pois se os traços não apresentam variação de força, não há nada que motive, por exemplo, o alicramento de verbos, visto que esse movimento exige um valor de traços forte. Além

disso, em estudo publicado em parceria com PRÉVOST em 2000, WHITE fornece evidências de que os verbos finitos em produções de adultos aprendizes de francês e alemão não aparecem em posições não-finitas (não-alçadas), ao contrário, eles ocorrem quase exclusivamente em posições apropriadas para verbos finitos, sugerindo que não há possibilidade de ocorrência de algum tipo de inércia.

WHITE conclui afirmando que as conclusões de EUBANK

“baseiam-se em propostas semelhantes anteriormente relatadas sobre o caráter inicial não específico dos traços na aquisição de L1. Ainda que uma gramática com traços não especificados seja, de certo modo, defeituosa, a não especificação na L1 é aceita como uma propriedade temporária. Da mesma forma, Eubank também afirmou inicialmente que a inércia é uma fase passageira na representação interlingüística, possibilitando finalmente a obtenção dos valores de traços da L2.” (2003, p. 33)

Na avaliação de ODLIN (2003, p.459), todas as cinco posições relacionadas anteriormente prevêm algum tipo de papel para a GU, e todas, exceto a segunda, também prevêm algum papel para a transferência. Dentre elas, as que mais se opõem são a primeira e a segunda, sendo que muitas variantes de ambas já foram propostas na literatura da GU. A posição “transferência total/ acesso parcial” sustenta que a GU está disponível aos aprendizes, mas somente como referência para uma das possíveis maneiras pelas quais a língua materna do aprendiz possa refletir os princípios da GU. Por outro lado, a posição “sem transferência/ acesso parcial” sustenta que os princípios da GU aos quais o aprendiz tem acesso não são de modo algum mediados pela língua materna, mas, ao invés disso, são diretamente acessíveis através da aquisição do mesmo modo que tais princípios supostamente estão acessíveis na aquisição da L1.

### **3.2. Além do estágio inicial**

A adoção de qualquer uma das teorias sobre o estado inicial da representação interlingüística, segundo WHITE (2003, p.33) apresenta implicações na natureza das representações durante o seu desenvolvimento e até seu estágio final, o qual define a gramática estável da interlíngua. Todas as teorias apresentadas

até aqui elaboram algum tipo de previsão sobre o resultado final da aquisição de L2, como mencionado anteriormente, as quais são assim resumidas por WHITE (2000, p.145):

1. As hipóteses da transferência total/ acesso parcial e da transferência parcial/ acesso parcial prevêm que o estágio final será necessariamente diferente daquele de falantes nativos ( a menos que aconteça da L1 e da L2 coincidirem a respeito de todas as propriedades da GU);
2. A hipótese da não-transferência/ acesso total prevê que a convergência para o sistema da L2 necessariamente ocorrerá.
3. A hipótese da transferência total/ acesso total e algumas versões da hipótese da transferência parcial/acesso total não acreditam que a convergência seja garantida. Se a convergência será ou não possível dependerá especificamente do tipo de L1 e L2 em questão, e relaciona-se à probabilidade do *input* positivo da L2 estar disponível para reformular quaisquer análises inapropriadas feitas com base na L1.
4. A hipótese da transferência parcial/ acesso total prevê a convergência.

Os pesquisadores que concordam com as hipóteses formuladas para o grupo (I) – a interlíngua como uma língua natural – em relação ao estágio inicial, consideram que pelo menos alguns traços e valores de traços (se não todos) permanecem na representação interlingüística, o que equivale a dizer que tais parâmetros não são adquiridos via L2. Essa afirmação leva à suposição de que não se pode esperar que ocorra um desenvolvimento na forma de reestruturação no sentido de se obter uma estrutura funcional mais adequada.

Para aqueles que apóiam as propostas para o grupo (II) – a interlíngua como diferenciada de uma língua natural - não há motivo para se esperar por mudanças ou um desenvolvimento no domínio das categorias funcionais por qualquer outra razão, já que todas as categorias (inclusive as categorias da L2) estão presentes desde o início. Segundo WHITE (*op. cit*), a convergência para a gramática da L2 estaria, então, garantida. O único desenvolvimento esperado estaria na elaboração superficial das categorias abstratas na morfologia lingüística própria da L2.

#### 4. Resumo

Este primeiro capítulo foi dedicado à construção dos pressupostos teóricos necessários à compreensão do processo da transferência interlingüística, a partir da perspectiva da Teoria Gerativa. Para que fosse possível formar uma representação da evolução dos conceitos relacionados a esta teoria – e utilizados neste trabalho - abordei os pressupostos iniciais oferecidos pela Teoria Padrão e pela Teoria Padrão Estendida até chegar ao modelo teórico de Princípios e Parâmetros, com o qual vou trabalhar mais de perto. A adoção deste modelo favorece a compreensão da Gramática Universal como um sistema lingüístico inato e eminentemente humano, formado por princípios inerentes a todas as línguas naturais, mas que possui, ao mesmo tempo, um sistema de parâmetros abertos ao preenchimento das especificidades de uma determinada língua.

Ainda nesta primeira seção apresentei as considerações teóricas compreendidas como relevantes para a abordagem de um dos aspectos privilegiados neste estudo: a aquisição de língua estrangeira por aprendizes adultos. Este enfoque permitiu estudar a interlíngua como um sistema intermediário construído pelo aprendiz de uma L2 na tentativa de ajustar diferentes parâmetros àqueles já existentes e estabelecidos pela GU após a aquisição de sua L1. A refixação de parâmetros, assim compreendida, remete a uma das questões centrais deste trabalho: as diversas possibilidades de acesso à GU e as implicações que tais possibilidades apresentam em relação ao processo de transferência interlingüística. Os extensos estudos desenvolvidos por WHITE (2000, 2003), ODLIN (2003) e COOK (2003), entre outros, em relação ao acesso à GU, foram condensados para que se pudesse obter uma visão comparativa, mas nem por isso incompleta, das atuais tendências que dominam as discussões sobre o processo de transferência.

O processo de transferência interlingüística e alguns dos fatores considerados restritivos à sua ocorrência foram abordados na segunda seção deste capítulo. A elevação do conceito de “transferência” como um fenômeno negativo no processo de aquisição de L2 para a condição de indicativo de tentativa de reorganização paramétrica diante do *input* da L2, foi acompanhada pela observação da ocorrência de fatores interferentes durante a aprendizagem. Entre aqueles de maior relevância para este trabalho encontram-se o fator etário, as identificações



interlingüísticas entre a L1 e a L2, além de processos cognitivos diferenciados executados por aprendizes adultos em situação de educação formal.

A última seção deste capítulo apresenta as considerações de WHITE (2000, 2003) em relação a algumas propostas para a caracterização dos estágios inicial e final da interlíngua dos aprendizes adultos. As discussões selecionadas para esta seção refletem as principais posições defendidas atualmente por pesquisadores dedicados à questão da transferência interlingüística e serão utilizadas como referência para as considerações elaboradas a partir dos dados coletados.

Este primeiro capítulo, portanto, aborda os fatores inerentes ao processo de transferência sob o ponto de vista da aquisição de uma L2 por aprendizes adultos, com o objetivo de estabelecer uma base teórica consistente para a análise dos aspectos cognitivos envolvidos. Em favor da objetividade necessária para o desenvolvimento das análises, julguei conveniente realizar um estudo separado dos pressupostos sintáticos relevantes para o estudo específico da posição objeto nas sentenças do português brasileiro e no sistema do inglês padrão. Tais reflexões, apresentadas no Capítulo II, indicarão o caminho para a análise das intuições que os aprendizes adultos, em situação de educação formal, possuem em relação às possibilidades de preenchimento da posição objeto, o que ajudará a recolher subsídios para formular as respostas às indagações sobre a ocorrência do processo de transferência interlingüística, nas condições delimitadas neste estudo.

## CAPÍTULO II

### 2. OS PRESSUPOSTOS SINTÁTICOS

O presente capítulo abordará os princípios sintáticos que regem as línguas naturais em questão neste trabalho – o português brasileiro e o inglês padrão - com o objetivo de investigar os fatores que condicionam favoravelmente a ocorrência do processo de transferência interlingüística. As reflexões aqui desenvolvidas contribuirão para a formação de uma base teórica sintática para a análise dos dados coletados, retomando os aspectos da Teoria Gerativa em relação à Gramática Universal – e seu papel no processo de aquisição da L2 - e à formação da interlíngua em aprendizes adultos de L2, abordados no capítulo anterior.

As discussões aqui apresentadas têm como objetivo sustentar a proposta de análise deste trabalho, que é a verificação das intuições do aprendiz de L2 sobre o preenchimento da posição objeto em língua inglesa, considerando-se o fato de que o sistema da L1 em estudo – o português brasileiro (daqui em diante PB) – vem sofrendo alterações significativas em relação a esse aspecto sintático e apresenta peculiaridades que diferem daquelas observadas no inglês padrão).

As variações observadas no preenchimento da posição objeto, bem como da posição sujeito, em PB foram, igualmente, objeto de estudo de GONZALEZ (1994, p. 208), ao comparar suas possibilidades de preenchimento destas posições com os parâmetros exigidos pela língua espanhola. A maioria - senão a totalidade dos estudos apresentados por ela - aponta claramente para uma mudança no sistema pronominal do PB, e cujos efeitos, associados a alguns outros fenômenos interligados, está determinando a emergência de uma gramática propriamente brasileira. Denominado de “*a situation of pronominal tension*” por Tarallo e Kato (1996) (apud GONZÁLEZ (*op. cit*)), esse fenômeno vem causando uma crescente assimetria entre o português brasileiro e o português europeu, do qual o primeiro seria uma variante, principalmente no que se refere ao preenchimento vs. não preenchimento das posições argumentais sujeito e objeto.

Alguns estudos a esse respeito serão aqui abordados na tentativa de investigar os padrões de escolha pronominal utilizados pelos aprendizes de L2, em situações em que há possibilidades de aplicação de variantes diferenciadas para a mesma posição. Tais escolhas, apoiadas nos parâmetros dos sistemas lingüísticos da L1 e da L2, e permeadas por princípios comuns, poderão fornecer indícios da emergência de um processo de transferência, variável em relação a sua duração, amplitude e situação de uso.

Este capítulo apresentará, inicialmente, alguns pressupostos sintáticos comuns às línguas naturais na tentativa de identificar os princípios comuns ao seu funcionamento, e a seguir discutirá com mais detalhes a situação paramétrica dos elementos pronominais em cada um dos sistemas sob análise.

### 2.1. A estrutura argumental nas línguas naturais.

A partir dos esclarecimentos de HAEGEMAN (1999, p. 33) de que a gramática de uma língua é um sistema coerente de princípios que determinam a formação de sentenças de uma língua, é lícito assumir também que a sentença seja a unidade básica de interesse da gramática. Sendo assim, “a gramática especificará quais são os componentes da sentença, como eles interagem entre si, em que ordem eles ocorrem, etc. Em parte, os princípios formulados serão de natureza universal; em parte serão parametrizados para revelar propriedades específicas das línguas” ( HAEGEMAN (1999, p. 33).

Dentro dos limites da sentença, portanto, cada predicado possui sua própria estrutura argumental isto é, ele é especificado a partir do número de argumentos que exige. Os argumentos, por sua vez, são os participantes minimamente envolvidos na atividade ou estado expresso pelo predicado. Dessa forma,

“a estrutura argumental do verbo determina que elementos da sentença são obrigatórios [...]. Se um falante sabe o significado do verbo “encontrar” (*meet*), isto é, se ele sabe que atividade é expressa, ele também saberá quantos participantes estão envolvidos e, portanto, quantos argumentos o verbo toma”. HAEGEMAN (1999, p. 44)

No entanto, a estrutura argumental do verbo apenas prevê o **número** de constituintes exigido, mas não necessariamente seu **tipo**. A subcategorização, por

sua vez, especifica somente os complementos do verbo, isto é, os constituintes que são obrigatórios dentro do VP e que completam seu significado (c-seleção), ou seja, a categoria que é demandada pelo núcleo. Em relação à estrutura argumental, é possível omitir-se tais elementos. Segundo RAPOSO (1992),

“quando os complementos do verbo são omitidos, podem-se verificar duas situações: (i) ou a significação intrínseca do verbo não é completamente expressa e a frase não é gramatical; (ii) ou a significação intrínseca do verbo é expressa e o complemento ausente é interpretado de modo “subentendido”, com uma significação genérica ou canônica, talvez culturalmente fixa”. (p. 92-3),

Considerando-se as duas possibilidades apontadas acima, percebe-se a necessidade de incluir mais um elemento para a formação da base de análise: o conhecimento dos argumentos semanticamente selecionados pelo predicado (s-seleção), bem como as restrições de seleção desse predicado quanto à categoria envolvida (c-seleção). Para o desenvolvimento do estudo da transferência interlingüística aqui proposto, tais conhecimentos serão imprescindíveis, pois como aponta MIOTO et alii (2000, p. 88), “a c-seleção de um predicado pode variar de uma língua para outra, embora a s-seleção se mantenha estável”, ou seja, “enquanto as informações categoriais de um argumento [c-seleção] podem estar em variação, as semânticas [s-seleção] parecem ser universais, antológicas”.

Segundo RAPOSO (1999, p. 276), as informações necessárias para definir as características do predicado são obtidas por meio da rede de relações semânticas existente entre o verbo e seus argumentos, denominada de estrutura temática, bem como das funções temáticas (gramaticais) desempenhadas pelos argumentos. HAEGEMAN (1999, p. 50) esclarece que tais informações, por sua vez, são parte do conhecimento lexical do falante e, portanto, também devem estar registradas no léxico. Desse modo, ao invés de simplesmente especificar o número de argumentos de um predicado, pode-se imaginar uma representação que especifique o tipo de papéis semânticos desses argumentos, bem como o esquema de subcategorização.

Os papéis semânticos, chamados de papéis temáticos (papel  $\theta$ ) na Teoria Gerativa, segundo MIOTO et alii (*op. cit*) correspondem justamente às informações relativas à s-seleção, os quais, dependendo do número atribuído por um determinado predicado formam a sua **grade temática** - a representação de uma parte da entrada lexical do predicado. Eles ainda destacam que “não há uma

preocupação imediata em relação a quais sejam propriamente os papéis temáticos atribuídos/recebidos” (tema, agente, experienciador, etc.), mas sim o número de argumentos atribuídos pelo predicado.

A compreensão da estrutura argumental das línguas naturais e a consideração da Teoria dos Papéis Temáticos serão complementadas pelas discussões a respeito das peculiaridades dos sistemas lingüísticos em foco – o PB e a LI. Os estudos apresentados adiante buscam esclarecer o atual posicionamento da Teoria Gerativa no que diz respeito à posição objeto em ambos os sistemas.

## **2.2. Português do Brasil: um sistema em transformação.**

Considerando-se o conceito de Gramática Universal, adotado para este trabalho, como um sistema de princípios comum às línguas naturais e certos parâmetros abertos que serão preenchidos de acordo com o *input* fornecido pela língua aprendida na infância, julgo necessário investigar alguns aspectos paramétricos do PB em relação às posições sujeito e objeto, uma vez que ambas influenciarão o desenvolvimento de discussões posteriores.

RAPOSO (1992), explica que dentro do modelo de Princípios e Parâmetros, a aquisição da gramática final da língua à qual a criança está exposta depende basicamente de dois fatores: “a aprendizagem das formas lexicais da língua, com as propriedades fonológicas, sintáticas e semânticas determinadas pelo “dicionário mental”(p. 55), e a atribuição dos valores determinados por essa língua aos princípios da GU. A atribuição de tais valores, porém, é hipoteticamente limitada a apenas duas possibilidades: a posição “marcada” e a posição “não-marcada”. Assumindo esse critério de marcação de valores, pode-se admitir a variação de intuições do aprendiz sobre o preenchimento ou não das posições sujeito e objeto em diferentes línguas.

Tomando como exemplo o preenchimento da posição sujeito, RAPOSO (1992) esclarece que “a GU contém um princípio rígido que determina a existência da posição de sujeito nas línguas humanas [...]. No entanto, a GU não determina que essa posição seja necessariamente preenchida por um NP com conteúdo fonético. Assim, em línguas como o português, o italiano e o espanhol, é possível

deixar essa posição "vazia" "(p. 56). Essa possibilidade de não-preenchimento da posição sujeito é que classifica o PB como uma língua *pro-drop*, em contraste com línguas como o inglês – que não permitem a omissão do sujeito – classificadas como *não-pro-drop*. Segundo CYRINO (1986, p.32), as línguas *pro-drop* são caracterizadas por uma rica flexão verbal que permite a ocorrência de categorias vazias em posição de sujeito, cujo conteúdo informacional pode ser retomado por meio das características da flexão.

MODESTO (2000, p.148), no entanto, aponta para uma mudança em curso: o PB é uma língua que passou de um sistema de concordância "rico", com uma única flexão para cada pessoa gramatical, para um sistema onde somente a primeira pessoa do singular e do plural – esta quando não é substituída por "a gente" - são distintamente marcadas. Ele observa, ainda, que este processo, conhecido como "enfraquecimento da concordância no PB", uma língua tipicamente classificada como *pro-drop* estaria determinando, segundo algumas teorias, o rápido desaparecimento do sujeito nulo no sistema da língua. Essa posição também é apresentada em DUARTE (1993), que afirma:

"Os resultados da pesquisa evidenciam o fato de que a redução no quadro de desinências verbais alterou as características de língua "pro-drop" que o português do Brasil apresentava antes de 1937. Embora o sujeito nulo continue sendo licenciado por AGR – prova disso é a existência do sujeito nulo não referencial – a identificação do sujeito nulo referencial ficou comprometida, transformando-se a ocorrência de *pro* num fenômeno periférico que depende fundamentalmente de um reforço externo ao elemento de concordância. No caso da 2ª pessoa, esse esforço vem do contexto pragmático, o que não constitui prerrogativa de línguas "pro-drop"; no caso da 3ª, do NP que dá referência a *pro*. A 1ª pessoa, que não conta com tal reforço, é a que se encontra em mais adiantado estágio de mudança em direção a um sistema não "pro-drop". (p. 123)<sup>10</sup>

NEGRÃO & MÜLLER (1996) consideram que afirmar que o enfraquecimento de AGR leva a um preenchimento da posição de sujeito por uma categoria lexical é uma generalização um tanto apressada. Afirmam que a análise do conjunto de dados empíricos alcançados por diferentes pesquisas que têm como objetivo caracterizar a distribuição das categorias vazias e pronomes em certas posições sintáticas ao invés de evidenciar a substituição de categorias vazias por categorias

---

<sup>10</sup> A autora analisou um conjunto de obras teatrais do período compreendido entre 1845 a 1992. A partir da tabulação dos dados, observa que são as obras publicadas a partir de 1937 que apresentam uma súbita queda de sujeitos nulos. Daí em diante os índices mantêm-se no mesmo patamar.

lexicais mostram uma especialização na distribuição tanto para o caso das categorias em posição de objeto em sentenças simples, quanto para o caso das categorias em posição de sujeito e de objeto de sentenças encaixadas. As autoras argumentam que se o enfraquecimento da flexão é a causa do preenchimento progressivo da posição de sujeito, esperaria-se que o aumento de preenchimento se desse especialmente naquelas pessoas para as quais a morfologia verbal não seria mais capaz de identificar o sujeito (2ª e 3ª pessoas). No entanto, a partir dos dados que analisam, concluem que o maior aumento de preenchimento da posição de sujeito se dá nas 1ª e 2ª pessoas, sendo que a 1ª pessoa do singular é exatamente a pessoa que tem mais chances de ser identificada pela morfologia verbal sem ambigüidades. Isso leva as autoras afirmarem que é possível pensar numa especialização do sistema pronominal do PB, em particular no caso da 3ª pessoa. Os resultados de sua pesquisa mostram que a mudança dos paradigmas verbais, chamada de enfraquecimento da concordância, não acarretou necessariamente um total preenchimento da posição de sujeito.

FIGUEIREDO SILVA (2000, P. 127) propõe, a partir de estudos para identificar a categoria vazia em situações onde o sujeito nulo pudesse ser interpretado referencialmente em orações finitas, que o PB seja classificado como uma língua parcialmente *pro-drop*. Ela justifica essa re-classificação por não encontrar subsídios nas duas diferentes proposições – e segundo ela, contraditórias - atualmente discutidas na literatura sobre o PB: a primeira confirma o PB como uma língua de sujeito nulo, apesar de todos os tipos de restrição ao uso de uma categoria vazia na posição sujeito; a segunda, baseada em estudos sobre a frequência de pronomes preenchidos e categorias vazias em posição objeto, indica que o PB vem se assemelhando, cada vez mais, a uma língua de sujeito nulo, já que um pronome lexical somente aparece nessa posição quando sua interpretação é definida.

Caracterizado assim, como um sistema em processo de modificação em relação ao preenchimento de sua posição sujeito, é possível imaginar que outras posições argumentais também estejam sendo afetadas por mudanças de igual teor. Na verdade, a leitura de alguns outros estudos mostra que tal fenômeno também vem ocorrendo em relação à posição objeto e, para chegar a essa conclusão, recorrerei, primeiramente, a estudos sobre a posição objeto nas línguas naturais em foco – o PB e o inglês – para posteriormente me deter nos aspectos em mudança.

### 2.3. Uma visão geral do condicionamento sintático da posição objeto.

A necessidade de formação de uma base de estudos consistentes em relação aos complementos verbais foi suprida por meio das informações disponíveis em HAEGEMAN (1999) a respeito do léxico e da estrutura das sentenças e RADFORD (1997) com relação ao estudo das categorias gramaticais, em favor da clareza das considerações sintáticas desenvolvidas para a análise dos dados coletados para este estudo.

Na gramática tradicional, segundo HAEGEMAN (1999, p. 41) a exigência de que exista ou não um ou mais sintagmas nominais (NPs – *noun phrases*, em inglês) dentro de um sintagma verbal (VP- *verbal phrase*, em inglês) é vista como uma propriedade idiossincrática do verbo envolvido. Os verbos, então, são classificados em pelo menos três categorias: transitivos, bitransitivos e intransitivos. Se um VP possui um verbo transitivo como seu núcleo, ele exige um NP (o objeto direto): o verbo toma um NP como complemento. Se um VP tem um verbo bitransitivo como núcleo, há a exigência de dois NPs, ou de um NP e de um PP (*prepositional phrase*, em inglês) ( o objeto direto e o objeto indireto). Se o VP contém um verbo intransitivo como núcleo, então não se permite a inclusão de nenhum NP-complemento.

Esse conhecimento internalizado a respeito dos princípios que determinam o tipo de VP em que o verbo deve aparecer é que permite aos falantes nativos emitirem juízos sobre a gramaticalidade ou não de uma determinada sentença, o que significa que a subcategorização dos verbos deve fazer parte do léxico mental. Uma maneira de codificar as informações na estrutura correspondente aos complementos verbais seria por meio da sua associação direta com a entrada lexical do verbo em questão, o que levaria ao seguinte léxico parcial:

*meet*: verbo; transitivo

*imitate*: verbo; transitivo

*reconstruct*: verbo; transitivo

*abandon*: verbo; transitivo

*dither*: verbo; intransitivo

*give*: verbo; bitransitivo

(HAEGEMAN 1999, p. 41)



Segundo esse raciocínio, HAEGEMAN (1999, p.42) conclui que uma criança, ao aprender sua língua materna (no caso aqui citado, o inglês), terá que aprender não somente as categorias sintáticas das palavras da língua, mas também as subcategorias às quais os verbos pertencem. A exposição às frases da língua que contenham esses verbos oferecerão evidências positivas suficientes dessa informação: o verbo sempre ocorrerá no ambiente sintático apropriado.

Entretanto, segundo HAEGEMAN (1999), essa noção parece intuitivamente equivocada. O fato de um verbo ser ou não transitivo não é uma mera questão de acaso; ele deriva do tipo de ação ou estado expresso pelo verbo, a partir de seu significado. Um verbo como *imitar* (*imitate*), por exemplo, expressa uma atividade que envolve dois participantes: o participante ativo, aquele que imita, e o participante passivo, a pessoa ou coisa que é imitada. A tentativa de explicar a transferência a partir do significado do verbo parece ser mais razoável do que através da memorização do léxico, como sugere a definição gramatical.

A análise da posição objeto pronominal fornecida pelos dados coletados será fundamentada, então, na noção de verbos como **predicados** que definem alguma relação entre as expressões referentes, e não mais como referentes a pessoas ou coisas. Seguindo esse raciocínio, o predicado *imitar*, por exemplo, toma dois argumentos, o que o classifica como um predicado de dois lugares; já o predicado *dormir*, antes classificado como intransitivo, corresponde ao grupo dos predicados de um lugar (cf. HAEGEMAN, p.43).

Assim, a compreensão dos complementos exigidos pelos verbos exemplificados anteriormente, seria modificada em favor da seguinte configuração, observando-se a sua grade temática e a sua estrutura de subcategorização:

<i>meet:</i>	verbo;	1	2
		NP	NP
<i>imitate:</i>	verbo;	1	2
		NP	NP
<i>reconstruct:</i>	verbo;	1	2
		NP	NP
<i>abandon:</i>	verbo;	1	2
		NP	NP

<i>dither:</i>	verbo;	1		
		NP		
<i>give:</i>	verbo;	1	2	3
		NP	NP	NP
		NP	NP	PP

(HAEGEMAN 1999, p. 45)

O condicionamento sintático da posição objeto está subordinado, igualmente, ao conceito de **categorias gramaticais**, definidas por RADFORD (1997b) como “classes de expressões que compartilham um conjunto comum de propriedades gramaticais” (p.29), e a evidência sintática para classificar as palavras em categorias está basicamente relacionada ao fato de que “diferentes categorias de palavras apresentam distribuições diferentes – i.e. ocupam uma variedade de posições diferentes dentro de orações ou sentenças” (p.33).

As cinco categorias gramaticais tradicionais, segundo RADFORD (1997b) são os verbos, os substantivos, as preposições, os adjetivos e os advérbios, as quais são representadas por palavras que expressam **conteúdo** – no sentido em que possuem conteúdo descritivo próprio. Além delas, as línguas também possuem categorias que expressam **funções** – palavras que servem, a princípio para transmitir informações sobre a função gramatical de tipos particulares de expressões em uma sentença (informações sobre propriedades gramaticais como número, gênero, pessoa, caso, etc.) (cf.p. 37).

Prosseguindo nesse raciocínio, RADFORD (1997b) assume que as palavras que possuem conteúdo descritivo apresentam, portanto, conteúdo lexical e podem ser denominadas de **categorias lexicais**. Em comparação, os elementos que não possuem conteúdo descritivo próprio, mas que traduzem funções essencialmente gramaticais são propriamente denominadas de **categorias funcionais** (cf p. 39)<sup>11</sup>.

Neste trabalho, o tipo de categoria funcional que mais interessa ao estudo em foco é o pronome, mais especificamente os pronomes pessoais e, considerando-se

---

<sup>11</sup> Retomando o enfoque selecionado para este estudo - a pronominalização da posição objeto – julgo conveniente aprofundar um pouco mais as observações a respeito das categorias funcionais, nas quais a classe dos pronomes se inclui, sem me deter no estudo das categorias lexicais.

o fato de que pretendo observar a ocorrência da pronominalização em inglês, concentrarei minhas observações aos pronomes pessoais desta L2.

As formas *I/me, we/us, you, he/him, she/her, it, they/them* são classificadas como **pronomes pessoais**, segundo RADFORD (1997a), “não porque representam pessoas (o pronome *it* não é normalmente utilizado para caracterizar uma pessoa), mas preferencialmente porque representam a propriedade gramatical de pessoa” (p. 48). Os pronomes pessoais, ainda, diferem morfologicamente dos substantivos por apresentar flexão, de acordo com o caso – nominativo ou acusativo. Assim, formas nominativas como *I, he, she, we, they* serão utilizadas em posição de sujeito de sentenças, enquanto que formas acusativas (também chamadas de objetivas) como *me, him, her, us, them* serão usadas como complementos de um verbo transitivo ou preposição (cf. RADFORD 1997 a, p. 48).

RADFORD (*op. cit.*) conclui sua argumentação em favor da comprovação dos pronomes como uma categoria funcional com o seguinte raciocínio: “enquanto um substantivo como *dogs (cachorros)* denota um tipo específico de animal, um pronome pessoal como *they (eles)* não denota nenhum tipo específico de entidade, mas precisa ter sua referência determinada a partir de um contexto lingüístico ou não-lingüístico” Pode-se compreender, então, a classificação dos pronomes como categorias funcionais representantes de propriedades puramente gramaticais.

#### **2. 4 Estudos sobre a posição objeto pronominal no PB**

Em relação ao PB, PERINI (1995, p. 80) desenvolve estudos sobre a posição objeto, mais especificamente para o objeto direto (OD) em orações simples, como sendo um elemento caracterizado pelo conjunto de traços [- CV, + Ant, + Q, - CN, +CI, -PA], e cuja interpretação seria a seguinte:

[ - CV] : o OD não possui a propriedade de concordância verbal com o núcleo do predicado (Ndp);

[ + Ant] : o OD pode aparecer no início da oração em uma frase correspondente;

[ + Q] : o OD pode ser retomado pelos elementos *que, o que* ou *quem*;

[ - CN] : o OD não possui a propriedade de concordância nominal com outro termo da oração;

[ + CI] : o OD pode ocorrer como foco de uma frase clivada correspondente;

[ - PA] : o OD não pode ocorrer na posição do auxiliar (entre o sujeito e o Ndp).

Sob o ponto de vista argumental, PERINI (1995, p. 164) relaciona a ocorrência do OD como determinada pela transitividade verbal, compreendida não como uma propriedade dos verbos, mas sim como **propriedade dos próprios contextos** (grifo meu), ou de verbos em determinados contextos. Para comprovar tal definição o autor sugere a adoção das noções de “exigência”, “recusa” e “aceitação livre” para caracterizar os tipos de transitividade da língua. Segundo essa proposta de análise, verbos tradicionalmente aceitos como intransitivos como *nascer* passariam a ser identificados pelo traço [Rec-OD] (“recusa OD”); verbos transitivos como *fazer* seriam identificados pelo traço [Ex-OD] (“exige OD”); e verbos tradicionalmente transitivos, mas que na prática podem exigir ou dispensar o OD, como o verbo *comer*, passariam a ser classificados como [L-OD] (“aceita livremente OD”). Para maior clareza, ele desenvolve o seguinte raciocínio (p. 160), que apresento de forma adaptada:

O verbo *fazer* “exige” a presença de um objeto direto; tanto é assim que se pode dizer

(1) Gato faz barulho de noite.

mas não

(2) \* Gato faz de noite.

Há também verbos que “recusam” certos termos: o verbo *nascer* não pode ter nunca objeto direto, ao passo que *morrer* pode, pelo menos em certos casos:

(3) \* Ele nasceu um nascimento tranqüilo.

(4) Ele morreu uma morte tranqüila.

E há, naturalmente, muitos verbos que aceitam livremente a presença ou ausência de certos termos. O verbo *comer*, por exemplo, pode ocorrer com ou sem objeto direto, à vontade:

(5) Meu gato já comeu todo o mingau.

(6) Meu gato já comeu.

O raciocínio desenvolvido por PERINI (1995) permite a observação de um padrão de preenchimento da posição objeto, no PB atual, que não apresenta critérios propriamente “rígidos” – o falante pode decidir, a partir dos dados fornecidos pelo contexto, se há realmente a necessidade de manifestar fonologicamente o argumento referente a essa posição. Além do mais, se, pelo menos a princípio, o preenchimento da posição objeto deve obedecer às exigências argumentais do predicado, um olhar mais atento poderá perceber que na prática nem sempre isso ocorre. Estudos abrangentes desenvolvidos por CYRINO (1997, 1999) demonstram que a implementação do objeto nulo (daqui em diante ON) no PB é um fato que vem se configurando, cada vez mais, como variação paramétrica e diferenciada do português europeu.

CYRINO (1997, p.14) relata que, ao estudar a mudança lingüística ocorrida no PB, foi possível observar que objetos nulos estão presentes nos dados diacrônicos do português do Brasil desde o século XVI, época da chegada da língua portuguesa ao Brasil. Neste mesmo período, segundo ela, os dados revelam um aumento do número de ocorrências de ON, o qual era restrito a certos contextos, a princípio, mas passa a ocorrer livremente em época posterior. Investigando dados que compreendem o período do século XVI ao século XX, CYRINO (1997) descobriu que existem alguns fatores que favorecem o aparecimento desse fato e que, com o passar do tempo determinaram o apagamento de outras formas pronominais.

As conclusões a que ela chega, aqui condensadas em favor dos objetivos deste trabalho, estão enumeradas a seguir e exemplificadas, quando possível, por meio de um dos muitos dados coletados em seus estudos<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Para um estudo mais detalhado, remeto o leitor a CYRINO (1997), constante na bibliografia.

1. O ON sempre foi possível na língua, porém sofre uma mudança em sua incidência. Essa mudança atinge primeiramente a posição nula com antecedente “sentencial”, seguindo-se a posição com antecedente predicativo, o NP [+ específico], e finalmente o objeto nulo com antecedente NP [- específico], como exemplificado abaixo:

a) elipse sentencial – complemento de verbos do tipo “querer”, “saber” e “tentar” Dados do século XVII:

Também satirizaras, se souberas \_\_\_\_\_ (cf. se o souberas)  
(Gregório de Matos, Obras Completas 1655 – 1690)

b) antecedente [+ específico]

Dados do século XVIII:

... tem uma quinta tão grande, que é necessário 24 horas para se correr \_\_\_\_\_ toda.

(Antonio José, Guerras do Alecrim e da Manjerona, 1737)

c) antecedente [- específico]

Dados do século XVIII:

Sabendo merecer prêmios

Não precisam suplicar \_\_\_\_\_

(Caldas Barbosa, Viola de Lereno, 1760 – 1780)

2. O fator [animacidade] é relevante para a ocorrência do objeto nulo através do tempo. O ON que tem como antecedente um NP [- específico] apresenta uma grande variação de uso até o século XVIII, aparecendo em distribuição complementar com outros tipos de posições nulas. A partir do século XIX a mudança é radical: a categoria nula com antecedente [+ específico] começa a apresentar maior ocorrência e somente com a presença do traço [- animado]. Quanto ao antecedente o aumento de sua frequência só será registrado novamente no século XX, sendo que o fator [animacidade] não é mais tão crucial.

3. A partir do século XVIII já é possível observar um aumento de ocorrência de elipses sentenciais em oposição ao preenchimento pelo clítico “o”, e a partir do século XIX um aumento das elipses predicativas substituindo esse elemento. A conclusão a que CYRINO (1997, p. 252) chega a esse respeito é que em PB o clítico neutro não mais existe no século XX, sendo que esse fato é um reflexo da mudança no paradigma pronominal para a posição de objeto.

Antes de lançar mão de uma conclusão definitiva, CYRINO (1997, p.254) questiona o motivo pelo qual o falante teria preferido mais a opção “elipse” à opção “clítico neutro” já a partir do século XVIII. Ela mesma sugere o componente fonológico da linguagem como um provável fator não-sintático a ter influenciado a escolha, uma vez que as duas estruturas são permitidas pela gramática. Ao assumir tal mudança no componente fonológico da língua, segundo ela conclui, é possível explicar a “opção” do falante: não há por que usar o clítico neutro “quando ele pode dizer a mesma coisa através da elipse” (p. 255).

Retomando os estudos do ON no século XX, CYRINO (1997) o define como “uma posição de objeto que é foneticamente nula” (p. 57), e adverte, porém, que o estatuto da categoria vazia em posição de objeto não pode ser estabelecido uniformemente para todas as línguas, acrescentando que

“apesar de ainda não haver uma formulação satisfatória para um parâmetro que dê conta da variação entre as línguas, observa-se que ele [o objeto nulo] faz parte da gramática-núcleo<sup>13</sup> de algumas línguas, como o chinês, o japonês, o coreano e português, mas não de outras, como o inglês, o francês, o espanhol e o italiano”.CYRINO (1999, p. 183)

A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos por CYRINO, a partir de em estudo relacionado à frequência de objetos nulos no seu corpus do PB contemporâneo, constituído de dados referentes à ocorrência de objetos nulos no século XX, segundo os critérios de [especificidade] e [animacidade] abordados anteriormente:

---

<sup>13</sup> CYRINO aplica os termos “nuclear” e “periférico” em relação a determinados aspectos das gramáticas naturais, em relação interlíngua.” A gramática-núcleo da interlíngua seria semelhante à gramática-núcleo da L2, mas a periférica pode não ser necessariamente semelhante, desde que possam estar envolvidos aspectos semântico-pragmáticos que não são adquiridos por meio da GU”. (CYRINO 1999, p.182)

**TABELA 1: Frequência de Objetos Nulos em PB de acordo com os antecedentes.**

Antecedente	Frequência de Objetos Nulos	Objetos Nulos (em %)
+ animado, + específico	0/21	0%
+ animado, - específico	04/07	57%
- animado, + específico	64/74	86%
- animado, - específico	27/29	93%

(Fonte: CYRINO, 1999)

PACHECO (2000, p.63), ao apresentar em seus estudos a tabela proposta por CYRINO (1999), a explica da seguinte maneira:

“Como podemos observar, antecedentes [+ animado, + específico] nunca são retomados por um objeto nulo. Cyrino propõe que o objeto nulo do PB é predominantemente [- animado] [...]. Mas a autora também assume que é possível um objeto nulo em PB com antecedente [+ animado, - específico], com o traço [-] especificidade. Ou seja, parece que o traço especificidade também exerce forte influência na manifestação lexical ou não do objeto”

Assumindo-se a validade dos dados apresentados, existe a possibilidade de ocorrência de algumas variações que reflitam as intuições dos aprendizes sobre a gramática da L2, em relação ao preenchimento da posição objeto, mas que também sejam influenciadas por essa mudança paramétrica verificada no sistema pronominal do PB. Uma das hipóteses levantadas por CYRINO (1999, p.182) é que podem existir intuições sobre a gramática-núcleo na mente do aprendiz de L2, semelhantes àquelas do falante nativo, o que caracterizaria a acessibilidade à GU por meio do (re)estabelecimento dos valores dos parâmetros sintáticos. As intuições sobre os elementos periféricos, entretanto, podem não apresentar semelhanças em relação àquelas dos falantes nativos, segundo ela.

A comprovação de que o objeto nulo, faz parte da gramática-núcleo do PB, mas não do inglês, é fornecida pelo exemplo abaixo: a frase (a) é perfeitamente gramatical em PB, enquanto que em inglês (b), a mesma frase é agramatical.

(a) João descascou a banana, e Maria comeu \_\_\_\_\_.

(b) \* John peeled the banana, and Mary ate \_\_\_\_\_.

(CYRINO 1999, p. 183)



A constatação da posição nuclear do objeto nulo na gramática PB parece ser um fator propício à transferência interlingüística, uma vez que as intuições sobre sua ocorrência são muito fortes na mente do falante nativo, aprendiz de L2. Essas intuições parecem ser também relevantes em outro estudo sobre a variação do preenchimento da posição objeto no PB, situação em que se verifica uma “transição” de intuições à medida que aumenta o grau de escolaridade.

O estudo em questão foi realizado por AVERBURG (2004), e disponibilizado a consultas pela Internet. Apesar de utilizar critérios diferentes daqueles propostos por CYRINO (1999), a investigação apresenta dados relevantes para a confirmação dessa mudança paramétrica ao analisar a ocorrência das variáveis clítico acusativo, pronome lexical, SN anafórico e objeto nulo na escrita do PB, com relação ao tempo de escolarização dos sujeitos pesquisados. Segundo a autora,

“à medida que aumenta o tempo de permanência dos estudantes na Escola, cresce também o uso de clíticos [variante padrão indicada pela norma gramatical e pela Escola] e diminui gradativamente o emprego do pronome “ele” [variante estigmatizada no mesmo contexto] em função acusativa [...]. Quanto ao objeto nulo, tende a decrescer seu emprego, enquanto a estratégia de SNs anafóricos deverá sofrer ligeiro aumento.” (AVERBURG 2004, p. 01)<sup>14</sup>

A comprovação das hipóteses levantadas acima é resultado de pesquisas realizadas por meio de produções escritas de cem alunos de Ensino Fundamental (Classe de Alfabetização, 4ª a 8ª séries), Ensino Médio (3ª série) e Ensino Superior (turmas de Português Instrumental), como informa a autora. Para a aplicação comparativa dos resultados aferidos pela autora, serão computados apenas aqueles relacionados ao Ensino Superior, visto que os dados coletados para este estudo restringiram-se a acadêmicos do Curso de Letras.

---

<sup>14</sup> O estudo de AVERBURG será aqui utilizado como referência para a comparação dos diversos tipos de ocorrência pronominal em posição objeto no PB e em inglês, conforme o nível de escolaridade dos aprendizes. No entanto, a autora parece usar a nomenclatura “anafórico” conforme o conceito da lingüística textual, ou seja, fazendo referência a um antecedente já apresentado na oração ou fora dela, sendo que na GG, base teórica deste estudo, a anáfora se opõe a pronome: enquanto aquela deve estar ligada no domínio de vinculação, este deve estar livre no mesmo domínio.

AVERBURG (2004, p. 03) apresenta, para os resultados obtidos junto ao grupo representativo do nível superior, a seguinte conclusão:

“Como era previsto, a frequência do **clítico cresce gradativamente** de inexpressivos 2%, na Classe de Alfabetização, para **40% no Ensino Superior**, assim como, por força da ação efetiva da escolarização, **o pronome lexical cai de 19% para nenhuma ocorrência**. Já **o emprego de SNs lexicais plenos parece não ser afetado, mantendo-se entre 30 e 37%, aparecendo como uma estratégia neutra**. **O objeto nulo** é a variante preferida até a 3ª série do Ensino Médio, principalmente pelo 1º segmento do Ensino Fundamental (próximo aos 50%); porém, **no último estágio de escolaridade (23%), perde para o clítico acusativo (40%) e o SN anafórico (37%)**. A implementação do objeto nulo em língua oral, sem sombra de dúvida, atinge também o registro escrito, confirmando afirmação de Kato (1998:40) de que *“a força da oralidade marca a própria escrita”*. Os resultados revelam que, até certo ponto, a escola recupera certas formas ausentes da língua oral, embora essa “recuperação” seja apenas parcial. Se a escrita dos alunos consegue reproduzir o padrão, implementa também variantes da língua oral, particularmente em contextos já consagrados na fala” (grifos meus) (AVERBURG 2004, P.03)

Os estudos aqui apresentados revelam aspectos que confirmam as mudanças paramétricas em andamento no PB: o objeto nulo, considerado como uma das possibilidades de manifestação da posição objeto vêm assumindo um lugar central na gramática do PB, ao lado de ocorrências como clíticos e pronomes lexicais. Essas possibilidades de realizações da posição objeto serão consideradas como referências para a análise das ocorrências em língua inglesa com base nos dados coletados em diferentes situações de produção escrita.

Espera-se, a partir das discussões propostas por CYRINO (1999), PACHECO (2000) e AVERBURG (2004) sobre as possibilidades de preenchimento da posição objeto, bem como dos estudos de GONZÁLEZ (1994, 1999) como estudo contrastivo com o espanhol, encontrar níveis significativos de ocorrências semelhantes aos resultados obtidos, no que se refere à produção escrita em Língua Inglesa, o que certamente confirmaria a utilização de uma estratégia de transferência interlingüística entre aprendizes adultos de L2.

A adoção de tais critérios de análise para a verificação da ocorrência do processo de transferência interlingüística em situações de preenchimento, ou não, da posição objeto possibilitaria a identificação de pelo menos duas variáveis: a transferência de estruturas da L1 – caracterizando o acesso à GU, ou a adoção

clara das regras prescritivas da L2 sem o apoio das estruturas da L1 – o que indicaria a ocorrência de outros processos cognitivos na aquisição da L2.

### **3. Resumo**

Este segundo capítulo foi dedicado à sistematização e exploração dos pressupostos sintáticos relevantes para a investigação das possibilidades de preenchimento da posição objeto por elementos pronominais foneticamente realizados ou pela variante nula. As condições para que esses elementos ocorram na interlíngua dos aprendizes adultos são fornecidas por meio de três fatores relevantes para a intuição dos aprendizes:

1. A percepção da variação paramétrica possível para a posição objeto em PB, comprovada pelos estudos de CYRINO (1986, 1997, 1999), nos quais a implementação da variável nula no sistema já pode ser considerada como parte da gramática-núcleo da L1 dos falantes;
2. A aquisição gradual da L2 como sistema diferenciado de parâmetros, cuja posição objeto deve ser preferencialmente preenchida, diferentemente da L1;
3. As possibilidades de preenchimento da posição objeto por meio das opções encontradas na interlíngua, e redirecionadas à medida que o input da L2 se configura como sistema cuja gramática-núcleo impede a realização de alguns tipos de preenchimento permitidos pela L1.

A exploração destas informações em capítulo separado da investigação sobre os processos de aquisição de L2, com destaque ao processo de transferência interlingüística – abordados no Capítulo I – justifica-se pela necessidade de considerações específicas sobre ambas as áreas de conhecimento. Alguns estudos, considerados como indispensáveis para a análise dos dados coletados, serão retomados no Capítulo III, no qual desenvolverei considerações simultâneas sobre os pressupostos referentes à aquisição e à sintaxe.

Esse olhar, de caráter mais abrangente, mas não menos cuidadoso, procurará captar detalhes sobre o processo de transferência interlingüística por meio da análise do preenchimento da posição objeto na interlíngua de aprendizes adultos, em situação de educação formal, respondendo, assim, uma das questões investigativas centrais propostas no início deste trabalho: “Até que ponto a prática adulta da língua materna influencia a ocorrência de alguns padrões de transferência entre as línguas?”

## CAPÍTULO III

### 3. TRANSFERÊNCIA: UM OLHAR SOBRE OS DADOS LINGÜÍSTICOS

#### 3.1. O Encaminhamento Metodológico

As questões levantadas na Introdução deste trabalho, sobre a possibilidade de manifestação do fenômeno da transferência interlingüística, com maior intensidade em relação a certos elementos da L2 do que a outros, na produção escrita de aprendizes adultos poderão, daqui em diante, ser analisadas de maneira mais clara. A elaboração do suporte teórico para a compreensão do fenômeno da transferência dentro do contexto da interlíngua, bem como a seleção dos pressupostos referentes à aquisição de L2, forneceram as condições para que as análises que se seguem pudessem ser efetivadas.

A opção pelo estudo de como se realiza a posição objeto permitiu a observação de uma variedade de manifestações na produção dos alunos da graduação, considerando-se que este estudo já vinha se delineando há mais de quatro anos como simples especulação docente. A coleta dos dados selecionados para as reflexões desenvolvidas foi executada de duas maneiras:

1) Durante quatro anos de acompanhamento de um grupo restrito de alunos de graduação em Letras da UNICENTRO, campus de Irati, com habilitação em língua inglesa, (8 alunos) foi possível coletar 120 amostras de produções escritas desde o 1º até o 4º ano – período da graduação. Os indivíduos pesquisados foram assim considerados, tendo em perspectiva seu desempenho durante a graduação:

- l) Iniciantes: durante o primeiro ano da graduação, devido às condições de ensino de língua inglesa a que foram expostos anteriormente ao seu ingresso no ensino superior: entre os 08 acadêmicos observados somente um deles possui curso de língua inglesa em instituição especializada no ensino de língua inglesa, sendo que os demais só formalizaram seus estudos na Universidade, devido ao fato de terem freqüentado somente escolas

públicas da região. Os dados relativos à produção desse indivíduo foram desconsiderados nessa fase.

- II) Básico: durante o segundo ano da graduação, considerando-se os conteúdos e a produção limitada nesta série.
- III) Intermediário: durante os dois últimos anos da graduação, mantendo-se a perspectiva do progresso dos acadêmicos em face das condições de ensino institucionalizadas. A produção daquele indivíduo com maior proficiência foi considerada nesta fase da análise.

A coleta de dados foi igualmente afetada pela falta de proficiência anterior em língua inglesa, o que levou à opção pela seleção de produções escritas como a forma mais eficiente de se obter dados consistentes, uma vez que a produção oral dos acadêmicos não permitiria a coleta de dados significativos para análise. O material utilizado compõe-se, portanto, de produções escritas desenvolvidas gradualmente por meio de sugestões de composições baseadas em situações exploradas em sala de aula, propostas de elaboração de textos, em grupo e individualmente, a partir de temas sugeridos pelos próprios acadêmicos e exercícios de escrita propostos na seqüência de utilização do livro didático adotado na época.

Os participantes das pesquisas foram identificados, por meio da seguinte notação: **Letra + Número**, segundo os critérios:

**Letra** = identifica o acadêmico que forneceu os dados em análise, por meio das duas primeiras letras do nome;

**Número** = identifica a série cursada pelo acadêmico quando os dados analisados foram obtidos, servindo também como indicativo do nível de proficiência, ou seja, (1) nível iniciante, (2) nível básico e (3) ou (4) nível intermediário.

Para a análise das produções deste grupo foram selecionados 38 exemplos significativos de ocorrência ou ausência de objeto pronominal, dentre as 120 produções escritas coletadas. O material descartado apresentava a posição objeto preenchida por pronomes lexicais não anafóricos, considerados como dados não relevantes para o estudo em foco.

Mas, apesar de formar um conjunto significativo da evolução da interlíngua dos acadêmicos, durante o decorrer do curso de Letras, cujo objetivo é a aquisição crescente da língua inglesa, o corpus obtido não oferecia condições de análise quantitativa. A solução encontrada foi aplicar um instrumento uniforme de coleta de dados em grupos de iniciantes, de nível básico e de nível intermediário, sujeitos às mesmas condições de ensino do grupo inicial.

2) A necessidade de se obter maior consistência na quantificação dos resultados obtidos, para a análise em foco, foi suprida pela adoção do modelo de instrumento disponibilizado em PACHECO (2000), considerando-se a possibilidade de aplicar e comparar os resultados obtidos na proposta de trabalho desenvolvida por ela. Em sua dissertação de mestrado, realizada na PUC- RS, ela investiga a ocorrência dos pronomes objetivos *him*, *her* e *it* na produção de aprendizes adultos de L2.

Para que o instrumento fosse válido a aplicação foi realizada em três turmas de acadêmicos da graduação do Curso de Letras da UNICENTRO, mas em cidades diferentes: duas delas freqüentam o Campus de Irati, e a outra o Campus Avançado de Prudentópolis. Os grupos estão sujeitos à mesma programação curricular e não contam com indivíduos com estudos de língua inglesa realizados em escolas especializadas neste propósito. A grande diferença entre os grupos refere-se aos objetivos da graduação: o grupo de Irati optou pela habilitação em língua inglesa, enquanto que, ao grupo de Prudentópolis, somente a habilitação em língua portuguesa é oferecida. As motivações para a aprendizagem em língua inglesa podem ser consideradas, portanto, bem diferenciadas entre os grupos. Para os fins a que este estudo se destina, os indivíduos de Prudentópolis serão considerados como INICIANTES, e os de Irati como pertencentes ao nível BÁSICO e INTERMEDIÁRIO.

A opção pelo grupo de Prudentópolis como representativo dos Iniciantes deve-se ao fato de que, no Campus de Irati, a partir do ano de 2004, existe a exigência de um escore mínimo e igual a 7,0 (sete) na prova de língua inglesa apresentada no vestibular para a classificação na habilitação em Letras-Ingês. O resultado da aplicação desse critério é que os indivíduos do 1º ano não podem ser considerados como iniciantes, já que demonstraram um conhecimento acima da

média para o ingresso na graduação. O número de indivíduos pesquisados ficou assim distribuído:

**TABELA 2: Número de indivíduos participantes da pesquisa por nível de aprendizagem**

Grupo de análise	Número de indivíduos
<b>Iniciantes</b>	<b>18</b>
<b>Básico</b>	<b>7</b>
<b>Intermediário</b>	<b>7</b>

### 3.1.1. O instrumento de coleta

No estudo desenvolvido por PACHECO (2000), a autora elaborou um instrumento de coleta de produções escritas que atende igualmente aos objetivos da investigação aqui proposta. Ao pesquisar a aquisição dos pronomes objetivos *her*, *him* e *it* por aprendizes adultos em situação de educação formal em instituição especializada no ensino de língua inglesa, as reflexões apresentadas por ela se tornaram uma oportunidade de elaboração do estudo comparativo apresentado neste trabalho. Além disso, devido ao número limitado de indivíduos aptos e disponíveis para a análise desenvolvida neste trabalho, as considerações de PACHECO (2000) serão utilizadas como parâmetro de verificação quantitativa, visto que o corpus formado por ela apresenta um maior número de casos pesquisados.

O instrumento de coleta de dados constitui-se em uma série de 10 (dez) sentenças<sup>15</sup> já iniciadas que devem ser completadas com o verbo entre parênteses colocado ao final de cada uma delas. PACHECO elaborou dois modelos: o primeiro indicava os modais *will* e *can* como alternativas para a inserção nas frases e destinavam-se aos níveis inicial, básico e intermediário; o segundo modelo indicava *would* e *could* como possibilidades de preenchimento, e foi aplicado no grupo avançado. Segundo ela, “os sujeitos eram levados a pensar que a atividade estava concentrada no uso de modais, quando, na verdade, o propósito era elicitare a

<sup>15</sup> As duas versões do instrumento elaborado por PACHECO (2000) encontram-se no anexo desta dissertação.



retomada anafórica dos antecedentes da primeira oração” (2000, p.72). Na investigação aqui desenvolvida somente o primeiro modelo será aplicado, considerando-se que o atual nível de aprendizagem dos indivíduos pesquisados não corresponde às exigências do segundo modelo.

Dentre as dez sentenças apresentadas aos aprendizes, 05 (cinco) eram sentenças *distratoras*, isto é, induziam à formação de sentenças diferentes daquelas sob teste para que a atenção do sujeito não fosse concentrada na estrutura em estudo, e as outras 05 (cinco) retomavam anaforicamente os antecedentes classificados por meio dos fatores [+] [-] animacidade e [+] [-] especificidade, como apresentado abaixo:

**FRASE F                    Critérios : [+ animado, + específico]**

“If you meet Mary again, \_\_\_\_\_” (invite)

**FRASES B e J            Critérios: [+ animado, - específico]**

“If I find a good gardener, \_\_\_\_\_” (hire)

“If I see a blind person trying to cross the street, \_\_\_\_\_” (help)

**FRASE D                    Critérios : [- animado, + específico]**

“If this T-shirt I liked so much fits me, \_\_\_\_\_” (buy)

**FRASE H                    Critérios : [- animado, -específico]**

“ If I have some extra money by the end of the year, \_\_\_\_\_” (spend)

As demais frases, por serem as distratoras, não foram consideradas para a análise em foco. Em relação às respostas obtidas, esta investigação acompanhou, com uma pequena variação, os critérios propostos por PACHECO (2000), e foram classificadas em “pronomes corretos”, “pronomes errados”, “objetos nulos” e “repetições”, descritas a seguir:

**a) Pronome correto**

Foram considerados nesta classificação as manifestações dos pronomes *him*, *her* e *it* – as formas objetivas de terceira pessoa – nas retomadas anafóricas dos respectivos antecedentes.

**b) Pronome errado**

Os pronomes foram considerados como “errados” quando expressavam o caso nominativo como retomada anafórica do antecedente.

**c) Objeto Nulo**

Nesta categoria foram classificados os casos em que o antecedente não foi retomado por um NP com conteúdo fonético, deixando a posição de objeto vazia.

**d) Repetição**

A cópia do antecedente, acrescido ou não de outros elementos lexicais – como pronomes demonstrativos – foi classificada nesta categoria.

**e) Outras opções de realização da posição objeto**

Nesta classificação foram incluídas as expressões foneticamente realizadas e que não foram caracterizadas como pertencentes a nenhum dos grupos anteriores. Os exemplos dessa manifestação serão mencionados durante a análise das ocorrências.

Desse modo, os resultados obtidos por PACHECO (2000) servirão como referência para a análise dos dados, pois, apesar dos enfoques investigativos diferenciados – a pesquisa de PACHECO concentra-se na aquisição dos pronomes *him*, *her* e *it* na aquisição de L2, enquanto que este estudo enfoca a pronominalização da posição objeto - os dados analisados perseguem o mesmo objetivo: verificar a ocorrência do processo de transferência interlingüística na aquisição de L2 por aprendizes adultos. Duas outras características possibilitam, ainda, uma comparação mais precisa dos resultados obtidos: ambos os estudos baseiam-se exclusivamente em produções escritas representativas da interlíngua de adultos em situação formal de ensino.

Além da semelhança de propósitos, o estudo de PACHECO (2000) possibilitará a comparação da evolução do processo de aquisição de L2 em ambientes diferenciados: o ensino formal em instituições especializadas no ensino de LE, em contraste com o ensino ofertado em instituições públicas. Essa situação diferenciada de aprendizagem fez surgir, como um ponto de reflexão adicional, a seguinte questão: existem diferenças relevantes na interlíngua de aprendizes adultos em ambas as situações? Ainda que essa pergunta não faça parte das indagações iniciais, a curiosidade em respondê-la passará a fazer parte desta investigação.

Esta investigação contará, ainda, com o suporte fornecido pelos estudos de AVERBURG (2004), anteriormente mencionado, os quais serão utilizados como base de comparação da frequência de ocorrências pronominais em posição objeto em PB, com enfoque no nível de escolaridade de aprendizes de L1.

Os estudos de GONZÁLEZ (1994) possibilitarão a elaboração de um quadro comparativo entre a aquisição de espanhol como L2 em aprendizes adultos, em situação de ensino formal, e a aquisição do inglês nas mesmas condições. Segundo ela, os resultados obtidos são fruto da produção espontânea de estudantes de espanhol de diversos níveis, do primeiro ao quarto ano do Curso de Letras da USP, a partir da coleta de 750 ocorrências, privilegiando a observação de alunos que não possuíam conhecimento prévio em espanhol. Os dados coletados constituem-se de produções orais espontâneas, produções orais dirigidas, produções escritas com diferentes graus de formalidade e respostas a exercícios. Ela ainda esclarece que o fato das ocorrências aparecerem antes ou após instrução formal e a “informação sobre o nível em que se encontrava o aluno que produziu uma dada construção” (p. 305) será explicitado sempre que necessário, o que permitirá uma visão abrangente do processo, permitindo, assim, maior liberdade de comparações entre as duas L2.

### 3.2. Os critérios de preenchimento da posição objeto

Na seção 2.5 do capítulo anterior (*Estudos sobre a posição objeto pronominal no PB*), eu apresentei brevemente os dois fatores que parecem determinar a ocorrência das diversas variáveis em posição objetiva no PB, com base nos estudos de CYRINO (1997): a animacidade e a especificidade do antecedente. Quanto à animacidade, um NP é considerado [+ animado] quando se refere a um indivíduo ou indivíduos animados – em geral pessoas ou animais. Para ser considerado [- animado], o NP utilizado deve caracterizar coisas, lugares ou entidades abstratas.

O critério de especificidade é assim definido: [+ específico] é uma característica do NP que se refere a um indivíduo (ou indivíduos) ou a uma entidade (ou entidades) particular, como os nomes próprios ou NPs introduzidos por artigos definidos ou determinantes demonstrativos; o critério [- específico] é atribuído em situação oposta, ou seja, o NP indica a classe à qual o indivíduo pertence ou é antecedido por artigo indefinido ou quantificadores em geral.

Esses critérios serão considerados como índices para a análise das seguintes ocorrências: objeto nulo, pronome lexical acusativo e pronome objetivo com antecedente anafórico, com base no instrumento de coleta de dados disponibilizado em PACHECO (2000), o qual foi aqui também utilizado.

Neste trabalho, o termo anáfora será utilizado como referência aos tipos de NPs referencialmente dependentes, ou como definido por HAEGEMAN (1994), em relação às condições para sua ocorrência: “Uma anáfora deve estar vinculada em sua categoria de domínio” (p.223), assim como considerará suas propriedades específicas:

- (a) devem ter um antecedente (elemento de mesmo índice referencial);
- (b) este antecedente deve c-comandar a anáfora;
- (c) este antecedente deve estar dentro do “domínio de vinculação”<sup>16</sup>.(cf. MIOTO et alii , 2000, p.160 )

---

<sup>16</sup> O “domínio de vinculação”, de acordo com a Gramática Gerativa, é assim definido:

(a) O domínio de vinculação de  $\alpha$  é o XP mínimo que contém  $\alpha$  e (i) um sujeito que é distinto de  $\alpha$  e que não contém  $\alpha$ ; ou (ii) a flexão que atribui Caso Nominativo para  $\alpha$ . (cf. MIOTO et alii , 2000, p.162 )

### 3.2.1 O preenchimento com pronomes corretos

#### 3.2.1.1 Os dados<sup>17</sup>

Considerando-se os dados fornecidos por meio do instrumento de coleta, e em relação aos critérios de animacidade e especificidade mencionados anteriormente, os resultados relativos ao preenchimento da posição objeto, com pronomes corretos, são os seguintes:

**TABELA 3: Frequência de pronomes corretos com diferentes antecedentes por nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	0/18	0%	0/36	0%	0/18	0%	0/18	0%
Básico	4/7	57,1%	8/14	57,1%	4/7	57,1%	4/7	57,1%
Intermediário	4/7	57,1%	9/14	64,3 %	7/7	100%	4/7	57,1%

Exemplos representativos dos dados coletados, por nível de aprendizagem e segundo os critérios de animacidade e especificidade adotados, podem ser visualizados a seguir, e encontrados nos níveis básico e intermediário:

**[+ anim, + espec]** : If you meet Mary again, you can invite *her* to my party.

**[+ anim, - espec]** : If I find a good gardener, I will hire *him*.

If I see a blind person trying to cross the street, I can help *him/her*.

**[- anim, + espec]** : If this T-shirt I liked so much fits me, I will buy *it*.

**[- anim, - espec]** : If I have some extra money by the end of the year, I will spend *it*.

<sup>17</sup> O número maior de amostras (36, 14, 14) apresentado em todas as tabelas formatadas para este estudo, em relação ao traço [+ anim, - espec] deve-se ao fato de que foram utilizadas duas frases para a análise desse critério, como especificado na subseção 3.1.1 (O Instrumento de coleta).

Os dados demonstram de maneira clara a evolução do emprego dos pronomes, em sua forma padrão (caso acusativo), em posição objeto no processo de aquisição da L2. A partir dos percentuais obtidos é possível concluir:

- a) Os alunos do grupo de iniciantes parecem não identificar os pronomes objetivos como retomadas válidas para os antecedentes. Essa possibilidade foi totalmente ignorada em todos os casos definidos por critérios de preenchimento, como pode ser visualizado na tabela 3, construída para este estudo.
- b) A diferença observada entre os níveis iniciantes/básico salta de nenhuma ocorrência (0%) para índices superiores a 50% em todas as categorias, como se houvesse uma súbita compreensão do papel desses elementos anafóricos na estrutura da L2. Essa alteração brusca dos resultados parece indicar a aquisição gradual da gramática núcleo da L2, em comparação com a gramática núcleo da L1, isto é, existe a percepção de que, ao menos em relação aos elementos em foco neste estudo, as gramáticas das línguas privilegiam a ocorrência de algum tipo de elemento pronominal na posição objeto. Pode-se pensar, aqui também, na influência do aumento do grau de proficiência da L2 em situação de ensino formal como ativador de tais percepções.
- c) As intuições apresentadas em (b) são confirmadas pela evolução percentual verificada em relação ao nível intermediário. Existe uma clara evolução no preenchimento dos diversos critérios estabelecidos neste estudo, mas com variações interessantes: os critérios [+ animado, + específico] e [- animado, - específico], que exigem um nível de compreensão mais preciso das estruturas da L2, foram os que apresentaram maior dificuldade de retomada anafórica. Ao contrário, os critérios que mesclavam os fatores animacidade e especificidade, foram os que obtiveram um índice mais elevado de preenchimento por pronomes objetivos.

A comparação com os resultados obtidos por PACHECO (2000), nas mesmas condições, oferece possibilidades de análises adicionais:

**TABELA 4: Frequência de Pronomes corretos com diferentes antecedentes por nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	08/31	25,8%	09/57	15,7%	6/32	18,7%	2/27	7,4%
Básico	14/21	66,6%	22/43	51,1%	07/20	35%	01/19	5,2%
Intermediário	42/44	95,4%	61/82	74,3%	36/45	80%	26/37	70,2%

Fonte: PACHECO 2000, p. 79

- a) O nível iniciante observado por ela parece demonstrar uma percepção maior da necessidade de preenchimento da posição objeto por elementos pronominais acusativos, do que aquele investigado neste estudo. Pode-se pensar que essa diferença quantitativa em relação aos índices obtidos em ambos os estudos deve-se ao *input* fornecido por instituições especializadas em ensino de línguas, em comparação com o ensino superior público: a metodologia empregada, o material didático adotado e o ensino concentrado na L2 em instituições especializadas favorecem o destaque ao uso padrão de estruturas da L2, ao contrário do ensino acadêmico, mais voltado a questões gerais de ensino. Observa-se, ainda, uma grande discrepância nos percentuais obtidos por ambos os grupos: apesar do aumento da frequência no emprego de pronomes objetivos (com exceção do índice [-animado,-específico], em PACHECO), existe uma variação percentual significativa entre os níveis iniciante e básico nos dois estudos.
- b) Para o nível intermediário, os indivíduos pesquisados por PACHECO (2000) apresentam uma frequência de preenchimento maior com o antecedente [+ animado, + específico], uma evolução gradual com antecedentes com os traços intermediários de animacidade e especificidade; e um salto quantitativo em relação ao antecedente [- animado, - específico]. Ao contrário, neste estudo, o maior

diferença quantitativa foi verificada em relação ao antecedente [- animado, + específico].

### 3.2.1.2 As considerações

A frequência crescente no emprego dos pronomes objetivos, nos dados coletados, parece indicar que o aumento da proficiência em L2, e aqui classificado em níveis, é determinante no preenchimento da posição objeto por elementos do caso acusativo. Essa constatação parece confirmar os estudos de AVERBURG (2004), anteriormente apresentados, em relação ao preenchimento de posições objetivas condicionado ao nível de escolaridade em PB.

Ao compararmos os índices de preenchimento por clíticos na posição objeto disponibilizados por AVERBURG (2004), em relação ao PB, é possível observar que o aumento do emprego desses elementos evolui de 23% no final do ensino fundamental para 40% no ensino superior, o que pode significar um aumento na saliência dos clíticos como representativos da norma culta imposta pelo ensino formal. Essa percepção de que a posição argumental de objeto deva ser preenchida para ser compatível com o padrão de norma culta em PB pode estar direcionando esse preenchimento também na L2, uma vez que, nesses termos pode estar havendo a evolução de dois sistemas paralelos na mente do aprendiz: o da norma culta do PB e o da L2.

A “imersão” do acadêmico no ambiente da educação formal, e especialmente a necessidade de apropriação desse sistema da língua para a sua formação profissional pode estar, igualmente, influenciando a evolução do preenchimento com as formas corretas na L2, pelo menos no contexto deste estudo. Evidências a esse favor são os índices crescentes da frequência de observação deste comportamento, como pôde ser comprovado por meio das informações apresentadas nas tabelas anteriores desta seção.

Uma outra evidência a favor desse raciocínio – a evolução paralela de ambos os sistemas – é a preferência por clíticos em posição pré-verbal verificada no PB atual, que aparentemente é desconsiderada no decorrer da educação formal. PERINI (1995) adverte que, apesar dos princípios que regem a colocação dos



clíticos (pronomes oblíquos) serem bastante simples no PB, o problema são as incertezas de julgamento quanto à posição dos clíticos em certos casos em que o confronto entre respeitar o padrão europeu (prescrito pela norma) ou adaptá-lo ao uso brasileiro (determinado pela oralidade) causa muitas vacilações na forma escrita.

A observação de PERINI (1995), reproduzida a seguir, encontra-se após a apresentação do posicionamento dos clíticos (próclise e ênclise) no PB atual e evidencia a tendência ao apagamento da posição pronominal enclítica como norma geral da língua, mas, ao que parece, ainda presente na norma culta em contextos específicos:

“[...] a ênclise está desaparecendo do português brasileiro; essa tendência, dominante na modalidade falada, já deixou marcas muito profundas no próprio padrão escrito. Conseqüentemente, as duas restrições tendem a desaparecer, para serem substituídas por um princípio mais simples, que estabelece apenas que os clíticos se colocam sempre antes de um NdP<sup>18</sup> (PERINI 1995, p.230)

Ele ainda ressalta o fato de que algumas formas consideradas mal formadas na gramática tradicional ocorrem normalmente na língua falada e mesmo na escrita, caracterizando um novo padrão de uso dos clíticos no português brasileiro moderno. Exemplos dessa contradição são as frases:

- (II) a. Me preocupei com vocês.
- b. Me dê uma ajuda aqui.
- c. Ontem à noite, me comporte mal.

Comparando-se as referências encontradas em PERINI (1995) e os dados obtidos para este estudo, é possível admitir a ocorrência do processo de transferência interlingüística no estágio inicial da aquisição da L2. Ao reproduzir os padrões gerais da L1, relativamente à realização pronominal, os aprendizes refletem o comportamento que PERINI (1995) classificou de “incertezas de julgamentos” – citado anteriormente – no qual a falta de conhecimento proficiente da norma padrão

---

<sup>18</sup> Nd P = Núcleo do Predicado

da L2 se traduz na ausência quase total de realizações da posição objeto, como revelam os dados deste estudo e daquele realizado por PACHECO (2000).

Esse referencial demonstra que, se a tendência no PB atual aponta para o apagamento de clíticos em posição enclítica, o processo de aquisição de L2, na sua continuidade, aparentemente deixa de ser afetado por esse padrão.. Proponho, aqui, uma tentativa para explicar esse fato: se a tendência geral, no PB, é de apagamento desta posição, significa que, ao menos, a posição existe na mente do aprendiz. E, se à medida que o nível de escolaridade progride – conforme AVERBURG (2004) – o comportamento dos aprendizes contraria essa tendência em favor da realização enclítica, é provável que tal posição também seja realizada foneticamente na aquisição da L2, a qual exige o preenchimento dessa posição. Ocorreria, portanto, uma confirmação paralela da posição objeto, tanto no PB quanto na L2, à medida que as estruturas formais de ambas as línguas fossem reconhecidas como válidas para o aprendiz.

As possibilidades acima desenvolvidas são somente especulações em torno da questão do preenchimento, uma vez que não há como comprová-las dentro da perspectiva limitada deste estudo. Mas uma conclusão, pelo menos, pode aqui ser delineada: os alunos realmente demonstram uma preferência pelo preenchimento da posição objetiva, à medida que aumentam seu nível de proficiência nas condições verificadas neste estudo.

Além disso, se considerarmos que os clíticos, como definidos no PB padrão, não existem em inglês - menções a esses elementos são feitas por autores como RADFORD e HAEGEMAN somente em estudos comparativos com outras línguas, como o italiano, o francês e o espanhol – pode-se imaginar que os aprendizes rapidamente aprendem de que modo a língua inglesa equaciona seus problemas de preenchimento da posição objeto (direto ou indireto). A utilização crescente do sistema de pronomes objetivos da língua inglesa – *me, you, her, him, it, us, you them* – verificado nos níveis básico e intermediário comprova o papel padronizador da educação formal, tanto no ambiente acadêmico do ensino público quanto em escolas especializadas para ensino de línguas.

A transferência de estruturas do PB para a língua inglesa, portanto, poderia ser considerada como um mecanismo “intermediário” no processo de aquisição, influenciando as escolhas dos aprendizes por um breve período de

tempo, na maior parte dos casos aqui analisados, até que a aquisição do sistema pronominal fosse claramente percebida.

A comparação de tais condições de aquisição de língua inglesa com as situações de aquisição de língua espanhola como L2 também apresenta aspectos interessantes quanto ao preenchimento da posição objeto. Segundo GONZÁLEZ (1994, p. 341), em relação à língua espanhola "... a tendência ao apagamento do clítico acusativo [...] é marcante na interlíngua analisada", caracterizando, igualmente, um processo de transferência interlingüística nesta L2, mas com uma duração mais extensa do que aquela verificada para o inglês. Pode-se imaginar, aqui, que a aparente semelhança entre o PB e a língua espanhola – principalmente em relação ao léxico de ambas as línguas - dificulta a percepção de diferenças relevantes entre elas, ao contrário do procedimento demonstrado pelos aprendizes de língua inglesa, ou seja, novamente o argumento da "distância" entre as línguas poderia ser invocado para explicar a relativa demora em reconhecer a necessidade de preenchimento da posição objeto em língua espanhola e explicaria, ao mesmo tempo, a rápida mudança de intuições do aprendiz em relação à língua inglesa<sup>19</sup>.

Uma provável explicação para essa "discrepância" entre a duração da ocorrência do processo de transferência em aprendizes de língua inglesa e espanhola, mas falantes de uma mesma L1 – no caso o PB - poderia ser encontrada no fato de que à medida que o nível de proficiência em inglês evolui, os acadêmicos passam a reproduzir o padrão de posicionamento enclítico do pronome objetivo, determinado pela norma valorizada pelo ensino formal da L1, "reforçado" pelo conhecimento dos padrões da língua inglesa já reconhecidos a partir do nível básico, em relação à realização obrigatória da posição objeto.

---

<sup>19</sup> Ao desenvolver as reflexões sobre estes aspectos específicos da aquisição de L2, estou assumindo como válida a posição de GONZÁLEZ (1994) em relação à semelhança entre o português e o espanhol mas sem, no entanto, considerar as condições estruturais de ambas as línguas, relevante para o modelo gerativista.

### 3.2.2 A ocorrência do pronome “errado”

#### 3.2.2.1 Os dados

Na intenção de desenvolver uma abordagem semelhante à de PACHECO (2000), acompanharei, aqui, a definição da autora sobre a classificação dos pronomes nominativos como “errados”, apesar de discordar quanto à força do termo. Acredito que, a princípio, tal opção não esteja “errada”, mas sim apenas em fase de acomodação de novas formas lexicais. Minha alternativa seria a de mencioná-los como NPs pronominais sujeito, como sugerem os dados a seguir, coletados dentre as produções espontâneas dos acadêmicos de Letras:

(1) I will ask because they are fight and I help THEY to stop fight. (Ra 2)

(2) I separate THEY, because fight is too bad. (Si 2)

Em (1) e (2) pode-se pensar na existência de evidências que apontam para um processo de reestruturação em andamento – apesar do não reconhecimento pronominal adequado: a grade temática dos predicados está completa, e os argumentos exigidos pelo verbo estão corretamente posicionados, mas a escolha pronominal não condiz com a norma padrão da língua inglesa. O papel atribuído aos pronomes sujeito/objeto parece não estar, ainda, muito bem assimilado e a colocação em posição objeto segue o emprego usual do PB na sua forma oral. A baixa incidência desse tipo de ocorrência, tanto na coleta por amostragem, quanto na coleta instrumentalizada, parece indicar um estágio passageiro da interlíngua dos pesquisados, pois os dois únicos exemplos coletados pertencem a acadêmicos do 2º ano do Curso de Letras.

Os exemplos anteriormente mencionados podem, igualmente, ser indicativos de um processo de transferência em andamento, uma vez que a tendência verificada através dos dados é a de reproduzir o pronome sujeito em posição objeto. Essa tendência aparece de maneira mais perceptível em relação aos critérios [+animado, + específico], situação em que o traço de animacidade, em PB, quase sempre retoma seu antecedente, fato que é também confirmado por meio dos dados obtidos na coleta instrumentalizada.

Alguns exemplos significativos desse procedimento, coletados neste estudo, são apresentados a seguir:

### I. Nível iniciante:

**[+ anim, + espec]** : If you meet Mary again, you will invite *she* for my party.

..., can invite she for to come.

**[+ anim, - espec]** : If I find a good gardener, I will hire *she*.

If I see a blind person trying to cross the street, I can help *she* to pass through.

**[- anim, + espec]** : If this T-shirt I liked so much fits me, I can buy *she* for me.

**II. Níveis básico e intermediário** – reproduzem as mesmas opções, com pequenas variações:

**[+ anim, + espec]** : If you meet Mary again, you will invite *she* for my party.

**[+ anim, - espec]** : If I find a good gardener, I will hire *he*.

If I see a blind person trying to cross the street, I can help *he* to pass through.

**TABELA 5: Frequência de pronomes errados com diferentes antecedentes por nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	4/18	22,2 %	5/36	13,9 %	1/18	5,5%	0/18	0%
Básico	2/7	28,6 %	2/14	14,3 %	0/7	0%	0/7	0%
Intermediário	3/7	42,9%	1/14	7,2 %	0/7	0%	0/7	0%

### 3.2.2.2. As considerações

A ocorrência de transferência interlingüística pode ser novamente visualizado na tabela 5: todos os níveis reproduzem uma variação paramétrica do PB em relação às escolhas feitas para a realização da posição objeto, ou seja, há a retomada do antecedente por pronomes característicos da posição sujeito no PB. Os critérios que envolviam antecedentes [-animados], independentes de sua especificidade, não apresentaram preenchimento da posição objeto: nem com pronomes corretos (conforme tabela 3) e nem com outras formas de realização lexical.

As sentenças que apresentavam um acentuado traço de animacidade, ao contrário, foram preenchidas por todos os níveis analisados, chegando quase a completar, em relação aos níveis básico e intermediário, a freqüência de realização da posição objeto com pronomes corretos. Em relação a esses dois últimos níveis, percebe-se, ainda, que o índice de pronomes sujeito em posição argumental objetiva tende a diminuir proporcionalmente ao aumento da opção por pronomes acusativos.

### 3.2.3. A ocorrência do objeto nulo (ON).

#### 3.2.3.1 Os dados

Os exemplos coletados durante a pesquisa demonstraram uma variedade de intuições muito grande em relação à realização do objeto nulo nas sentenças propostas aos aprendizes e ocorreram com uma freqüência significativa no nível inicial. Nos demais níveis especificados neste estudo, a freqüência tende a diminuir face a alguns critérios mas não é totalmente descartada em relação a outros.

Amostras destas variações são apresentadas a seguir, sem a especificação de níveis de aprendizagem, devido ao fato de que os poucos exemplos que surgiram nos níveis básico e intermediário serem recorrentes aos exemplos apresentados pelo nível iniciante:

- [+ anim, + espec]** If you meet Mary again.  
 ... you will invite travel with me.  
 ... you will invite for play.

... can invite for niver.  
 ... I will invite for party.  
 ... I will invite.  
 ... will invite to cinema.  
 ... you can invite to drink coffee.  
 ... will invite to walk.

A seleção apresentada, excetuando-se as repetições, oferece situações variadas dentro de um mesmo nível geral de aquisição: presença/ausência de sujeito na sentença construída – elemento obrigatório em língua inglesa - e complementação do pensamento pela inclusão de elementos que completam a grade temática exigida pelo verbo indicado – com exceção de poucos casos em que não houve essa preocupação.

**[+ anim, - espec]** : If I find a good gardener, ...

... , I will hire today.  
 ... , I can hire to work.  
 ... , I can hire.  
 ... , I will hire.  
 ... , I can hire tomorrow.  
 ... , I can hire this very day.  
 ... , will hire permanent.  
 ... , can hire a good.  
 ... , I will certainly hire in the house.

If I see a blind person trying to cross the street, ...

... , I will help rapidly.  
 ... , I can help to cross.

... , I will help cross the street.

... . you will help.

... , I will help easily.

... , can help in the streets.

... , will help certainly.

Na primeira sentença representativa do critério [+ anim, - espec], o verbo sugerido (*hire* – contratar), não exige em PB mais do que um complemento objetivo. Mas, o que se nota é a preocupação – na maioria dos casos – em complementar a ação evidenciada pelo verbo por meio de elementos que expressem tempo, lugar ou ainda propósito (*to work*) com a inclusão de um segundo verbo opcional nesta circunstância. Em poucos casos houve o preenchimento com o complemento objetivo recomendado pela grade temática do predicado verbal.

Na segunda sentença, a preocupação foi – na maioria dos casos – em demonstrar como a ação seria realizada (*rapidly, easily, certainly*) , posicionando tais advérbios, porém, segundo as normas do PB, sugerindo que a omissão do pronome objetivo reflete os padrões de uso comum às sentenças consideradas como bem formadas pelos aprendizes.

**[- anim, + espec]** : If this T-shirt I liked so much fits me, ...

... . I can buy to you.

... , I will buy tomorrow.

... , I can buy.

... , I can buy at this moment.

... , I will buy today.

..., I can buy for Andreia.

... , I will buy for me.

Neste caso houve, igualmente, a preocupação em complementar o sentido da ação por meio de advérbios de tempo, ou direcionar a ação a um destinatário,



evidenciando uma tendência geral a omitir o pronome objetivo, mas sem comprometer a compreensão da mensagem. O último caso proposto para esta análise foi o que mais evidenciou essa tendência, em todos os níveis.

**[- anim, -espec] :** If I have some extra money by the end of the year,

... , I will spend today.

... , I can travel to Flórida.

... , I will travel more.

... , I will travel for EUA.

... , I can travel to Brazil.

... , you will spend and travel.

..., I will spend in shopping.

... , I can spend.

... , I can spend in night.

... , I can spend enough.

... , I can spend all.

... , I can spend buy clothes.

..., I can spend and to buy many things.

... , I can spend more. (intermediário)

Os percentuais de ocorrência do ON a partir dos critérios de animacidade e especificidade definidos anteriormente, ficaram assim distribuídos:

**TABELA 6: A ocorrência de objetos nulos de acordo com o nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	14/18	77,8%	31/36	86,1%	14/18	77,8 %	16/18	88,9 %
Básico	1/7	14,3 %	3/14	21,4 %	3/7	42,9 %	2/7	28,6 %
Intermediário	0/7	0%	4/14	28,5%	0/7	0%	3/7	42,9%

A partir da observação dos percentuais obtidos para cada critério, uma análise pode ser formulada da seguinte maneira:

- a) Independentemente dos critérios definidos, o grupo de iniciantes optou pelo ON como alternativa para a posição objeto em todos os casos, apresentando um índice elevado de incidência dessa opção.
- b) No grupo de nível básico houve uma redução brusca da opção pelo ON em relação aos traços [+ animado, + específico] e uma redução significativa em relação aos traços [+ animado, - específico] e [- animado, - específico]. Somente o traço [- animado, + específico] apresentou um índice de variação menor que os demais.
- c) O grupo de nível intermediário confirma as intuições - demonstradas pelos outros grupos - de que a opção pelo ON não é válida para antecedentes cujo traço [+ específico] é saliente e estende esse raciocínio em relação aos traços [- animado, + específico], justamente no caso em que se verificou um alto índice de opção pelo ON pelo grupo de nível básico.
- d) Uma constatação interessante em relação ao grupo intermediário é o aumento dos índices de opção pelo ON nos casos em que os traços apresentaram o fator [- específico], a despeito da variação [+ , - animado].

O preenchimento com o ON em todas as ocorrências pelo grupo iniciante pode ser um indício de transferência de uma estrutura nuclear da gramática da L1, ainda não substituída pelos padrões gramaticais da L2, a qual vai gradualmente sendo substituída com o aumento do conhecimento dos padrões da L2. O que causou uma certa surpresa foi a constatação da opção pelo ON feita por alguns indivíduos do grupo intermediário, os quais parecem ainda não ter absorvidos a necessidade de preenchimento da posição objetiva em relação ao critério [- específico] o que poderia refletir uma tendência à fossilização desse aspecto da aprendizagem da L2.

Compare -se estes resultados com o estudo de PACHECO:

**TABELA 7: A ocorrência de objetos nulos de acordo com o nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	17/31	54,8%	32/57	56,1%	16/32	50%	24/27	88,8%
Básico	06/21	28,5%	11/43	25,5%	08/20	40%	17/19	89,4%
Intermediário	04/44	2,2%	04/82	4,8%	05/45	11,1%	08/37	21,6%

FONTE : PACHECO 2000, p. 81

A comparação dos dados aqui obtidos com os percentuais apresentados na tabela 01 (seção 2.5) refletem, em parte, as observações de CYRINO (1997):

1. A afirmação de que antecedentes [+ animado, + específico] nunca são retomados por um ON obtém confirmação somente nas intuições do grupo intermediário, e ocorrem com uma frequência muito baixa no grupo de nível básico, neste estudo, mas não são comprovados por PACHECO (2000) em relação a esses critérios. Os resultados de PACHECO demonstram somente uma diminuição nos índices dessa ocorrência, à medida que o nível de aprendizagem aumenta.

Ambos os estudos demonstram que antecedente com o traço [+ animado] podem ser retomados por um ON pelos falantes do PB atual, pelo menos nos contextos apresentados, e com uma frequência significativa nos diversos níveis de aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal afirmação é ainda mais consistente para o grupo de iniciantes, cujas “incertezas de julgamentos” demonstradas em relação ao preenchimento da posição objeto por pronomes, fossem eles corretos ou incorretos, optou pelo objeto nulo como estratégia preferencial para solucionar a questão, evidenciando o processo de transferência interlingüística.

CYRINO, em comunicação pessoal, esclarece que, em relação à opção pelo ON, em PB, “[...] o que está em relevo nos trabalhos é a animacidade”, o que pode ser interpretado como um indicativo de que à medida que a percepção do traço [+ animado] do antecedente se torna mais forte, há uma tendência maior em retomá-lo por outra ocorrência que não o ON, fato visível nos índices de frequência obtidos para os níveis básico e intermediário, que demonstram um comportamento peculiar

a esse respeito: ocorre uma diminuição gradual de frequência quando ambos os traços são positivos, mas o mesmo não acontece quando o critério é [+ anim, - espec], como pode ser visualizado nas tabelas 6 e 7.

Em relação à percepção dos demais traços que determinam o ON, dois exemplos coletados dentre as produções espontâneas dos acadêmicos merecem uma observação particular. Em (4) nota-se a presença dos traços que mais favorecem a ocorrência do ON [- específico, - animado] :

(4) I don't like soap [operas] and I don't like news but I watch **(e)**. (Ra 2)

As intuições do aprendiz remetem a um comportamento sintático comum nos padrões do PB, pelo menos na forma oral: uma vez mencionado o objeto, ou nesse caso, os objetos, o falante deduz que não há necessidade de lexicalizá-los por meio da representação pronominal.

É interessante notar, ainda, nesse exemplo, o processo cognitivo utilizado para essa formação: apesar de o verbo *assistir*, no sentido de “ver”, no PB, selecionar na modalidade padrão um complemento objetivo indireto, o uso constante na oralidade já determinou a subcategorização de um complemento objetivo direto. Ao utilizá-lo em inglês, o indivíduo que forneceu o dado, aparentemente nem mesmo cogitou a hipótese de utilização da norma padrão da L1. Além disso, o dado apresenta uma ambigüidade semântica: ao empregar o verbo *assistir*, o objeto pronominal que seria subcategorizado teria como antecedente somente o complemento do primeiro predicado (*soap operas*) ou também o do segundo (*news*)? Nesse caso, ambas as interpretações seriam possíveis e culturalmente aceitas em PB, mas em inglês seria necessário uma pequena inclusão lexical para que a sentença seja considerada gramaticalmente correta:

(4') I don't like soap [operas] and I don't like news but I watch **both**.

Um caso de objeto nulo exemplificando a ocorrência deste elemento em contextos restritos, foi encontrado nos dados coletados nas produções espontâneas. O exemplo (5) abaixo refere-se ao que KATO (1993 apud CYRINO 2004, p.03) classifica como **exopro**, isto é, um objeto nulo que ocorre em contextos especiais de comandos, ou receitas, e que pode ocorrer, também, em línguas como o inglês:

(5) I have a good remedy for colds, You take one cup of hot milk, put some honey (**e**) and drink IT with an aspirin. (NO 2)

### 3.2.3.2 .As considerações

Contrastando os resultados obtidos com o estudo de AVERBURG (2004), mencionado anteriormente na seção 2.5. do capítulo anterior, percebe-se que, assim como no PB, o uso do ON vai deixando de ser uma opção amplamente empregada à medida que o nível de escolaridade (aqui, comparativamente, aquisição da L2) aumenta. O ON vai gradativamente sendo substituído por outras formas de preenchimento da posição objeto conforme as intuições do aprendiz sobre a L2 vão sendo confirmadas.

Essa suposição encontra apoio em CYRINO (1996, p.183), ao apontar para o fato de que o ON faz parte da gramática periférica do inglês e que os estudos de HAEGEMAN (1987 apud CYRINO 1999, p. 183) e MASSAM & ROBERGE (1989 apud CYRINO 1999, p. 183) demonstram que o ON em inglês está restrito a contextos muito específicos, bem como ao campo/registro do discurso. Segundo ela,

“HAEGEMAN mostra que, do ponto de vista da gramática gerativa, o fato de o objeto de um verbo ser omitido em inglês em certas construções aparentemente violaria um dos princípios mais importantes da gramática nuclear dessa língua, isto é, o critério-theta<sup>20</sup>. O verbo *kill* [matar, em inglês], por exemplo, está associado a dois papéis temáticos, agente e paciente, os quais têm que ser atribuídos aos argumentos desse verbo. É por isso que a frase (a) é agramatical, em inglês:

(a) \* John killed.”

---

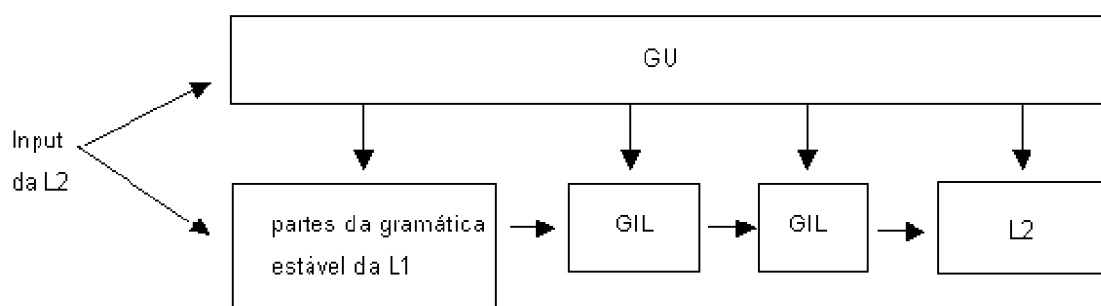
<sup>20</sup> Critério – theta ou papel-theta, referidos na seção 2.2 sobre os Papéis Temáticos.

A tradução da frase (a) em português (*John matou \_\_\_\_\_*) seria gramatical, segundo CYRINO (*op. cit*) porque esta língua permite o ON, uma categoria vazia a que é atribuída o papel –theta de paciente, ao contrário do inglês. Esta posição confirma o ON, em inglês, como um fenômeno periférico, ligado ao registro. HAEGEMAN completa seu raciocínio afirmando que, apesar de serem considerados estritamente agramaticais em relação à gramática-núcleo do inglês, o ON está sujeito à posição periférica.

Considerando-se tais informações, é possível supor que em condições formais de ensino a ocorrência do ON em língua inglesa vai sendo gradualmente rejeitada como sendo “mal formada” pelo aprendiz adulto, à medida que os padrões da L2 em relação ao preenchimento da posição objeto são consolidados. Os resultados obtidos neste estudo, bem como no estudo de PACHECO (2000) parecem indicar uma evolução em direção aos padrões da L2, proporcional ao aumento do nível de aprendizagem.

Essa constatação, embora limitada pelo número de dados coletados neste estudo, mas confirmada por meio dos dados de PACHECO (2000) parece indicar a ocorrência do que WHITE (2000, p.137) classifica de “Transferência Parcial/ Acesso Total”, em relação ao estágio inicial da interlíngua, e aqui novamente reproduzido<sup>21</sup>:

GRÁFICO 3 :TRANSFERÊNCIA PARCIAL/ ACESSO TOTAL



FONTE: WHITE 2000 (p. 139)

<sup>21</sup> O Gráfico “Transferência parcial/acesso total” foi anteriormente apresentado na seção 3.1, Cap.I.

Essa hipótese sugere que o estágio inicial da L2 se apóia tanto nas propriedades da L1 quanto nas propriedades da GU, ao mesmo tempo. Segundo WHITE (2000, p.138), a adoção desta configuração, implica admitir que tanto as categorias lexicais quanto funcionais da L1 são adotadas no estágio inicial da L2, onde seja possível.

A transferência de padrões da L1 para a L2 também é abordada por GONZÁLEZ (1994) em relação à língua espanhola como L2. Por meio de um amplo trabalho investigativo sobre o preenchimento da posição objeto em espanhol em situação de educação formal de aprendizes adultos, ela fornece elementos relevantes para o desenvolvimento de um estudo comparativo em relação ao processo de aquisição de línguas como o inglês e o espanhol.

Ao tratar da “anáfora zero de objeto direto”- expressão adotada pela autora para caracterizar o ON -, ela esclarece que este fenômeno possui um caráter muito limitado no espanhol padrão, podendo suceder apenas em contextos muito restritos, como também é o caso do inglês, mencionado anteriormente.. O espanhol é, segundo ela, classificado tipologicamente como “uma língua acusativa” (p. 335) pela frequência com que o objeto direto aparece em todas as suas variantes, o que oferece aos aprendizes um *input* muito claro sobre os padrões dessa L2. Mas, mesmo com tais restrições, GONZÁLEZ aponta para um percentual de 65% de incidência de objetos nulos computados na totalidade das amostras coletadas, em situações onde o verbo pedia um objeto direto, especificamente clítico, naquele estudo.

Os resultados obtidos pela autora apontam para uma situação diferenciada na interlíngua de aprendizes de inglês e de espanhol, ao longo do processo de aquisição, porque em espanhol “a hipótese do objeto nulo á a mais forte na gramática desses aprendizes, [sugerindo] que esta também é uma área da gramática altamente permeável à influência da língua materna” (GONZÁLEZ 1994, p. 338).

A constatação de uma incidência com níveis decrescentes, no cômputo geral dos dados, dessa ocorrência, em inglês, poderia indicar que o fenômeno de transferência interlíngüística é relevante no estágio inicial, mas vai aos poucos

cedendo lugar às estruturas-padrão desta L2, proporcionalmente ao nível de aprendizagem.

### 3.2.4. Dados complementares

Os fenômenos representativos da ocorrência de repetições e outros tipos de elementos observados nas produções espontâneas, e detectados também na coleta instrumentalizada, serão aqui apresentados como informações complementares ao estudo desenvolvido, uma vez que não caracterizam o processo de transferência interlingüística em foco. As reflexões a seguir propõem-se apenas a completar o quadro de análise em favor de uma visão mais ampla do processo de preenchimento da posição objeto.

#### 3.2.4.1. Repetição

A ocorrência de repetições do antecedente no preenchimento da posição objeto apresentou um índice não-significativo de ocorrências:

**TABELA 8: A ocorrência de repetições de NPs de acordo com o nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	0/18	0%	0/18	0%	0/18	0%	0/18	0%
Básico	0/7	0%	1/14	7,2 %	0/7	0%	0/7	0%
Intermediário	0/7	0%	0/14	0 %	0/7	0%	0/7	0%

Os resultados obtidos por Pacheco (2000) igualmente apontam para um índice de freqüência baixo, neste tipo de ocorrência, mas em quantidade um pouco maior:



**TABELA 9: A ocorrência de repetições de NPs de acordo com o nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.		+anim, - espec.		- anim, + espec.		- anim, - espec.	
Iniciantes	0/31	0%	9/57	15,7%	7/32	21,8%	1/27	3,7%
Básico	0/21	0%	3/43	6,9%	2/20	10%	1/19	5,2%
Intermediário	0/44	0%	11/82	13,4%	1/45	2,2%	3/37	8,1%

(Fonte: PACHECO 2000, p. 85)

Percebe-se, em ambas as situações, uma unanimidade pelo não-preenchimento do antecedente [+ animado, + específico]. A diferença entre os resultados obtidos aumenta relativamente à frequência do emprego das repetições em todos os níveis e em todas as situações: os indivíduos pesquisados neste estudo abandonam completamente as repetições do antecedente a partir do nível básico, enquanto que no estudo de PACHECO (2000) parece haver uma certa regularidade de ocorrências em todos os níveis e situações.

Em relação ao estudo por amostragem, um dos exemplos significativos dessa ocorrência está exemplificado em (6):

(6) In Venice there are many places to visit but we will probably visit THESE PLACES in other vacation. (No 3)

Observa-se, nesse exemplo, a repetição do mesmo item lexical empregado na sentença antecedente (*many places*), e o reproduzindo com o acréscimo do pronome demonstrativo (*these*), ao invés de inserir o pronome objetivo THEM, que seria a forma usual em inglês. Neste caso a estrutura da interlíngua não parece, ainda, ter dado conta de acomodar o *input* do objeto pronominal e parece haver uma tentativa de reestruturação, já que a forma escolhida não gera agramaticalidade ao reproduzir um elemento já mencionado.

Este exemplo parece estar situado em uma espécie de “fronteira” do processo de transferência, cujo caminho pode ser a correção da forma desviante, ou a permanente fossilização da estrutura.

### 3.2.4.2. Outras opções de preenchimento da posição objeto

Nesta categoria estão presentes os tipos de escolhas feitas pelos aprendizes nas duas modalidades de coleta já mencionadas neste estudo, lembrando, mais uma vez, que os exemplos a seguir encerram o quadro de análises proposto pelo instrumento de coleta.

Além do baixo índice de ocorrência de outras opções para o preenchimento da posição objeto, as escolhas feitas pelos acadêmicos refletem a falta de compreensão do conteúdo semântico da sentença proposta no instrumento de coleta e estão, em grande parte, relacionadas ao nível iniciante (5/6), e somente uma relacionada ao nível básico. Os exemplos dessa ocorrência foram os seguintes:

**[- animado, + específico]** – If this T-shirt I liked so much fits me, ...

... , I will buy clothes. (2x)

... , I will buy cardigan.

**[- animado, - específico]** - If I have some extra money by the end of the year,

... I can spend the time in Florida.

... , I can spend the sun on the beach.

... , I will spend my vacation in New York.

... , I will spend a supermarket.

As opções de preenchimento aqui apresentadas, sem levar em consideração alguns enganos de seleção lexical, não podem ser considerados como “erros” por não caracterizarem agramaticalidade nos padrões da L2. Tais opções podem refletir, como já suposto anteriormente, alguma espécie de transferência interlingüística estrutural na tentativa de preencher uma posição argumental que não deve ficar vazia.

A tabela a seguir representa a frequência de distribuição destes elementos, a partir dos dados obtidos por meio do instrumento de coleta:

**TABELA 10: A ocorrência de outros elementos de acordo com o nível de aprendizagem**

	+ anim, + espec.	+anim, - espec.	- anim, + espec.	- anim, - espec.
Iniciantes	0/18 0%	0/18 0%	3/18 16,7%	2/18 11,1%
Básico	0/7 0%	0/7 0%	0/7 0%	1/7 14,3 %
Intermediário	0/7 0%	0/7 0 %	0/7 0%	0/7 0%

A tentativa de preencher a posição objeto com elementos semanticamente significativos para os acadêmicos parece ser uma estratégia válida para os níveis iniciante e básico, e totalmente desprezada pelo nível intermediário.

#### 4. Considerações Finais

(I) **O objeto nulo.** O estudo de AVERBURG (2004, p.03), apresentado anteriormente, aponta para uma queda da ocorrência de objetos nulos, em PB, à medida que aumenta a escolaridade dos sujeitos pesquisados. Segundo ela, “o objeto nulo é a variante preferida até a 3ª série do Ensino Médio [...], (próximo aos 50%; porém, no último estágio da escolaridade (23%) perde para o clítico acusativo (40%) e o SN anafórico (37%)”. A conclusão a que ela chega é que “[...] até certo ponto, a escola recupera certas formas ausentes da língua oral, embora essa “recuperação” seja apenas parcial”.

Em relação à língua espanhola como L2, o estudo de GONZÁLEZ (1994) aponta para a predominância do objeto nulo sobre as demais opções de preenchimento da posição objeto, disponíveis aos aprendizes. Tal ocorrência é confirmada e explicada por um estudo desenvolvido por DUARTE (1989 apud GONZÁLEZ 1994, p. 254), no qual, em relação ao condicionamento social, os dados analisados indicaram uma “tendência dos mais escolarizados e de faixa etária mais alta a adotarem a estratégia do apagamento [do objeto] ou a recorrerem ao SN lexical, procedimentos menos estigmatizados do que o uso do pronome lexical”. O

índice de ocorrência de 65%, obtido por meio do estudo de GONZÁLEZ (1994), a leva a concluir que

“a hipótese do objeto direto nulo é a mais forte na gramática desses aprendizes e, mais uma vez, a sua distribuição equilibrada em todos os tipos de tarefas orais ou escritas, bem como na interlíngua de alunos de todos os níveis e até de falantes proficientes, sugere que esta também é uma área da gramática altamente permeável à influência da língua materna” ( p. 338)

Em inglês, no entanto, esse mecanismo de transferência interlínguística, tão claro em espanhol, parece não apresentar um caráter tão permanente como aquele verificado para a língua espanhola. O índice decrescente do índice de frequência, obtido neste estudo, parece comprovar uma dificuldade dos aprendizes em buscar, no PB, condições para justificar a opção pelo ON à medida que a proficiência na L2 aumenta. Isto é, o reconhecimento do ON como elemento periférico na gramática da L2 desloca o foco do aprendiz para os elementos que constituem a gramática núcleo desta L2, neste caso, os pronomes objetivos. Respeitando-se o fato de que os estudos de GONZÁLEZ (1994) exibem uma variação muito maior de dados – inclusive amostras de produções orais, excluídas neste estudo – pode-se pensar que outros processos cognitivos estejam determinando essa diferença de percepção dos aprendizes.

A resposta para tal discrepância de resultados talvez esteja na exigência clara do preenchimento da posição objeto no sistema da língua inglesa, aspecto esse tão destacado desde o início da aprendizagem formal, por meio do estudo dos pronomes. Basta uma olhada superficial nos livros didáticos destinados à 5ª série do ensino fundamental para descobrir a presença indiscutível das tabelas de pronomes, completas e com exercícios de reforço já no primeiro contato com a L2.

Tal ênfase na aplicação correta dessa estrutura pronominal, aliada ao fato de que a exigência de preenchimento da posição objeto com elementos pronominais vem perdendo sua posição nuclear no PB, talvez esteja acionando um mecanismo de diferenciação paramétrica entre as línguas, devido, principalmente à grande carga informativa direcionada e controlada no ensino formal.

Além disso, um outro fator, de importância fundamental para explicar os resultados obtidos em relação ao apagamento do objeto, bem como as demais ocorrências aqui verificadas, é a distância entre os sistemas lingüísticos em

contraste. O inglês, que carrega o estereótipo de uma “língua difícil de aprender” leva muitos estudantes brasileiros a desistir aos primeiros sinais do que KELLERMAN (1977 apud GONZÁLEZ, p. 62) classifica de “distância percebida entre as línguas”. Os estudos desenvolvidos por ele demonstram que quanto maior a distância entre as línguas, menor a possibilidade de ocorrerem empréstimos da L1, e menor a probabilidade de erros de aprendizagem. GONZÁLEZ ressalta o fato de que entre línguas moderadamente próximas, como o português e o espanhol, a incidência de erros de empréstimo é consideravelmente maior, visto que a interlíngua consegue ser relativamente bem sucedida em seus propósitos comunicativos usando esses mecanismos.

No caso aqui em estudo, percebe-se que tal hipótese tem fundamento comprovado pela observação dos dados disponibilizados para análise. Visto que há uma distância muito maior entre o sistema do PB e o da L2, as chances de ocorrência de empréstimos e transferências interlingüísticas, por um período de tempo relativamente extenso, é muito menor do que entre línguas assemelhadas. A esse respeito ODLIN (2003) adverte, porém, que

“a comparação entre a interlíngua e a língua-alvo e a língua nativa possui certas limitações, especialmente em relação à transferência positiva. Se a língua-alvo e a língua nativa apresentam pouca ou nenhuma diferença em uma estrutura comum a ambas, qualquer padrão de transferência positiva pode não diferir muito, e qualquer diferença real nos padrões da interlíngua em tais casos não apresentará automaticamente indícios de transferência. Se, para alguns pesquisadores esse pressuposto é válido, para outros ele indicará simplesmente a aplicação de estratégias comuns à aquisição da L1 transferidas à L2”. (p. 447)

É possível afirmar, portanto, que a interlíngua dos aprendizes de inglês como L2 não reconhece a ocorrência do objeto nulo no PB como padrão unânime e válido para o processo de transferência à medida que o nível de aprendizagem evolui, pois não há uma incidência significativa dessa variante, no estágio final da interlíngua, para indicar a aplicação de estratégias comuns a ambas as línguas.

**(II) O emprego de clíticos e pronomes objetivos.** O aspecto mais interessante desta pesquisa ocorreu em relação ao emprego dessas variantes. No estudo relativo ao PB, AVERBURG (2004, p. 3) afirma que o emprego de clíticos acusativos é mais expressivo conforme aumenta o nível de escolaridade e a faixa etária dos pesquisados, demonstrando uma preferência de uso na escrita formal.

Em relação à língua espanhola, GONZÁLEZ (1994, p. 346) conclui que tal estratégia representa um peso muito pequeno na gramática da interlíngua, configurando-se, assim “uma preferência por formas fonicamente salientes, com mais carga informativa aos ouvidos de quem as emprega, mais compatível com a gramática da L1 do que com a da L2”. Tendo em vista, portanto, que o espanhol é caracterizado como uma “língua acusativa” pelo emprego abundante de clíticos, ela afirma que este é um caso claríssimo de transferência, em que a crescente perda de clíticos em PB influencia o comportamento dos aprendizes na aquisição da L2.

O alto índice de preenchimento dessa posição com objetos pronominais demonstra que outras estratégias cognitivas, após o estágio inicial, são utilizadas pelos acadêmicos para dar conta dos dados da L2. A explicação talvez esteja na conjunção de alguns fatores já mencionados anteriormente e que podem ser assim estruturados:

1º - A distância entre as línguas – PB e LI – não permite que se “copiem”, por muito tempo, estruturas prontas e claramente transferíveis de uma língua a outra. A percepção que os aprendizes captam da L2, desde o início do aprendizado impede que a transferência seja “automática”, para usar o termo empregado por ODLIN (*op. cit.*);

2º - A insistência no preenchimento da posição objeto, tão presente desde o início da aprendizagem formal, seria um fator de diferenciação destacado entre as línguas, impedindo que o aprendiz continuasse a produzir sentenças “mal formadas” na L2, após o estágio inicial.

3º - A necessidade de manter a saliência fônica, tão prezada na L1 e representada pelo uso de SNs lexicais, teve que ser satisfeita por meio da substituição por outro elemento de igual valor, no caso em estudo, os pronomes objetivos.

A falta de estudos mais específicos e mais aprofundados sobre o assunto em foco impede que outras explicações sejam arroladas como plausíveis para os casos em análise. O que se pode concluir, por ora, é que o processo de transferência interlíngüística ocorre de maneira sistemática nos níveis iniciais, quando o aprendiz vai transferindo “experimentalmente” estruturas prontas da L1 que aparentemente lhe parecem “bem formadas” na L2.

Tal experimentação é gradualmente rejeitada quando os parâmetros da L2 são reconhecidos como próprios e diferenciados da estrutura da língua materna e absorvidos como parte de um sistema paralelo, incorporado pelo aprendiz. A interlíngua, desse modo, vai sendo construída com o apoio de ambos os sistemas, mas evolui dependendo cada vez menos dos parâmetros da L1 em favor daqueles peculiares à L2.

## CAPÍTULO IV

### 4. CONCLUSÃO

Este último capítulo apresenta as reflexões finais sobre o assunto deste trabalho, que longe de estar esgotado e concluído, abre novas possibilidades de investigação. As leituras até aqui realizadas indicam que os estudos sobre o processo da transferência interlingüística na aquisição de L2 começam a destacar, cada vez mais, o papel central da transferência na compreensão dos mecanismos cognitivos acionados na mente do aprendiz quando esta aquisição é iniciada. O raciocínio para desenvolver as investigações pertinentes nessa área, em si, é extremamente simples, a matéria complexa fica por conta da comprovação dos pressupostos já intuídos sobre as condições em que o processo ocorre.

A comprovação desses pressupostos, por sua vez, passa obrigatoriamente pelo estudo da língua materna do aprendiz, com suas estruturas peculiares e manifestações variadas, vista não mais como “influência negativa”, mas sim como elemento potencializador do processo geral de aquisição lingüística. Ou, como a definição de COOK (2003) acertadamente esclarece:

“A transferência em termos da relação entre duas línguas na mesma mente, está no coração da aquisição de L2. Se as pessoas simplesmente adquirissem uma L2 da mesma maneira que adquirem sua L1 não haveria necessidade para uma disciplina separada na pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (SLA, em inglês). Um fator fundamental nos cursos de aquisição de L1 e L2 deveria ser o desenvolvimento das relações entre as línguas. Nesse sentido, qualquer investigação sobre a aprendizagem ou o uso da L2 que não envolva essas relações, não é pesquisa em SLA” (p.499).

Ao assumir tal afirmação como o caminho mais acertado para investigar fenômenos recorrentes na L2, este trabalho procurou demonstrar, sempre apoiado em estudos lingüísticos desenvolvidos por pesquisadores comprometidos com suas respectivas áreas de investigação, que o processo de transferência interlingüística não pode ser caracterizado somente como mais um processo cognitivo na mente do aprendiz. Ele é, na verdade, o resultado de vários processos simultâneos ativados em conjunto na mente humana, mas ao mesmo tempo sujeito a restrições comuns aos indivíduos.



Diante da impossibilidade de abarcar em um estudo tão restrito a complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de transferência, direcionei minhas reflexões à investigação da realização da posição objeto, por elementos pronominais, na aquisição de aprendizes adultos de L2 em situação de ensino formal. Talvez os resultados aqui apresentados não sejam rigorosamente os mesmos em outros contextos, como por exemplo, em situação de aquisição natural, ou até mesmo no processo de aquisição de adolescentes. Mas a preocupação inicial foi investigar esse fenômeno no contexto mais próximo da minha realidade de ensino de línguas: a sala de aula de uma universidade pública, cujo objetivo principal é a formação de futuros profissionais na área.

Ao avaliar, agora, as condições que delimitaram o desenvolvimento desta investigação em comparação àquele realizado por PACHECO (2000) em institutos especializados em ensino de L2, percebo que as diferenças observáveis entre ambos os grupos se restringem ao estágio primário, inicial, dos aprendizes. E, mesmo assim, não se pode afirmar, com absoluta certeza, que os acadêmicos de uma universidade pública sofrem desvantagem quanto à qualidade do ensino que recebem, pelo menos pelos resultados obtidos neste estudo. WHITE (2000), ao discutir as evidências que comprovam a precisão das intuições dos aprendizes no estágio inicial da aquisição, afirma que “o surgimento [de uma ocorrência] pode ser uma medida muito mais apropriada para a aquisição do que uma alta incidência de uso correto” (p.140).

O desenvolvimento do processo de aquisição, assim definido por WHITE, foi reproduzido neste estudo à medida que os diferentes estágios foram sendo traduzidos em dados organizados. As conclusões que os resultados obtidos permitiram delinear foram as seguintes:

1º - A transferência interlingüística na aquisição de L2, em aprendizes adultos, é um processo ativo e central no estágio inicial, por permitir associações entre a L1 e a L2, sem as quais a interlíngua não pode se desenvolver. Essa afirmação é sustentada pela comprovação da ocorrência de diferentes posições envolvendo a transferência e a Gramática Universal, apresentadas neste estudo. O que se pode pensar é que existe uma certa “complementaridade” entre o acionamento da transferência e a “apropriação” de certas propriedades da GU: à

medida que a GU se manifesta, a transferência vai perdendo sua evidência como elemento de referência.

É possível imaginar, então, que o estágio inicial da interlíngua, seja marcado por uma forte transferência das orientações da L1 sobre o elemento aqui em foco – o preenchimento da posição objeto – no sentido de solucionar essa situação por meio de pronomes lexicais ou pela categoria vazia, elementos mais próximos do uso habitual e informal da L1. A hipótese da “transferência total/aceso parcial” igualmente prevê a evolução dos aprendizes em direção a uma gramática consistente com a L2 em foco, diferenciada da L1, o que realmente se verifica por meio do índice de preenchimento de pronomes corretos (pronominais objetivos) no nível básico e intermediário, e ilustrada no gráfico apresentado na seção 3.1(p. 37). do capítulo anterior..

Tais conclusões encontram apoio nas considerações de WHITE (2000):

“As afirmações sobre a transferência [...] estão relacionadas particularmente ao estágio inicial, no sentido de que a representação baseada na L1 é presumida nos estágios iniciais da aquisição de L2, mas não necessariamente após [...]. O desenvolvimento, então, de certo modo, se afasta da gramática da L1, se reestruturando em resposta ao input da L2. O acesso à GU, por outro lado, são essencialmente relevantes além do estágio inicial” (p. 141).

Assim, a maneira pela qual a interlíngua dos aprendizes é construída, independentemente das variações perceptíveis entre as línguas em foco, pode apresentar diferenças relevantes no estágio inicial, mas no curso de seu desenvolvimento acabará convergindo para o espaço hipotético sancionado pela GU.

2º - A hipótese do “Período Crítico” para a aprendizagem de L1, proposta por LENNEBERG e confirmada por PATKOWSKI em relação à aprendizagem de L2<sup>22</sup>, parece obter confirmação em relação aos ambientes de exposição natural à língua – tanto na L1 quanto na L2 – mas não pôde ser comprovada neste estudo. Nas situações de ensino formal descritas neste trabalho e no estudo de referência desenvolvido por PACHECO (2000) indicam que os aprendizes adultos se valem de processos cognitivos eficientes para incorporar os dados da L2. Prova disso são os índices percentuais obtidos na avaliação de

---

<sup>22</sup> Ver LIGHTBOWN & SPADA (1993, p. 10-11), citadas no Cap. I, neste estudo.

preenchimento da posição objeto por elementos pronominais objetivos, respectivamente em relação a ambos os estudos mencionados:

- 57,1% e 95,4% para antecedentes [+anim. +espec.];
- 64,3% e 74,3% para antecedentes [+anim. –espec.];
- 100% e 80% para antecedentes [-anim. +espec.];
- 57,1% e 70,2% para antecedentes [-anim. –espec.].

Os índices elevados obtidos para o nível intermediário demonstram que há uma evolução no reconhecimento do elemento pronominal objetivo como parte da gramática central do inglês. E, uma vez que os dados refletem o desempenho dos aprendizes em relação à produção escrita, pode-se pensar na implementação de um sistema complementar ao próprio sistema da L1, o qual “regula” a manifestação nesta modalidade. Não é possível determinar, por meio das observações realizadas neste estudo, até que ponto esse outro sistema hipotético igualmente atua na modalidade oral, mas a observação de situações em que os acadêmicos precisam se expressar com mais formalidade – como em apresentações de trabalhos de conclusão de curso - indicam que esse sistema não exerce influência observável, ou seja, a opção pela não manifestação do objeto continua sendo a preferida pelos acadêmicos, na exposição oral. Um estudo complementar a este aqui apresentado, mas com enfoque na expressão oral, poderia indicar com mais precisão os elementos relevantes para tal procedimento, se houver sua comprovação.

3º - A visualização de tabela comparativa entre as diversas formas de realização da posição objeto, segundo os critérios de animacidade e especificidade, oferece maiores possibilidades de observação dos fenômenos envolvidos, confirmando a ocorrência do processo de transferência interlingüística no nível inicial da aquisição de L2<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> As tabelas apresentadas nesta seção foram idealizadas pelo Prof. Dr. Erasmo Gruginski.

**TABELA 11: OBJETOS [+ ANIM, + ESPEC]**

	Pron. Corretos		Pron. Errados		Objetos Nulos		Repetições		Outros NPs	
Iniciantes	0/18	0%	4/18	22,2 %	14/18	77,8%	0/18	0%	0/18	0%
Básico	4/7	57,1%	2/7	28,6%	1/7	14,3%	0/7	0%	0/7	0%
Intermediário	4/7	7,1%	3/7	42,9%	0/7	0%	0/7	0%	0/7	0%

**TABELA 12 : OBJETOS [+ ANIM, - ESPEC]**

	Pron. Corretos		Pron. Errados		Objetos Nulos		Repetições		Outros NPs	
Iniciantes	0/36	0%	5/36	13,9 %	31/36	86,1%	0/36	0%	0/36	0%
Básico	8/14	57,1%	2/14	14,3 %	3/14	21,4 %	1/14	7,2%	0/14	0%
Intermediário	9/14	64,3%	1/14	7,2%	4/14	28,5%	0/14	0 %	0/14	0 %

**TABELA 13: OBJETOS [- ANIM, + ESPEC]**

	Pron. Corretos		Pron. Errados		Objetos Nulos		Repetições		Outros NPs	
Iniciantes	0/18	0%	1/18	5,5%	14/18	77,8 %	0/18	0%	3/18	16,7%
Básico	4/7	57,1%	0/7	0%	3/7	42,9%	0/7	0%	3/7	37,5%
Intermediário	7/7	100%	0/7	0%	0/7	0%	0/7	0%	0/7	0%

TABELA 14 :OBJETOS [- ANIM, - ESPEC]

	Pron. Corretos		Pron. Errados		Objetos Nulos		Repetições		Outros NPs	
Iniciantes	0/18	0%	0/18	0%	16/18	88,9 %	0/18	0%	2/18	11,1%
Básico	4/7	57,1%	0/7	0%	2/7	28,6%	0/7	0%	1/7	14,3%
Intermediário	4/7	57,1%	0/7	0%	3/7	42,9%	0/7	0%	0/7	0%

Observa-se, a partir dessa configuração diferenciada das anteriores, que o ON foi a estratégia mais utilizada pelos acadêmicos do nível iniciante para a realização da posição objeto, reproduzindo, a partir desse comportamento, os critérios adotados na L1. Acredito que não se pode pensar, em vista dos percentuais obtidos, em um processo de transferência total dos padrões da L1, uma vez que ocorreram manifestações pronominais – corretas, erradas, repetições de Nps e outras realizações – em posição de objeto. Se assim fosse, a convergência para o padrão da L2 – a realização pronominal – não ocorreria progressivamente ao avanço dos níveis de proficiência. Pode-se pensar aqui, em uma refixação paramétrica.

4º- Como observação final, eu gostaria de lembrar, aqui, as observações de GONZÁLEZ (1994, p. 62) mencionadas na introdução deste trabalho sobre a dificuldade que os aprendizes de uma L2 enfrentam ao tentar fazer empréstimos da L1 quando as línguas são "muito distantes": já é possível comprovar, pelo menos no que se refere ao elemento objeto pronominal, que a autora está correta em suas afirmações. Ao definir o espanhol uma língua muito próxima do PB, GONZÁLEZ (1994) afirma acreditar que

**“as ocorrências de interlíngua apresentadas a analisadas não deixam dúvidas de que alguma barreira de nível cognitivo existe quando se trata da aquisição/aprendizagem das regras que regem a expressão da anáfora pronominal no espanhol por falantes do português brasileiro. Pudemos mostrar que num primeiro momento desse processo de aquisição/aprendizagem, essa barreira – ou filtro – provoca uma certa insensibilidade aos dados [...] (p. 423)**

Essa “insensibilidade” aos dados do *input* do espanhol, a meu ver, pode ser traduzida como uma tentativa de aplicar construtos semelhantes, mas específicos da L1 à L2, como um expediente de “economia lingüística”, ou seja, a apropriação de uma aparente semelhança entre as línguas evitaria a reconstrução de estruturas lingüísticas já incorporadas por meio da L1, o que se caracterizaria em um processo mais trabalhoso para o aprendiz. Apesar de não apresentar uma classificação por níveis, o que facilitaria a correspondência com os dados deste trabalho, GONZÁLEZ afirma que em um “segundo momento” os aprendizes percebem as anáforas pronominais como elementos marcantes e centrais da língua espanhola, mas não chegam a assimilar as regras que controlam seu aparecimento. A autora classifica esse resultado de “interlíngua mimética”, reproduzindo padrões da L2 – sobretudo do ponto de vista sonoro – “mas muitas vezes sem sentido ou sem uma gramática claramente identificável” (p. 425).

Em inglês, pelo que foi possível constatar, a referida “insensibilidade” ao *input* da L2 apresenta um breve caráter temporário – entre os níveis iniciante e básico – terminando quando o aprendiz percebe a impossibilidade de continuar a transferir dados do *input* da L1 por compreender a existência de um sistema lingüístico diferenciado da língua materna, formado por uma gramática que classifica outros elementos como centrais e periféricos, em contraste com aqueles da L1. Para uma conclusão mais qualificada, remeto-me a ODLIN (2003): “[...] quando as línguas envolvidas são altamente semelhantes, não há necessidade de se armazenar os conhecimentos separadamente, ao contrário do que é necessário no caso de línguas altamente diferentes” (p.476).

O que se pode pensar, ao concluir estas reflexões, é que a aprendizagem de línguas estrangeiras segue caminhos diferenciados conforme a L2 em foco. Os processos cognitivos ativados no reconhecimento lingüístico do novo sistema variam em relação à presença do fenômeno da transferência e ao acesso à GU, como se fossem elementos complementares atuando na formação do sistema interlingüístico: a transferência vai deixando de exercer seu papel predominante na aquisição à medida que o aprendiz se apropria das peculiaridades do sistema da L2, por meio do acesso à GU, ainda ativa na mente do aprendiz.

## REFERÊNCIAS

AVERBURG, Mayra C.G. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. UFRJ/ISERJ. Acessado em 12/04/04

BARALO, Marta. **Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español**. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1998.

BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria Lingüística: teoria lexical e lingüística computacional**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do Português Falado**. 3 ed. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1996.

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995.

COOK, Vivian. Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with two Languages. In: ARONOFF, Mark & REES- MILLER, Janie. (ed) **The Handbook of Linguistics**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2002.

CYRINO, Sonia M. L. **The Pro-Drop Parameter and Second Language Acquisition**. Dissertação de Mestrado. University of Iowa: USA, May 1986.

\_\_\_\_\_. **O objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: Ed. da UEL, 1997.

\_\_\_\_\_. Issues in second language acquisition. In: GALVES, Charlotte, KATO, Mary A., PERRONI, Maria Cecília (orgs). **Caderno de Estudos Lingüísticos (36)**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. (ed). **The Handbook of Second Language Acquisition**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003.

DUARTE, M. E. L. (1993). Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I. & KATO, M. A. (org) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp.

EUBANK, L. and GRACE, S. V-to-I and inflection in non-native grammars. In: BECK, M. (ed) **Morphology and its Interface in L2 Knowledge**. Amsterdam: John Benjamin, 1998.

FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. **A Posição Sujeito no Português Brasileiro: frases finitas e infinitivas**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_ Main and Embedded Null subjects in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary Aizawa & NEGRÃO, Esmeralda Vailati (Eds). **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. [sl]: Iberoamerica, 2000.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. - **Cadê o Pronome? – O Gato Comeu**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1994.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. In: GALVES, Charlotte, KATO, Mary A., PERRONI, Maria Cecília (orgs). **Caderno de Estudos Lingüísticos (36)**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Camoinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

HAEGEMAN, Liliane. **Introduction to Government and Binding Theory**. USA: Blackwell Publishers Ltda, 1999.

HAWKINS, Roger. **Second Language Syntax: a generative approach**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003



LARDIERE, D. Mapping features to forms in second language acquisition. In: ARCHIBALD, J. (ed.) **Second language Acquisition and Linguistic Theory**. Oxford: Blackwell, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LONG, Michael H. Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In: DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. (ed). **The Handbook of Second Language Acquisition**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do Português**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. 10. impressão da 1 ed. de 1973.

MATTHEWS, P. H. **Grammatical theory in the United States from Bloomfield to Chomsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth Elisabeth V. **Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2000. 2.ed. rev.

MODESTO, Marcello. Null Subjects Without “Rich” Agreement”.In: KATO, Mary Aizawa & NEGRÃO, Esmeralda Vailati (Eds). **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. [s!]: Iberoamericana, 2000.

NEGRÃO, E. V. & MÜLLER, A. L. (1996). **As mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: substituição ou especialização de formas? D.E.L.T.A., 12(1): 125-152.**

ODLIN, Terence. Cross-Linguistic Influence. In: DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. (ed). **The Handbook of Second Language Acquisition**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003.

OUHALLA, Jamal. **Introducing Transformational Grammar. From rules to Principles and Parameters.** UK: Edward Arnold/Hodder Headline Group, 1999.

PACHECO, Aline. **A aquisição dos pronomes *him, her* e *it* em inglês como L2: evolução do processo e aspectos de transferência do português brasileiro como L1.** Dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

PINKER, Steven. **O Instinto da Linguagem. Como a mente cria a linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RADFORD, Andrew. **Syntactic theory and the Structure of English. A minimalist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997a.

\_\_\_\_\_ **Syntax. A minimalist approach.** (versão abreviada) Cambridge: Cambridge University Press, 1997b.

RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem.** Lisboa: Caminho, 1992.

SCHWARTZ, B. D. and SPROUSE, R. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: HOEKSTRA, T. and SCHWARTZ, B. D (eds). **Language Acquisition Studies in Generative Grammar.** Amsterdam: John Benjamin, 1994

\_\_\_\_\_ L2 Cognitive states and the full transfer/full access model. In: **Second Language Research.** vol.12. [s.l] 1996.

SHARWOOD SMITH, Michael. **Second Language Learning: Theoretical Foundations.** UK: Longman Group, 1994.

SWAN, Michael. **Practical English Usage**. 2 ed. UK: Oxford University Press, 2002. 14<sup>th</sup> printing.

VAINIKKA, A. and YOUNG-SCHOLTEN, M. Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: HOEKSTRA, T. and SCHWARTZ, B. D (eds). **Language Acquisition Studies in Generative Grammar**. Amsterdam: John Benjamin, 1994.

\_\_\_\_\_ Gradual development of L2 phrase structure. In: FLYNN, S., MARTOHARDJONO, G. and O'NEIL (eds). **The Generative Study of Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

WHITE, L. " On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language". In: DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. (ed). **The Handbook of Second Language Acquisition**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003.

WHITE, L. "Second Language Acquisition: From Initial to Final State". In ARCHIBALD, J. (ed.) **Second language Acquisition and Linguistic Theory**. Oxford: Blackwell, 2000.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

**Instrumentos de Coleta de Dados elaborados por PACHECO (2000)**

## ANEXO 1 Instrumento de coleta de Dados

Versão 1

Name \_\_\_\_\_

Group \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Complete the sentences below using *will* or *can* and the verbs in the brackets

Examples

If you go to the beach, you can relax a lot sitting on a chair and reading a book (relax)If you take an aspirin, you will certainly feel better (feel)

a If I have some free time, \_\_\_\_\_ (study)

b If I find a good gardener, \_\_\_\_\_ (hire)

c If you live close to your workplace, \_\_\_\_\_ (walk)

d If this T-shirt I liked so much fits me, \_\_\_\_\_ (buy)

e If I can't get to sleep, \_\_\_\_\_ (watch)

f If you meet Mary again, \_\_\_\_\_ (invite)

g If you drink too much tonight, \_\_\_\_\_ (have)

h If I have some extra money by the end of the year, \_\_\_\_\_ (spend)

i If I have vacation in the summer, \_\_\_\_\_ (travel)

j If I see a blind person trying to cross the streets \_\_\_\_\_ (help)

## Versão 2

Name \_\_\_\_\_

Group \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Complete the sentences below using *would* or *could* and the verbs in the brackets

## Examples

If you went to the beach, you could relax a lot sitting on a chair and reading a book  
(relax)

If you took an aspirin, you would certainly feel better  
(feel)

- a If I had some free time, \_\_\_\_\_ (study)
- b If I found a good gardener, \_\_\_\_\_ (hire)
- c If you lived close to your workplace, \_\_\_\_\_ (walk)
- d If this T-shirt I liked so much fitted me, \_\_\_\_\_ (buy)
- e If I finished work on time, \_\_\_\_\_ (watch)
- f If you met Mary again, \_\_\_\_\_ (invite)
- g If you drank too much tonight, \_\_\_\_\_ (have)
- h If I had some extra money by the end of the year, \_\_\_\_\_ (spend)
- i If I had vacation in the summer, \_\_\_\_\_ (travel)
- j If I saw a blind person trying to cross the street, \_\_\_\_\_ (help)

## **ANEXO 2**

**Amostras coletadas em produções espontâneas de acadêmicos do Curso de  
Letras**



**(a) Pronomes objetivos em posição exigida por verbo transitivo direto**

- (7) If I found jewelry and I didn't know the owner I'd *take IT for me* and not tell anybody (e) (No 4)
- (8) I might sit on a bench, next to the place I *found IT* and for some minutes to see if someone would *look for IT* If someone appear I might *give IT back to the owner*, if nobody appear I might *take IT to me* (L1 4)
- (9) In the Movie Theater of our city is playing now "Looking for Nemo", but I didn't saw *IT* yet (No 4)
- (10) Ten years ago, I was living in other city I *liked IT* very much (No 4)
- (11) Two years ago I was going to university when a friend *invited ME* to *took her place in her work* (No 4)
- (12) I'd probably try to *help HIM* I'd *refer (?) HIM* for a medic or help-group (E1 4)
- (13) I pretend I didn't saw *IT*, and keep walking (L1 4)
- (14) I have a good home remedy for a sore throat My mother cooks honey, water and the herb called "*poyo*" for several minutes, in point of syrup *Take IT* before sleeping for three ou four nights (A1 2)
- (15) I don't eat too much fish because I can't *stand IT*, nor fruits, but I *like THEM* (Ar 2)
- (16) I was standing at the bus stop when a taxi come slowly I didn't have much money, but even so I decide to *catch IT* (A1 3)
- (17) The couple receive many gifts as, well, things that can *help THEM* in their new life (A1 3)
- (18) In Brazil the teachers earn few, which *make THEM work* to much (A1 3)
- (19) Thirty years ago when people wanted to talk with their friends, they just could write a letter or *call on THEM*, but it was different (A1 4)
- (20) The people worried about money They didn't spend *IT* without necessity (An 2)
- (21) I would take *IT* to a police station (D1 2)
- (22) I would say *THEM* to get calm (D1 2)
- (23) I probably take *IT*, if nobody stay next (S1 2)

**(b) Pronomes objetivos em posição exigida por verbo transitivo indireto**

- (24) Some parents imagine to know what is better for their children, and *idealize a future for THEM* (Ca 3)
- (25) If I was on vacation overseas and lost all my money and credit cards I'd *look for THEM* (Ar 4)
- (26) If a friend *borrow money from ME* and didn't *return IT* I'd talk many times about the borrowed money until he/she *paid (e) ME* (Ar 4)
- (27) I could say that I'd need money which I'd *lend to HIM* (EI 4)
- (28) I might *speak with HIM* about this problem (Ca 4)
- (29) I might try to *talk to HIM* about this (L1 4)