

LUÍS CLAUDIO MOLINA PINTO

**A APRESENTAÇÃO DO EXPLETIVO *THERE* EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LI: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA GERATIVISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para a obtenção de grau de Mestre em Letras, área de concentração: Linguística Aplicada.

Professor: Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños

Orientadora

Porto Alegre

2011

LUÍS CLÁUDIO MOLINA PINTO

**A APRESENTAÇÃO DO EXPLETIVO *THERE* EM LIVROS DIDÁTICOS DE LI:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA GERATIVISTA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 31 de março de 2011

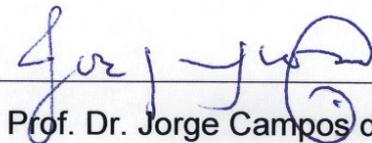
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños - PUCRS



Prof. Dr. Gilberto Keller de Andrade – PUCRS



Prof. Dr. Jorge Campos da Costa - PUCRS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meu avô paterno, Armando Ramos Pinto, que um dia me disse que o professor é aquele para o qual devemos tirar o chapéu quando encontramos na rua.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é devido à minha orientadora, Prof. Dra. Ana Maria Tramunt Ibaños, que se revelou um olhar atento e cuidadoso desde nosso primeiro contato ainda no curso de especialização. Uma mestra nos gestos e nos atos, que sempre me incentivou a ir mais longe e estabelecer novos horizontes.

A minha mãe, que me inculuiu o gosto pela leitura, e a meu pai, que me ensinou a ser honesto. Agradeço a eles por terem infinita paciência, pelo amor desmedido e pelo apoio em todas as horas sem exceção.

Ao meu companheiro Fabricio, por cuidar de tudo ao meu redor, e pelo amor e infinita paciência com as minhas perguntas mais básicas sobre formatação e tabulação.

Aos meus irmãos, que, mesmo longe, sempre estavam por perto.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram e deram ideias valiosas para o desenvolvimento do meu trabalho.

À Prof. Dra. Regina Ritter Lamprecht, por ter me ensinado a ser rigoroso com o que eu escrevo.

À Mara e Isabel, que sempre estiveram disponíveis e me ajudaram com carinho.

À minha querida amiga de tantos anos, Magaly Ferrari, que sempre me incentivou a prosseguir e pelos conselhos valiosos, os quais levarei comigo para a vida inteira.

À CAPES pela bolsa concedida para a realização do mestrado.

RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade verificar a existência de uma possível intersecção entre a exposição do expletivo *there* em livros didáticos de LI e os postulados do programa gerativista de investigação, através da análise de quatro livros didáticos de LI à luz desta teoria e investigar a natureza da problemática da aquisição do expletivo por alunos falantes do PB. Para tanto, os aspectos linguísticos envolvidos na produção do expletivo foram estudados a fim de fornecer um suporte teórico para a discussão. Verificou-se que a complexidade de elementos dispostos na teoria que envolve o uso do expletivo, tais como a noção de que há parâmetros nas línguas que irão determinar as suas diferenças, ou de que um princípio universal das línguas postula que não ocorram frases destituídas de sujeito não se reflete na maneira como o expletivo é apresentado nos livros didáticos analisados, tampouco se pode perceber uma maneira de se promover uma intersecção entre os postulados teóricos e as atividades desenvolvidas nos livros. Através da análise realizada, não se encontrou evidências de uma tentativa de se fornecer explicações no sentido de dar ao aprendiz insumos que possam promover um maior esclarecimento sobre o uso do expletivo, com exceção de um dos livros, que propõe um questionamento ao aluno sobre o expletivo, podendo se configurar em uma tentativa inicial de promover uma consciência de que a produção das sentenças existenciais apresenta diferença nas duas línguas enfocadas. Portanto, conclui-se que os livros didáticos analisados não estão alinhados com o modelo teórico adotado, sendo lançada para uma futura pesquisa, a necessidade de se investigar um meio de, através dos postulados teóricos do gerativismo, elaborar um instrumento didático que auxilie o aluno na compreensão das diferenças paramétricas entre as duas línguas.

Palavras-chave: Teoria Gerativa, Expletivo, sujeito nulo, segunda língua, livro didático.

ABSTRACT

This work aimed at verifying the existence of an intersection between the display of the expletive *there* in LI didactic books and the assumptions of the generative investigation program, through the analysis of four books under the light of this theory and investigating the nature of the problematic acquisition of the expletive by students of Brazilian Portuguese. To accomplish such task, the linguistic aspects involved in the production of the expletive were studied in order to supply a theoretical support for the discussion. There does not seem to be an intersection between the way the expletive is displayed in the didactic books and the complexity which involves the use of the expletive, such as the notion that there are parameters in the languages that will establish their differences, as well as the existence of a universal principle which postulates that there are not sentences devoid of subjects. On the same token, there is not an attempt of promoting and intersection between the theoretical underpinnings and the activities developed in the books. The analysis showed no evidence of an attempt at supplying explanation in order to give students input able to promote a wider clarification about the use of the expletive, save for one of the books, that addresses a question to the student about the use of the expletive, which may constitute in an initial attempt to promote awareness that the production of the existential sentences presents differences in the two targeted languages. Therefore, we may conclude that the didactic books are not aligned with the theoretical model, which may lead to future research, based on the need of investigating a way of designing a didactic instrument that is able to help students understand the parametric differences between the two languages.

Key-words: Generative Theory, Expletive, null subject, second language, didactic book.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estágios de maturação linguística	27
FIGURA 2 - Implicações para o processo de aprendizagem.....	40
FIGURA 3 - Métodos de ensino de LE.....	72
FIGURA 4 - Conceitos importantes em metodologia.....	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Paradigma Flexional Verbal – Presente do Indicativo	38
QUADRO 2 - Influência da natureza da L1 na remarcação de parâmetros na aquisição de L2 sob a ótica do Princípio do Subconjunto	41
QUADRO 3 - <i>English overt case forms</i>	50
QUADRO 4 - Características das abordagens de ensino de LE.....	78
QUADRO 5 - Precedência e tipo de <i>input</i> – Livro 1	81
QUADRO 6 - Precedência e tipo de <i>input</i> – Livro 2	86
QUADRO 7 - Precedência e tipo de <i>input</i> – Livro 3	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A GRAMÁTICA – UM BREVE TRAÇADO HISTÓRICO.....	14
3 UG (UNIVERSAL GRAMMAR) E O MODELO DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS.....	22
3.1 A TEORIA X-BARRA.....	30
3.1.1 O Princípio da Projeção	33
3.1.2 O Princípio de Projeção Estendida (<i>Extended Projection Principle</i>).....	36
3.1.3 O Parâmetro do Sujeito Nulo (<i>Pro-Drop Parameter</i>)	37
3.1.4 A Teoria dos Papéis Temáticos	41
3.1.5 Distribuição dos Papéis Temáticos: Expletivos	44
3.1.6 A Teoria do Caso	46
3.1.7 O Pronome Expletivo <i>There</i>	51
4 AQUISIÇÃO DA L2	57
4.1 AS HIPÓTESES DE ACESSO À UG.....	62
4.1.1 Hipótese do não-acesso	63
4.1.2 Hipótese do acesso integral	64
4.1.3 Hipótese do acesso indireto	64
4.1.4 Modelos de aprendizagem	66
4.2 BEHAVIORISMO	66
4.3 INTERACIONISMO	68
4.4 MÉTODOS DE ENSINO DE LE	70
4.4.1 <i>Grammar Translation Method</i> (Método de Tradução Gramatical).....	72
4.4.2 <i>Direct Method</i> (Método Direto)	72
4.4.3 <i>The Audiolingual Method</i> (Método Audiolingual)	73
4.4.4 <i>The Silent Way</i> (O Método Silencioso)	73
4.4.5 <i>Suggestopedia</i>	74
4.4.6 <i>Total Physical Response</i> (TPR)	75
4.4.7 <i>The Communicative Approach</i> (Método Comunicativo)	75

5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	78
5.1 ANÁLISE LIVRO 1	79
5.1.1 Descrição da organização do livro e das unidades	79
5.2 ANÁLISE LIVRO 2	82
5.2.1 Descrição da organização do livro e das unidades	82
5.3 ANÁLISE LIVRO 3	86
5.3.1 Descrição da organização do livro e das unidades	86
5.4 ANÁLISE ATIVIDADE ISOLADA LIVRO 4	89
6 CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A - Exercício envolvendo as Diferentes Formas do Expletivo	101
ANEXO B - Unidade do Livro Didático 1	103
ANEXO C - Unidade do Livro Didático 2.....	108
ANEXO D - Unidade do Livro Didático 3.....	117
ANEXO E - Atividade Isolada do Livro Didático 4.....	128

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma por base o programa de investigação gerativista para realizar uma análise de capítulos¹ de três livros didáticos de Língua Inglesa², doravante LI, e de uma atividade isolada de um quarto livro, através da qual irá se tentar verificar a existência de uma relação entre os postulados teóricos da gramática gerativa e a apresentação do sujeito expletivo *there* nos mesmos.

A dificuldade encontrada pelos professores de LI em sala de aula no que tange ao uso correto do expletivo *there* por parte dos alunos não é um fato novo, e têm gerado especulações empíricas desordenadas e sem suporte teórico que dê conta de explicar este fenômeno, tampouco apontar um caminho que permita que os aprendizes possam proceder à aquisição deste elemento com sucesso.

O expletivo *there* aparece, invariavelmente, no elenco de unidades dos livros didáticos de nível básico. Tal fato pode de certa forma conduzir o professor a uma noção equivocada de que a aquisição deste elemento por alunos falantes do Português Brasileiro, daqui por diante PB, se dá de forma fácil e sem sobressaltos. Partindo-se do pressuposto de que uma parte dos professores de LI em cursos livres não são profissionais oriundos do curso de Letras, pode-se sugerir que muitas vezes lhes faltam um embasamento teórico que proporcione uma visão mais ampla da maneira pela qual a língua se organiza e de como seus postulados convergem de forma a descrever os fenômenos linguísticos e fornecer um norte para a implementação de suas práticas pedagógicas³ no que diz respeito à exposição e tratamento do elemento expletivo em sala de aula.

A relevância de um trabalho que vise a realizar um cruzamento entre o que é proposto pela teoria e o que é realizado na prática em termos de apresentação do expletivo *there* nos materiais didáticos é perpassada pela adoção de uma linha teórica que forneça um *framework* adequado para que a análise efetuada não esteja subordinada somente a avaliações de escopo metodológico.

¹ Nos quais o expletivo *there* é apresentado.

² Serão analisados neste trabalho livros didáticos adotados por cursos livres de LI.

³ O modelo teórico adotado não trata de aspectos pedagógicos, porém, seus postulados fornecem *input* que pode conferir um suporte para a prática de sala de aula.

No escopo deste trabalho, a compreensão de como uma língua é adquirida é sublinhada pela necessidade de que o desenvolvimento linguístico dos aprendizes seja detalhado tanto em suas peculiaridades, bem como suas similaridades, a fim de que haja uma interlocução entre a teoria e a prática de sala de aula.

Dentro deste âmbito, este trabalho se propõe a descrever um modelo teórico de gramática e aquisição da língua e investigar se há uma convergência entre teoria e forma⁴ nos livros didáticos selecionados⁵ que indique a presença um itinerário teórico que embase o tratamento dado ao expletivo *there*, ou se os livros se encontram restritos a um modelo de ensino de línguas.

Este trabalho se trata de uma análise bibliográfico-teórica de livros didáticos de LI adotados em cursos livres, tomando por base a Teoria Gerativa de Chomsky. Foi realizada uma revisão da literatura no que tange aos aspectos envolvidos no uso e produção do elemento expletivo, bem como dos modelos de aprendizagem e de métodos de ensino de LE adotados em cursos livres de LI. Em nosso trabalho, iremos identificar os livros através de números (L1, L2 etc.), com o intuito de uniformizar a discussão, contudo, as referências encontram-se dispostas ao longo das unidades e ao final, nas referências bibliográficas.

Este trabalho toma por base o modelo da Gramática Universal (*Universal Grammar*) e o modelo de Princípios e Parâmetros (*Principles and Parameters*), dentro da Teoria de Regência e Ligação (*Government and Binding Theory*), com foco nos conceitos de Princípios e Parâmetros, especialmente no distanciamento entre o PB e a LI em relação aos princípios e parâmetros que envolvem a produção do expletivo *there*: o Princípio da Projeção (*Projection Principle*) e o Princípio da Projeção Estendida (*Extended Projection Principle*) e o Parâmetro do Sujeito Nulo (*Null Subject Parameter*), bem como na Teoria X-barras (*X Bar Theory*) e, dentro desta, a Teoria dos Papéis Temáticos (*θ Theory*) e a Teoria do Caso (*Case Theory*).

O nosso trabalho se apresenta distribuído em três partes distintas: no segundo capítulo, apresentaremos um panorama resumido dos estudos gramaticais desde os Gregos até o século XX, para que possamos ilustrar como os modelos teóricos atuais de aquisição de linguagem

⁴ No que se refere ao expletivo *there*.

⁵ Livro 1: TIBERIO, S.; ROST, Michael (Ed.). *World View 1*. New York: Pearson, 2005. 188 p.; Livro 2: JONES, C.; GOLDSTEIN, B. *Framework Level 1*. London: Richmond, 2003. 127 p.; Livro 3: STEMPLESKI, S.; DOUGLAS, N.; MORGAN, J. R. *World Link*. United States: Thomson-Heinle, 2005. 154 p.; Livro 4: SHIMOURA, A da S. et al. *CEP 1, Communicative English Program 1, New Edition*. São Paulo: Yázigi, 2005. 101 p.

possuem ecos de reflexões anteriores, e situar estas influências no escopo da teoria que é adotada neste trabalho, o gerativismo.

O terceiro capítulo trata da Teoria da Gramática Universal e do modelo de Princípios e Parâmetros, onde são descritos os princípios e parâmetros subjacentes ao expletivo *there*; as subteorias abrigadas dentro da Teoria X-barras: a Teoria dos Papéis Temáticos e a Teoria do Caso, bem como da distribuição dos papéis temáticos relacionados com os sujeitos expletivos *it*⁶ e *there*.

A Teoria da Gramática Universal, daqui por diante UG, e o modelo de Princípios e Parâmetros fornecem um amparo teórico para se descrever os mecanismos de aquisição da linguagem e de como a universalidade das línguas abriga as diferenças linguísticas que podem afetar o processo de aquisição de segunda língua, doravante L2, particularmente na aquisição do sujeito expletivo.

Na seção que versa sobre a Teoria X-barras, são ilustrados os mecanismos teóricos imprescindíveis para o entendimento da ocorrência do elemento expletivo na LI sob a perspectiva gerativista. Esta seção possibilita o entendimento da distribuição dos papéis temáticos que abriga o aparecimento do expletivo em posição não-argumental, como um *gap-filler* sintático e de como este elemento assume o status de sujeito da sentença através do Filtro de Caso (*Case Filter*).

O terceiro capítulo traz também, uma seção dedicada à descrição do elemento expletivo *there*, onde se busca demonstrar sua ocorrência como sujeito da sentença, em oposição ao advérbio locativo *there*.

A quarta parte encontra-se disposta em três seções: a primeira envolve as hipóteses de acesso à UG na aquisição de L2, tendo em vista que tais noções por muitas vezes norteiam os credos pedagógicos dos professores de L2, e podem fornecer *input* para uma apreciação crítica do (in)sucesso dos aprendizes de L2; a segunda é dedicada a dois modelos de aprendizagem de L2: o Behaviorismo e o Interacionismo, que possuem amplo espectro de influência nos moldes dos livros didáticos de ensino de L2; a terceira é uma descrição dos principais métodos de ensino de L2 e suas características, tendo em vista que nossa análise tem como objeto três livros didáticos de L2 e uma atividade isolada de um quarto livro didático de L2.

⁶ Embora o foco de nosso trabalho não resida no sujeito expletivo *it*, nós o inserimos por um critério de uniformidade.

2 A GRAMÁTICA – UM BREVE TRAÇADO HISTÓRICO

Toda investigação sobre alguma área do conhecimento deve estar amparada por uma teoria que formule proposições acerca de seus elementos e descreva como estes se interligam para formar uma base que possa ser analisada. Um aporte teórico deve nortear e fundamentar a investigação científica, dando sustentação e relevância para as hipóteses que são formuladas a respeito dos mais diferentes aspectos de tal objeto.

Todos os campos do saber possuem teorias que procuram descrever e explicar seus objetos de estudo, ou até mesmo refutar tudo o que foi dito anteriormente. É sabido que nenhuma teoria é estanque e atinge um nível explanatório que não possa ser revisto e ampliado; não há teoria definitiva ou explicação absoluta.

A língua ocupa um lugar crucial na história do pensamento humano, inúmeros postulados têm sido elaborados, constituindo um edifício teórico com base nas tentativas de se entender como a língua se constitui e se organiza. É sabido que muitas vezes as teorias se opõem de maneira radical, onde o credo anterior sobre determinado objeto é substituído por outro antagônico; outras vezes as teorias são reinterpretadas sob a luz de novos paradigmas.

Os estudos linguísticos atuais possuem ecos de ideias bem anteriores, especialmente o ponto de vista sobre o qual iremos nos deter: o gerativismo.

É a partir desta premissa que iremos descrever, resumidamente, a trajetória da história do pensamento gramatical em uma perspectiva sincrônica, através de estudos de linguistas.

Apesar de a linguística haver adquirido status de ciência autônoma somente após a publicação da obra de Ferdinand de Saussure (**Curso de Linguística Geral**⁷ – 1916), o interesse pelos fatos da língua apresenta-se ao longo dos séculos de maneira dispersa.

A gênese dos estudos gramaticais nos moldes atuais encontra-se na civilização greco-romana, motivados por aspectos da vida cotidiana como a retórica, base da participação jurídica e política e o estudo dos textos clássicos, visando preservar o patrimônio cultural.

O contexto no qual se inserem os primeiros passos na busca de um entendimento maior sobre a língua acontece num cenário em que as esferas políticas e sociais achavam-se

⁷ A principal obra de Ferdinand de Saussure, que foi escrita por dois de seus alunos (Bally e Sechehaye) a partir de notas de aulas ministradas por Saussure em seu Curso de Linguística Geral, ministrado entre 1907 e 1911.

alçadas a um patamar mais elevado na democracia grega e na república romana. Os embates políticos e jurídicos tinham no discurso seu ponto convergente; na tentativa de resolução de suas questões pertinentes, os debatedores precisavam elaborar um discurso persuasivo ao exporem seus pontos de vista. Surge então, a retórica, através da qual os debatedores procuravam receber adesão por parte da audiência em função da argumentação mais hábil (FARACO, 2006).

Neste contexto, a retórica assumia um papel crucial como a arte de persuadir pela expressão, onde a disputa de teses e temas se dava publicamente através do debate. Desta forma, a retórica abrigava três formas de técnica: das ideias (a arte de inventar os temas e conceitos através dos quais a discussão seria conduzida), dos argumentos (a arte de criar as estratégias demonstrativas e/ou persuasivas, ordenando os pensamentos de maneira coerente) e da elocução (a arte de elaborar formas expressivas do discurso, utilizando imagens e palavras na sua apresentação) (GOMES, 1994).

O autor destaca que a retórica apresentava um aspecto criativo ao inventar os temas, conceitos e imagens e ordenar a argumentação necessária para expor e defender o que se pretendia pleitear. Todavia, também se revelava executiva, ao dispor estes elementos, que eram instrumentos na disputa, usando estratégias persuasivas visando impor sua causa, pois um critério imprescindível no uso da retórica é o êxito.

A língua torna-se um instrumento, um meio de se atingir um objetivo intelectual e com resultados práticos no âmbito da vida cotidiana. Desta forma, o orador mais elegante e articulado, que fizesse o melhor uso dos recursos da linguagem, tais como figuras de linguagem e formas verbais mais adequadas, faria com que seu ponto de vista sobre determinado assunto prevalecesse (FARACO, 2006).

De acordo com BRAUNER e OTHERO (2006, p. 128), os filósofos gregos além de estudarem a retórica e as classes gramaticais, possuíam outra preocupação central: a natureza da linguagem. Os autores referem HECKLER (1988) sobre esta indagação crucial dos pensadores gregos:

Perguntavam-se se uma instituição era regida pela natureza ou pela convenção. Por natureza entendiam que ela tinha a sua origem em princípios eternos e imutáveis, fora do próprio homem e, por isso, invioláveis; por convenção entendiam que era o resultado de costumes e tradição, um tipo de “contrato social”⁸ entre os membros do grupo e, por isso, mutável (HECKLER, 1988, p. 7).

⁸ Grifo do autor.

Esta oposição estabeleceu duas correntes: os naturalistas (analogistas), que postulavam uma relação natural entre as palavras e os objetos por ela designados, e os convencionalistas (anomalistas) que acreditavam ser a relação entre palavra e entidade fruto de convenção (BRAUNER; OTHERO, 2006). O embate entre estas duas visões da língua irá perpassar o estudo da gramática em uma perspectiva diacrônica.

A teoria gramatical dos gregos estava amparada, em três fases distintas, sobre dois focos: a língua como forma de expressão do pensamento, ligada à filosofia, e a sua forma escrita, que era estudada como um meio de salvaguardar o grego de influências e perpetuar a noção de língua culta.

A primeira fase acontece com os filósofos pré-socráticos e os primeiros retóricos até Sócrates, Platão e Aristóteles; e, mesmo sendo a língua tratada esparsamente na obra destes filósofos, já ocorrem contribuições que influenciam as gramáticas escolares dos dias de hoje (LOBATO, 1986).

A autora aponta que Aristóteles estabeleceu as categorias de pensamento ou categorias aristotélicas que dariam origem às partes do discurso; posteriormente denominadas de categorias gramaticais ou classes de palavras: substância-substantivo, ação-verbo e relação-conjunção.

Uma grande parcela do pensamento filosófico grego é desenvolvida através de obras que usam diálogos para ilustrar seus postulados. Um exemplo é o famoso diálogo escrito por Platão (Menon) onde Sócrates dialoga com um escravo (Menon), e através de perguntas, o leva a refletir sobre coisas que ele já conhece; sendo despertado para o conhecimento através dos questionamentos.

Em seu artigo, “Chomsky e o Inatismo Cartesiano”, SELL (2002) atribui a Platão a primeira versão padrão do Inatismo⁹ também chamada de “doutrina da reminiscência” e apresenta a partir de REZENDE (1999) a clássica passagem do diálogo Menon:

Sócrates [a Menon] [...] Já que a alma é imortal e já que viveu diversas vidas, e já que viu tudo o que se passa aqui e no Hades, não há nada que não tenha aprendido. Também não é absolutamente surpreendente que sobre a virtude e sobre o resto, ela possa se lembrar do que soube anteriormente. Como tudo se conserva na natureza e como a alma tudo aprendeu, nada impede que ao se lembrar de uma coisa "o que os homens chamam de aprender" ela reencontre em si mesma todas as outras, conquanto que seja corajosa e não se canse de buscar; porque buscar e aprender não é senão relembrar (REZENDE, 1999, p. 51).

⁹ Sistema filosófico dos que entendem que as ideias são "inatas", existindo no entendimento em modo latente, de forma que conhecer é apenas recordar.

Platão distinguiu também substantivos de verbos: o sujeito de um predicado era o substantivo, ao passo que ao verbo cabia a função de expressar a ação ou afirmar a qualidade.

A elaboração destas definições estava assentada sobre uma proposição lógica, através da qual o sujeito é aquele de que se afirma; atributo é o que dele se afirma, e eles estão ligados pelo verbo. Tal articulação forma a relação predicativa, base para definição do objeto da sintaxe.

A segunda fase compreende o período dos Estoicos, quando a língua passou a ser considerada parte da filosofia, e como tal, expressão do pensamento humano. A partir desta ampliação do conceito de língua, ela passou ser tratada independentemente. Os Estoicos estudaram a língua como expressão das experiências sensoriais e intelectuais do homem, que seriam depositadas em uma tabula rasa, que era o estágio inicial do homem (LOBATO, 1986).

Os Estoicos estabeleceram inicialmente, a distinção de quatro partes do discurso: substantivo, verbo, conjunção e artigo, e posteriormente de cinco, com a separação entre substantivos comuns e substantivos próprios e a classificação do adjetivo como nome. Parte deles também a noção de caso: o caso reto (nominativo) e os oblíquos (acusativo, dativo, genitivo), derivados do primeiro (LOBATO, 1986). Contudo, nesta fase não há um interesse na língua *per se*, pois o foco de seus estudos era o pensamento e não a sua expressão.

A terceira fase compreende o período dos Alexandrinos, que recebiam essa alcunha por haverem realizado seus estudos em Alexandria (colônia Grega). A gramática assumia então, uma função normativa, um guia do bem escrever, através do qual a língua e o conhecimento seriam preservados através dos textos clássicos.

Dionísio da Trácia publica no século II a. C a sua gramática, acrescentando às quatro partes do discurso dos Estoicos, o advérbio, o particípio, o pronome e a preposição. Não há nessa gramática uma preocupação com a sintaxe, isso irá ocorrer mais tarde (LOBATO, 1986).

Em relação à sintaxe, a primeira tentativa de se estabelecer uma teoria partiu de Apolônio Díscolo, no século II d. C, ao traçar um paralelo entre os diferentes níveis da linguagem, com a aplicação das mesmas regras de organização para as unidades sonoras mínimas, sílabas, palavras e enunciados completos; procurando mostrar os princípios racionais, e a regularidade inerente subjacente à sintaxe da língua grega (WEEDWOOD, 2003).

A influência dos Gregos no estudo da linguagem estende-se até os Romanos, que tomavam a gramática Grega como base para seus estudos, compartilhando o uso da produção textual como fundamento para classificar a língua em normas a serem seguidas pelos usuários; com um cunho igualmente educativo, pois a participação nas esferas administrativas e políticas se dava por meio da oratória.

Um dos principais expoentes do estudo da gramática latina foi Varrão (116-27 a. C.), que escreveu “Sobre a língua latina”, extensa obra com 25 volumes. Nela, a fonética, etimologia, morfologia e sintaxe latinas eram analisadas nos moldes gregos (CORRÊA, 2010). Varrão propôs interessantes inovações, ao considerar a dicotomia anomalia-analogia como um fenômeno abrigado dentro da língua, decorrente de seu uso, e ao distinguir três partes diferentes no estudo da língua: etimologia, variação vocabular e sintaxe (WEEDWOOD, 2003).

LOBATO (1986) assinala que Varrão diferenciou flexão (variação natural) e derivação (variação voluntária), sendo a primeira, regular; contendo poucas omissões e comum a todos os falantes, e a segunda, variável entre os indivíduos e de radical para radical.

PRISCIANO escreve “Fundamentos da Gramática”¹⁰, baseado em Dionísio da Trácia, reunindo os estudos sintáticos realizados por Apolônio Díscolo. Sua obra possui destaque por ter sido referência no uso escolar por oito séculos (CORRÊA, 2010).

WEEDWOOD (2003) destaca que uma das consequências do uso das gramáticas gregas adaptadas pelos latinos foi o uso de frases apartadas do contexto para fins de análise sintática, pois:

Aqueles autores gregos tinham em mente [...] a idéia de “expressão autossustentada” graças a seus elementos semânticos e à sua função dentro de uma situação comunicativa, isto é, dentro da totalidade de um texto. [...] É por isso que os manuais de sintaxe escritos e publicados até nossos dias se limitam a fazer análises sintáticas de frases isoladas do texto (WEEDWOOD, 2003, p. 34-35).

O fato de tal uso de frases descontextualizadas ser advindo da influência do estudo gramatical empreendido pelos gregos reforça a nossa escolha por descrever brevemente a trajetória dos estudos gramáticos ao longo da história.

Na Idade Média, sob a égide da mudança no contexto histórico, neste caso a partir do processo de cristianização em que se encontrava a Europa após a queda do Império Romano,

¹⁰ Esta obra era quase que uma tradução aplicada ao latim, da obra de *Dionísio da Trácia*. Tal tradução foi possível porque as gramáticas gregas eram de origem semântica e não sintática (CORRÊA, 2010, p. 119).

e com a difusão do latim através da Bíblia, o estudo da gramática muda seu foco inicial, divorciando-se do uso político-administrativo vigente nas civilizações gregas e romanas e adotando a leitura dos textos sagrados como seu fim.

O caráter incipiente do estudo linguístico na Idade Média muda somente a partir do surgimento da filosofia escolástica onde o pensamento de Aristóteles se funde ao de vários filósofos expoentes do pensamento cristão, entre eles Santo Tomás de Aquino (LOBATO, 1986).

Os Modistas, teóricos que postulavam a ideia de que os gramáticos deviam procurar e identificar princípios universais a todas as línguas através de uma gramática especulativa contribuíram para a sintaxe ao observarem relações de transitividade e regência (CORRÊA, 2010).

Neste período, diversas gramáticas são publicadas; ainda com base grecorromana, tais como as primeiras gramáticas portuguesas (*Grammatica de Linguagem portuguesa*, Fernão de Oliveira, 1536), e a *Gramática* de João de Barros (1540) (LOBATO, 1986).

A época de descobertas por meio das navegações gera um interesse pelas línguas, em função do contato com povos de línguas diversas do latim, através do qual irão se estabelecer relações sociais e em mais larga escala, comerciais. A necessidade de entender como a língua poderia ser compreendida em moldes universais acontece em função da diversidade de novas línguas às quais os exploradores são expostos. Os estudos linguísticos são reconduzidos ao patamar filosófico, ou seja, a língua e o pensamento passam a ser o foco central do pensar linguístico através das obras de destacados filósofos renascentistas¹¹.

Estabelecido um contexto no qual não há uma língua preponderante como o latim ou o grego, num cenário histórico, onde de acordo com WEEDWOOD (2003):

O latim, desafiado por um vernáculo após o outro como veículo de produção intelectual, e totalmente inútil fora da Europa ocidental, estava empenhado numa batalha desesperada. Defrontados com a perspectiva iminente da fragmentação linguística numa escala desconhecida na Europa ocidental desde a partida dos romanos, os eruditos e o público reagiram, lançando o foco do interesse sobre o aspecto universal da linguagem (WEEDWOOD, 2003, p. 96).

¹¹ Ver LOBATO (1986).

O caráter dos estudos linguísticos na Renascença retoma o credo anterior de que as palavras estão organizadas em sistema universal de categorias gramaticais embutidas num sistema lógico que sirva de expressão para o pensamento (LOBATO, 1986).

A partir deste momento onde o Latim passa a defrontar-se com uma variedade de vernáculos até então impensada, surge a *Grammaire générale et raisonnée* (1660)¹², que visava elaborar uma gramática basilar, descartando uma língua específica como universal (CIZESCKI, 2008).

A noção de que a língua não consiste somente de uma coleção de frases com significados diversos, mas sim de um sistema governado por regras, parte do linguista Wilhelm Von Humboldt. Sua teoria versa sobre a forma interna e externa da língua, na qual os sons seriam a matéria bruta constituinte da língua externa que serviria de base à construção das línguas; e o padrão estrutural, gramatical e de significado imposto sobre a matéria bruta, que estabeleceria a diferença entre as línguas (WEEDWOOD, 2003).

A autora assinala que as ideias de Humboldt iriam dominar os estudos linguísticos até meados do século XX, influenciando de forma inegável as teorias formuladas a seguir. Todavia, as implicações de seu pensamento seriam somente percebidas e refinadas de maneira mais plena por meio do trabalho do linguista norte-americano Noam Chomsky, que ao re-enfatizar a teoria Humboldtiana, a torna uma das noções básicas da gramática gerativa.

A noção de gramática gerativa foi introduzida por Chomsky nos anos 50, e divergia das abordagens prévias, que procuravam extrair generalizações gramaticais através da observação das sentenças de uma língua TRASK (2004). O aspecto inovador das ideias de Chomsky perpassa todo o estudo de cunho gerativo, postulando que uma gramática das línguas naturais seja gerador das frases de uma língua, em outras palavras, pelo uso de meios finitos, infinitas sejam as possibilidades de sentenças dentro de uma língua.

A proposição fundamental da Teoria Gerativa que conduz à elaboração e organização de seus conceitos é a de que o ser humano possui uma capacidade inata, que precede o uso e a aquisição da língua. O conhecimento do que é gramatical ou não já se encontra fixado e organizado dentro da mente do falante, através de princípios estruturais e universais a todas as línguas.

¹² De Port Royal - abadia fundada em 1613, pelo abade Saint Cyran, cujos membros dedicavam-se à meditação, ao estudo e ao ensino (SELL, 2002, p. 15).

A base de meios finitos para gerar infinitas frases é específica dos seres humanos, faz com que a linguagem seja seu atributo exclusivo e habilita ao ouvinte tornar-se um falante por meio da interação do que ele já sabe de maneira inata com o que ele ouve, acarretando numa seleção dos valores particulares de sua língua, presentes nos dados que ele recebe para que ele possa atingir um conhecimento do que é, e de como se comporta sua língua, de maneira inconsciente.

Desta forma, os estudos gerativistas sugerem que o falante seja dotado de uma Gramática Universal (*Universal Grammar*) - UG, um elemento inato disposto no cérebro e específico dos seres humanos. A noção de UG embasa o Modelo de Princípios e Parâmetros e constitui a base teórica que ampara este trabalho.

3 UG (*UNIVERSAL GRAMMAR*) E O MODELO DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

O estudo da linguagem sempre ocupou um espaço vital na história do pensamento humano. A linguagem permeia, intermedia e define padrões de comportamento dos indivíduos refletindo a estrutura do pensamento de uma sociedade. Seria uma empreitada intangível imaginar o mundo em que vivemos sem língua.

De acordo com CHOMSKY (1972), o homem se diferencia dos animais de uma maneira clara pelo uso da língua quando lança mão de novas proposições para formular novos pensamentos relacionados a situações inéditas.

Tal conceito o aproxima de aspectos do pensamento filosófico de Descartes ao pensar a língua como uma expressão da natureza humana, um espelho do espírito CHOMSKY (1975).

No livro *Linguística Cartesiana*, Chomsky refere Descartes (CHOMSKY, 1972), ao assinalar que os animais e seres humanos distanciam-se pela maneira limítrofe pela qual usam a linguagem; mesmo o mais apto dos animais não conseguiria realizar operações com a linguagem por meio da reorganização de sinais e expressões faciais, por exemplo, para criar novas mensagens a partir deste repertório. Por outro lado, o mais néscio dos seres humanos, que não portasse deficiências neurológicas graves conseguiria sucesso em tal operação.

O uso do aparato físico tanto de animais como de seres humanos para produzir linguagem também ilustra tal diferença; mesmo um animal submetido a intenso treinamento mostrar-se-ia incapaz de criar significados novos, que não os grunhidos e sons em resposta a estímulos externos; ao passo que um homem desprovido dos órgãos da fala, seria perfeitamente apto a utilizar uma pletera de variantes comunicativas, tais como sinais, desenhos e outros.

HAEGEMAN (1991) aponta o fato de a linguagem ser específica dos seres humanos (*human-specific*) e que uma compreensão dos elementos da linguagem humana pode levar a estabelecer uma distinção homem X animal, proporcionando então um insight em relação à mente humana. É sobre a premissa de que a linguagem revela e define o caráter criador do

homem e do elo existente entre a capacidade cognitiva e o uso das palavras, sons e expressões de uma língua, que se debruçam os estudos linguísticos.

A totalidade de regras e princípios formulados a respeito de uma língua pode ser entendida como a sua gramática. Posto isso, pode-se afirmar que uma gramática gera as frases de uma língua (HAEGEMAN, 1991).

O entendimento de quais sentenças são corretas e gramaticais pertence também aos falantes de uma língua. Estes também são capazes de julgar a gramaticalidade de uma frase com base na sua gramática internalizada (UG) (HAEGEMAN, 1991). Este julgamento gramatical não reside no conhecimento de todas as frases que existem em uma língua, pois isso é impossível, dado o número infinito de frases que podem ser criadas a partir de um número finito de elementos. É a partir deste credo que surge a necessidade de se tratar o conhecimento linguístico do falante visando a produzir uma teoria que possa atingir níveis mais amplos, acomodando em si características que ilustrem esse conhecimento tácito, a saber: observacional, descritivo e explanatório (KATO, 1999).

O nível observacional refere-se à caracterização de uma língua, ele busca estabelecer uma distinção entre sequências de palavras que fazem ou não parte do corpus dessa língua; não se trata de listar todas as possibilidades de frases aceitáveis gramaticalmente, pois isto seria interminável e contraproducente. Um limitado repertório de sentenças pode servir de base para a formulação de princípios aplicáveis a dados adicionais (HAEGEMAN, 1991).

Dada a dificuldade acima mencionada, o linguista deve buscar estabelecer um nível descritivo de uma teoria, que é atingido quando o conhecimento inato dos falantes da língua é codificado em princípios que permitam a ele decidir sobre a aceitabilidade das sentenças (HAEGEMAN, 1991).

De acordo com KATO (1999), uma teoria que ofereça respostas à questão da aquisição da linguagem, ou seja, que mostre como os princípios da UG são partilhados pelos falantes da língua configura o nível explanatório. O nível explanatório da teoria deve ser capaz de resolver o problema lógico da aquisição: como a criança consegue avaliar e sistematizar, ainda que inconscientemente, generalizações altamente abstratas sobre a sua língua baseadas em um input pobre e restrito?

A Teoria de Chomsky surge como uma forma de dar conta desta indagação, e se configura como um movimento contrário à teoria Behaviorista de Skinner, que explica o

aprendizado das crianças através da imitação e reforço de comportamentos positivos, descartando a relação entre a mente e o corpo, desconsiderando a mente como elemento no processo do aprendizado ao situá-lo somente no ambiente.

Tomando como base esse arrazoado, como se pode explicar que uma criança é capaz de proferir frases que não somente nunca foram ouvidas por ela, bem como não pertencem à variação linguística do meio no qual ela está inserida?

Acerca do papel desempenhado pela UG na aquisição de linguagem, WHITE (2003, p. 4), em sua obra “*Second language acquisition and universal grammar*” aponta que:

UG, then, is proposed as an explanation of how it is that language acquirers come to know, unconsciously, properties of grammar that go far beyond the input in various respects. The idea is that such properties do not have to be learned; they are part of the ‘advanced’ knowledge that the child brings to bear on the task of acquiring a language (WHITE, 2003, p. 4).

O conhecimento que se possui ao falar uma língua é o ponto crucial de interesse da obra de Chomsky. Este pressuposto é o pilar sobre o qual sua teoria procura investigar e explicar: o que sabemos quando falamos uma língua? As ideias e postulados de seu trabalho convergem para responder esta indagação.

Dentro da relação fala X conhecimento da língua, em um primeiro momento da teoria gerativa, Chomsky propõe a dicotomia **competência** e **desempenho**. Esta dicotomia está profundamente ligada ao viés racionalista da linguística cartesiana, que pressupõe a aquisição da linguagem como uma questão de crescimento e maturação de capacidades relativamente fixas, em condições externas adequadas (CHOMSKY, 1972). Tais capacidades fixas configuram a **competência** do falante, o conhecimento e entendimento que ele possui da língua, ao passo que **desempenho** é o uso que ele faz de tal conhecimento (CHOMSKY, 1996).

A estas duas proposições acerca do conhecimento que o falante tem da língua, está atrelada a noção de Língua Interna (**Li**), que corresponde ao conhecimento internalizado que este tem da língua (**competência**) e Língua Externa (**Le**), que é o conjunto de frases que é de fato produzido pelo falante (**desempenho**). Os estudos gerativos procuram compreender competência; o que se procura é determinar o que o falante conhece da língua, e não como faz uso dela. Esta questão se estabelece como um dos princípios nos estudos gerativos de L2.

Em seu artigo “A faculdade da linguagem e os sistemas de interface: as relações entre a sintaxe e a semântica”, NEGRÃO (2007) destaca que o aspecto criador, não se restringe à capacidade inesgotável de produção de proposições, mas estende-se também ao fato do falante ser capaz de compreender com facilidade expressões nunca ouvidas.

A premissa de que o conhecimento que o falante possui acerca da estrutura da língua é anterior à aquisição é fundamental para o Inatismo, ou seja, o falante não sabe/interpreta a linguagem de maneira consciente, o que determina, na visão de CHOMSKY (1988) que os seres humanos sejam programados para adquirir línguas.

Essa ideia caracteriza o viés mentalista da teoria chomskiana, ou seja: a mente é um componente do aprendizado. Desta forma, a participação da mente humana, dotada de uma gramática altamente especializada é colocada no cenário da aquisição da língua, sendo tal conceito a pedra de toque da Teoria dos Princípios e Parâmetros (PP).

O conhecimento estável e sedimentado que o falante atinge sobre a sua língua materna, doravante L1, surge da interação entre o conhecimento internalizado (UG) que traz em seu bojo os princípios estruturais das línguas e os dados linguísticos que o falante recebe do meio no qual ele está inserido.

A partir da interação entre o conhecimento gramatical inato (UG) e o input recebido, que também é regido por estes princípios, o falante consegue moldar um conhecimento linguístico que possibilita a ele realizar, a partir de um limitado repertório de elementos, um infinito número de sentenças dando conta da complexidade única de sua língua.

Esta relação entre o componente inato da língua (UG) e o Sistema de Princípios é imprescindível, pois, apesar da UG ser o elemento fundamental da aquisição de uma língua e comum a todas elas, sua mera existência não designa a capacidade do ser humano de aprender uma língua. Conforme esclarece HAEGEMAN (1991), se fosse a UG o único elemento responsável pelo processo de aquisição, os seres humanos seriam capazes de falar qualquer língua.

Em seu artigo “Novos Horizontes no Estudo da Linguagem”, CHOMSKY (1997) propõe que cada língua resulta da interação entre o estado inicial (um mecanismo da aquisição da linguagem) e o curso da experiência, numa relação de *input* (entrada de dados) e *output* (saída de dados). No *input* que o falante recebe, estão presentes os **parâmetros** da língua que vai ser adquirida. Tais parâmetros possuem valores binários que determinam a presença ou

ausência (positivo/negativo) de determinado elemento, e que designam as particularidades presentes nas diversas línguas.

O processo pelo qual o estágio de maturação linguística é atingido pode ser entendido através do esquema abaixo (FIGURA 1).

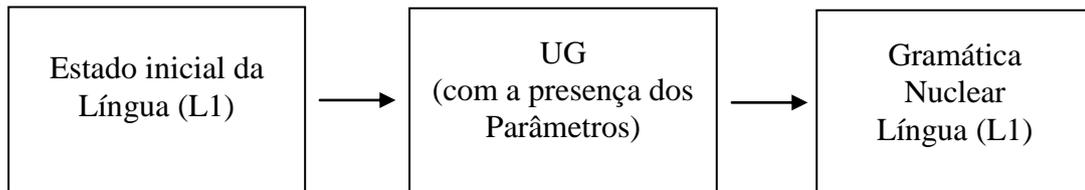


FIGURA 1 - Estágios de maturação linguística
 Fonte: Adaptado de HAEGEMAN, (1991, p. 7).

A aquisição de uma língua deriva em parte da interação entre os princípios inatos fornecidos pela UG, e da exposição a uma língua específica. Esta relação irá determinar a gramática nuclear de tal língua (HAEGEMAN, 1991, p. 7).

KATO (1999) aponta que o conhecimento da gramática é definido pelo conjunto de propriedades invariantes presentes na UG, e os valores positivos ou negativos subespecificados; a criança não necessita aprender os princípios, mas sim, atentar para os parâmetros presentes nos dados linguísticos. O resultado desta relação entre os princípios e parâmetros da UG e a língua à qual o falante é exposto, gera o estado estável, no qual os parâmetros já estão fixados pelo usuário.

O termo estável nos parece mais apropriado por designar um ponto da aquisição do qual o falante não irá retroceder no seu desenvolvimento linguístico. A aquisição da linguagem em um patamar que denominaremos de maduro acontecerá quando o falante acumular informações sobre o léxico da sua língua, pois em nível estrutural ele já está habilitado quando atingiu o nível estável.

No processo de aquisição, o falante irá fazer uso do seu conhecimento inato, e aqui relembremos que o componente inato presente na UG permite que ele faça julgamentos gramaticais sobre quais sentenças são aceitáveis ou não em sua língua; esta competência linguística permite ao falante reconhecer no que ele ouve, estes princípios rígidos. Entretanto,

tal análise por parte do falante não o designa como um “pequeno linguista”¹³ que formula e reformula hipóteses sobre a língua; sua tarefa consiste em marcar os parâmetros (KATO, 1995). A criança, por exemplo, não enxerga a língua como um sistema hierárquico com propriedades estruturais definidas e relacionadas entre si, criando hipóteses que ele irá confirmar ou refutar ao longo do processo, mas sua competência o capacita a reconhecer no que ela ouve estes elementos que diferenciam uma língua de uma mera sequência de palavras dispostas randomicamente.

Sendo este processo interativo, é de fundamental importância sublinhar que a condição preexistente da UG seja acompanhada da exposição do falante à língua, pois a função mais precípua de uma língua é a de permitir que seus usuários estabeleçam comunicação que permita a difusão de ideias e proposições. A comunicação traz em seu bojo, a necessidade de lançar mão de um sistema que seja aceitável, compartilhado e compreendido por todos os seus usuários. Não se pode pensar em uma língua que sirva aos propósitos comunicativos de um único indivíduo se algum outro não for capaz de entendê-lo.

Os dados linguísticos oferecidos pelos falantes trazem embutidos em si os parâmetros, que irão agir como gatilhos nesse processo. Os princípios irão acolher em seu arcabouço os valores positivos ou negativos para determinados elementos da língua. Pode-se entender esta relação como um momento de seleção de características particulares da língua sobre as quais o usuário deve adotar em função do que ele houve. A parametrização pressupõe um número finito de possibilidades que irão ser adotadas através de dados positivos nas línguas (KATO 2002).

A característica de rigidez estrutural presente nos princípios também se estende aos parâmetros no sentido de que eles são invariavelmente binários (negativo/positivo). A subespecificação feita pelo falante é influenciada pelo aparecimento do parâmetro nos dados ao qual ele é exposto, se um falante do Inglês recebe evidências de que o sujeito não pode ser omitido nas frases, ele aciona este valor para as frases que ele ouve e produz.

A Teoria de Princípios e Parâmetros (TPP) busca descrever e explicar de maneira adequada e abrangente os componentes universais que subjazem às línguas a despeito da sua diversidade e situar estes elementos num repertório limitado de princípios disponíveis aos falantes e necessários para que todas as línguas possam ser operacionalizadas e entendidas por estes a partir da exposição a estes universais linguísticos.

¹³ Grifo do autor.

O caráter estrito e rígido dos princípios deve-se ao fato de eles estarem presentes em todas as línguas naturais, e não somente em uma ou outra língua especificamente. A existência de características imutáveis e generalizadas nas línguas é o que permite que os seres humanos, dotados de faculdades mentais normais, sejam capazes de aprender qualquer língua (HAEGEMAN, 1991, p. 11). Tal habilidade de adquirir uma língua seja ela qual for é determinada pela existência dos princípios que fazem parte da UG do falante e são ulteriores à experiência, o que valida a assunção de que esta competência é inata.

De acordo com CHOMSKY (1996), é uma atribuição da Teoria de Princípios e Parâmetros reduzir a descrição das frases a duas categorias: invariável nas línguas (*language-invariant*) e particular das línguas (*language-particular*). A relação invariante X particular está presente no processamento dos dados que o usuário ouve, para que os parâmetros sejam enquadrados na moldura preexistente configurada pelos princípios. Ao ser exposto a uma sequência de palavras que violem quaisquer dos princípios que estão presentes em sua UG ele as classifica como não pertencendo uma língua natural, ao passo que a existência dos parâmetros explica a variação interlinguística.

A noção de princípios atende à necessidade de que em todas as línguas existam características estruturais que sirvam de base comum. É nessa base onde os parâmetros são assentados; providenciando um escopo linguístico que empreste às diversas línguas um limite estrutural com subespecificações.

Um exemplo de um princípio fundamental presente no conhecimento inato do falante sobre a linguagem é o de que os elementos numa oração se organizam em sequências hierárquicas; sendo a primeira divisão natural, a estabelecida entre *sujeito* e *predicado*. Desta forma, nas frases abaixo:

1 a Ele abriu a porta.

1 b O homem caolho abriu a porta com cuidado.

1 c O Paulo abriu a porta.

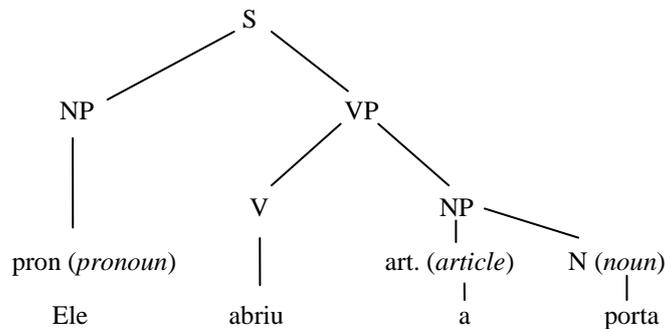
1 d O meu amigo abriu a porta.

Ele, O homem caolho, O Paulo, O meu amigo, possuem a mesma função, isto é, são membros da mesma categoria. Tais grupos de elementos são denominados sintagmas (*phrases*), e quando contêm um substantivo ou pronome como núcleos recebem o nome de sintagmas

nominais (*noun phrases*), doravante NPs. Pelo fato de que dentro da sentença existem relações de hierarquia e dependência, NPs também podem ser encontrados contidos em outros sintagmas, como no sintagma verbal (*verb phrase – VP*) Em 1 a e 1 b, *abriu a porta* e *abriu a porta com cuidado* são exemplos de sintagmas verbais (daqui por diante, VPs) por possuírem como núcleo um verbo (V). Os sintagmas nominais (NP) e verbais (VP) são constituintes sintáticos, sendo sua extensão limitada pela presença do núcleo que determina certas funções e atua em conjunto com outros itens, inclusive outros constituintes (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007).

O exemplo abaixo busca, de maneira simplificada, através do modelo arbóreo, mostrar a hierarquia entre os constituintes:

2



O conhecimento inato do princípio da dependência estrutural permite ao falante tenha noção de que tipos de movimentos podem ser executados na sentença sem prejuízo para a estrutura hierárquica. A partir disso é que não são produzidas pelos falantes, frases como:

3 A abriu porta caolho homem com cuidado o.

Sendo os sintagmas unidades operacionais, eles não podem ser movidos randomicamente. Embora os movimentos sejam possíveis em todas as línguas, eles devem obedecer às relações de força interna dos elementos dos constituintes, de forma a respeitar a estrutura sintagmática.

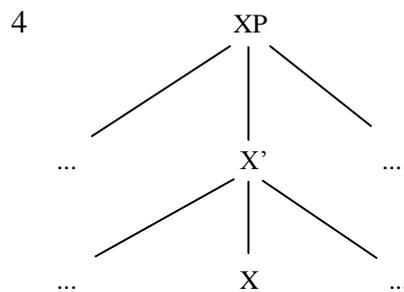
A sapiência sobre a determinação da ordem dos elementos dentro do sintagma ou de como eles são ordenados na sentença e de quais movimentos é paramétrica, ou seja, advém da interação entre os princípios da UG e os dados linguísticos.

O módulo da gramática que organiza os sintagmas dentro de um esquema que possa conter as frases de qualquer língua natural é o da Teoria X-barra, que será apresentado na seção a seguir.

3.1 A TEORIA X-BARRA

A Teoria X-barra constitui-se num módulo da gramática que visa a expressar generalizações sobre a estrutura sintagmática de todas as línguas humanas, sem levar em conta as idiossincrasias de línguas particulares.

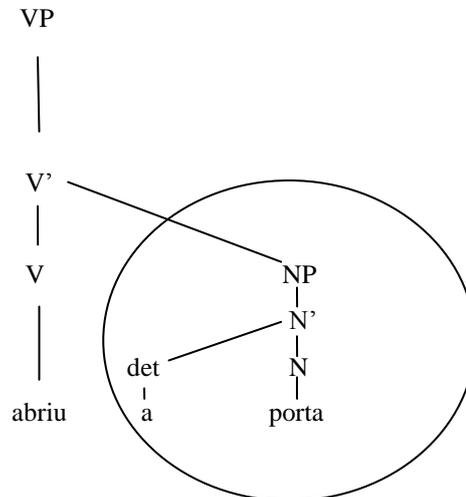
De acordo com MIOTO, SILVA e LOPES (2007), ela é necessária para explicar a natureza do constituinte, permitindo representá-los, ilustrar as relações internas e hierarquização dos sintagmas. Segundo a teoria X-barra, todos os constituintes possuem um núcleo lexical, que pode ser representado através do esquema abaixo, onde X representa cada uma das categorias lexicais, portanto se o núcleo for um nome, o valor de X é N, um verbo o valor é V, uma preposição P e um adjetivo, A.



No esquema acima, X é uma categoria mínima (podendo também ser representada por X^o), o núcleo do XP em si, que pode ser um verbo, um substantivo ou pronome, uma preposição ou um adjetivo, etc. O sintagma é representado por XP, que pode ser um NP, um

VP ou outros como o PP¹⁴, AP¹⁵, etc.; X', por sua vez, constitui-se em uma projeção intermediária, de onde poderia sair outro XP, um YP, conforme o exemplo abaixo:

5



A partir do exemplo acima, pode-se observar que as adjacências do núcleo saem sempre do X', como o NP que está dentro do VP ilustrado, e o determinante que acompanha o núcleo *porta* do NP. O X', nível intermediário, tem como função representar a localidade da relação existente entre um núcleo e seu complemento (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007).

Sendo a teoria X-barra um modelo de generalização sintagmática, a representação no caso de uma língua com complementos anteriores ao verbo – como, por exemplo, o Japonês, implicaria na mudança da parte destacada em 5, através do núcleo V, para a esquerda.

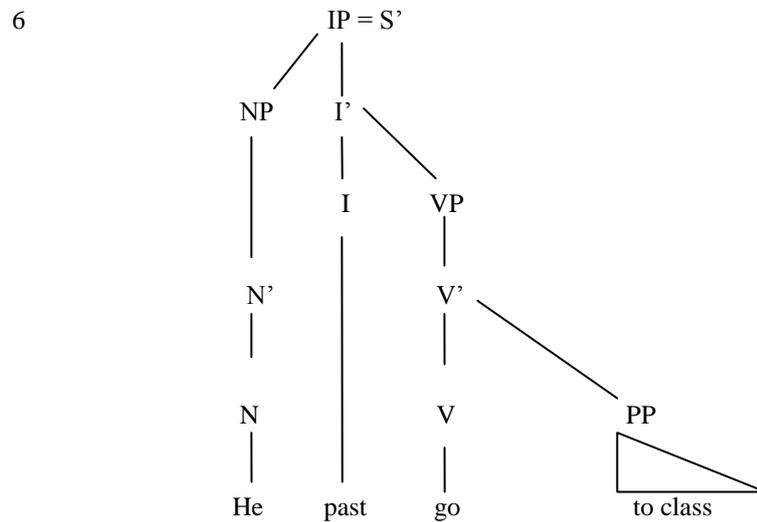
BRAIDI (1999) assinala que a teoria X-barra possui uma distinção similar à encontrada na gramática tradicional feita entre palavras de conteúdo (*content words*) e palavras funcionais (*function words*). Na teoria X-barra esta distinção é estabelecida entre *categoria lexical* (N, V, P e A) e categoria funcional, que compreende morfemas gramaticais, tais como: auxiliares (*can, will, should*), determinantes (*the, a, this, etc.*), complementizadores (*that, whether, if*), marcadores de tempo verbal (*-ed*) e marcadores de concordância (*caso nominativo she versus caso acusativo her*).

A distinção acima mencionada estende-se ao nível da sentença, por exemplo: sentenças ou orações independentes, devem ter um verbo flexionado, marcado por **I**.

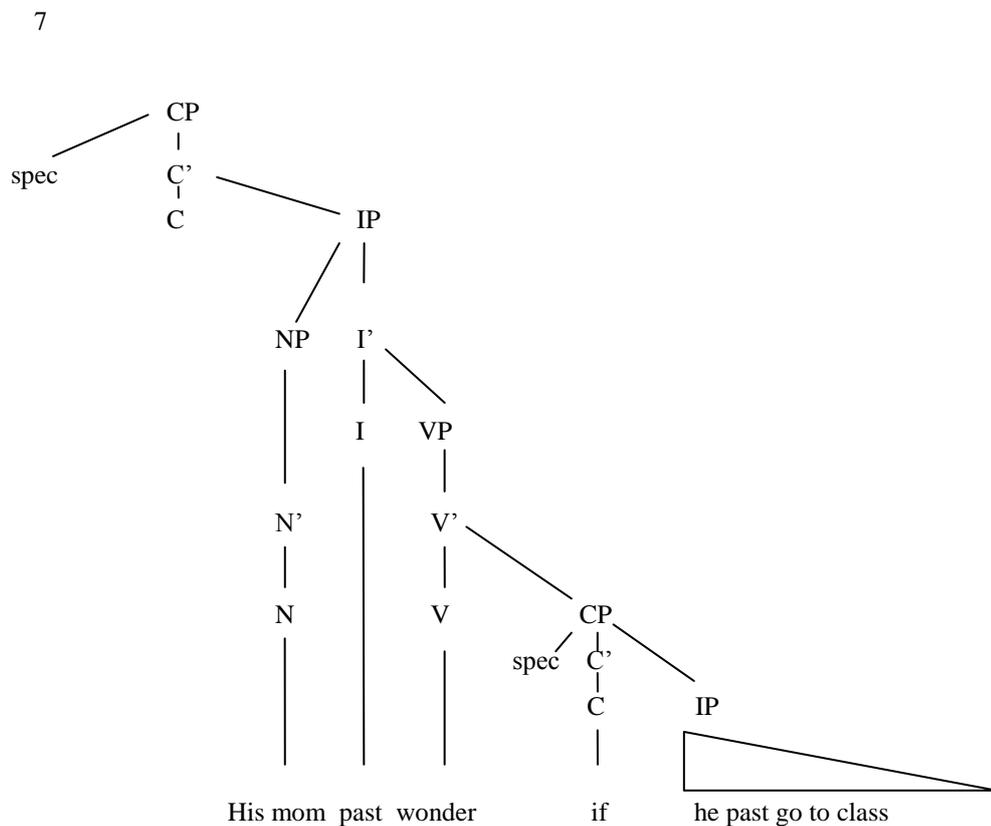
¹⁴ *Prepositional Phrase* – Da mesma forma que o sintagma nominal (NP) é um constituinte cujo núcleo é um substantivo e o sintagma verbal (VP - *Verb Phrase*) é constituído por um verbo (*Verb Phrase*, o núcleo do sintagma preposicionado (PP) é uma preposição

¹⁵ *Adjectival Phrase* (AP) ou sintagma adjetival, cujo núcleo é um adjetivo.

Ao se considerar **I** como núcleo de S, um precedente é aberto para determinar que S possui comportamento similar a qualquer outra categoria sintagmática (**endocêntrico**). Sendo a sentença (S) uma projeção da flexão, temos o sintagma flexional, ou seja, o IP (*Inflectional Phrase*) (HAEGEMAN, 1991) Exemplo:



Temos em 7 uma oração mais complexa que possui 6 como sua subordinada:



Da mesma forma como IP representa S, esta sentença também possui uma S', representada pela entidade abstrata CP. O CP existe para dar conta do complementizador C (*complementizer*) – que se encontra fora do IP sendo por esse motivo denominado como o núcleo desta categoria - CP. A presença fonética de um complementizador, como por exemplo, *que* ou *se*, determina, em português e em outras línguas, o tipo de flexão da oração que seguirá: I finita quando há a presença de *que* ou *se* e flexão não-finita quando a posição C está vazia. O comportamento sintático dos itens relacionados a complementizadores como *que* e *se* são determinados por suas propriedades lexicais, neste exemplo, toda a oração seguinte.

Na próxima seção, trataremos da capacidade do léxico em projetar na sintaxe as suas propriedades, que é determinada pelo Princípio da Projeção.

3.1.1 O Princípio da Projeção

Em sua obra “*Lectures on Government and Binding*”, Chomsky postula um dos princípios mais fundamentais do modelo de PP: o Princípio de Projeção (1993), que determina que as representações projetadas pelo léxico devam ocorrer em todos os níveis sintáticos, em outras palavras, toda sentença finita deve possuir um sujeito foneticamente realizado.

As propriedades das entradas lexicais são projetadas na sintaxe, desta forma, quando o falante acessa uma determinada entrada lexical ao realizar uma frase, ele traz em si a noção de como os constituintes estão encadeados em função do que o léxico irá projetar na estrutura sintática. Vamos exemplificar tal relação através das frases que se seguem:

8 a Fabricio abriu o livro.

8 b Cláudio entende de carros.

8 c Cláudio entende a situação.

8 d Sílvia escorregou.

Podemos observar que a sucessão de constituintes acontece em função da propriedade lexical diversa de cada verbo, fornecendo quatro possibilidades de encadeamento: em 8 a, um

NP segue o verbo; em 8 b o verbo é seguido por um PP, mas também pode ser seguido por um NP, conforme 8 c, ao passo que em 8 d o verbo não possui nenhum tipo de sintagma após sua ocorrência. Então, ao adotar uma notação formal, temos as seguintes representações sintáticas:

9 a V, [__ NP]

9 b V, [__ PP]

9 c V, [__ NP]

9 d V, [__]

Sendo a representação semântica de todos os elementos de uma frase finita uma exigência do Princípio da Projeção, como explicar a ocorrência de sujeitos nulos em uma língua como o Português? Conforme o exemplo abaixo, o Português licencia, ou seja, permite a ausência de sujeito nas frases.

10 a Chove muito.¹⁶

CARRILHO, (2008)

A sentença é gramatical em Português, porém se transferirmos esta mesma estrutura para o Inglês, conforme 10 b, ela não é entendida por um falante nativo do Inglês como uma frase de sua língua

10 b * *Rains a lot.*

CARRILHO, (2008)

A frase acima é agramatical nas línguas que não permitem o uso do sujeito nulo (*null subject*), como o inglês e o francês. Nestas línguas, a posição do sujeito deve ser obrigatoriamente preenchida por um expletivo (*it/there is – there are/il*), conforme o exemplo abaixo:

10 c *It rains a lot.*

CARRILHO (2008) postula que, desta forma, os sujeitos expletivos são considerados uma manifestação *pura*¹⁷ da sintaxe nas línguas naturais.

¹⁶ CARRILHO (2008, p. 8), designa esta construção como impessoal, em que a posição de sujeito não recebe interpretação argumental, não sendo, portanto, visível.

¹⁷ Grifo extraído de CARRILHO (2008, p. 8).

Temos também o uso do expletivo *there is/there are*, ou sujeito existencial (*existential subject*):

11 a *There is a boy in our school.*

Este exemplo mostra que na posição sintática do sujeito, há um sujeito existencial, o que satisfaz o Princípio da Projeção.

Em nosso trabalho, iremos realizar uma análise focada na apresentação do expletivo (*there is/there are*) em livros didáticos de língua inglesa.

Os alunos falantes de **português brasileiro (PB)** aprendendo inglês como L2 tem o parâmetro do sujeito nulo marcado negativamente, e irão produzir frases como:

11 b **Have a boy in our school.*

Partindo do pressuposto de que a UG do falante, ainda estaria disponível ao falante no aprendizado da L2¹⁸, ele iria selecionar a marcação paramétrica mais simples, contudo não é isso que acontece. Neste aspecto da língua, há uma transferência negativa (*interferência*) através da qual o usuário produz a frase com o verbo “ter” do PB que também designa existência de algo.

O resultado é que o aprendiz acaba por formular uma frase impossível no Inglês, pois de acordo com a gramática da Língua Inglesa (LI), os únicos verbos aceitáveis na posição inicial da frase são os verbos auxiliares na ocorrência de perguntas. Na LI a frase gramatical que propõe; nega ou questiona sobre a existência de um ou mais elementos é feita através do uso do expletivo (*there is/there are*), conforme os exemplos abaixo:

11 c *There is a boy in our school.*

11 d *Is there a boy in our school?*

11 e *There is not a boy in our school.*

A seguir, o foco está no Princípio de Projeção Estendida, que trata da ocorrência de sujeitos nulos nas línguas, o que, aparentemente se configuraria numa violação do Princípio de Projeção acima descrito.

¹⁸ Uma descrição das Hipóteses de Acesso pelo aprendiz de L2 à UG será feita no capítulo 4, seção 1.

3.1.2 O Princípio de Projeção Estendida (*Extended Projection Principle*)

A despeito do fato dos princípios serem universais, a presença de sujeito nulo (*null subject*) em determinadas línguas como o português e o espanhol cria um impasse, pois o Princípio de Projeção determina que somente elementos selecionados por um núcleo lexical sejam projetados na sintaxe. Porém, nas línguas de sujeito nulo, a recuperação do sujeito pode ser realizada através da flexão verbal (do inglês *inflection - INFL*), como no exemplo abaixo:

12 (*Eles*) Foram todos expulsos da escola sem questionamentos.

Por serem línguas com um paradigma flexional mais rico, diferentemente do inglês, elas licenciam, isto é, permitem frases onde o sujeito não seja foneticamente realizado (*pro-drop*). Esta realização fonética opcional do sujeito está ligada a um paradigma morfológico que possibilita recuperar a identificação dos sujeitos omitidos, ou seja, um paradigma flexional verbal rico, como é o caso do português e do italiano.

Por outro lado, as línguas que possuem um sistema flexional mais restrito não licenciam o uso do sujeito nulo (*non pro-drop*). Para solucionar esta aparente violação do Princípio de Projeção, Chomsky propõe uma ampliação do Princípio da Projeção que possa abarcar o fenômeno do sujeito nulo através da formulação do Princípio de Projeção Estendida (*Extended Projection Principle - EPP*).

De acordo com HAEGEMAN (1994), as propriedades lexicais devem estar representadas na sintaxe e, independentemente de sua estrutura argumental, as frases **devem** possuir sujeitos. Podemos visualizar esta estruturação sintática através da notação abaixo¹⁹:

Princípio da Projeção Estendida

S → NP – AUX – VP

Na próxima seção, iremos tratar do Parâmetro do Sujeito Nulo, que envolve os valores binários referentes à ocorrência ou não de sujeito nas sentenças das línguas, pois em nosso trabalho a diferença apresentada em relação a estes valores no PB e na LI é um ponto chave em nossa investigação.

¹⁹ Extraída de HAEGEMAN (1994, p. 69).

3.1.3 O Parâmetro do Sujeito Nulo (*Pro-Drop Parameter*)

Um sólido exemplo sobre um parâmetro essencial nas línguas, e sobre o qual este trabalho lança seu olhar é o do sujeito nulo (*null subject*). Todas as línguas possuem um valor específico para este parâmetro, ele é positivo, ou seja, aceita frases onde o sujeito é omitido (*pro-drop*), tais como o português e o italiano; ou negativo, como o inglês, o francês e o alemão, que não acomodam em seu repertório de frases, sentenças onde o sujeito não seja expresso (*non-pro drop*).

É uma exigência do Princípio da Projeção que as frases em uma língua possuam sujeito, porém, ele não determina que o sujeito seja realizado foneticamente. Esta escolha está disponível ao falante através Parâmetro do Sujeito Nulo (*Null Subject Parameter*) que determina que as línguas variem em relação à ausência (*línguas pro-drop*) ou presença de sujeito foneticamente realizado (*línguas non pro-drop*), sendo então marcada através da exposição do falante aos dados de sua língua.

Desta forma, temos línguas como o Português e o Italiano que apresentam seis desinências diferentes para seis combinações de número e pessoa no tempo presente diferentemente de línguas como o inglês, que se encontra restrito a duas desinências nesse mesmo tempo verbal para as mesmas seis combinações, conforme Quadro 1 abaixo:

Paradigma Flexional Verbal – Presente do Indicativo		
Português	Italiano	Inglês
(Eu) falo	(Io) parlo	I speak
(Tu) falas	(Tu) parli	You speak
(Ele) fala	(Lui) parla	He, she, it speaks
(Nós) falamos	(Noi) parliamo	We speak
(Vós) falais	(Voi) parlate	You speak
(Eles) falam	(Loro) parlano	They speak

QUADRO 1 - Paradigma Flexional Verbal – Presente do Indicativo

Fonte: <http://www.ponto.altervista.org/Linguas/corsoita/lez7/lez7.html>, 2010. (Adaptado pelo pesquisador).

Há então uma distinção entre línguas em relação ao parâmetro do sujeito nulo: as línguas que podem deixar a posição do sujeito vazia (*pro-drop languages*), como o português, o italiano e o espanhol, sendo fixadas positivamente quanto a este parâmetro, e as línguas como o inglês e o francês que apresentam obrigatoriedade no preenchimento da posição do sujeito (*non pro-drop languages*), sendo, portanto, marcada negativamente em relação a esse parâmetro.

HAEGEMAN (1991) destaca que a relação entre um paradigma flexional morfologicamente rico e o licenciamento da omissão de sujeito nas línguas de sujeito nulo deixa constituir uma condição única e suficiente para o licenciamento e identificação do sujeito nulo ao referir o argumento de HUANG (1984), de que o chinês admite a ocorrência de sujeito nulo com um paradigma verbal sem flexão.

A partir de HUANG (1984), JAEGGLI e SAFIR (1989) elaboraram uma hipótese, de acordo com a qual, o licenciamento do sujeito nulo se daria pela uniformidade morfológica do paradigma flexional de uma língua. Segundo os autores, os paradigmas morfologicamente uniformes apresentam formas derivadas (*desinências de número, pessoa, tempo, modo, aspecto etc.*) ou formas não derivadas (*constituídas pelo radical apenas*). Assim, a identificação do sujeito nulo seria feita por meio tanto da flexão, no caso das formas derivadas, como através de um tópico discursivo, no caso das não derivadas. Portanto, os autores assumem a dissociação das condições de licenciamento e identificação do sujeito nulo.

Todavia, esta hipótese é formulada com cautela, pois de acordo com os autores: “*Our goal in this essay has been to give, at once, an effective overview of the null subject issues, a guide into research into these matters, and a proposal that we hope, right or wrong, will spawn new research into these questions*” (JAEGGLI; SAFIR, 1989, p. 38).

A discussão acerca da caracterização do parâmetro do sujeito nulo possui amplo escopo na literatura gerativista, porém julgamos apropriado adotar esta hipótese por nos parecer bastante coesa com os postulados apresentados neste trabalho.

O Parâmetro do Sujeito Nulo fornece à arquitetura das línguas estabelecida pelos princípios, uma escolha restrita a dois valores (positivo/negativo) no que tange à presença fonética de um NP na posição de sujeito; pois se houvessem mais parâmetros disponíveis ao falante em função do mesmo elemento, a aquisição da L1 seria uma tarefa árdua e longa.

O Princípio da Projeção Estendida (EPP) assegura a presença de um sujeito, realizado foneticamente ou não, nas sentenças. Quando a posição de sujeito não é preenchida por um NP

fonético, ela é ocupada por uma categoria vazia; um elemento pronominal sem realização fonética, denominado *pro*, mas com traços distintivos de número, gênero, pessoa e caso (nas línguas de sujeito nulo - *pro-drop languages*). O pronome *pro* pode ser também um pronome expletivo foneticamente realizado (nas línguas de sujeito obrigatório - *non pro-drop languages*) quer nulo (nas línguas de sujeito nulo), sem referência e nem conteúdo semântico (RAPOSO, 1992).

A marcação do parâmetro em relação ao sujeito nulo ocorre através das evidências positivas nos dados linguísticos, por exemplo, o falante de uma língua como o Português irá marcar este parâmetro positivamente, por encontrar no repertório de dados frases que não apresentem NP foneticamente realizado na posição de sujeito.

Esta tarefa torna-se mais difícil para o falante de uma língua que não aceita o sujeito nulo, como o Inglês, de acordo com o Princípio do Subconjunto (*Subset Principle*) proposto por BERWICK:

In the special case where one target language is properly contained within another [...] the acquisition procedure always guesses a subset language if possible, that is, the smallest language that is also compatible with the positive evidence so far encountered (BERWICK, 1985, p. 236).

O princípio do subconjunto ilustra o fato de que se uma língua com um valor negativo para dado elemento (*línguas non pro-drop*) esteja contida em outra que possua os dois valores (*línguas pro-drop*), o aprendiz da L2 subconjunto da L1 irá marcar o parâmetro que produza uma língua “menor”. Embora o princípio do subconjunto não pertença à TPP, esta noção pode ser aplicada à aquisição de L2, partindo-se da premissa das línguas serem divididas em *superconjunto* ou *subconjunto*, conforme Figura 2, traz implicações para o processo de aprendizado como iremos detalhar a seguir.

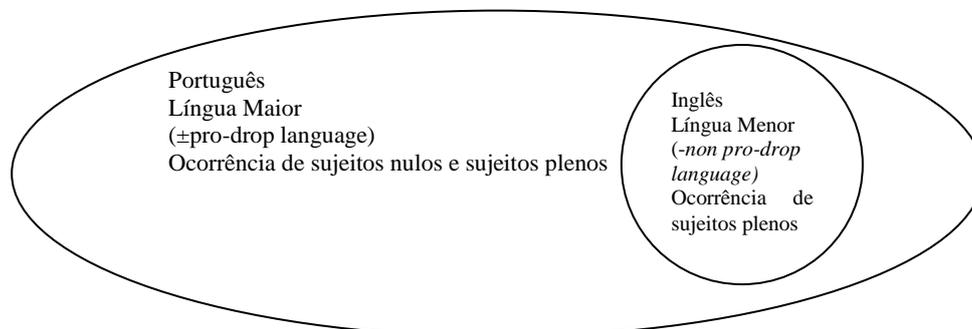


FIGURA 2 - Implicações para o processo de aprendizagem

Fonte: PACHECO, (2009) ²⁰. (Adaptado pelo pesquisador).

²⁰ PACHECO, Aline. **Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis. 2009. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/143.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

Desta maneira, podemos prever que, no curso do aprendizado de uma L2 “maior” (*superconjunto*) por falantes de uma língua “menor” (*subconjunto*), a evidência positiva dos dados da língua alvo, doravante *target language* (TL), irá fornecer dados consistentes para a remarcação dos parâmetros. Entretanto, a via inversa, ou seja, falantes de uma língua “menor” (*subconjunto*) aprendendo uma língua “maior” (*superconjunto*) não tem disponíveis evidência positiva, causando dificuldade na remarcação do parâmetro neste caso, de acordo com o Quadro 2 abaixo:

Falantes	Tipo de evidência	Remarcação
Falantes de L1 > L2	evidência positiva	remarcação do parâmetro
Falantes de L1 < L2	ausência de evidência positiva	dificuldade na remarcação do parâmetro

QUADRO 2 - Influência da natureza da L1 na remarcação de parâmetros na aquisição de L2 sob a ótica do Princípio do Subconjunto

Fonte: PACHECO, (2010).

A presença do parâmetro devidamente selecionado surge no nível estável, pois se sabe que a criança, por exemplo, mesmo falante de Inglês (e exposta ao parâmetro do sujeito nulo) produz frases com a omissão do sujeito. Este fenômeno é denominado estágio do sujeito nulo (*null subject stage*), onde a criança inicia a sua produção de frases de maneira assimétrica, sem utilizar sujeitos marcados, e ao mesmo tempo, realizando os objetos como podemos observar em (13) (LOPES, 2003).

13 * *eat* (comer) *cookie*²¹ (3:00)

A presença deste fenômeno endossa a teoria de que a competência gramatical não difere entre crianças e adultos, mas o desempenho sim; pois, diferentemente do adulto, aquelas possuem limites acerca da complexidade das frases que podem produzir (LOPES, 2003).

Retomando as colocações feitas acerca dos parâmetros, conclui-se que eles são responsáveis por estabelecer o que é idiossincrático na língua que está sendo adquirida e quais

²¹ Dado colhido pelo autor. Frase realizada pelo sobrinho-neto do autor, uma criança de 2.5 anos nascida nos Estados Unidos, residindo no Brasil desde os dois anos.

valores devem ser adotados, e irão configurar o estágio estável da aquisição, onde os princípios fixos das línguas naturais receberam as marcações binárias particulares.

Embora o nosso trabalho não se detenha no processo de aquisição de L1, é importante que tenhamos claro que há um desenvolvimento com etapas invariáveis na ordem, e variáveis temporalmente, na medida em que nem todos os falantes possuem um desenvolvimento uniforme da linguagem.

A verificação da existência de estágios ordenados fornece um preâmbulo valioso para se pensar em aquisição e ensino de L2, para que se possa analisar em quais pontos os dois processos se afastam ou se intersectam.

Tal conhecimento proporciona uma base para que, à luz das principais teorias linguísticas e das abordagens de ensino de L2, possamos proceder a análise dos livros didáticos onde o expletivo *there* é apresentado.

Um detalhamento maior sobre a marcação dos papéis temáticos será feito a seguir no capítulo sobre a Teoria dos Papéis Temáticos, onde iremos tratar de um elemento chave na aquisição da linguagem: o léxico.

3.1.4 A Teoria dos Papéis Temáticos

A introdução do que se constitui um papel temático e de como ele é atribuído na frase pelo predicado acontece após havermos traçado um caminho conceitual sobre os estudos gerativos e o pressuposto fundamental de que o ser humano possui um dom inato para a aquisição de línguas naturais através de um sistema rígido, fixo e universal de princípios (UG). Tais princípios preexistentes irão interagir com os dados presentes na língua, através da evidência positiva (presença de dado valor), pela qual o falante irá fixar essas subespecificações.

Esta relação permite ao falante elaborar uma gramática nuclear (*core grammar*) em um nível estável, a partir do qual o usuário poderá incorporar o léxico da língua, para atingir uma maturação linguística. Cabe ressaltar também a importância da organização e representação das frases em estruturas que possam dispor e acomodar os elementos em sua universalidade e particularidade, através das quais se demonstre a inviolabilidade dos

princípios e como estes ao receberem a marcação paramétrica tenham uma representação semântica que possa ser traduzida pela forma fonológica.

Uma retomada do que foi exposto é crucial para que possamos tratar de outro aspecto essencial na aquisição de linguagem: o léxico. Conforme dispomos acima, o nível maduro é atingido pelo falante à medida que ele vai incorporando o léxico de sua língua, propiciando a construção de frases mais complexas do ponto de vista do significado, uma vez que as especificações estruturais estão sedimentadas e alinhadas com os princípios. O falante alcança, por meio do conhecimento das entradas lexicais, propriedades exclusivas de determinados elementos, como por exemplo, verbos.

A intuição de quais verbos podem co-ocorrer com determinados sujeitos advém desta sapiência, como podemos observar nos exemplos abaixo.

14 a A Paula comeu três figos.

14 b *O figo comeu três ovos.

O falante sabe que em 14 a, o verbo *comer* **s-seleciona**²² um sujeito capaz de realizar a ação descrita por ele, o sujeito Paula que come algo, ao passo que em 14 b, a frase é impossível, pois a palavra figo que designa um fruto, não pode aparecer como o agente da frase. Neste âmbito, a noção de agente denota que, nas frases, o léxico assume papéis determinados pelo predicado, e quais elementos podem receber papéis diversos é regido pelo conhecimento das entradas lexicais e sua relação semântica com os verbos.

HAEGEMAN (1991) informa que a relação específica entre o verbo e os seus argumentos é referida como papéis temáticos (*thematic roles*) ou papéis-theta (*θ roles*).

Para um melhor entendimento sobre os elementos expletivos, destituídos de marcação temática, devemos falar sobre a noção de papéis temáticos e os argumentos atribuídos aos elementos das orações. Há uma série de restrições que são impostas pelo núcleo lexical ou predicado sobre os argumentos, os verbos, por exemplo, não podem selecionar **n** argumentos, sendo **n** > três (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007).

A estruturação das frases, no modelo de Princípios e Parâmetros, acontece a partir da seleção dos argumentos feita pelo núcleo lexical (nome, verbo, adjetivo e preposição). Os

²² Seleção semântica.

papéis ou funções semânticas que os argumentos podem assumir são denominados papéis temáticos (θ)²³, que podem variar de acordo com a relação que estabelecem com o predicador.

Já tendo sedimentada a noção de que o léxico projeta propriedades na sintaxe, podemos nos deter no elemento que irá atribuir papéis temáticos a seus argumentos: o **predicado**.

15 Paulo quebrou o vaso.

quebrar:	categoria	[-N,+V]
	nº de argumentos	[_ . _]
	c-seleção ²⁴	[DP,DP]
	s-seleção ²⁵	[agente, tema/paciente]

No exemplo acima, o verbo quebrar toma dois argumentos, realizados pelos NPs *Paulo* e *o vaso*, onde *Paulo* recebe o papel temático de agente, e *vaso* recebe o papel temático de paciente.

Os papéis temáticos, associados ao predicado, devem ser atribuídos aos argumentos, e estes devem ser estruturalmente realizados para considerarmos a frase gramatical HAEGEMAN (1991, p. 44). Neste trabalho, iremos adotar a listagem de papéis temáticos (em 16) elaborada por HAEGEMAN²⁶ (1991, p. 41).

- (16) a. **Agente**: aquele que inicia/pratica a ação expressa pelo predicado.
- b. **Paciente**: aquele/aquilo que é submetido/sofre a ação expressa pelo predicado.
- c. **Tema**: pessoa ou coisa movida pela ação expressa pelo predicado.
- d. **Experienciador**: entidade que experiencia algum estado psicológico expresso pelo predicado.
- e. **Beneficiário**: entidade que se beneficia da ação expressa pelo predicado.
- f. **Alvo**: entidade a quem a atividade expressa pelo predicado é dirigida.
- g. **Fonte**: entidade de onde algo/alguém é movido como resultado de uma atividade expressa pelo predicado.

²³ Theta – nomenclatura adotada pela teoria gerativa.

²⁴ Seleção categorial.

²⁵ Seleção semântica.

²⁶ A adoção da proposta de HAEGEMAN (1991, p. 41) foi feita por considerarmos sua listagem clara e ampla.

h. **Locativo:** lugar onde a ação ou estado expressos pelo verbo estão situados.

i. **Instrumento:** aquilo com que a ação expressa pelo predicado é realizada.

A apresentação dos papéis temáticos nos pareceu apropriada para a melhor compreensão do que ocorre nas frases existenciais.

Na seção a seguir, iremos descrever a distribuição dos papéis temáticos envolvendo os elementos expletivos, com a finalidade de ilustrar porque eles não se configuram como argumentos externos da sentença.

3.1.5 Distribuição dos Papéis Temáticos: Expletivos

HAEGEMAN (1991) propõe uma interessante análise²⁷ para explicar a não-atribuição de argumento ao expletivo *it*, que também nos propicia uma compreensão mais clara sobre ausência de um papel temático atribuído ao expletivo.

Dados os exemplos abaixo:

17 a *The burglary surprised Jeeves.*

17 b *That the pig had been stolen surprised Jeeves.*

17 c *It surprised Jeeves that the pig had been stolen.*

Nos dois exemplos (17 a e 17 b), o verbo “*surprise*” toma dois argumentos, que não podem ser omitidos. Conforme vimos anteriormente, um predicado pode atribuir argumentos a NPs e também a frases, de acordo com a grade temática²⁸:

18 *surprise: verb*

1	2
NP/S	NP

²⁷ Iremos reproduzir os exemplos usados em HAEGEMAN (1991, p. 51-52-53), por um critério de coerência.

²⁸ Extraída de HAEGEMAN (1991, p. 52).

A inserção de outro NP nestas frases (conforme exemplos abaixo) seria impossível e tornaria as duas frases agramaticais, pois ele não receberia um argumento, tampouco papel temático do verbo *surprise*, o que acarretaria numa violação do critério θ , pois a grade temática já estaria “saturada” com o predicado, atribuindo dois argumentos e dois papéis temáticos (agente e paciente).

19 a **The burglary surprised Jeeves it.*

19 b **That the pig had been stolen surprised Jeeves it.*

HAEGEMAN (1991, p. 52) prossegue em seu raciocínio apresentando uma paráfrase de (17 c) em (19 c), na qual o verbo *surprise* atribui argumentos e papéis temáticos ao NP *Jeeves* e à frase *that the pig had been stolen*, deixando a posição de sujeito ocupada pelo NP constituinte *it*.

19 c *It surprised Jeeves that the pig had been stolen.*

Uma demonstração da limitação no uso de um pronome para ocupar a posição de sujeito nesta frase é dada pelos exemplos abaixo:

19 d **This surprised Jeeves that the pig had been stolen.*

19 e **He surprised Jeeves that the pig had been stolen.*

Da mesma forma, não é possível questionar sobre o elemento *it* (como em 20 a):

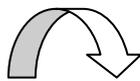
20 a **What surprised Jeeves that the pig had been stolen?*

O fato de que o expletivo não agrega significado às frases, nem comporta referência a nada que tenha sido dito anteriormente, faz com que nada possa ser questionado sobre ele.

A proposta de HAEGEMAN (1991) para o uso do expletivo *it* é a de que estes são elementos em posições de NP aos quais não são atribuídos argumentos e papéis temáticos, e dada a necessidade das frases nas linguagens naturais possuírem sujeitos (uma atribuição dada pelo EPP), o expletivo funciona como um *gap filler*, uma mera exigência estrutural.

Embora o expletivo *it* não seja o foco de nosso trabalho, esta discussão nos pareceu bastante feliz pela clareza, em função do que iremos argumentar sobre o expletivo *there*.

Em sua obra *Knowledge of Language*, CHOMSKY (1986) explicita a necessidade de que os elementos que atribuem papéis semânticos tenham recipientes acomodados nas posições sintáticas apropriadas. Desta maneira, um predicado VP deve possuir um sujeito. Porém, nas orações com sujeito expletivo (*there*), o verbo não lhe atribui papel temático e ele não é um argumento externo. Além disso, a concordância (AGR) é feita pelo verbo em relação ao sujeito pós-verbal (21 a). Da mesma forma, *there* não funciona como um advérbio locativo em 21 a, se compararmos 21 a e 21 b. Este dado é de vital importância, pois, no âmbito deste trabalho, a atenção será dada ao pronome expletivo *there*.



21 a *There are many children in the room.*

21 b *Where did you exchange your first kiss?*

There.

O aparecimento de frases nas línguas onde a posição do sujeito é preenchida por um expletivo (*there is/there are – it*) é descrito então no Princípio de Projeção Estendida (EPP), através do qual sua estrutura fica acomodada no Parâmetro do Sujeito Nulo.

A seguir, nosso foco reside na Teoria do Caso (*Case Theory*), e na atribuição de Caso nas sentenças, com especial destaque para o Filtro de Caso (*Case Filter*).

3.1.6 A Teoria do Caso

A noção de caso dentro da Sintaxe Gerativa se diferencia da noção de caso da gramática tradicional. No âmbito da Teoria Gerativa, Caso²⁹ se constitui em uma categoria gramatical pertencente a todas as línguas do mundo.

CHOMSKY (1991) sublinha que em algumas línguas como o sânscrito, latim e russo, Caso é morfologicamente manifesto, ao passo que em outras possui pouca ou nenhuma realização manifesta. Na abordagem gerativa, se assume que Caso é sempre presente abstratamente.

²⁹ Iremos adotar a palavra caso com letra maiúscula para diferenciar Caso na literatura gerativa de caso da Gramática Tradicional.

Em línguas nominativas/acusativas, o sujeito de uma oração finita recebe Caso **Nominativo**³⁰, o objeto direto de um verbo transitivo recebe Caso **Acusativo**³¹ e o objeto de uma pré ou posposição recebe Caso **Oblíquo**³² (CHOMSKY, 1991).

Nas línguas com marcação morfológica de Caso, sua função é tornar o NP visível para a interpretação de seu papel temático. No que tange à visibilidade, ela está presente em todas as línguas, inclusive naquelas que não possuem marcação morfológica, garantindo que os NPs tenham a sua interpretação temática assegurada.

De acordo com MIOTO; SILVA; LOPES (2007), a categoria Caso é comum a todas as línguas, sendo que elas diferem na forma da expressão desta categoria: em algumas, de maneira concreta, por meio de um paradigma flexional de morfemas, em outras, mais abstratamente, através de recursos como a ordem dos DPs³³ em relação aos núcleos que os selecionaram.

Os autores destacam que partir desta diferença, pode ser estabelecida a noção de **Caso Abstrato**, uma noção mais geral do que caso morfológico, sendo universal, pois sua existência é postulada para qualquer língua natural.

CULICOVER (1997) aponta que, sendo o sistema do Caso Abstrato universal, não há necessidade de aprendê-lo, o que ocorre no curso da aquisição de caso é um mapeamento entre Caso Abstrato e Caso Morfológico.

De acordo com HAEGEMAN (1991), a realização manifesta de Caso em constituintes lexicais completos restringe-se ao Caso Genitivo³⁴. Os Casos Nominativo e Acusativo não são manifestos em LI como NPs completos. A distribuição das formas Nominativa e Acusativa é encontrada no sistema pronominal.

O Quadro 3, a seguir apresenta as formas manifestas de Caso na LI

³⁰ *Nominative Case.*

³¹ *Accusative Case.*

³² *Oblique Case.*

³³ Em Inglês, *Determiner Phrase.*

³⁴ Na LI em frases, como: *Paula's car was old and dirty.*

QUADRO 3 - English overt case forms

	Nominative	Accusative	Genitive
a. Lexical NPs			
	<i>the man</i>	<i>the man</i>	<i>the man's</i>
	<i>the good man</i>	<i>the good man</i>	<i>the good man's</i>
b. Pronominal NPs			
<i>1 sg</i>	<i>I</i>	<i>me</i>	<i>my</i>
<i>2 sg</i>	<i>You</i>	<i>you</i>	<i>your</i>
<i>3 sg masc</i>	<i>He</i>	<i>him</i>	<i>his</i>
<i>3 sg fem</i>	<i>She</i>	<i>her</i>	<i>her</i>
<i>3 sg neut</i>	<i>It</i>	<i>it</i>	<i>its</i>
<i>1 pl</i>	<i>We</i>	<i>us</i>	<i>our</i>
<i>2 pl</i>	<i>You</i>	<i>you</i>	<i>your</i>
<i>3 pl</i>	<i>They</i>	<i>them</i>	<i>their</i>

Fonte: HAEGEMAN, (1991, p. 143).

A autora propõe uma explicação em relação ao funcionamento dos pronomes quanto à atribuição de Caso. Exemplos:

22 a *She taught her.*

22 b *That she taught her is unbelievable.*

22 c *For her to teach her would be important.*

De acordo com HAEGEMAN (1991), os pronomes assumem formas diferentes em função de suas posições na sentença; quando o pronome é o argumento interno do predicado, a ele é atribuído Caso ACUSATIVO e quando o pronome é o argumento externo do predicado ele recebe Caso NOMINATIVO, considerando 22. Nos exemplos citados, observa-se a forma *she* para nominativo e *her* para acusativo na terceira pessoa feminina do singular.

A Teoria do Caso é um módulo da Gramática Gerativa e, de acordo com MIOTO; SILVA; LOPES (2007) deve ser formulada visando estabelecer:

23 a quantos e quais são os Casos abstratos;

23 b quais são os elementos que atribuem os Casos abstratos;

23 c quais são os constituintes que os recebem;

23 d quais as formas de atribuição de Caso;

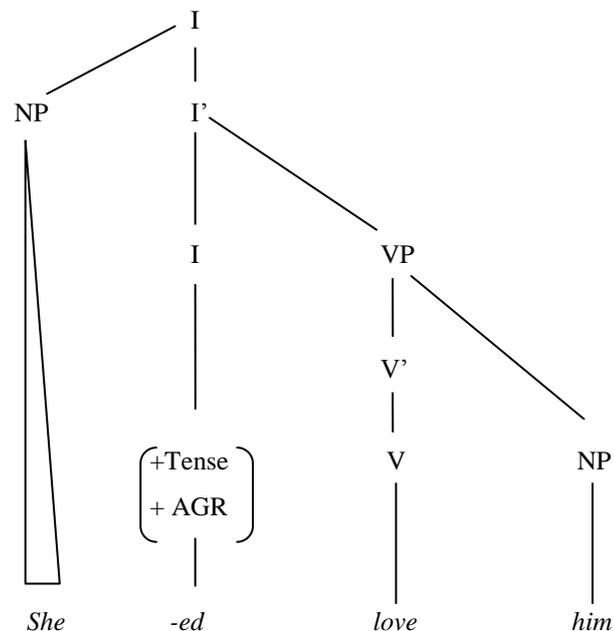
O princípio que rege a teoria é o chamado **Filtro de Caso (Case Filter)**. De acordo com CHOMSKY (1991, p. 74): “*every phonetically realized NP must be assigned (abstract) case.*”

As línguas naturais, em sua totalidade possuem um sistema de Casos, a despeito do fato de que esses Casos não estejam marcados morfologicamente. O Filtro de Caso provoca todo tipo de alteração na sentença para que a necessidade de atribuição de Caso seja satisfeita (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007).

Caso Nominativo

Em sentenças finitas, o núcleo lexical que atribui Caso Nominativo ao NP sujeito, é I, pois este possui marcação [+Tense] e [+AGR]. Conforme o exemplo abaixo:

24

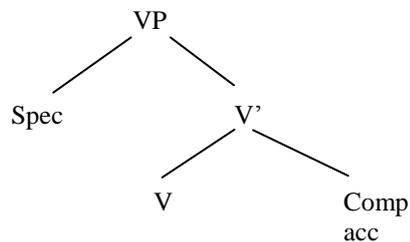


Segundo CULICOVER (1997), Caso Nominativo é atribuído ao NP na posição de Spec³⁵ do IP (Spec, IP), ou seja, a posição imediatamente dominada pelo IP.

Caso **Acusativo**

Contrariamente ao Caso Nominativo, que é atribuído por I ao seu especificador, O Caso Acusativo é atribuído por outro núcleo lexical, o verbo (V) ao seu complemento (COMP), conforme 25:

25



O verbo transitivo direto é um atribuidor de Caso acusativo ao seu argumento interno.

Exemplos:

26 a *They warned the old man.*

26 b *She kissed him lovingly.*

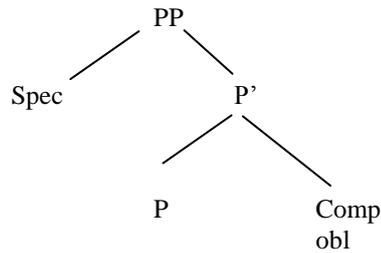
Nos exemplos acima, o verbo *warn* atribui Caso Acusativo ao NP *the old man* em 26 a; já em 26 b, a marcação é evidenciada na forma pronominal – *him* é a forma acusativa do pronome pessoal masculino de terceira pessoa.

Caso **Oblíquo**

O caso Oblíquo é atribuído ao complemento pela preposição, lexical ou funcional, de acordo com 27.

³⁵ Do inglês *specifier*, ou especificador.

27



28 *She gazed at the window.*

No exemplo acima (28), o NP *the window* recebe caso do núcleo do sintagma preposicional, da preposição *at*. A este tipo de Caso, é dado o nome de **estrutural**, sendo atribuído sob regência; ou seja, o núcleo do VP ou do PP atribuem Caso aos elementos que são regidos por ele (HAEGEMAN, 1991).

A complexidade do sistema de Casos é grande e engloba movimentos e comportamentos dos sintagmas nominais para que eles possuam visibilidade à interpretação temática. Sendo esta teoria regida por um princípio que exige que todo NP receba Caso, ela está operante e pode ser aplicada desde os primeiros NPs pronunciados pelo falante, posto que é inerente à linguagem humana.

A próxima seção apresenta o pronome expletivo *there* em oposição ao advérbio locativo *there* onde buscamos ilustrar como estas duas ocorrências se distinguem do ponto de vista sintático, e demonstrar o status de sujeito adquirido pelo expletivo.

3.1.7 O Pronome Expletivo *There*

No presente capítulo, iremos fornecer dados de gramáticas da língua inglesa a respeito do comportamento sintático do expletivo *there*: de sua distinção semântica do locativo, dos tipos de verbos que podem co-ocorrer com ele e da categoria de frases que o sucede. Tal exposição nos parece necessária para que o nosso trabalho tenha um panorama mais completo no sentido ilustrar o uso do expletivo num âmbito familiar ao professor de Língua Inglesa

como L2, já que estamos investigando este elemento no escopo de livros didáticos utilizados por falantes do PB no aprendizado de Inglês como L2.

O sujeito existencial *there* funciona juntamente com *it* como um sujeito não-referencial porque ele não compartilha informação com nenhum elemento prévio; ele antecipa um sujeito novo e indeterminado no NP subsequente. Conforme já expomos anteriormente, estas palavras não-referenciais ocupam a posição sintática do sujeito.

Conforme demonstrado por CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1983): seu comportamento em *yes/no questions*³⁶ e em *tag questions*³⁷ mostra que os pronomes expletivos sofrem inversão sujeito-verbo:

29 *There's a book on the table. Is there a book on the table?*

29 b *There's a book on the table, isn't there?*

29 c *It is a boy. Is it a boy?*

29 d *It is a boy, isn't it?*

Tais diferenças são encontradas em nível fonológico, pois há uma diferença na realização fonética entre o expletivo *there* e o locativo. Quando *there* funciona como um advérbio de lugar, conforme exemplo 30 abaixo, sua realização fonética é mais forte, onde a primeira sílaba recebe a tonicidade e é usado deiticamente, ao passo que o expletivo é fonologicamente reduzido e não possui função.

30 *I went to Paris last fall. I had lots of fun there.*

Nesse contexto, *there* é um adverbial e se refere à Paris. Quando *there* introduz um sujeito na sequência da frase, este sujeito é chamado de sujeito nocional (*notional subject*) QUIRK, GREENBAUM, LEECH E STARKVIK (1980), e sempre é constituído por um NP. Por outro lado, o expletivo *it* introduz um VP.

³⁶ Na Língua Inglesa, *yes/no questions*, são perguntas para as quais são esperadas duas respostas: sim ou não.

³⁷ *Tag Question* é uma estrutura gramatical, através da qual uma frase declarativa ou imperativa pode ser transformada em uma pergunta por meio da adição de um fragmento interrogativo (*tag*) que é feito com o uso do verbo auxiliar na língua inglesa.

31 a *There is a person at the door.*

NP

31 b *It is nice to stay here at night.*

VP

Em frases da língua inglesa, o NP identifica ou cria informação partilhada pelo falante e pelo ouvinte, o predicado diz algo novo sobre ele (KLAMMER; SCHULZ; VOLPE, 2000, p. 409). O expletivo funciona meramente como um elemento que irá preencher a posição de sujeito, mantendo o sujeito em uma posição mais adiante na frase, deixando que a nova informação seja dada pelo predicado.

Em 32 a, temos um exemplo onde um novo sujeito inicia a frase e é também seguido por nova informação:

32 a *A man is at the door.*

A frase acima apresenta um novo sujeito, que é predicado por um PP. O resultado gera alguma estranheza, já que o ouvinte deve interpretar informação inteiramente nova e desconectada com qualquer elemento anterior (QUIRK; GREENBAUM; LEECH; STARKVIK, 1990).

Fazendo do uso do expletivo *there*, o falante pode sinalizar que a frase seguinte traz em si informação nova, desta maneira, temos 32 b:

32 b *There is a man at the door.*

As duas formas do pronome *there* (adverbial e expletivo) não partilham propriedades sintáticas. CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999) propõe uma testagem³⁸ sintática baseada em LAKOFF (1987) para estabelecer esta distinção.

Teste - *Question tag*

There dêitico: **There's the little boy who looks after the sheep, isn't there?*

There não-referencial: *There is a little boy who looks after the sheep isn't there?*

³⁸ Utilizamos aqui os exemplos de CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999) por nos parecerem bastante claros.

Aqui a distinção é feita pelo fato de que somente o expletivo pode ser usado em uma *question tag*, demonstrando que ele age como sujeito, uma vez que somente sujeitos podem ser colocados em *question tags*.

Teste - Negação

There dêitico: **There isn't the little boy who looks after the sheep.*

There não-referencial: *There isn't a little boy who looks after the sheep.*

A negação pode ser realizada somente pelo expletivo.

Teste – Dêitico *here* (onde *there* substitui *here*)

There dêitico: *Here's the little boy who looks after the sheep.*

There não-referencial: **Here's a little boy who looks after the sheep* (força uma interpretação dêitica). Desta forma podemos concluir que o dêitico *here* pode ser alternado com o dêitico *there*, mas não com o *there* não-referencial.

Os testes propostos dão evidência adicional de que o expletivo *there* possui as propriedades sintáticas de sujeito.

As configurações sintáticas relacionadas aos dois expletivos também diferem em grau de complexidade, pois o expletivo *it* é geralmente sucedido por uma cópula do verbo *to be*, ao passo que o expletivo *there* possui um repertório de possibilidades bem mais complexo. Uma delas é que o expletivo *there* pode ser seguido por NPs distintos.

33 a *There is a cat crouched under the table.*

33 b *There are several cats crouched under the table.*

33 c *It is a boy.*

Dados adicionais³⁹ sobre quais tipos de frases podem ocorrer após o expletivo é fornecido por QUIRK, GREENBAUM, LEECH; STARKVIK (1980, p. 956-957):

³⁹ Extraídos de QUIRK, GREENBAUM, LEECH; STARKVIK (1980, p. 956-957):

Tipo SVC (sujeito/verbo/complemento)

34 a *There must be something wrong.*

Tipo SVA (sujeito/verbo/advérbio)

34 b *Was there anyone around?*

Tipo SV (sujeito/verbo)

34 c *There was no one waiting.*

Tipo SVO (sujeito/verbo/objeto direto)

34 d *There are plenty of people getting promotion.*

Tipo SVOC (sujeito/verbo/objeto direto/complemento)

34 e *There have been two bulldozers knocking the place flat.*

Tipo SVOA (sujeito/verbo/objeto direto/advérbio)

34 f *There's a girl putting the kettle on.*

Tipo SVOO (sujeito/verbo/objeto indireto/objeto direto)

34 g *There is something causing her distress.*

Tipo SVpass (sujeito/verbo/voz passiva)

34 h *There has been a whole box stolen.*

Tipo SVpassC (sujeito/verbo/voz passiva/complemento)

34 i *There'll be no shops left open.*

CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999, p. 449) agrupam três classes de verbos semanticamente distintos que podem seguir o expletivo *there*:

1 - Verbos de existência ou posição: *exist, live, dwell, stand, lie, remain, etc.*

35 *There exist plenty of choices.*

2 - Verbos de movimento ou direção: *come, go, walk, run, fly, approach*, etc.

36 *Behind the church there walked a man who never sleeps.*

3 - Verbos que descrevem que algo está acontecendo, se desenvolvendo ou se materializando: *develop, arise, appear, emerge, ensue, happen*, etc.

37 *There ensued a fight.*

Esta seção teve por finalidade mostrar a distinção na ocorrência do expletivo em oposição ao advérbio locativo, para estabelecer com clareza as possibilidades sintáticas de cada um e expor a variedade de possibilidades de associações relacionadas ao expletivo.

4 AQUISIÇÃO DA L2

O processo de aquisição de L2 se constitui numa área cara à investigação linguística, pois se trata de um processo que inicia a partir de um patamar no qual o falante já está dotado de uma língua, a L1⁴⁰.

Neste âmbito, as pesquisas sobre Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*), doravante SLA, proporcionam *insights* que enriquecem a prática pedagógica de ensino de L2, conforme assinalam LARSEEN-FREEMAN e LONG (1991).

The most obvious beneficiary of an increased understanding of SLA is the second language teaching profession, and through the teachers, the learners themselves. Indeed, many researchers have been or remain language teachers who find themselves attracted to SLA research as a source of insight into the teaching/learning process. (LARSEEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 3).

O estudo de SLA constitui-se num foro de investigação linguística que procura responder indagações a respeito de como um aprendiz cria um novo sistema linguístico a partir de uma exposição limitada a uma segunda língua, bem como o que é de fato aprendido ou não, e de como o grau de proficiência atingido pelos aprendizes difere do grau demonstrado na aquisição da L1 (GASS; SELINKER 2001).

A ordem da aquisição em L2 também se constitui em objeto de pesquisa da SLA. TOWEL e HAWKINS (1994), por exemplo, apresentam resultados de um estudo realizado por DULAY e BURT (1974) no qual aprendizes de línguas distintas como o Espanhol e o Cantonês mostraram ordem similar na acuidade mostrada na realização de morfemas gramaticais. Os autores também destacam o fato de que em um estudo conduzido por MAKINO (1980) com 777 adolescentes japoneses corrobora os achados de DULAY e BURT (1974) sem, contudo, mostrar uma relação entre a ordem na acuidade da produção dos morfemas e a ordem destes apresentados nos livros didáticos.

Amparados nos resultados dos estudos mencionados acima, os autores apontam que:

⁴⁰ Situamos aqui o início do processo de aquisição de L2 no final do processo de aquisição da L1, pois não trataremos neste trabalho de bilingüismo, que é um processo de aquisição simultâneo.

What is important to retain from examples like this is that learners from different L1 backgrounds, acquiring an L2 under different conditions of exposure – naturalistic versus classroom – can go through the same stages of development. That is, there is systematic development, which is independent, either of the first language a learner speaks, or the type of input a learner has received. This is an important feature of SLA which any serious approach will have to account for (DULAY; BURT, 1994, p. 12).

O estudo de como a L1 é adquirida deve servir como ponto de apoio para a pesquisa de SLA. Os dois processos não podem ser estudados como fenômenos distintos que não compartilham características. No âmbito do estudo de SLA, as matrizes teóricas a respeito da aquisição de L1 proporcionam suporte para a pesquisa, sem que a SLA se configure em um campo menor da investigação linguística.

Há dois elementos que se constituem em objeto de diversas pesquisas de SLA que iremos abordar neste trabalho: o papel da UG na aquisição de L2, através das hipóteses de acesso, e a noção de transferência de valores paramétricos da L1 para a L2.

A sala de aula de L2 pode ser considerada como um cenário linguístico de dimensões reduzidas, porém, com algumas características pertinentes a um escopo de aquisição de L2: negociação de sentido, observação da língua como um conjunto de princípios gerais com subespecificações que irá particularizar a língua que se está aprendendo, comparações entre o sistema de origem (L1) e o sistema no qual se está comunicando (L2), presença de interlíngua, transferência ou interferência da L1 no uso da L2 e erros sintáticos, lexicais, fonéticos, morfológicos e pragmáticos.

É importante salientar que neste trabalho iremos dar atenção a um ambiente de aprendizado de Inglês como língua estrangeira, doravante LE, e não como segunda língua, conforme a distinção apontada por COOK (1991):

Language teachers for example often contrast second language teaching – that takes place in a country where the L2 is widely used, say the teaching of French to immigrants in France – with foreign language teaching – that takes place in a country where it is not an everyday medium, say the teaching of French in England (COOK, 1991, p. 5).

O autor sublinha que, apesar desta distinção, não se pode assumir que os aprendizes nestas duas situações irão aprender de maneiras diversas, tal evidência deve ser corroborada por evidências através de pesquisas (COOK, 1991). KATO (1999) também diferencia os processos de aquisição e aprendizagem em relação à existência de intervenção externa, ou

seja, ao adquirir uma língua, o falante está exposto à sua língua através do input externo, ao passo que na aprendizagem há o controle do estímulo externo.

Nestes dois processos também há diferenças relativas ao ambiente no qual a língua é aprendida, um ambiente natural, que se caracteriza como a comunidade de fala da L2 na qual o aprendiz está inserido em oposição a um ambiente artificial, ou seja, uma sala de aula de L2. Estudos sobre a aquisição da linguagem apontam para a existência de uma sequência previsível de elementos por falantes de diferentes línguas. Tal fenômeno também se encontra presente na aquisição de L2, os aprendizes passam por estágios semelhantes no aprendizado da L2.

Estando assentada a diferença entre aquisição e aprendizagem, é importante ressaltar que nosso trabalho dedica-se analisar a dificuldade do aprendiz (falante de PB) de Inglês como L2 decorrida da interferência da L1 no aprendizado e uso da L2 em relação ao emprego do elemento expletivo em construções existenciais, sob um ponto de vista do aprendizado da língua; já que tratamos aqui do ensino do Inglês como língua estrangeira, onde os alunos em sua totalidade já ultrapassaram a idade crítica que os separa do período da aquisição propriamente dita e os posiciona num escopo de aprendizado, de instrução formal em sala de aula.

Uma diferença fundamental entre um cenário de aquisição e de aprendizado, no caso em sala de aula de ensino de L2 como LE, é que no primeiro, todos os falantes fazem uso do mesmo sistema linguístico (L1), e já atingiram um estágio maduro em sua aquisição, ao passo que no segundo, encontramos falantes que partilham um mesmo sistema (L1) e um falante que já possui maturidade linguística em relação ao segundo sistema (L2), que através do papel de professor, irá controlar, mediar e organizar o uso da L2 neste âmbito.

Desta forma temos participantes envolvidos numa relação linguística que os coloca em papéis bem definidos; como indivíduos que possuem por vezes crenças diferenciadas em relação a como a língua dever ser aprendida, de qual método se mostra mais eficaz.

Os aprendizes fornecem dados linguísticos valiosos sobre o processo de aprendizado, que geram inquietações e constantes questionamentos nos professores em relação às suas práticas pedagógicas, bem como input fundamental para a investigação no âmbito de aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition - SLA*).

A sala de aula pode então ser considerada como um microcosmo linguístico, circunscrito em um contexto artificial e controlado, que pode servir como objeto de formulação de hipóteses e investigação linguística baseada em análise de dados gerados neste âmbito restrito, no qual as variáveis podem ser controladas por meio das tarefas utilizadas durante os experimentos que irão testar as hipóteses formuladas.

Nosso trabalho é de cunho teórico, sem a pretensão de analisar e avaliar dados fornecidos por sujeitos, porém, este preâmbulo faz-se necessário para que possamos relatar um caso de sala de aula, onde pudemos observar um momento no qual um dos alunos apresenta um raciocínio que demonstra uma compreensão sintática sobre o uso do expletivo.

Este relato se insere no corpo do trabalho na medida em que ilustra um evento que nos fornece um *insight* para deliberarmos sobre uma possível composição de elementos na apresentação do uso do expletivo, como iremos argumentar mais adiante após a análise dos livros.

Trata-se de um grupo de 10 alunos em uma turma de nível intermediário (terceiro nível do intermediário de um total de quatro níveis). A tarefa⁴¹ em curso tinha como foco as diferentes formas do uso do expletivo e seus associados (ver ANEXO A). No desenrolar da tarefa, os alunos puderam responder a todas as questões sem maiores dificuldades. Entretanto, ao se depararem sobre como poderiam realizar uma *question tag* a partir de uma frase com o futuro simples associado ao expletivo, foi gerada uma dúvida que incluiu a professora que estava ministrando a aula.

A dúvida do grupo e da professora foi de como se empregar a *question tag* conforme exemplo 38 a:

38 a: *There will be a lot of people at the beach, ...?*

Estando em uma sala de aula ao lado, o autor foi consultado sobre como se daria a *question tag* neste caso, ao que respondeu que o verbo *to be* deveria ser eliminado da *tag* para impedir a interpretação dêitica, conforme exemplo abaixo:

38 b: * *There will a lot of people at the beach, won't people be there?*

Pois neste caso, o pronome forçaria uma interpretação dêitica através do *there* inserido após o verbo *to be*.

⁴¹ ALLEN, C. P. et. al. *Make Your Point 3 Plus*. São Paulo: Yázigi, 2005. 71 p.

Este contexto de dúvida possibilitou o surgimento de um elemento crucial para o aprendizado: a formulação de uma hipótese para a solução de um problema sintático-semântico, onde não interferiram elementos pragmáticos, morfológicos ou fonéticos. A dúvida, neste caso, gerou uma tentativa de se alinhar o conhecimento linguístico previamente adquirido no sentido de se apreender como os parâmetros das duas línguas diferem para que o parâmetro da L2 pudesse ser assentado.

A solução apresentada por uma aluna para a questão foi o argumento de que, em uma *tag* que inicia com uma frase afirmativa, será encerrada pelo uso do auxiliar na forma negativa com a adição do sujeito. Por meio deste raciocínio, a aluna demonstrou ter remarcado o parâmetro do sujeito nulo para a LI. Seguindo o raciocínio, foi pedido à aluna que escrevesse a sua conclusão, que segue abaixo:

Because when you say 'You will be a good writer', the question tag is: 'won't you', just the auxiliary and the subject. So, with the sentence: 'There will be a lot of people at the beach', the question tag is the same: the auxiliary and the subject: 'won't there', when there is the subject (Alice Duarte, comunicação pessoal).

Tal fato demonstra que no processo de aprendizado, os alunos trazem contribuições e *insights* importantes que podem gerar hipóteses relevantes para a prática pedagógica.

O argumento proposto pela aluna é corroborado por NAGASE (2007):

Em tag questions, uma declaração é seguida por uma pergunta tag, que consiste de um V auxiliar e um pronome. A pergunta tag é uma pergunta reduzida, a qual tem a função de confirmar a declaração explicitada. O pronome da pergunta tag deve conter os traços do SUJ sintático expresso na declaração... (NAGASE, 2007, p. 19-20).

Para uma melhor ilustração do que foi proposto acima, seguem os exemplos:

39 a: *Kate saw him, didn't she?*

No exemplo 39 a, o sujeito expresso aparece na *tag* associado ao verbo auxiliar na forma negativa. Contudo, nos exemplos abaixo, as frases tornam-se agramaticais se utilizarmos o objeto na *tag*:

39 b* *Kate saw him, didn't he?*

39 c* *She spoke to them, didn't they?*

39 d* *They like English, doesn't it?*

Da mesma forma, podemos comparar os exemplos acima (39 c e 39 d) com o uso do expletivo nos exemplos abaixo:

39 e *There will be a lot of people, won't there?*

39 f* *There will be a lot of people, won't people ?*

Nestes dois exemplos, o auxiliar na forma negativa é acompanhado por um elemento expresso na declarativa, contudo, somente o expletivo (39 e) satisfaz a condição necessária, pois, apesar de não receber papel temático nem argumento do predicado, ele é o sujeito da frase, ao passo que o objeto indeterminado não pode exercer esta função em 39 f.

Na próxima seção, iremos descrever as hipóteses de acesso à UG no escopo de aquisição de L2, pois o estudo sobre SLA reside também no fato de que as hipóteses apóiam vários fenômenos advindos deste processo.

4.1 AS HIPÓTESES DE ACESSO À UG

Como observado anteriormente, a UG se caracteriza por ser um componente inato da mente que impõe restrições acerca da língua. Tais restrições presentes na UG garantem que o falante esteja impedido de criar ideias variadas a respeito da língua à qual ele é exposto, o que iria acarretar num processo interminável de aquisição.

Os parâmetros presentes nas diferentes línguas irão reduzir estas restrições, sem, contudo disponibilizar escolhas que não sejam binárias.

Conforme exposto anteriormente, no curso da aquisição de L2, o aprendiz pode se defrontar com um repertório de parâmetros cujo valor seja diferente da L1. Desta maneira, um valor positivo para dado parâmetro na L2 pode ser negativo na L1 e vice-versa.

Debate-se amplamente sobre qual o papel desempenhado pela UG no processo de aquisição da L2, em termos de como a competência linguística adquirida no processo de aquisição da L1 irá afetar, no caso, a aquisição da L2.

HAWKINS (2001) sugere que a pesquisa sobre aquisição de linguagem de L2 deva contemplar aspectos que envolvam o processo de aquisição de L1:

If the mechanisms which underlie grammar-building in first language acquisition are innate, and give rise to observable similarities in the way all children acquire their first languages, a reasonable research strategy for investigating second language acquisition is to assume that the same innate mechanisms underlie second language grammar-building. By applying hypothesis about the principles and parameters of Universal Grammar to observable patterns of second language development, we can potentially confirm or disconfirm their involvement (HAWKINS, 2001, p. 10).

A importância de se investigar o papel da UG no processo de aquisição pode ser traduzida na formulação de hipóteses de acesso à UG. Há três principais hipóteses sobre o acesso à UG, cujos postulados influenciam diretamente no campo de pesquisa de SLA.

4.1.1 Hipótese do não-acesso

Esta hipótese possui como argumento central o fato da UG não encontrar-se inserida no processo de aquisição da L2, havendo um enfraquecimento da UG à medida que a idade do falante avança o que acarreta num processo através do qual os aprendizes irão lançar mão de habilidades mais gerais na tarefa de resolução de problemas. Desta forma, pode ser percebida a existência de um período crítico para os adultos no processo de aquisição da L2, levando-os a buscar meios alternativos de aprendizagem, para que esta ocorra de forma positiva.

A comprovação desta hipótese pode ser ilustrada pelo fato de que crianças adquirindo L2 geralmente atingem proficiência de um falante nativo ao imigrarem para outro país, ao passo que seus pais dificilmente atingem um nível de proficiência que se equipare ao de seus filhos.

Uma evidência adicional que pode corroborar esta hipótese pode ser encontrada nos resultados de um estudo mostrado por MITCHELL E MYERS (1998) a partir de MEISEL (1997) sobre a aquisição da negação no alemão e no francês, concluiu que os aprendizes da L2 recorriam a estratégias de sequência linear que se aplicavam a elos de superfície ao invés de usarem operações de dependência estrutural restritas pela UG. A partir deste resultado,

MEISEL (1997) sugere que um dos princípios fundamentais da UG, o da dependência estrutural (dependência estrutural) não está mais disponível aos aprendizes da L2.

4.1.2 Hipótese do acesso integral

O acesso à UG se dá de forma direta na aquisição da L2, pelo fato de que os dois processos são similares e as diferenças apresentadas estão relacionadas à diferença na maturidade cognitiva e às necessidades dos aprendizes.

FLYNN; MARTOHARDJONO; O'NEIL (1988, p. 13) destacam a relação entre a aquisição de L2 e UG: “[...] *although some skeptics may not support such a claim, it is clear that [...] profound connections to other domains of linguistics and cognition – the least of which notwithstanding, that L2 and UG are fundamentally linked*”.

O fato dos aprendizes de L2 serem capazes de adquirir princípios e/ou parâmetros da L2 diversos da L1 se constitui numa evidência de que a UG permanece operacional, e que não há um período crítico para o aprendizado de L2.

A partir de um estudo empírico realizado com alunos japoneses adultos, aprendendo LI como L2, foi demonstrado que estes aprendizes são capazes de remarcar o parâmetro de direção do núcleo (por exemplo, do núcleo final para o núcleo inicial), bem como de exemplificar princípios não operacionais em japonês, como o Princípio da Subjacência e adquirir categorias funcionais inexistentes na Língua Japonesa (FLYNN; MARTOHARDJONO; O'NEIL, 1988).

4.1.3 Hipótese do acesso indireto

Esta hipótese sugere que a UG não se encontra inserida na aquisição da L2, o aprendiz aplica os parâmetros já marcados na L1, ou seja, eles acessam a sua UG através de sua própria língua, sendo que esta é a base para o seu desenvolvimento da L2.

Outros parâmetros não estão disponíveis para eles e se a L2 apresentar parâmetros diversos daqueles da L1, eles terão de recorrer a outros mecanismos para fazer com que os dados da L2 se ajustem às suas representações internas.

MITCHELL e MYLES (1998) apresentam a combinação estabelecida entre a noção de período crítico e a hipótese do acesso indireto a partir de SCHACHTER (1996), que afirma que as crianças aprendizes de L2 tem a UG disponível, argumentando a existência de um período crítico para a aquisição de princípios e parâmetros da L2, que não sejam operantes na L1. Ela cunha o termo “Janela de Oportunidade” para designar este período, apontando que aprendizes infantis passam por diferentes “janelas” na TL (*target language*).

A autora conclui através de um estudo com coreanos aprendendo Inglês como L2, que a Janela de Oportunidade está inoperante em aprendizes mais jovens, sendo, contudo, disponível para crianças mais velhas. No que tange aos aprendizes adultos, ela salienta que: “[...] *UG is not available to older L2 learners outside L1, and that there is a maturational schedule in early life before and after which certain principles of UG cannot be incorporated into a developing grammar*” (SCHACHTER, 1996 in HAWKINS, 2001, p. 282).

Partindo-se desta premissa, pode-se supor que o aprendiz adulto de L2 tem disponível somente os princípios e parâmetros ativados no processo de aquisição da L1

MITCHELL e MILES (1998) mencionam o trabalho de SCHWARTZ e SPROUSE (1994), segundo o qual, os aprendizes transferem todos os parâmetros da L1 no estágio inicial. Entretanto, quando a L2 não se ajusta a esses parâmetros, eles passam a revisar suas hipóteses. A partir dessa incongruência entre parâmetros, eles traçam novas hipóteses, restritas pela UG. Sob esse ponto de vista, a UG é acessada através da L1 em um primeiro estágio e diretamente acessada depois disso.

O estudo de SLA é perpassado por preocupações de natureza pedagógica, sendo uma importante vertente causadora de mudança nos materiais didáticos, encontrando-se inserido numa gama de hipóteses testadas no curso do desenvolvimento das pesquisas acerca da SLA. Desta maneira, temos um cenário teórico onde as principais correntes do pensar linguístico servem de base para a pesquisa de SLA, e, conseqüentemente, trazem avanços e conduzem a uma reflexão sobre a eficácia das abordagens e práticas no ensino de LE.

Neste trabalho, nosso foco é nos livros didáticos de LI como língua estrangeira (LE), diferentemente do conceito de L2, que se refere ao aprendizado do falante a respeito de uma segunda língua na comunidade onde esta é falada.

Da mesma maneira, estes dois conceitos se distanciam no que tange ao grau de exposição ao qual o falante é submetido. No caso da L2, o falante encontra-se imerso na comunidade onde a língua alvo (*target language* – TL), é falada; ao passo que no âmbito do aprendizado da LE, ele é exposto à TL em encontros semanais que geralmente duram de duas a três horas e meia, em geral.

A exposição do falante à L2 também difere em relação ao ambiente de língua em termos de autenticidade, ou seja, temos dois ambientes distintos: o “natural” (a comunidade onde a L2 é falada) e o “artificial” (ambiente de sala de aula).

Após havermos situado o contexto no qual o aprendiz que constitui o nosso interesse se insere, iremos nos deter brevemente em dois modelos de aprendizagem, sublinhando que, apesar de nosso trabalho estar alinhado com a Teoria Gerativa postulada por Chomsky, iremos fazer um breve apanhado de teorias importantes: o Behaviorismo e o Interacionismo.

4.1.4 Modelos de aprendizagem

As teorias apresentadas a seguir se constituem em abordagens filosóficas de aprendizagem que tiveram influência nas abordagens de ensino de LE.

4.2 BEHAVIORISMO

O Behaviorismo é uma teoria psicológica de aprendizagem cuja influência se concentra principalmente nas décadas de 40 e 50, tendo como seu principal expoente B.F. Skinner. As pressuposições de bases teóricas behavioristas sustentavam que a aquisição da linguagem pela criança se dava por meio da imitação do comportamento dos adultos e da

formação de hábitos. A língua não seria nada além de um conjunto de hábitos adquiridos através do modelo “estímulo-resposta” (KAPLAN, 1985).

O credo dos behavioristas tradicionais era de que o aprendizado derivava de imitação, prática e *feedback* positivo a respeito do sucesso, bem como de formação de hábitos. Nesta ótica, o aprendizado se dá através da observação por parte da criança dos sons e padrões por eles escutados, cujo reforço gerado pelo elogio iria garantir que a produção seria fixada como um hábito correto de se usar a língua (LIGHBOWN; SPADA, 1999).

Tendo como base essa premissa, o aprendizado de L2 era visto como o desenvolvimento de um novo conjunto de hábitos, e o papel da L1 passou a ter destaque na aquisição da L2, estando intimamente ligado ao sucesso do aprendiz. Desta maneira, a relevância da L1 no processo de aquisição de segunda língua passou ser inserida em um subcampo da SLA, a *transferência linguística*. Tal conceito está atrelado a diversas perspectivas teóricas de SLA (GASS; SELINKER, 2001).

Esta conexão foi traduzida no surgimento da **Hipótese da Análise Contrastiva** (*Contrastive Analysis Hypothesis* – CAH), formulada pelo linguista Robert Lado (1957):

Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture — both productively and when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and culture as practiced by natives (LADO, 1957 in GASS; SELINKER, 2001, p. 65).

Os autores apontam que a CAH encontrava-se inserida em duas tradições: a *Norte Americana*, que adotava a CAH com o intuito de aperfeiçoar os materiais didáticos; e a *Europeia* que visava obter uma compreensão maior da língua.

LIGHBOWN e SPADA (1999) assinalam que o sob esse prisma, o sucesso do aprendiz iria depender das similaridades apresentadas entre a L1 e a L2, ou seja, quanto maiores as semelhanças, mais fácil seria a tarefa da aquisição da L2.

O Behaviorismo foi muito influente e suas ideias produziram impacto na produção de diversos materiais didáticos do ensino de LE, bem como fundamentaram as crenças pedagógicas de uma geração de professores, cujas atitudes e posturas em sala de aula possuem relação direta com o princípio estímulo-resposta, principalmente em termos de avaliação e *feedback* junto aos alunos.

Conforme exposto anteriormente, o Behaviorismo não reconhece a capacidade cognitiva da criança no processo de aquisição, ele aparece somente como uma tabula rasa onde o conhecimento é impresso por meio da experiência.

A grande mudança no campo da Linguística Aplicada aconteceu a partir da obra “*Review of B. F. Skinner: Verbal Behaviour*” (1959), onde CHOMSKY (1996) faz uma crítica das ideias behavioristas de Skinner:

Skinner's thesis is that external factors consisting of present stimulation and the history of reinforcement (in particular, the frequency, arrangement and withholding of reinforcing stimuli) are of overwhelming importance, and that the general principles revealed in laboratory studies of these phenomena provide the basis for understanding the complexities of verbal behaviour. He confidently and repeatedly voices his claims to have demonstrated that the contribution of the speaker is quite trivial and elementary, and that precise prediction of verbal behavior involves only specification of few external factors that he has isolated experimentally with lower organisms (CHOMSKY, 1996, p. 414).

A partir deste ensaio, Chomsky lançou as bases da Teoria Gerativa, sustentando, contrariamente a Skinner, que a criança seria biologicamente dotada para a aquisição de linguagem, sendo a exposição à língua o desencadeador deste processo.

COSTA (2004) descreve a importância histórica provocada por Chomsky no cenário dos estudos linguísticos:

Chomsky (1955) provocou mais uma verdadeira convulsão metodológica na linguística, ao aderir, na década de 50, ao movimento crítico contra os alicerces do behaviorismo, em nome do cognitivismo emergente sustentado pelas novas perspectivas abertas, especialmente pela computação. [...] Chomsky (1955) de fato, começou pela via do formalismo mais independente, dotando a teoria da gramática de um mecanismo de regras recursivas capazes de gerar as infinitas construções linguísticas permitidas pelo sistema (COSTA, 2004, p. 27).

O programa gerativista torna-se então um modelo teórico elegante, articulado por seu proponente, Noam Chomsky, oferecendo base teórica a um novo horizonte de pesquisas em linguística aplicada, bem como em SLA.

4.3 INTERACIONISMO

O Interacionismo também atribui papel fundamental ao meio ambiente no qual o falante está inserido, mas se distancia do Behaviorismo por não descartar a habilidade inata do falante no processo de aquisição. O interacionismo atribui uma importância maior ao meio ambiente do que os Inatistas (LIGHTBOWN; SPADA, 1999).

Nesta teoria, o social com suas instâncias de interação se configura como o elemento chave que promove o desenvolvimento de capacidades múltiplas que ocorrem conjuntamente com a aquisição da linguagem, como a capacidade de cooperação e construção de significado através do meio no qual a criança está inserida. A noção de que a aquisição ocorre exclusivamente por meio da interação social é a base para um conceito chave na obra de Vygotsky: a "zona de desenvolvimento próximo" (*Zone of Proximal Development - ZPD*).

A ZPD se constitui na diferença entre a capacidade individual da criança de resolver problemas e a capacidade de resolução apresentada quando ele interage e recebe ajuda de outro indivíduo. O sujeito-aprendiz pode ter como interlocutor um colega que já tenha adquirido um dado elemento da língua, um pai ou o professor. Uma das principais noções aplicadas à sala de aula que possuem eco do Interacionismo refere-se à técnica de *pair work*, onde o professor arranja os pares de maneira a que um aluno com um desenvolvimento linguístico menor seja privilegiado ao trabalhar com um par que possua um conhecimento maior da língua. A característica social da teoria vygotskiana perpassa o ensino de LE nos dias atuais inclusive na esfera do ensino público⁴², conforme ilustra o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para LE (ensino de quinta à oitava séries):

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como

⁴² O contexto de ensino de LE em nosso trabalho é a sala de aula de LE de cursos livres, porém consideramos válido incluir este registro para ilustrar a influência de um modelo teórico de aquisição da linguagem sobre um modelo de abordagem educacional.

uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (ABREU et al., 1998, p. 15).

Em suma, a obra de Vygotsky, juntamente com a de outros teóricos, influenciou diferentes métodos de ensino de LE.

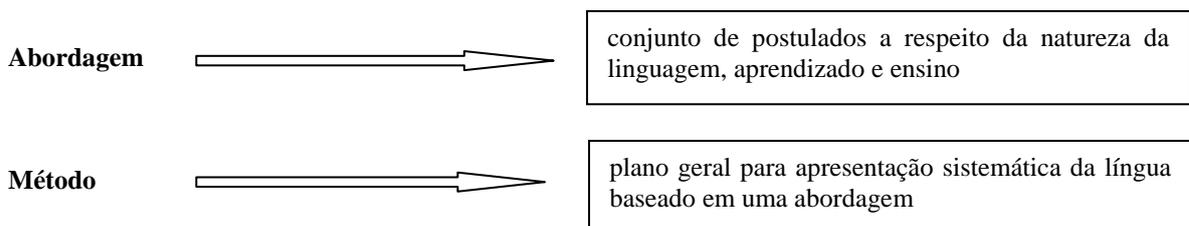
Na próxima seção, iremos descrever resumidamente os principais métodos utilizados em sala de aula de LE, a fim de que possamos proceder a uma análise mais bem fundamentada.

4.4 MÉTODOS DE ENSINO DE LE

O ensino de línguas conta com diversos métodos que foram se sucedendo ao longo do tempo, num movimento, por vezes antagônico, e por outras, complementar. Tais métodos mostraram-se promissores e tiveram espaço destacado no cenário de ensino de LE, influenciando a produção de materiais didáticos e moldando as crenças pedagógicas dos professores.

É inegável o fato de que não há uma metodologia que contemple todas as variáveis presentes no processo de aprendizado, ainda mais quando os participantes deste processo possuem origens, expectativas, e motivações diversas.

BROWN (2007, p. 14) estabelece uma distinção⁴³ entre três conceitos chave no que se refere a métodos de ensino de LE:



⁴³ De acordo com ANTHONY (1963).

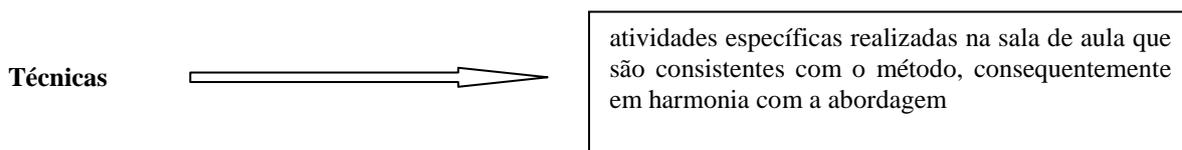


FIGURA 3 - Métodos de ensino de LE

Fonte: Anthony (1963, *apud* BROWN, 2007, p. 14).

De acordo com o autor, estas definições propostas mostraram-se consistentes e têm sido adotadas ao longo do tempo, mesmo considerando-se que foram elaboradas na década de 60.

Mais recentemente, temos a redefinição dos conceitos propostos por Anthony a partir de RICHARDS e RODGERS (1986):

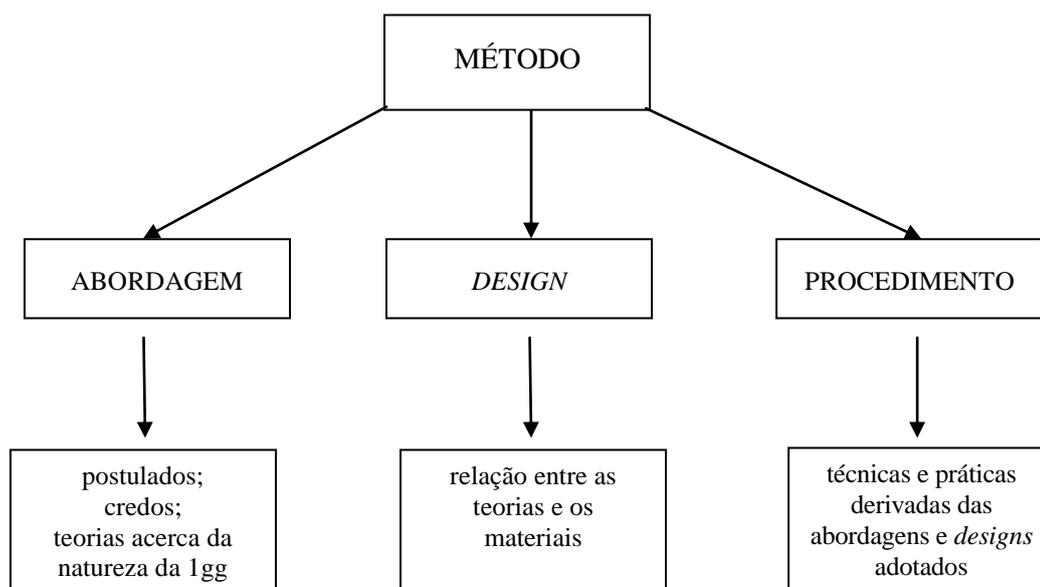


FIGURA 4 - Conceitos importantes em metodologia

Fonte: Adaptado de RICHARDS; RODGERS (2001, p. 33).

Se considerarmos as duas proposições acerca destes conceitos, podemos sugerir que ambas são satisfatórias no escopo de nosso trabalho por permitir um entendimento do que é uma abordagem e no que ela se baseia, e da diferença estabelecida entre abordagem em método.

Retomando o que já foi dito sobre métodos de ensino, diversos modelos serviram de base para a elaboração de materiais didáticos.

Antes de procedermos a análise dos materiais didáticos contendo lições onde o expletivo *there* é apresentado, iremos fazer uma breve descrição dos principais métodos de ensino de LE.

4.4.1 *Grammar Translation Method* (Método de Tradução Gramatical)

Este método possui raízes no Método Clássico, que era usado no ensino de línguas clássicas como o latim e o grego, e tem sido usado por professores de LE por bastante tempo. Seu objetivo principal era assegurar o acesso dos alunos à literatura estrangeira, secundado pelo credo de que ao aprender a gramática de outra língua, o aprendiz avançaria na compreensão da gramática de sua L1.

De acordo com BROWN (2007), uma das razões da popularidade desse método junto aos professores é de que ele requer pouca habilidade por parte do professor.

Iremos agrupar as características de cada método em relação a alguns itens fundamentais acerca do ensino de LE: vocabulário, gramática, instrução e pronúncia. (Ver QUADRO 3, p. 77).

4.4.2 *Direct Method* (Método Direto)

A premissa básica do *direct method* direto é a de que aprendizado de L2 deve ocorrer da mesma maneira que o aprendizado de L1, interação oral, uso de input visual, uso da TL constantemente, sem concessões à tradução, e sem nenhum tipo de análise gramatical (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Um dos principais responsáveis pela popularização desta metodologia foi Charles Berlitz, fundador das escolas Berlitz, que são encontradas ao redor do mundo, simbolizando a promessa de um aprendizado rápido através de aulas intensivas com falantes nativos e sem tradução.

O *direct method* impõe diversas restrições à sua aplicação na esfera do ensino público, por demandar um considerável número de horas de aula dedicadas ao aprendizado da L2, em grupos pequenos, onde cada aluno possa receber atenção individual, o que se constitui numa característica deste método (BROWN, 2007).

4.4.3 *The Audiolingual Method* (Método Audiolingual)

O método audiolingual e o *direct method* partilham a característica de serem baseados no credo de que a habilidade mais proeminente de uma língua é a fala. Entretanto, os dois métodos se afastam no que se refere à aquisição de vocabulário.

No método audiolingual há a prática de diálogos, onde são apresentados itens lexicais e gramaticais, que são reenfaturados através de repetição e memorização de situações e diálogos (LARSEN-FREEMAN, 2000).

A despeito de ser um método através do qual os alunos realmente obtinham resultados de aprendizado, ao se encontrarem em situações de uso real da língua, os alunos tinham dificuldade em transferir as estruturas praticadas em sala de aula.

4.4.4 *The Silent Way* (O Método Silencioso)

Este método estava ancorado na revolução gerada por Chomsky, na proposição de que o aprendizado é muito mais uma função cognitiva do que estabelecimento de hábitos através de reforços de comportamentos positivos como acreditavam os behavioristas (LARSEN-FREEMAN, 2000).

A autora assinala que a partir desta nova visão sobre o aprendizado e as capacidades cognitivas dos indivíduos, o aluno passa a ter um papel mais ativo em seu próprio aprendizado. Um status diferente é conferido ao erro, considerado um sinal de que o aprendiz estava testando as suas hipóteses sobre a língua.

Esta abordagem, denominada de cognitiva⁴⁴ dá origem a diversos materiais de ensino de LE por meio de exercícios gramaticais dedutivos⁴⁵ e indutivos⁴⁶.

⁴⁴ Do inglês *Cognitive Approach*.

⁴⁵ Os aprendizes são apresentados à regra, e devem aplicá-la.

⁴⁶ Os aprendizes descobrem a regra a partir de exemplos e passam a aplicá-la.

O *silent way method* não é oriundo diretamente da abordagem cognitiva, mas possui características em comum. Esta metodologia presta importância maior ao processo aprendido do que ao ensino propriamente dito (LARSEN-FREEMAN, 2000).

De acordo com RICHARDS e RODGERS (2001) o *silent way method* é baseado na premissa de que o professor deve manter-se em silêncio em sala de aula tanto quanto possível para poder encorajar a produzir o máximo de linguagem.

Este método utiliza cartões coloridos e bastões coloridos cuisenaire⁴⁷, oriundos da experiência de um professor, Caleb Gattegno, na área de programas matemáticos.

O *silent way method* está relacionado a um conjunto de postulados chamados de abordagem de aprendizado de resolução de problemas (*problem-solving approaches to learning*) Estes postulados são claramente ilustrados nas palavras⁴⁸ de Benjamin Franklin:

Tell me and I forget,

Teach me and I remember,

Involve me and I learn.

4.4.5 Suggestopedia

O *silent way method* e *suggestopedia* pertencem a uma abordagem de ensino afetivo-humanista, que coloca o aprendiz no centro do processo e leva em consideração seus sentimentos e limitações. O criador deste método, Georges Lozanov partilhava do mesmo credo que Gattegno: o de que aprendizado da linguagem pode ocorrer mais rapidamente se as barreiras psicológicas forem eliminadas do processo.

A sala de aula onde este método é utilizado possui um ambiente relaxado, onde música suave é tocada enquanto os aprendizes são encorajados a escolher um personagem da língua e cultura alvo e ouvem a reprodução de um diálogo, que eles irão apresentar mais tarde usando a língua aprendida (LARSEN-FREEMAN, 2000).

⁴⁷ Os bastões “cuisenaire” foram desenvolvidos por Georges Cusenaire, um educador europeu que os usava para ensinar matemática. Gattegno, ao observar Cusenaire teve a idéia de usá-los no ensino de línguas.

⁴⁸ Estas frases tem sido usadas em diversas instâncias como motivação para professores que necessitam refletir sobre suas práticas. Estas idéias não são novas, mais ainda sublinham a prática de sala de aula.

4.4.6 Total Physical Response (TPR)

Este método enfatiza a compreensão oral, contrariamente à produção oral. Através deste método os alunos passam por estágios similares aos da aquisição da L1, gradualmente passando às outras habilidades como a fala, a leitura e a escrita.

O professor checa a compreensão dos alunos por meio de comandos verbais aos quais os alunos têm que corresponder, efetuando a ação determinada pelo comando. As atividades são desenvolvidas de maneira a divertir o aluno, e o professor gradua o nível de dificuldade das instruções para que os aprendizes não se sintam ameaçados.

4.4.7 The Communicative Approach (Método Comunicativo)

A principal distinção entre o *communicative approach* e os métodos anteriores, é que no *communicative approach* a competência comunicativa se opõe à competência linguística.

Este método surge em um ambiente de insatisfação em relação aos métodos utilizados até então, através dos quais o aprendiz obtinha um grau de domínio elevado em relação à estrutura da língua, sem, contudo possuir competência comunicativa (McDONOUGH; SHAW, 1995).

Os autores apontam sete implicações que tem impacto na produção de materiais e prática de sala de aula:

1. Comunicativo implica em ‘semântico’, uma preocupação com o significado potencial da língua;
2. Há uma relação complexa entre forma e função da língua;
3. Forma e função operam como parte de uma rede mais ampla de fatores;
4. Apropriação do uso da língua tem que ser considerada juntamente com a acuidade. Isto possui implicações para atitudes em relação ao erro;
5. ‘Comunicativo’ é relevante para todas as habilidades da língua;

6. O conceito de comunicação nos leva além do nível da oração;
7. ‘Comunicativo’ pode se referir às propriedades da língua e a comportamento.

Um dos objetivos primordiais deste método é o de dotar o aluno de capacidades comunicativas, onde ele construa o significado a partir de atividades que sejam significativas para ele, aliando forma da língua e função dentro de um contexto. Neste enfoque, o erro passa a ter um status diferente dos outros métodos, aqui o erro surge como forma de incrementar o aprendizado através da interação entre os alunos.

Esta seção procurou descrever, brevemente, os principais métodos de ensino de LE. A seguir, temos as principais características agrupadas no Quadro 4.

MÉTODOS	PRONÚNCIA	INSTRUÇÃO	GRAMÁTICA	VOCABULÁRIO
DIRECT METHOD	ÊNFASE NA PRONÚNCIA CORRETA	EXCLUSIVAMENTE NA TL	ENSINADA INDUTIVAMENTE	ENSINADO POR MEIO DE DEMONSTRAÇÕES, OBJETOS E FIGURAS
GRAMMAR TRANSLATION	POUCA OU NENHUMA ATENÇÃO DADA À PRONÚNCIA	EXCLUSIVAMENTE NA L1, COM POUCO USO DA TL	EXPLICAÇÕES LONGAS E COMPLEXAS ACERCA DA GRAMÁTICA	ENSINADO ATRAVÉS DE LONGAS LISTAS DE PALAVRAS ISOLADAS
AUDIOLINGUAL	GRANDE IMPORTÂNCIA DADA À PRONÚNCIA	PRIMORDIALMENTE NA TL, MUITO POUCO USO DA L1	POUCA EXPLICAÇÃO GRAMATICAL, GRAMÁTICA É ENSINADA INDUTIVAMENTE POR ANALOGIA AO INVÉS DE DEDUTIVAMENTE	VOCABULÁRIO LIMITADO AO CONTEXTO DO QUE ESTÁ SENDO APRENDIDO
SILENT WAY	CORREÇÃO DA PRONÚNCIA OCORRE POR MEIO DO REPARO ENTRE OS ALUNOS	POUCA INSTRUÇÃO DADA NA TL, PROFESSOR PERMANECE EM SILÊNCIO A MAIOR PARTE DO TEMPO	DEDUTIVA, OS ALUNOS DESENVOLVEM SEUS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO	ADQUIRIDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS
SUGGESTOPEDIA	NÃO HÁ CORREÇÃO FRONTAL DA PRONÚNCIA, UMA VEZ QUE ESSA ATITUDE CONFRONTACIONAL PODE CRIAR UMA BARREIRA PSICOLÓGICA	DADA DE MANEIRA FIRME E CONFIANTE	O PROFESSOR DEVE EXPLICAR A GRAMÁTICA, SEM SE DETER MUITO NA EXPLICAÇÃO	O PROFESSOR DEVE APRESENTAR E EXPLICAR O VOCABULÁRIO DE MANEIRA BREVE
TPR	CORREÇÃO FEITA SOMENTE APÓS ALUNOS POSSUÍREM DOMÍNIO DAS ESTRUTURAS	EXCLUSIVAMENTE NA TL	POSSUI CLARA ÊNFASE EM ESTRUTURAS GRAMATICAIS	APRESENTADO AOS ALUNOS POR MEIO DE 'CHUNKS' – COMBINAÇÕES DE PALAVRA
COMMUNICATIVE METHOD	HÁ CORREÇÃO DE PRONÚNCIA QUANDO INTERFERE NA COMUNICAÇÃO	PREFERENCIALMENTE NA TL, USO DE ESTRATÉGIAS PARA PARAFRASEAR INSTRUÇÕES, TRADUÇÃO OCORRE EVENTUALMENTE	APRESENTADA DE MANEIRA DEDUTIVA ATRAVÉS DE SITUAÇÕES DO COTIDIANO	APRESENTADO POR MEIO DE 'INPUT' AUTÊNTICO

QUADRO 4 - Características das abordagens de ensino de LE

Fonte: LARSEN-FREEMAN (2000, p. 15-17; 27-28; 42-45; 60-64; 78-80; 112-113; 125-128).

5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O presente trabalho buscou descrever os aspectos sintáticos envolvidos na produção do expletivo *there*, que se configura como elemento envolvido em um parâmetro fundamental das línguas naturais: o parâmetro do sujeito nulo (*null subject parameter*).

A partir da perspectiva gerativa, procuramos analisar este fenômeno que possui manifestações distintas nas duas línguas enfocadas: o português e o inglês que, conforme visto anteriormente, apresentam valores diferentes para a omissão de sujeito.

Consideramos importante abordar as metodologias de ensino mais proeminentes no cenário de ensino de LE com o intuito de suplementar nossa investigação com informações pertinentes à análise dos três livros didáticos de ensino de LI nos quais o expletivo *there* é apresentado.

O objetivo desse capítulo é o de promover um canal de interlocução entre os livros didáticos selecionados e os referenciais teóricos adotados visando a propor uma reflexão sobre a eficácia da maneira pela qual o elemento é apresentado nos livros.

A escolha dos livros analisados se deveu ao fato de que eles compõem o elenco de livros utilizados por destacados cursos livres de LI, que visam a formar aprendizes da L2 de maneira comunicativa. Os três primeiros materiais são importados sendo publicados por editoras importantes que possuem livros adotados por diversos cursos de LI, e o quarto livro foi produzido no Brasil.

Esta análise irá discriminar os dados em seis pontos distintos:

1. Descrição da organização do livro e das unidades.
2. Tipologia e objetivo dos exercícios propostos.
3. Relação de precedência dos elementos gramaticais apresentados.
4. Elementos associados à produção do expletivo.
5. Existência de retomada do que foi aprendido em lições posteriores.
6. Tipo de *input* fornecido na apresentação do expletivo

5.1 ANÁLISE LIVRO 1

5.1.1 Descrição da organização do livro e das unidades

O primeiro livro⁴⁹ é composto de vinte e oito unidades com revisões propostas ao final de cada bloco de quatro unidades. Ele foi desenhado para contemplar dois cursos de carga horária não inferior à 45h aula. Nele, o expletivo é apresentado na sexta unidade, e retomado na sétima.

Cada unidade é composta de quatro seções⁵⁰: *vocabulary, listening, reading, grammar focus, pronunciation, speaking e writing*.

A unidade é iniciada por um exercício de vocabulário onde os alunos devem identificar objetos e móveis em uma figura que representa uma sala de estar (Ver ANEXO B). Finda esta etapa, os alunos devem ouvir uma gravação onde os falantes localizam os objetos na figura, sendo que nesta gravação não há o uso do expletivo, somente de preposições de lugar (*under, above, below, etc.*).

A seguir os alunos devem ouvir outra gravação e colocar determinadas palavras em colunas de acordo com o número de sílabas apresentado. Os vocábulos são os mesmos apresentados na atividade inicial, sendo que após a correção, os alunos devem repetir as palavras.

Este exercício dá partida para a primeira atividade onde há comunicação envolvida. Nela, os alunos (em pares) devem apontar para uma figura e perguntar o que é aquilo, ao que o outro aluno deve responder dizendo qual o nome do objeto.

Após esta atividade em duplas, há outra na qual os alunos devem ouvir uma gravação e marcar os objetos mencionados na lista categorizada por eles no exercício de pronúncia e escolher em duas frases, quais palavras que as tornam verdadeiras.

O foco gramatical aparece na seção seguinte, e nesta unidade são as preposições de lugar, sendo que aqui o expletivo é retomado na apresentação dos exemplos, mas sem que o aluno deva necessariamente apresentá-lo nas respostas.

⁴⁹ TIBERIO, S.; ROST, Michael (Ed.). *World View 1*. New York: Pearson, 2005. 188 p.

⁵⁰ Iremos adotar a terminologia em LI na descrição por tratar-se de livros didáticos de LI.

O exercício proposto para averiguar a compreensão do uso das preposições retoma o expletivo por meio de frases nas quais o aluno deve corrigir o uso da preposição de acordo com uma figura.

A atividade que pretende reunir o que foi aprendido de maneira comunicativa usa um *input* visual que deve ser produzido pelo aluno, através de um desenho esquematizado de alguma parte da casa em uma folha à parte, situando objetos que estejam presentes no repertório de palavras aprendido. A partir disto, os alunos devem trocar os livros e descrever o desenho feito por eles. O outro aluno deve então, a partir do *input* oral fornecido fazer um desenho no livro para posterior comparação.

A atividade final da unidade consiste de outro desenho de alguma parte da casa, acompanhada de um texto descritivo, utilizando preposições de lugar, e deve ser seguida de uma conversa entre os alunos onde novamente são feitas perguntas sobre a localização de objetos. Não há retomada do uso do expletivo nas unidades seguintes, à exceção dos exercícios de revisão.

PRECEDÊNCIA E TIPO DE *INPUT*

Livro 1	Precedência	Tipo de input onde o expletivo aparece
Unidade	1 be Simple Present, aff. statements Subject pronouns, 2 be Simple Present: am, is, are, subject pronouns, Indefinite articles a/an 3 be Simple Present, yes/no questions, short answers and negative statements 4 Plurals, be-simple present, Wh-questions 5 Possessive adjectives and possessive 's	Textos, gravações

QUADRO 5 - Precedência e tipo de *input* – Livro 1

Fonte: TIBERIO; ROST, (2005).

Após uma análise do que é apresentado na unidade envolvendo o expletivo, verificou-se que não há, em nenhuma das seções, uma explicação ou demonstração adequada que permita ao aprendiz especular sobre uma possível diferença paramétrica entre as duas línguas, tampouco gerar um entendimento do papel sintático do expletivo como sujeito da oração.

Nos capítulos iniciais, o verbo *To be* é apresentado nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, o que pode sugerir uma influência na exposição da LI no livro a partir de um prisma gerativo, onde a noção de que o movimento dos elementos na sentença se constitui num princípio universal das línguas pode ser presumida; porém tal detalhamento sintático não se estende ao expletivo, que é apresentado como um *chunk*, o expletivo não é dissociado do verbo *To Be*, podendo levar à conclusão de que o único elemento que se move na frase é o verbo.

O livro analisado mostra-se falho em fornecer *input* que permita ao aprendiz especular sobre a natureza do elemento expletivo, bem como de sua função sintática. As explicações fornecidas se abstêm de quaisquer implicações teóricas no sentido de situar o expletivo como elemento regido por Caso abstrato dissociado do objeto regido por Caso acusativo, no que é exposto no livro em relação à atribuição de Caso, o destaque é dado à concordância entre o verbo e o objeto que se segue. Não existe um esquema que leve o aluno a perceber o expletivo como um elemento destituído de conteúdo semântico, mas que recebe caso e deve ser interpretado como sujeito. Há somente a preocupação de que o aluno realize a concordância entre o verbo e o seu objeto, desprezando-se quaisquer referências ao sujeito.

Cabe salientar que o material analisado em nosso trabalho foi o livro do aluno, porém, buscou-se consultar todo o material disponível ao professor, tais como: *Teacher's manual*, *Resource Book* e o *cd* contendo os áudios das lições. A partir da leitura do *Teacher's Manual* deste livro, pode-se verificar que o material orienta o professor a explicitar ao aluno que o expletivo *there* é o sujeito da frase, sem, contudo embasar esta afirmação em nenhum postulado, diz-se que é o sujeito, sem maiores esclarecimentos.

Através de nossa análise, observa-se que os exercícios apresentados para a prática do expletivo têm origem nos métodos *audiolingual* e *communicative*, uma vez que a apresentação do que vai ser o foco da unidade se dá através de um diálogo ou de um texto, e a prática do uso do expletivo se dá por meio de repetições de frases fixas usando NPs diferentes, tais como: *live music*, *a movie theater*, *beautiful buildings*, *an old university*, etc. Conforme o exemplo abaixo:

Teacher (T) Student (S)

T: *A big museum.*

S1: *There isn't a big museum here.*

T: *Beautiful buildings.*

S2: *There are beautiful buildings in my city.*

Desta maneira, podemos concluir que a apresentação do elemento expletivo não possui nenhum ponto em que demonstre ter sido embasada em um modelo teórico de aquisição da língua⁵¹. Posto isso, nos parece claro que a disposição do expletivo bem como da sua explicação e o modelo de (re)produção oral e escrito encontra-se alinhado somente com um modelo de aprendizagem de língua e de método de ensino, no caso do livro 1, todo o material é perpassado pelo credo behaviorista, pois há imitação (do que o professor fala) e repetição com substituição de elementos (neste caso, os NPs), bem como na natureza dos exercícios, calcados na apresentação de um diálogo/texto que contém o foco da lição, dentro do método *audiolingual*, e da visão do *communicative method* que dispõe a língua como um sistema de elementos dotados de forma e função⁵².

5.2 ANÁLISE LIVRO 2

5.2.1 Descrição da organização do livro e das unidades

O segundo livro⁵³ se compõe doze unidades com revisões propostas ao final de cada bloco de três unidades (Ver Anexo C). Ele foi desenhado para contemplar dois cursos de carga horária não inferior à 60h aula. O expletivo é apresentado na terceira unidade, sendo retomado em textos e como estrutura a ser praticada em conversações ao longo das outras unidades.

Cada unidade é composta de quatro seções: *vocabulary*, *language focus*, *pronunciation*, *reading*, *writing* e *listening*.

A primeira parte consiste na localização de lugares em uma cidade, onde eles devem relacionar as frases que indicam o lugar com as figuras no desenho da cidade. Feito isto, há

⁵¹ No âmbito deste trabalho, no modelo gerativo.

⁵² Neste livro, o expletivo assume a função de “descrever um lugar, dizer que algo existe”.

⁵³ JONES, C.; GOLDSTEIN, B. *Framework Level 1*. London: Richmond, 2003. 127 p.

quatro diálogos que eles devem ouvir a fim de corrigir frases no livro para que posteriormente eles personalizem estas frases com as suas informações, e passem a entrevistar os colegas.

O exercício seguinte apresenta uma classificação do vocabulário por meio do entendimento que eles possuem (ou não) das palavras em relação à L1. Embora o nosso foco não seja o léxico, nos pareceu interessante observar que há neste exercício uma demonstração que pode indicar uma noção de diferenciação interlínguas. Finda esta etapa, o livro pede ao aluno que consulte as palavras que ele não sabe em um dicionário.

A segunda parte da unidade apresenta um áudio por meio do qual os alunos devem responder a duas questões e localizar no mapa de um país quais locais são mencionados. Na sequência, há um exercício onde eles devem relacionar perguntas e respostas, onde o expletivo é mostrado pela primeira vez. Partindo-se deste exercício, os alunos são apresentados a um esquema sobre a estrutura do expletivo, que segue a mesma forma do livro 1, dispondo o elemento nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, com o foco na concordância verbal entre o verbo e o objeto.

Após a apresentação do esquema, o livro traz uma pergunta: “como você diz ‘*there is*’ e ‘*there are*’ na sua língua?”.

Segue-se a essa pergunta, um exercício de completar as frases com a forma verbal correta do verbo *To Be*.

O exercício para checar a compreensão da estrutura é seguido por uma leitura de dois textos pequenos descrevendo dois apartamentos diferentes, que pertencem a pessoas com estilos de vida diferentes, e se propõe que o aluno adivinhe qual lugar aparece nas fotos. Ambos os textos possuem frases onde o expletivo aparece.

Ainda tendo como *input* o texto, os alunos devem localizar e escrever o nome das partes da casa mencionadas nos textos em dois esquemas diferentes para que feito isso, eles ouçam outro áudio, por meio do qual eles irão confirmar a identificação do morador.

Após o exercício de *reading*, há outro esquema estrutural onde as estruturas *have/has got* que indicam posse é apresentado em suas três formas (interrogativa, afirmativa e negativa), com o subsequente exercício estrutural, sem, todavia apresentar nenhuma referência à L1.

O expletivo aparece em dois momentos na unidade, sendo que estas duas apresentações são intercaladas por dois exercícios de *listening* com foco no advérbio de maneira *really*, e a pronúncia dos fonemas /ɜ / e /ɔ:/.

A segunda parte do capítulo apresenta um exercício de vocabulário com palavras relacionadas a casas e apartamentos. Os alunos devem achar quais objetos pertencentes à lista aparecem em três fotos, utilizando o expletivo, conforme exemplo abaixo:

S1: *Is there a TV in the living room?*

S2: *Yes, there is.*

Novamente, aqui o foco está na concordância entre verbo e objeto, não há uma explicação sobre qual papel o expletivo assume na frase. Nos exercícios que se seguem, o objetivo é sedimentar uma noção básica: a de que o *there is* é seguido por um objeto no singular e o *there are* é seguido por plural.

Na segunda parte, o esquema gramatical apresenta o expletivo associado ao artigo indefinido (*a/an*) e a *some, any, lots of*, após o qual é apresentado um exercício de *speaking* no qual os alunos devem efetuar perguntas sobre a casa do colega usando o expletivo.

O exercício seguinte usa um áudio como *input* para que os alunos possam identificar quais pessoas nas fotos moram nas casas mostradas nas figuras anteriores, sendo que o uso do expletivo é sugerido na realização da tarefa.

O fechamento desta seção é feito por meio de um exercício de *listening* onde alguém reserva um quarto de hotel, a partir do qual os alunos devem improvisar um diálogo onde eles fazem um reserva e usam perguntas usando (entre outras estruturas) o expletivo.

A parte final da unidade se vale de dois áudios diferentes para revisar o vocabulário da unidade referente a casas e apartamentos no qual os alunos devem marcar em uma coluna a localização e objetos que existem na casa de cada um dos falantes nos diálogos.

A atividade final de *speaking* e *writing* pede ao aluno que descreva a sua casa ideal, usando entre outros elementos, o expletivo; feito isso, deve-se escrever um parágrafo, usando um texto como modelo, descrevendo o lar ideal.

PRECEDÊNCIA E TIPO DE INPUT

Livro 2	Precedência	Tipo de input onde o expletivo aparece
Unidade	0 <i>Subject pronouns</i> <i>Question words</i> 1 <i>The verb be</i> <i>Indefinite articles a/an</i> <i>Questions with be and do</i> 2 <i>Have you got...?</i> <i>This, these</i> <i>Plural nouns</i> <i>Possessive adjectives</i> <i>Possessive s</i> <i>Questions with do and does</i> <i>Present Simple</i> 3 <i>there is / there are</i> <i>have / has got</i> <i>some/any/lots of + countable nouns</i>	Textos, gravações

QUADRO 6 - Precedência e tipo de *input* – Livro 2

Fonte: JONES; GOLDSTEIN, (2003).

O livro 2 apresenta uma proposição interessante que pode sugerir uma preocupação em se alinhar a teoria com a disposição do elemento expletivo. Ao trazer a pergunta: “Como você diz *there is/there are* na sua língua?”, o livro pode estar mostrando o princípio por meio do parâmetro, ao sugerir que pode haver diferenças entre as línguas, que não se trata somente de uma transferência direta de elementos da L1 para a L2, o que se configura em uma tentativa incomum de promover uma reflexão por parte do aluno a respeito da língua que ele está aprendendo. Contudo, tal iniciativa se encerra unicamente nesta pergunta, sem que haja outras instâncias que promovam uma tomada de consciência sobre a estrutura da língua.

Após a análise, nos parece que a única parte da unidade que mostra traços de um uso da teoria para a elaboração das atividades que envolvem o expletivo se restringe a este momento. As outras atividades indicam a ausência de qualquer explicação que se refira ao expletivo como sujeito da frase, ou que explicita seu status sintático, colocando como foco principal das atividades a sedimentação da variação de concordância entre verbo e objeto.

É interessante se observar que a instância da pergunta⁵⁴ dirigida ao aluno pode envolver uma noção por parte dos autores, de que a UG encontra-se acessível ao aprendiz.

⁵⁴ Como você diz *there is/there are* na sua língua?

O livro analisado possui exercícios e atividades calcadas nos métodos *audiolingual* e *communicative*, uma vez que há uma profusão de atividades envolvendo o uso de áudio e outras onde o aluno deve usar a língua para atingir um objetivo. Da mesma forma, há uma influência da abordagem interacionista no que tange ao fato de que diversas atividades devem ser realizadas em pares, onde há uma predominância de momentos onde os alunos devem comparar e discutir sobre suas respostas.

5.3 ANÁLISE LIVRO 3

5.3.1 Descrição da organização do livro e das unidades

O terceiro livro⁵⁵ é composto de doze unidades com revisões propostas ao final de cada bloco de três unidades (VER ANEXO D). Ele foi desenhado para contemplar dois cursos de carga horária não inferior à 45h aula. O expletivo é apresentado na décima unidade, aparecendo em textos anteriores e sendo retomado em textos e como estrutura a ser praticada em exercícios ao longo das outras unidades.

Cada unidade é composta de quatro seções: *vocabulary, listening, speaking and pronunciation, reading and writing, language link e communication*.

As unidades são divididas em A e B, sendo que o expletivo é apresentado na primeira parte, de maneira bastante similar aos outros dois livros: partes da casa e objetos localizados em diferentes locais que são descritos com o uso do expletivo aliado a preposições de lugar.

Na primeira parte, há uma planta baixa de uma casa com uma lista de vocabulário referente às diferentes partes. Após uma repetição em coro por parte dos alunos, eles devem completar determinadas frases usando as palavras da lista de forma que as sentenças reflitam informações referentes a eles. A personalização desta tarefa é seguida por uma atividade de perguntas e respostas sobre quais partes da casa são as favoritas e por que.

⁵⁵ STEMPLESKI, S.; DOUGLAS, N.; MORGAN, J. R. *World Link*. United States: Thomson-Heinle, 2005. 154 p.

Na sequência há uma atividade de *listening* na qual os alunos devem numerar as figuras que representam três apartamentos diferentes, identificando o *speaker* em relação a cada figura, sendo que este exercício é precedido de uma atividade oral onde os alunos devem usar o expletivo para falar sobre os objetos que existem em cada figura.

O foco seguinte é a entonação de perguntas e respostas que demonstrem surpresa por parte do falante, em ambas as situações há o aparecimento do expletivo, mesmo que a entonação ocorra no final da frase.

A atividade de *speaking* proposta parte de um áudio onde os participantes conversam sobre um apartamento, havendo perguntas sobre o número de salas que existem no local. Trata-se de um diálogo que deve seguir o modelo apresentado no áudio, havendo a substituição de determinadas palavras por outras marcadas no diálogo modelo, sendo que num momento final os alunos devem usar uma foto para descrever uma casa usando novamente o modelo de diálogo.

Esta atividade é seguida por uma figura de um apartamento, onde, novamente há a prática de perguntas e respostas envolvendo o uso do expletivo. A atividade engloba a apresentação de um esquema estrutural com as formas do expletivo, e perguntas associadas a ele. O *follow up* desta atividade é um exercício de completar frases usando as diferentes formas do expletivo e perguntas, com foco na concordância entre verbo e objeto.

Ao final da parte A, temos a atividade comunicativa, onde aparece novamente uma figura de uma sala com diversos objetos, e pede-se ao aluno que descreva a sala usando o expletivo associado a preposições de lugar.

A parte B apresenta o expletivo somente na atividade de *writing*, onde o aluno deve usar um modelo de descrição de uma casa para escrever sobre a própria casa, havendo como atividade final um diálogo a partir da descrição resumida de um apartamento o qual deve ser alugado por um dos participantes por meio de um diálogo, onde o expletivo deve ser usado.

PRECEDÊNCIA E TIPO DE *INPUT*

Livro 3	Precedência	Tipo de <i>input</i> onde o expletivo aparece
Unidade	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>Subject pronouns and possessive adjectives with be</i> <i>Yes/No Questions and short answers with be</i> 2 <i>Question words where and who</i> <i>Be + adjective</i> 3 <i>Plurals this/that/these/those</i> <i>Adjectives and nouns</i> 4 <i>The Present Continuous</i> <i>The Present Continuous extended time</i> 5 <i>The Simple Present</i> <i>The Simple Present: yes/no questions and short answers</i> 6 <i>Possessives</i> <i>Numbers 11 – 2,000</i> 7 <i>Prepositions of time</i> <i>in/on/at; question word when</i> <i>Simple Present: Wh-questions</i> 8 <i>Prepositions of time: in and on</i> <i>How long; prepositions of time</i> 9 <i>Frequency adverbs</i> <i>Wh-questions about the subject</i> 	Textos, gravações

QUADRO 7 - Precedência e tipo de *input* – Livro 3

Fonte: STEMPLESKI; DOUGLAS; MORGAN, (2005).

O terceiro livro segue o mesmo roteiro de apresentação dos livros anteriores no tocante ao expletivo, que está sempre associado a preposições de lugar e localização de objetos em uma casa/sala, e é usado comunicativamente na descrição de lugares.

Novamente se estabelece um padrão quanto à inexistência de uma explicação adequada sobre o expletivo, e não parece haver um embasamento teórico que ampare a apresentação deste elemento, sem qualquer indicação que possa permitir ao aluno avaliar como o elemento expletivo se comporta na estrutura das frases. Nos esquemas estruturais, que visam dar ciência ao aluno de como as frases são estruturadas, não há nenhuma explicitação de que o expletivo é o sujeito da frase existencial, que permita ao aluno criar suas hipóteses e testá-las ao longo do processo.

Há ausência de exemplos que promovam uma consciência sobre a divergência das duas línguas em relação à omissão de sujeito, de uma maneira geral. Tal deficiência pode acarretar inclusive na produção de frases sem sujeito envolvendo o verbo *To Be* em unidades anteriores.

Através da análise das atividades expostas neste livro, podemos concluir que o modelo de aprendizagem que norteia a natureza dos exercícios é o behaviorista, pois há uma preocupação em se oferecer modelos de diálogos ao aluno, para que ele possa usar no processo, como uma estrutura de suporte, através da qual ele possa inserir diferentes palavras e expressões para se comunicar. No que tange ao método, o livro possui clara inspiração no método *audiolingual*, visto que as atividades de *listening* agrupam em torno de si a maioria das atividades, e por meio delas é apresentado o novo vocabulário a ser aprendido.

Há também uma parcela de influência do *communicative method* na presença de seções curtas, com perguntas pessoais feitas ao aluno, para que ele possa personalizar a resposta usando o que ele está aprendendo no momento.

5.4 ANÁLISE ATIVIDADE ISOLADA LIVRO 4

Nesta parte de nossa análise, optamos por mostrar uma atividade isolada (VER ANEXO E) que faz parte do quarto livro⁵⁶. Não se trata de uma atividade que diz respeito ao uso do expletivo, mas nos pareceu adequado incluí-la em nosso trabalho para dar uma amostra de uma atividade que parece levar em consideração a teoria no que diz respeito a determinados princípios da UG.

A atividade proposta no livro quatro é um texto sobre uma cantora, no qual diversas palavras foram substituídas por palavras que não existem na LI. Esta informação é fornecida diretamente ao aluno na instrução da atividade.

As palavras que o aluno deve inferir pertencem às seguintes categorias: substantivos, verbos, adjetivos, preposições, pronomes possessivos e conjunções. O texto é composto de três parágrafos, sendo que o primeiro possui nove palavras a serem desvendadas, sendo que uma delas aparece três vezes (verbo *To Be*); o segundo mostra seis palavras e o terceiro onze, sendo que neste também há a repetição do verbo *To Be*.

Esta atividade encontra-se na última unidade do livro, que é de nível básico, contendo seis unidades no total.

⁵⁶ SHIMOURA, A da S. et al. *CEP 1, Communicative English Program 1, New Edition*. São Paulo: Yázigi, 2005. 101 p.

A inclusão desta atividade em nosso trabalho se dá pelo fato de que sua elaboração indica uma preocupação dos autores em tomar determinados princípios universais da língua visando auxiliar o aluno a desenvolver estratégias de leitura e vocabulário por meio de uma reflexão estrutural.

A partir desta análise, pode-se pensar que o fato de o aluno dever identificar palavras inexistentes e determinar a sua categoria sintática, encerra em si a noção de uma consciência estrutural inata, que aponta um alinhamento dos autores com a Hipótese do Acesso integral à UG.

O exercício traz questões que parecem estar relacionadas ao Princípio da Dependência Estrutural⁵⁷, bem como elementos da Teoria do Caso e da Teoria dos Papéis Temáticos, ao dispor no texto, sintagmas que ora recebem Caso nominativo, ora Caso acusativo. No tocante aos papéis temáticos, temos sintagmas dispostos no papel de agente e de paciente, nos quais há a repetição do pronome possessivo antecedendo o sintagma nominal.

A inclusão desta atividade em nossa análise sugere que a teoria pode fornecer input para a elaboração de um material didático mais rico do ponto de vista teórico que traga em si noções que possam auxiliar o aluno a aprender a língua de uma maneira mais sistêmica, e com mais chances de sucesso.

⁵⁷ O Princípio da Dependência Estrutural postula que somente os sintagmas podem ser movidos nas sentenças.

6 CONCLUSÃO

A aquisição de linguagem é uma empreitada humana formidável, que gera uma gama de indagações pertinentes que podem estabelecer uma interface entre as áreas da linguística e os mais diversos campos da ciência na busca de respostas àquelas indagações. O espectro de atuação da investigação linguística se alarga na mesma proporção em que a linguagem é um elemento inerente ao ser humano.

A obra de Chomsky eleva o falante a um patamar antes impensado, reconhece a capacidade de aquisição como um elemento inato presente em um sistema que dota o falante da capacidade de aprender qualquer língua, ou seja, o que ele sabe possui uma amplitude tão grande quanto o que ele vai adquirir.

Sua teoria organiza e descreve um sistema simples em sua estrutura, porém sofisticado em seu processo, através do qual, inúmeras operações sintáticas, morfológicas, semânticas e fonológicas são postas em andamento sem que o principal operador, o falante se dê conta do feito realizado. A unicidade do pensamento chomskyano só possui paralelo com a precisão do sistema elaborado por seus postulados.

Nosso estudo sobre a teoria gerativa mostra que, apesar do uso do expletivo servir para propósitos comunicativos bastante básicos, sua constituição sintática envolve uma compreensão de um fenômeno bem mais complexo: o de que as línguas naturais apresentam um sistema de princípios rígidos, inseridos no que se denominou Gramática Universal (UG), que dota os falantes de uma sapiência inata, e, ao interagirem com os parâmetros que estabelecem as diferenças nas línguas, fazem uma marcação das possibilidades de sua L1.

No curso de nosso trabalho, podemos verificar que a Teoria de Princípios e Parâmetros dá conta da indagação que norteia esta investigação, a de que a dificuldade do uso do expletivo apresentada por falantes do PB no aprendizado do Inglês como L2, pode ser explicada através do fato de que ao aprender uma nova língua, há a existência de uma transferência paramétrica da L1 para a L2, pois no curso da aquisição, o falante, regido por um princípio que o conduz a selecionar a menor linguagem consistente com seu aprendizado (Princípio do Subconjunto), ele pode produzir frases com omissão de sujeito ao aprender o Inglês.

Uma explicação alternativa para esse fenômeno é perpassada pelas hipóteses de acesso à UG, por meio de transferência de valores lexicais demonstrada pelos falantes em relação a determinados verbos que em PB assumem valores lexicais diversos do inglês, como por exemplo: o verbo *ter*, que é usado em posição de sujeito com conteúdo existencial, ou pelo fato de que no PB o falante pode usar o verbo *haver* para designar a existência de alguma coisa. Ao passo que, no inglês, o verbo *have* funciona tanto como verbo principal na oração, como verbo auxiliar na realização de perguntas.

Desta forma, é esperado que os falantes de PB como L1 encontrem dificuldade na produção do expletivo no uso do inglês, visto que o nosso recorte teórico oferece explicações para essa ocorrência.

O estudo do parâmetro do sujeito nulo (*null subject parameter*) não é novo no escopo de pesquisa em aquisição da linguagem, contudo, a fonte de questões relacionadas a ele parece inesgotável, uma vez que diversos fenômenos parecem estar ligados a este parâmetro.

A rede de subteorias da Teoria de Princípios e Parâmetros, tais como a Teoria X-barras, a Teoria do Caso e a Teoria Temática formam um suporte refinado de informações que convergem para elucidar muitas questões a respeito da organização da língua sob a ótica que nós adotamos neste trabalho.

A análise dos livros didáticos revelou que o conteúdo apresentado em relação ao expletivo é destituído de quaisquer explicações mais detalhadas que permitam ao aluno verificar a sua função sintática de sujeito. O material analisado não promove uma intersecção entre a teoria e o que é exposto. O único norte teórico que parece ter guiado a elaboração do material se refere a modelos de aprendizagem e a métodos de ensino de LE.

A apresentação do expletivo não se coaduna com a complexidade dos conhecimentos que seu uso engloba. Pode-se pensar que uma combinação diferente de elementos sintáticos associados ao ensino do expletivo permita ao aluno perceber a função sintática do expletivo nas frases existenciais.

Apesar de nosso trabalho não utilizar dados para discussão das hipóteses, de não havermos utilizado coleta de dados junto a grupos de alunos, a discussão exposta acerca da dúvida dos alunos em relação ao uso do expletivo *there* na posição de sujeito dentro da *tag* nos leva a considerar que um estudo mais aprofundado de como as estruturas expletivas podem ser associadas aos outros elementos, tais como a *question tag*, pode servir de guia para

a elaboração de uma hipótese mais ambiciosa no curso desta investigação em um escopo mais amplo.

Dentro de todo o panorama teórico exposto ao longo deste trabalho, uma implicação pedagógica crucial que poderia nortear uma futura investigação seria o fato de que os livros didáticos analisados apresentam o expletivo *there* associado a determinados elementos, tais como: preposições, partes da casa e descrições de lugares e cidades, sem, contudo, auxiliar o aprendiz a remarcar o parâmetro. Exposto isto, pode-se pensar que a associação do expletivo *there* a outro elemento como a *question tag*, poderia ajudar os aprendizes a ter noção de que o expletivo ocupa a posição de sujeito, e, portanto deve ser pronunciado.

Nosso trabalho não possui a pretensão por um ponto final nesta questão, somente de apontar um caminho que possa ser trilhado em investigações futuras com vistas à elaboração de um instrumento que auxilie no aprendizado do expletivo de forma mais ampla, levando em conta os pressupostos teóricos abordados.

REFERÊNCIAS

ABREU et. al. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

ALLEN, C. P. et. al. *Make your point 3 plus*. São Paulo: Yázigi, 2005. 71 p.

ANTHONY, E. Approach, method and technique. *English Language Teaching* n. 17, p. 63-67. 1963. In: BROWN, H. D. *Teaching by principles*. 3. ed. White Plains: Longman, 2007. 569 p.

BACK, Sebald; HECKLER, Evaldo. Curso de lingüística 1. São Leopoldo: UNISINOS, 1988. In: BRAUNER, Gustavo; OTHERO, Gabriel de Ávila. Revisitando Crátilo. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 127-136, jul./dez. 2006.

BERWICK, R. C. *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge: MIT. 1985. 377 p.

BRAIDI, Susan M. *The Acquisition of Second Language Syntax*. New York: Arnold, 1990. 221 p.

BRAUNER, Gustavo; OTHERO, Gabriel de Ávila. Revisitando Crátilo. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 127-136, jul./dez. 2006.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. 3. ed. White Plains: Longman, 2007. 569 p.

CAMPOS, J. Metateoria Lingüística (Considerações ao Nível da Filosofia da Ciência). *FALE Revista da ADPPUCRS*, Porto Alegre, n. 5, p. 25-32, dez. 2004.

CARRILHO, E. Sobre o expletivo **ele** em Português Europeu. In: *Estudos de Linguística Galega*, Faculdade de Letras, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Portugal), n 1, p. 7-26, out. 2008.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book*. Boston: Heinle & Heinle, 1983. 655 p.

_____. *The Grammar Book*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 854 p.

CHOMSKY, N. A review on B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: GEIRSSON, Heimir; LOSONSKY, Michael (ed). *Reading in languages and mind*. Blackwell, 1996. p. 413-441.
 CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge: MIT, 1996. 205 p.

_____. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. 7 ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993. 371 p.

_____. *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge: MIT. 1988. 216 p.

_____. *Knowledge of Language, Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger, 1986. 309 p.

_____. *The logical structure of linguistic theory*. New York: Plenum, 1975. 573 p.

_____. *Linguística cartesiana : um capítulo da história do pensamento racionalista*. Petrópolis: Vozes. 1972. 117p.

CHOMSKY, N.; LASNIK, H. Principles and Parameters Theory. In: JACOBS, J. et al. (ed.). *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: W. de Gruyter, 1991. p. 1-97.

CHOMSKY, Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. spe, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2010.

CIZESCKI, F. Entre Chomsky e Port-Royal: uma análise da leitura chomskiana. In: *Working Papers em Linguística*, Florianópolis: UFSC, n. 9, p. 121-131, jan./jun. 2002.

COOK, V. J. *Second Language Learning and Language Teaching*. 3. ed. London: Arnold. 1991. 168 p.

CORRÊA, E. Socrates Currit Bene: um breve passeio pela história da gramática. São Gonçalo. *SOLETRAS*, ano X, n. 19, p. 116-123, jan./jun. 2010.

CULICOVER, P. *Principles and parameters: an introduction to syntactic theory*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 444 p.

DULAY, H. & BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, n° 23, p. 245-258. 1974. In: TOWELL, R.; HAWKINS, R. *Approaches to Second Language Acquisition*. UK: Multilingual Matters. 1994. 280 p.

FARACO, C. A. *Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? To teach or not to teach grammar: is this question still pertinent?* São Leopoldo: Calidoscópico, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.; O'NEIL, W. *The generative study of second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1998. 355p.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition – an introductory course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 2001. 357 p.

GOMES, W. *Estratégia Retórica e Ética da Argumentação na Propaganda Política*. Trabalho apresentado ao GT Comunicação e Política na II Reunião Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - COMPÓS. Salvador, novembro, 1992. Organizado por Braga, J. L. Brasil. Comunicação, Cultura e Política. Rio de Janeiro, 1994. p. 117-133.

HAEGEMAN, L. *Introduction to the government and binding theory*. Cambridge: Blackwell, 1991. 618 p.

HAWKINS, R. *Second Language Syntax: a generative introduction*. Oxford: Blackwell, 2001. 378p.

HOEKSTRA T.; SCHWARTZ, B. D. (ed.). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 workshops. Amsterdam, Holland: John Benjamins, p. 317-368. 1994. In: MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. 2. ed. London-UK: Hodder, 1998. 303p.

HUANG, J. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*. In: HAEGEMAN, L. *Introduction to the government and binding theory*. Cambridge: Blackwell, 1991. 618 p.

_____. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*. In: JAEGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth J. *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989. 322 p.

JAEGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth J. *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989. 322 p.

JONES, C.; GOLDSTEIN, B. *Framework Level 1*. London: Richmond, 2003. 127 p.

KAPLAN, R. B. *Applied Linguistics, the state of the art: is there one?* English Teaching Fórum, Apr. 1985. 15 p.

KATO, Mary Aizawa. A evolução da noção de parâmetros. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 309-337, 2002.

_____. Aquisição da linguagem numa abordagem gerativa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-25, set. 1999.

_____. Sintaxe e Aquisição na Teoria de Princípios e Parâmetros. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 57-73, dez. 1995.

KLAMMER, T. P.; SCHULZ, M. R.; VOLPE, A. D. *Analyzing english grammar*. 3. ed. New York: Longman, 2000. 462 p.

LADO, Robert. *Linguistics across Cultures*. Applied Linguistics Language Teachers. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957. In: GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition – an introductory course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 2001. 357 p.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago UP. 1987. In: CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 854 p.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189 p.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991. 398 p.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 2. ed. rev. Oxford: Oxford University Press, 1999. 192 p.

LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria de regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986. 558 p.

LOPES, Ruth E. Vasconcellos. The production of subject and object in Brazilian Portuguese by a young child. In: *Probus*, n, 15, p. 123-146. Berlin: De Gruyter, 2003.

MAKINO, T. Acquisition order of english morphemes by japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University of Education*, n. 30, p. 101-148. 1980. In: TOWELL, R.; HAWKINS, R. *Approaches to second language acquisition*. 1. ed. UK: Multilingual Matters, 1994. 280 p.

McDONOUGH, J.; SHAW, C. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell, 1995. 318 p.

MEISEL, J. *The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development*. *Second Language Research* n ° 13, p. 227-263. 1997. In: MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. 2. ed. London-UK: Hodder, 1998. 303p.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Manual de sintaxe*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2007. 280 p.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. 2. ed. London-UK: Hodder. 1998. 303p.

NAGASE, E. *A inversão locativa no Português brasileiro*. 2007. 89 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A faculdade da linguagem e os sistemas de interface: as relações entre a sintaxe e a semântica. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 23, n. spe, p. 43-64, 2007.

O PONTO DE ENCONTRO. O portal das comunidades lusófonas na Itália. *Presente do indicativo dos verbos regulares*. Disponível em:
<<http://www.ponto.altervista.org/Linguas/corsoita/lez7/lez7.html>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

PACHECO, Aline. *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis. 2009. Disponível em:
<<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/143.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

QUIRK, R. et al. *A Comprehensive grammar of the english language*. Index by David Crystal. New York: Longman, 1990. 1779 p.

_____. *A Comprehensive grammar of the english language*. 9. reimp. New York: Longman, 1980. 1120 p.

RAPOSO, E. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. 2. ed. Salvador-BA: Caminho, 1992. 527 p.

REZENDE, Antonio (Org.). Curso de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. In: SELL, Sérgio. Chomsky e o Inatismo Cartesiano. *Working papers em lingüística*. Florianópolis. UFSC, n. 6. p. 7-29. 2002.

RICHARDS. J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 280 p.

SELL, Sérgio. Chomsky e o Inatismo Cartesiano. *Working papers em lingüística*. Florianópolis. UFSC, n. 6. p. 7-29. 2002.

SCHACHTER, J. Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (ed.). *Handbook of Second Language Acquisition*. In: MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. 2. ed. London-UK: Hodder, 1998. 303p.

SHIMOURA, A da S. et al. *CEP 1, Communicative English Program 1, New Edition*. São Paulo: Yázigi, 2005. 101 p.

STEMPLESKI, S.; DOUGLAS, N.; MORGAN, J. R. *World Link*. United States: Thomson-Heinle, 2005. 154 p.

TIBERIO, S.; ROST, Michael (Ed.). *World View 1*. New York: Pearson, 2005. 188 p.

TOWELL, R.; HAWKINS, R. *Approaches to Second Language Acquisition*. UK: Multilingual Matters. 1994. 280 p.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. 2. ed. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão Técnica de Ingedore Villaça Koch; Thaís Cristófaró Silva. São Paulo: Contexto. 2004. 364 p.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. 1. ed. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2003. 168p.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. 1 ed. UK: Cambridge, 2003. 312 p.