

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**TESTES DE JULGAMENTO GRAMATICAL  
EM PESQUISAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

Rosi Ana Grégis

Profa. Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños

Orientadora

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em  
Letras, na área de concentração de Lingüística Aplicada

Data da defesa: 19 de dezembro de 2007

Instituição Depositária:

Biblioteca Central Irmão José Otão

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, março de 2008

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Profa. Dr. Ana Maria Ibaños, por sua dedicação exemplar, suas sugestões e comentários, bem como sua amizade e paciência durante todo o tempo em que escrevemos esta tese.

Agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Menuzzi, meu orientador no primeiro ano do curso de doutorado, por ter me ajudado a realizar o projeto deste trabalho e por ter sido tão prestativo durante todo o curso de mestrado. Agradeço também aos professores doutores Jorge Campos e Cristina Perna, por terem contribuído com valiosas sugestões na minha Banca de Qualificação em 2007. Do mesmo modo, não poderia deixar de reconhecer o quanto a Profa. Dr. Leci Barbisan me ajudou, ao ler e reler meu “Ensaio de Segunda Área” na área de Teorias do Discurso. Além disso, aproveito a oportunidade para agradecer a todos os professores do PPGL da PUCRS, pois cada um deles, com suas aulas e conselhos, fizeram com que eu me tornasse uma professora mais segura e, ao mesmo tempo, ciente de minhas limitações e da necessidade de sempre buscar me qualificar mais, principalmente na área da Lingüística. Também sou e serei muito grata à minha irmã, profa. Ms. Hilaine Gregis, que revisou esta tese, o pré-projeto de doutorado e o ensaio de segunda área.

Finalmente, gostaria de agradecer à CAPES, por ter me concedido

bolsa parcial na PUCRS e, principalmente, por eu ter tido a maravilhosa oportunidade de realizar quase 5 meses de estudos na Universidade de Essex do Reino Unido, assistindo a aulas de professores mundialmente conhecidos por suas pesquisas na área da Lingüística, tais como os professores PhD Roger Hawkins, Harald Clahsen e Ingrid Leung. Além do mais, devo admitir que jamais esquecerei o convívio que tive com o Prof. Roger Hawkins e seu grupo de pesquisadores na Universidade de Essex. Além de ter me dado sugestões preciosas para a escrita desta tese, o prof. Roger foi um exemplo de humildade e profissionalismo para mim. Um grande muito obrigada a ele, à Ana Ibaños e a todos que me ajudaram nestes quatro anos.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	2
SUMÁRIO .....	4
LISTA DE ABREVIATURAS .....	7
RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	10
INTRODUÇÃO .....	11
1 APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA .....	14
1.1 Observações Gerais .....	14
1.2 Aquisição da Língua Materna .....	19
1.3 Início das Pesquisas em Aquisição de Segunda Língua .....	22
1.4 Behaviorismo e Análise Contrastiva .....	23
1.5 Interlínguas .....	29
1.6 Estudos dos Morfemas e Ordem Natural de Aquisição .....	32
1.7 Hipóteses de Krashen .....	38
1.7.1 Hipótese da Aquisição <i>versus</i> Aprendizagem .....	40
1.7.2 Hipótese do Monitor .....	41
1.7.3 Hipótese da Ordem Natural .....	42
1.7.4 Hipótese do <i>Input</i> .....	44
1.7.5 Hipótese do Filtro Afetivo .....	46
1.8 A Gramática Universal de Chomsky .....	47
1.8.1 Transferência Lingüística .....	55



1.8.2	Marcação Lingüística .....	64
1.8.3	Princípio do Subconjunto .....	69
1.9	Atribuições da Gramática Universal na SLA .....	73
1.9.1	Acesso à Gramática Universal .....	81
1.9.1.1	Não há acesso à UG .....	83
1.9.1.2	Acesso Total à UG .....	84
1.9.1.3	Acesso Indireto à UG .....	86
1.9.1.4	Acesso Parcial à UG .....	87
1.10	Relevância Teórica da UG nas Pesquisas em SLA .....	90
2	TESTES DE JULGAMENTO GRAMATICAL .....	97
2.1	Introdução .....	97
2.2	Testes Usados em Pesquisas <i>versus</i> outros Testes .....	100
2.3	Aceitabilidade e Gramaticalidade .....	104
2.4	Metodologias para Coleta de Dados em SLA .....	111
2.4.1	Dados da Linguagem dos Aprendizes .....	111
2.4.2	Coleta de Dados Naturais em SLA .....	113
2.4.3	Obtenção de Dados Controlados .....	115
2.5	Julgamentos Gramaticais e SLA .....	116
2.5.1	Intuições dos Aprendizes .....	116
2.5.2	Definição e Uso de Julgamentos Gramaticais ou Metalingüísticos .....	119
2.5.3	Observações Teóricas sobre os Julgamentos Gramaticais .....	123
2.6	Indeterminação nas Interlínguas .....	125
2.6.1	Confiabilidade dos GJTs .....	129
2.6.2	Validade dos GJTs .....	134
2.7	Fatores não-lingüísticos que interferem nos GJTs .....	139
2.7.1	Processos Cognitivos e Aquisição da Linguagem .....	139
2.7.2	A Gramática Universal pode sozinha	

explicar os julgamentos? .....	141
2.8 Tipos de Testes de Julgamento Gramatical .....	151
3 CONDIÇÕES PARA O USO DOS TESTES DE JULGAMENTO	
GRAMATICAL.....	155
3.1 Introdução .....	155
3.2 Condições essenciais para os GJTs .....	156
3.2.1 Condição # 1 .....	157
3.2.2 Condição # 2 .....	159
3.2.3 Condição # 3 .....	163
3.2.4 Condição # 4 .....	166
3.2.5 Condição # 5 .....	169
3.2.6 Condição # 6 .....	171
3.3 Condições recomendáveis para o uso dos GJTs .....	172
3.3.1 Condição # 7 .....	173
3.3.2 Condição # 8 .....	176
3.3.3 Condição # 9 .....	178
3.3.4 Condição # 10 .....	180
3.3.5 Condição # 11 .....	184
3.3.6 Condição # 12 .....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	190
REFERÊNCIAS .....	194
ANEXOS .....	218

## LISTA DE ABREVIATURAS

CA – Análise Contrastiva (Contrastive Analysis)

FLA – Aquisição de Primeira Língua ou Aquisição de Língua Materna (First Language Acquisition)

GJ – Julgamento Gramatical (Grammatical Judgment)

GJT – Teste de Julgamento Gramatical (Grammatical Judgment Test)

IELTS – International English Language Testing System

IL – Interlíngua (Interlanguage)

L1 – primeira língua ou língua materna

L2 – segunda língua ou língua estrangeira

LE – língua estrangeira

LT – Language Testing

NS – falante nativo ou falante de língua materna (native speaker)

NNS – falantes não-nativos ou falantes de segunda língua (non-native speaker)

PD – preposição desacompanhada (stranded preposition)

PiP: *pied-piping*

SLA – Aquisição de Segunda Língua (Second Language Acquisition)

SN – Sintagma Nominal

SP – Sintagma Preposicional

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

UG – Gramática Universal (Universal Grammar)

\* — indica que a estrutura é agramatical

# - número

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é revisitar a aplicação e a validade dos Testes de Julgamento Gramatical (GJTs) em pesquisas de Aquisição de Segunda Língua (SLA). Os GJTs são largamente utilizados em pesquisas lingüísticas desde meados dos anos 60, e, desde então, sua validade é motivo de discussões entre teóricos da área. A partir de resultados de pesquisas realizadas por autores como Chaudron (1983, 2003), Birdsong (1989), Schütze (1996), Sorace (1996), Mackey e Gass (2005), entre outros, constatamos que os GJTs podem ser um modo válido e útil para obtenção de resultados, em pesquisas de SLA, se seguirem algumas condições para que obtenham mais validade e credibilidade. Portanto, nosso principal propósito nesta tese é propor condições que devem ser levadas em conta quando os pesquisadores optam por esse tipo de teste metalingüístico.

**Palavras-chave:** Aquisição de Segunda Língua; testes de julgamento gramatical; aceitabilidade; gramaticalidade.

## ABSTRACT

The aim of this work is to revisit the application and validity of Grammatical Judgment Tests (GJTs) in Second Language Acquisition (SLA) researches. The GJTs have been largely used in linguistic studies since the beginning of the 60's and, since then, its validity has been a reason for discussions among scholars of the field. After results of previous researches by authors such as Chaudron (1983, 2003), Birdsong (1989), Schütze (1996), Sorace (1996), Mackey e Gass (2005), among others, we have noticed that the GJTs can be a valid and useful way of getting results in SLA researches if they follow some conditions in order to be more valid and reliable. Thus, our main goal in this thesis is to present some conditions which have to be taken into account when researchers choose that kind of metalinguistic test.

**Key-words:** Second Language Acquisition; Grammatical Judgment Tests; acceptability; grammaticality.

## INTRODUÇÃO

Resultados de pesquisas em segunda língua são, em sua maioria, dependentes de coletas de dados. Um dos objetivos principais dessas pesquisas é obter informações sobre o conhecimento lingüístico dos aprendizes, isto é, busca-se encontrar, através de suas respostas, um reflexo de sua competência lingüística. Na verdade, os teóricos da SLA têm o objetivo de entender os processos inseridos na competência dos aprendizes de uma L2 e não somente as características evidenciadas em suas performances. Nessa perspectiva, os Testes de Julgamento Gramaticais (GJTs), que foram adotados por lingüistas teóricos, tais como Marks (1967) e Stolz (1969), em meados dos anos 60, são os testes mais utilizadas pelos pesquisadores que seguem a Gramática Universal (UG), em SLA. Esses testes podem ser confeccionados de formas variadas, mas geralmente um conjunto de sentenças é apresentado aos aprendizes e, por conseguinte, eles têm que fazer julgamentos, afirmando se as sentenças são gramaticais, não-gramaticais, aceitáveis, não-aceitáveis, corretas, incorretas ou outros tipos de respostas possíveis.

Na verdade, tão logo pesquisadores começaram a utilizar os GJTs em pesquisas sobre a aquisição de segunda língua, iniciaram-se discussões acirradas,

nas quais há um grande número de teóricos a favor de seu uso e também muitos outros contra.<sup>1</sup> O motivo principal dessas discussões gira em torno da seguinte questão: “É possível investigarmos a competência lingüística diretamente?” Existem teóricos eminentemente contra o uso de testes de julgamento (Birdsong, 1989; Ellis, 1991), afirmando que dados extraídos dos testes de julgamento devem ser vistos com ceticismo, principalmente porque há muitos processos que subjazem os pensamentos e muitas estratégias lingüísticas que não são possíveis de serem analisadas apenas através de intuições de falantes. Por outro lado, há pesquisadores afirmando que, embora o conhecimento lingüístico não possa ser totalmente observado na performance, as intuições dos aprendizes podem ajudar muito nas descobertas acerca do funcionamento das interlínguas. Apesar de concordarmos que um GJT mal formulado e mal aplicado possa tirar a validade de qualquer pesquisa, percebemos através de leituras de teóricos que lidam com a questão (Birdsong, 1989; Towell e Hawkins, 1994; Gass, 1994; Schütze, 1996; Sorace, 1996; Hawkins e Chan, 1997; Mandell, 1999; White, 2003; Ellis e Barkhuizen, 2005; Mackey e Gass, 2005 ) que, se algumas condições forem respeitadas, essa técnica de obtenção de resultados pode ser de grande valia nas pesquisas de SLA. Nosso objetivo final é apresentar essas condições para que os GJTs aplicados em pesquisas de segunda língua sejam mais válidos, mais confiáveis e mais respeitados até mesmo por pesquisadores que não acreditam na

---

<sup>1</sup> Lembramos que sempre houve e ainda há discussões e controvérsias também sobre o uso de GJTs, em pesquisas de aquisição de primeira língua.



sua eficácia. Lembramos que não abordamos, diretamente, os problemas envolvidos em GJTs orais; somente os testes escritos são objeto de nosso estudo.

No primeiro capítulo, traçamos um panorama geral sobre as questões e definições mais relevantes que envolvem os estudos de SLA. No segundo capítulo, tratamos mais especificamente dos estudos acerca dos testes de julgamento gramatical, assim como relatos de diversos autores que são favoráveis ou não ao seu uso. No terceiro e último capítulo, propomos condições que percebemos serem as mais relevantes para a produção de um GJT.

# 1 APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

## 1.1 OBSERVAÇÕES GERAIS

Com o objetivo de fazer um recorte histórico das principais pesquisas que têm norteado os estudos em Aquisição de Língua Estrangeira ou Aquisição de Segunda Língua (SLA), nosso primeiro capítulo aborda conceitos que são necessários para o entendimento das pesquisas relacionadas com a Gramática Universal (UG), teoria que embasa este trabalho. Antes de dividir o capítulo em seções e subseções, faremos uma revisão dos principais postulados teóricos que marcaram essas pesquisas nas últimas décadas.

Em primeiro lugar, lembramos que usaremos as definições “Aquisição de Segunda Língua” ou “Aquisição de Língua Estrangeira” (SLA) para nos referirmos a qualquer aprendizagem de outra língua, desde que essa aprendizagem seja posterior à aquisição da língua materna (L1).

Uma segunda língua (L2) pode ser qualquer outra que não seja a língua nativa do aprendiz, mesmo que seja uma segunda, terceira, quarta, e assim por diante. Essas línguas podem ser aprendidas em diferentes situações: em ambientes formais e informais, tais como salas de aula e locais de trabalho, ou ainda em países onde se fala o idioma como primeira ou segunda língua, por exemplo. Neste trabalho, mais especificamente, trataremos da aprendizagem da língua inglesa em ambientes formais, ou seja, o inglês aprendido em sala de aula.<sup>2</sup>

As pesquisas em SLA são recentes. Há menos de 50 anos, Corder (1967) e Selinker (1972), entre outros, declararam que os estudos sobre aquisição da L2 não poderiam continuar embasados somente nas teorias behavioristas. Como veremos posteriormente, os seguidores do behaviorismo asseguram que aprender uma língua significa adquirir um conjunto de hábitos, por estímulos e respostas, através da exposição a padrões lingüísticos.<sup>3</sup> Corder (1967), contrapondo-se aos pressupostos behavioristas, afirmava que os pesquisadores deveriam prestar mais atenção na maneira como os aprendizes processam o *input* que recebem, e não somente no modo como eles exercitam as estruturas lingüísticas.<sup>4</sup> Nessa mesma época surgia a Análise Contrastiva (CA), teoria que afirma que toda

---

<sup>2</sup> Não faremos neste trabalho distinção entre “aprendizagem” e “aquisição”, como foi categorizado por Krashen (1981).

<sup>3</sup> Cook (1993) aborda com detalhes a teoria behaviorista.

<sup>4</sup> *Input* é comumente definido como “a linguagem a que o aprendiz está exposto”.

a aprendizagem de uma segunda língua tem relação direta com a língua materna (L1) e que, por esse motivo, todas as dificuldades e facilidades encontradas pelo aprendiz se devem ao grau de conhecimento das línguas envolvidas no processo de aquisição (Gass e Selinker, 1994). Ainda nesse período, alguns estudiosos (Dulay e Burt, 1973; Krashen, 1977; Dulay, Burt, Krashen, 1982) iniciaram um outro tipo de pesquisa, também voltada aos aprendizes, que os considerava participantes ativos da aprendizagem e possuidores de um sistema interno capaz de organizar a língua-alvo. Após Dulay e Burt (1973) terem feito uma aprofundada pesquisa sobre a ordem de aquisição de morfemas por crianças, os pesquisadores Bailey, Madden e Krashen (1974) realizaram estudo semelhante com adultos, concluindo que a ordem de aquisição era muito semelhante àquela encontrada por Dulay e Burt.

A partir de então, aumentou muito o número de estudiosos (Sharwood-Smith, 1981, 1986; Long, 1983, 1988; Gregg, 1984, 1989; Spada, 1986; Cook, 1988; White, 2000) interessados diretamente nos processos realizados pelos aprendizes. Esses teóricos afirmam que os erros produzidos quando se aprende uma L2 são sistemáticos e podem ou não ser atribuídos à língua materna (L1). Além disso, eles partem do pressuposto de que a ordem de aquisição dos morfemas de uma L2 não respeita, necessariamente, a ordem em que aparecem no *input* ou que são ensinados

em sala de aula.

Apesar de terem sido iniciadas nos anos 60, as pesquisas em L2 baseadas na teoria da Gramática Universal de Chomsky (UG) aumentaram consideravelmente a partir da década de 70 e são até hoje consideradas fundamentais para a ciência lingüística como um todo. De acordo com essa teoria, as crianças são aptas a aprender suas línguas maternas porque possuem um conhecimento inato das possíveis estruturas gramaticais que qualquer língua natural apresenta. A tarefa das crianças é descobrir como os princípios abstratos que constituem esse conhecimento se manifestam nas gramáticas particulares da língua no seu meio. Pesquisadores que seguem a UG (White, 1989a, 2000; Cook e Newson, 1996; Hawkins, 2001) sugerem que todas as línguas humanas têm estruturas gramaticais semelhantes (princípios) e variações restritas entre elas (parâmetros).

Towell e Hawkins (1994) afirmam que, embora a UG não tenha sido construída com o objetivo de explicar a aquisição de uma segunda língua, ela é relevante para a SLA porque explica as propriedades estruturais das línguas em geral, incluindo suas semelhanças e diferenças. Assim, se a UG realmente está envolvida na SLA, os aprendizes seguem propriedades inatas da faculdade da linguagem. Por isso, mesmo que a UG não explique fatores relacionados à variação lingüística, por exemplo, ela é uma teoria que pode contribuir substancialmente para a compreensão de aspectos

como transferência, estágios de desenvolvimento lingüístico e sistematicidade entre os aprendizes. Gregg (1989) salienta que, para nos basearmos na teoria chomskiana, precisamos ter uma idéia clara de seu domínio, além de sabermos diferenciar com precisão “competência” de “desempenho” lingüísticos. De modo geral, podemos dizer que competência é basicamente o conhecimento que temos de uma língua. Um falante nativo da língua inglesa, por exemplo, provavelmente saiba que uma sentença como “I saw the man that you met him yesterday” não é inglês padrão<sup>5</sup>. Assim, informações sobre o que é ou não gramatical fazem parte da competência lingüística; por outro lado, desempenho se refere ao que produzimos, ao nosso comportamento lingüístico. Este conceito, por sua vez, está ligado mais diretamente às nossas habilidades lingüísticas. O desempenho ou performance é dependente da competência, mas o inverso não ocorre. Gregg (1989) enfatiza que o domínio das pesquisas em L2 que são relacionadas à UG deve ter o objetivo de caracterizar a competência dos aprendizes e que, por isso, a UG é adequada: ela tenta explicar o que é a linguagem e quais processos ela envolve. Segundo Gregg, por ser uma teoria formal da linguagem, a UG é essencial para o entendimento da SLA; mesmo assim, o autor reforça que ela não é um fim em si mesma, mas somente um meio de estudarmos alguns aspectos da linguagem.

---

<sup>5</sup> “Eu vi o homem que você encontrou ele ontem”. (Todas as traduções, neste trabalho, são de responsabilidade da autora).

Dessa forma, embora neste trabalho partamos de estudos que levem em conta a UG na SLA, estamos cientes de que há aspectos importantes no processo de aquisição de uma L2 que essa teoria não dá conta: aspectos sociais e econômicos, bem como a faixa etária dos aprendizes, são alguns deles. Nosso objetivo, neste capítulo, é o de apresentar resumidamente as principais teorias de SLA que se iniciaram a partir dos anos 50, para então abordarmos com mais detalhes a teoria da UG de Noam Chomsky (1968, 1975, 1981), que revolucionou a ciência da linguagem e teve grande impacto nos estudos psicolinguísticos, principalmente da década de 70. Lembramos que todas as teorias citadas neste capítulo foram decisivas para o desenvolvimento dos estudos em SLA, bem como da lingüística em geral, da psicologia e da pedagogia.

## **1.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA**

Embora nossa pesquisa não se relacione diretamente com a aquisição da língua materna (FLA), é interessante fazermos algumas observações acerca de como as crianças adquirem sua primeira língua. Esse é um processo tão natural quanto aprender a andar e, talvez por essa razão, não nos preocupamos em saber como ele ocorre: o que as pessoas sabem é que

as crianças começam a caminhar por volta de um ano e que logo depois disso começarão a falar, salvo quando apresentam algum problema de saúde que comprometa essa habilidade. O aspecto mais interessante desse processo é que ele é universal e que não há línguas mais ou menos fáceis de serem adquiridas. As crianças não precisam de nenhum treinamento especial para adquirirem a língua de sua comunidade lingüística, mesmo havendo consideráveis diferenças sociais, econômicas ou afetivas, entre elas.

Duas outras características que merecem atenção acerca da FLA é a semelhança entre as falas das crianças de línguas maternas diferentes e a rapidez com a qual elas aprendem a língua do seu meio. Na verdade, a aquisição da primeira língua é um dos aspectos mais instigantes do desenvolvimento humano: observarmos crianças com 3 ou 4 anos fazendo perguntas, contando pequenas histórias, combinando palavras de maneira criativa e usando artigos, preposições, pronomes e advérbios. Por volta dos 5 anos de idade, a maioria das crianças tem um conhecimento lingüístico superior ao da maior parte dos estudantes de línguas estrangeiras. Embora ainda tenham alguns problemas, como no uso adequado de alguns tempos verbais e no uso de orações relativas, por exemplo, as crianças de 4 ou 5 anos já são falantes fluentes e eficazes de sua L1.

Além disso, sabemos que os dados lingüísticos que as crianças



encontram no *input* são desorganizados, truncados e cheios de pausas e interferências decorrentes do meio em que se encontram. Se as crianças somente aprendessem sua primeira língua apenas por meio da observação, certamente haveria grandes diferenças entre suas falas porque algumas crianças estariam mais expostas a dados lingüísticos do que outras. Porém, como já mencionamos anteriormente, apesar de todas essas diversidades, as crianças parecem não fazer grandes esforços para aprender a falar sua língua materna. O que nos intriga, então, é como ocorre essa aquisição de maneira tão rápida, em um meio tão fragmentado e desordenado. Percebemos que parte do sistema deve ser inata, justamente pelo fato de as crianças conseguirem organizar os dados lingüísticos imperfeitos que recebem do meio ao qual estão expostas. O fenômeno “pobreza de estímulo”<sup>6</sup>, que é exatamente o tipo de situação descrita acima, na qual a criança está inserida em um meio com número ilimitado de informações lingüísticas desordenadas, é o ponto de partida para concluirmos que há uma relação direta entre o meio lingüístico em que a criança vive e a capacidade que ela tem de adquirir a língua que se fala em sua comunidade. Por isso as crianças devem possuir uma capacidade genética que as possibilita aprender uma língua natural com sucesso e rapidez.<sup>7</sup> E quanto à aquisição de uma L2? Ela acontece da mesma maneira que a L1?

---

<sup>6</sup> Da expressão em inglês “poverty of stimulus”.

<sup>7</sup> Posteriormente, ainda neste capítulo, falaremos mais detalhadamente sobre a Gramática Universal de Noam Chomsky.

Pode-se também falar dessa capacidade genética amplamente discutida tanto pelos estudiosos tanto da L1 quanto da L2? Além disso, as influências da L1 serão positivas ou negativas na aprendizagem de uma língua estrangeira?

As discussões sobre as influências da primeira língua na SLA continuam sendo o foco principal de muitas pesquisas. Hawkins (2001), por exemplo, declara que os estudos que trazem mais progressos nas pesquisas em SLA são aqueles que tentam explicar as diferenças entre as L1 e as L2. Para ele, esses estudos são importantes por nos fazerem compreender melhor a natureza da aprendizagem das L2 e, por conseguinte, a estrutura e a organização da faculdade da linguagem. Sharwood-Smith (1994) conclui que, independentemente de qual teoria da SLA adotemos, sempre devemos levar em conta as diferenças entre as L1 e as L2.

### **1.3 INÍCIO DAS PESQUISAS EM AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

As pesquisas em aquisição de uma segunda língua (SLA), da maneira como as compreendemos hoje, iniciaram nas décadas de 50 e 60. Alguns pesquisadores (Lado, 1957; Stockwell, Bowen e Martin, 1965), a partir da relação entre a psicologia behaviorista (formação de hábitos) e a lingüística

estrutural pré-chomskiana, utilizaram pesquisas lingüísticas para dar base às técnicas de ensino e à produção de materiais em aulas de língua estrangeira. Nessa época, muitas pesquisas e escritos sobre a SLA já incluíam considerações importantes sobre teorias da aprendizagem. Lado (1957, 1964) foi um dos primeiros autores a usar essas teorias para dar suporte às suas sugestões de exercícios práticos para sala de aula. De acordo com Mitchell and Myles (1998), alguns estudos importantes desse período se desenvolveram a partir de uma versão estruturalista desenvolvida por Palmer, nos anos 20, e por alguns de seus seguidores, como o autor Fries, da década de 40. As teorias de aprendizagem dessa época eram totalmente baseadas no behaviorismo, doutrina psicológica respeitada e seguida, na época, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Através dessas pesquisas, os autores mostravam que os aprendizes precisavam repetir certas estruturas para se tornarem fluentes e que o sistema lingüístico consistia em um conjunto finito de padrões e estruturas que eram considerados modelos para a produção de outras sentenças semelhantes, principalmente através de substituição lexical.

#### **1.4 BEHAVIORISMO E ANÁLISE CONTRASTIVA**

Nas teorias behavioristas, que têm os americanos Bloomfield e

Skinner como seus principais representantes, a aquisição da língua materna ou de uma língua estrangeira se dá como qualquer outra aprendizagem desenvolvida pelos seres humanos, ou seja, não é nada mais que a formação de hábitos através de estímulos e respostas. Para os seguidores dessa doutrina, estamos cercados por estímulos que são repetidos e assim adquiridos através do desenvolvimento de práticas que vão se fortalecendo através da repetição. No que se refere à aquisição da língua, cada situação pede uma resposta diferente, que, conseqüentemente, terá uma continuidade se tivermos usado a estrutura que é exigida para aquela situação, e, dessa forma, o falante consegue obter sucesso na comunicação. Por conseguinte, a aprendizagem da língua materna é muito simples: só precisamos aprender a responder aos estímulos presentes no nosso meio, usando a resposta exigida para aquela pergunta. Os problemas passam a existir quando tentamos aprender uma língua estrangeira: como já formamos uma série de hábitos a respeito de nossa primeira língua, teremos que reorganizar certos hábitos para que esses se acomodem à outra língua. A complicação ocorre porque os hábitos da L1 interferem na formação dos hábitos da L2. Assim, se as estruturas das duas línguas são semelhantes, não haverá nenhum problema em aprendê-las, mas, se as estruturas são diferentes, então a aprendizagem será dificultada.

A idéia principal dos estudos com base behaviorista (Fries, 1945 e

Lado, 1957) era mostrar que, através das diferenças entre as línguas maternas e as línguas estrangeiras dos aprendizes, poderíamos presumir em quais estruturas lingüísticas eles teriam mais dificuldades e, conseqüentemente, mais erros, assim como prever quais as estruturas mais fáceis e com menor número de erros. Dessa forma, esses pesquisadores poderiam criar listas com essas “previsões”, facilitando o ensino e a aprendizagem das L2.

A partir das idéias behavioristas, surgiu a crença de que o processo de aprendizagem de uma L2 teria sucesso se os professores concentrassem suas aulas nas estruturas das L1 e da L2 que fossem diferentes. Teóricos da época (Lado, 1957, 1964; Corder, 1967) começaram a fazer inúmeras pesquisas em que o foco era as comparações entre estruturas consideradas difíceis ou problemáticas na aprendizagem de línguas. Foi então que surgiu o termo Análise Contrastiva (Contrastive Analysis – CA), criado por Lado, em 1957. Baseada totalmente na escola behaviorista, a hipótese da CA afirmava que a fonte principal dos erros na SLA era justamente a transferência dos hábitos formados na FLA e que, por isso, seria possível contrastar os sistemas de diferentes línguas (gramática, fonologia e léxico), com o intuito de prever que dificuldades o falante encontraria. Assim, os pesquisadores conseguiriam criar materiais didáticos adequados para a aprendizagem de diferentes L2.

Retomando essas idéias, concluímos que os seguidores da teoria behaviorista (Bloomfield, 1933; Skinner, 1957) sugerem que as crianças aprendem a L1 apenas imitando as pessoas no seu meio ambiente. No momento em que essas crianças recebem reforço positivo, elas são encorajadas a continuarem usando aquela estrutura lingüística e formarão um hábito. Por outro lado, se as crianças não receberem esse reforço, elas são desencorajadas a usar a estrutura daquela forma e somente mais tarde farão outras tentativas tentando imitar as pessoas à sua volta, até que sejam novamente estimuladas a formar novos hábitos. Essa teoria parte do pressuposto de que a imitação e o desenvolvimento de hábitos através da prática é o que as crianças necessitam para desenvolver a linguagem. Obviamente, sabemos que essa visão de aquisição da linguagem é extremamente limitada, embora saibamos que a imitação tem importância tanto na FLA quanto na SLA. Na verdade, as crianças fazem escolhas quando imitam alguma expressão. Ligthbown e Spada (1999) salientam que, quando as crianças imitam algo, elas comumente imitam alguma coisa que estão tentando entender ou que lhes parece interessante.

A menina Cindy (2 anos e 16 dias) olha para uma foto de uma cenoura e tenta chamar a atenção de Patsy:

Cindy: Kawo? Kawo? Kawo? Kawo?

Patsy: What are the rabbits eating?

(O que os coelhos estão comendo?)

Cindy: They eating..... kando?

(Eles comendo.... "kando"?)

Patsy: No, that's a carrot.

(Não, isso é uma cenoura.)

Cindy: Carrot. (apontando para cada cenoura na página)

The other.... carrot. The other carrot. The other carrot.

(A outra..... cenoura. A outra cenoura. A outra cenoura.)

Alguns minutos mais tarde, a menina traz um coelhinho de pelúcia até a Patsy.

Patsy: What does this rabbit like to eat?

(O que este coelho gosta de comer?)

Cindy: (xxx) eat the carrots. (...)

(Comer as cenouras).

Neste pequeno trecho de um diálogo de uma criança, nota-se que ela se esforçou bastante para aprender a palavra *carrot* e que foi ela mesma quem escolheu essa palavra para repetir. As autoras comentam que isso nos lembra a atitude de alguns alunos e as atividades de *drilling*<sup>8</sup> em uma aula de L2. Porém, o que é crucial lembrar acerca da aquisição da língua materna é que há muita dificuldade de encontrar evidências plausíveis para a afirmação de que as línguas são aprendidas ou adquiridas por repetição, pois parece evidente que os aprendizes produzem sentenças nunca ouvidas antes e, segundo os lingüistas que seguem a teoria inatista de Chomsky, essas sentenças são possíveis porque os aprendizes possuem um sistema internalizado que lhes mostra como a língua funciona. Se as sentenças proferidas pelas crianças fossem somente baseadas no que elas ouvem, então nenhuma criança falante do português diria “Eu fazi” ou “Se eu sesse”, porque provavelmente nenhum falante adulto ao seu redor está falando dessa forma.<sup>9</sup> As autoras Lightbown e Spada (1999), entretanto, ressaltam que não estão afirmando que a imitação não tem papel relevante na aquisição da L1: muitas crianças aprendem muito por repetição, enquanto outras imitam menos. O que é interessante notar é que a língua não se desenvolve mais lentamente para aquelas crianças que raramente

---

<sup>8</sup> “Drillings” são exercícios utilizados em aulas de língua estrangeiras que consistem em pedir aos alunos que repitam várias vezes a mesma palavra, oração, expressão idiomática, etc. Nos “drillings” também pode haver substituição vocabular.

<sup>9</sup> As construções citadas aqui são faladas seguidamente por meu filho de 7 anos e também por uma sobrinha de 6 anos, ambos filhos de pais brasileiros, residentes em Porto Alegre, RS.



imitam sentenças ou expressões que ouvem. Além disso, como mostramos no exemplo acima, nas falas da menina Cindy, as crianças não imitam tudo que ouvem, pois na maior parte das vezes elas imitam somente as estruturas que ainda estão processando em suas mentes e, por esse motivo, ainda não estão totalmente seguras quanto ao seu uso.

Na aquisição de uma L2, os aprendizes também produzem estruturas e sentenças nunca ouvidas anteriormente e, nesse quesito, eles se comportam de maneira semelhante aos aprendizes de L1: muitos aprendizes imitam palavras, expressões e até mesmo orações inteiras, desenvolvendo bastante sua pronúncia e entonação; outros, por sua vez, são mais relutantes, principalmente quando exercícios de repetição são feitos em sala de aula diante dos colegas e do professor. Na verdade, embora imaginemos que nenhum estudioso da aquisição de L1 ou de L2 afirmaria hoje não serem importantes a imitação ou a formação de hábitos, sabemos que os processos subjacentes à aquisição de uma língua são muito mais complexos do que teorias que enfatizam a primazia da repetição podem supor.

## **1.5 INTERLÍNGUAS**

Logo após Corder (1967, 1971) ter declarado que os aprendizes de uma L2 possuem um sistema lingüístico que os auxilia a compreender as

línguas, ainda na década de 70, dois pesquisadores importantes com idéias semelhantes às de Corder, passaram a fazer parte do cenário dos estudos de aquisição da linguagem: William Nemser e Larry Selinker. Nemser (1971) propôs, baseado em um estudo contrastivo entre as línguas inglesa e húngara, que o desenvolvimento da aprendizagem em uma L2 deveria ser visto como uma sucessão de etapas nas quais os aprendizes vão chegando cada vez mais próximos do “sistema-alvo”, ou seja, o sistema lingüístico da língua em questão. Nemser assume que os aprendizes não ficam à mercê de um sistema lingüístico completo; eles vão criando uma série de sistemas que vão sendo processados aos poucos — o que esse autor chamou de “sistemas de aproximação”.<sup>10</sup> Selinker (1972) criou o termo “Interlanguage” (IL), adotado posteriormente pela maioria dos estudiosos da L2 (Hatch, 1983; Cook, 1985; Flynn e O’Neil, 1988; Towell e Hawkins, 1994) para falar de algo muito próximo ao que Nemser (1971) já havia descrito. As interlínguas são sistemas internamente organizados por princípios que podem ou não estar relacionados com a L1 ou com a L2 e que, por esse motivo, são mecanismos que devem ser analisados através de investigação empírica e teórica. O que esses autores (Corder, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972) propunham era que os erros cometidos pelos aprendizes não deveriam ser avaliados de uma maneira negativa: os erros fazem parte da aprendizagem e nem sempre podem ser atribuídos a propriedades

---

<sup>10</sup> Em inglês, o termo foi chamado de “approximative systems”.

contrastivas entre as línguas em questão. As três propostas desses pesquisadores eram basicamente antibehavioristas e sugeriam a idéia da existência de um sistema mental que tem a capacidade de organizar o *input* recebido, transformando-o em gramáticas da interlíngua, ou seja, em um sistema lingüístico produzido por um falante não nativo, que tem a capacidade de filtrar as informações recebidas de maneira criativa, criando novas formas e regras, mesmo quando as evidências não estão à sua disposição. Por isso, não podemos afirmar que a gramática do aprendiz é baseada totalmente no que ele ouve nas expressões de falantes nativos. Essa premissa claramente nos remete às idéias de Chomsky (1965, 1968) acerca da criatividade lingüística: quase todas as sentenças ditas por um falante — nativo, neste caso — são novas e nunca foram ditas antes. Além disso, é possível que essas sentenças ocorram somente uma vez na fala de uma pessoa; a gramática gera todas as sentenças da língua, sem distinguir entre aquelas que já foram ou não proferidas.

Assim, embora saibamos que a noção de interlíngua como um sistema completo e coerente, resultado de regras sistemáticas originárias de um sistema lingüístico interno e dinâmico, seja apenas uma idealização teórica, a idéia de que o aprendiz de L2 possui um sistema lingüístico mental e organizado trouxe inovações significativas para os estudos em SLA.

## 1.6 ESTUDOS DOS MORFEMAS E ORDEM NATURAL DE AQUISIÇÃO

Ainda na década de 70, houve um tipo de pesquisa em SLA denominado de “Morpheme Studies”. Basicamente, os Estudos dos Morfemas consistiam em tentar provar que, em se tratando de aquisição de L2, os aprendizes seguem uma ordem de aquisição que independe de sua língua materna. De acordo com Gass e Selinker (1994), esses estudos eram baseados nas idéias das pesquisadoras Dulay e Burt (1973, 1974), que afirmavam ser a SLA bastante similar à FLA. Nesse período, a maior parte dos pesquisadores da aquisição da linguagem (Krashen, 1982; Dulay, Burt e Krashen, 1982) já não aceitava mais as idéias behavioristas; eles percebiam — adotando algumas idéias de Chomsky — que o aprendiz era um participante ativo do processo de aquisição de uma língua. Os estudos referentes à transferência lingüística foram sendo deixados de lado porque eram totalmente relacionados aos conceitos elaborados por Skinner (1957) e seus seguidores. Gass e Selinker (1994) acrescentam que Dulay e Burt (1973, 1974) chamaram seus próprios estudos de “construção criativa” justamente para desafiar os pesquisadores que ainda afirmavam que a SLA ocorria somente por transferência lingüística. Dulay e Burt observaram que as crianças eram guiadas por mecanismos inatos que as faziam formular

hipóteses sobre o sistema lingüístico em aquisição. Essas autoras chamaram atenção para o fato de que muitos erros cometidos pelas crianças adquirindo inglês como L2 não eram causados por influência de suas L1; alguns erros poderiam ser simplesmente generalizações, como as realizadas pelas crianças aprendendo suas L1.

Embora atualmente essa visão seja plenamente aceita entre a maior parte dos estudiosos da linguagem (Pinker, 1984; Larsen-Freeman e Long, 1991; Towell e Hawkins, 1994; Flynn, Martohardjono e O'Neil, 1998), no início dos anos 70 ainda havia muita discussão entre os teóricos que seguiam a teoria de Chomsky e os que ainda trabalhavam com as teorias behavioristas. Para provar a veracidade de suas idéias, Dulay e Burt (1974) fizeram um estudo com 151 crianças aprendizes de inglês cuja primeira língua era espanhol. Nesse estudo elas perceberam haver muitas semelhanças nas seqüências de aquisição dos morfemas da língua inglesa, embora as crianças tivessem níveis de proficiência diferentes. Um ano depois, Dulay e Burt (1975) realizaram nova pesquisa usando dados de crianças que estavam aprendendo chinês ou espanhol como L2. Novamente, as autoras encontraram semelhanças na ordem de aquisição dos morfemas. Para Mitchell e Myles (1998), os resultados dessas duas pesquisas motivaram Dulay e Burt a realizarem um outro estudo, dessa vez com mais de 500 crianças, falantes de chinês, com níveis variados de proficiência em

inglês. Dulay e Burt (1975) encontraram um nível de hierarquia com 4 grupos diferentes de morfemas que não dependiam da primeira língua dos aprendizes para serem adquiridos e, por isso, concluíram que é provável que crianças de diferentes L1 aprendendo inglês sigam uma ordem similar de aquisição dos morfemas.

A seguir, reproduziremos um quadro elucidativo com os 4 grupos de morfemas pesquisados por Dulay e Burt, com a hierarquia dos 13 morfemas gramaticais adquiridos por crianças falantes de chinês e de espanhol como L1:<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Este quadro foi baseado na figura 2.1, p. 32, do livro “Second Language Learning Theories” (1998), de Mitchell e Myles.

<u>Grupo 1</u>	
Caso (Nominativo e Acusativo) - The students are eating ice-cream. (Os alunos estão comendo sorvete.)	Ordem das Palavras (sentenças declarativas simples)
<u>Grupo 2</u>	
Cópula (singular <i>Is</i> ) - She is hungry. (Ela está com fome.)	Auxiliar <i>Is</i> no singular - The girl's going to school. (A menina está indo para a escola.)
Auxiliar do verbo <i>to Be (Are)</i> - They are hungry. (Eles estão com fome.)	Progressivo ( <i>ing</i> ) - They are going to school. (Eles estão indo para a escola.)
<u>Grupo 3</u>	
Verbos irregulares no passado simples - The girls drank soda. (As meninas beberam refrigerante.)	Auxiliar condicional <i>Would</i> - He would be happy. (Ele ficaria feliz.)
Possessivo com 'S - The man's car. (O carro do homem.)	Plural com terminação em <i>-ES</i> - Some boxes broke down. (Algumas caixas quebraram.)
Terceira pessoa do singular no Presente Simples (-S) - She runs fast. (Ela corre rápido.)	
<u>Grupo 4</u>	
Auxiliar do <i>Present Perfect (have)</i> - They have been there. (Eles estiveram lá.)	Particípio Passado ( <i>-en</i> ) They were taken home. (Eles foram levados para casa.)

**Figura 1:** Ordem de aquisição dos 13 morfemas gramaticais da língua inglesa, adquiridos por crianças falantes de espanhol ou chinês como língua materna.

No momento em que os resultados das pesquisas de Dulay e Burt (1974, 1975) foram sendo conhecidos por um número maior de pesquisadores, estudos semelhantes passaram a ser realizados embora com sujeitos adultos em vez de crianças. As escritoras Mitchell e Myles (1998) citam o trabalho de Bailey *et al* (1974) no qual foram estudados 8 morfemas citados por Dulay e Burt (1974, 1975), com 73 adultos de diferentes L1

aprendendo inglês como L2. Os resultados de Bailey *et al* foram bastante parecidos com os encontrados por Dulay e Burt e, por isso, foi constatado que adultos também seguem uma ordem de aquisição de morfemas quando estão adquirindo a língua inglesa, mesmo que suas L1 sejam diferentes. Essas pareciam ser evidências concretas de que a língua nativa do aprendiz não influenciava a aprendizagem de uma L2 como afirmavam os defensores da transferência lingüística. Devido ao sucesso desses estudos, a hipótese mentalista de Dulay e Burt (1974, 1975) ganhava cada vez mais crédito por parte dos estudiosos da Aquisição da Linguagem. Foi nessa época que surgiu a expressão “natural order”, ou seja, a aquisição de uma L2 seguia uma ordem natural que independia da L1.

Embora os estudos baseados na “natural order” tenham sido fundamentais na evolução das pesquisas em SLA, houve muitas críticas em relação a seus fundamentos teóricos e à sua metodologia, bem como a alguns de seus resultados. Dulay e Burt (1974, 1975), por exemplo, não concordavam com a noção de interlínguas. As autoras afirmavam que os desvios lingüísticos produzidos pelos aprendizes não eram gramáticas transitórias, e sim reminiscências da L1 do aprendiz. Além de a “construção criativa” não considerar a hipótese de formação de gramáticas transitórias, o modelo de aprendizagem proposto pelas autoras era focado em etapas estanques, que não consideravam a possibilidade de o aprendiz ter um



sistema lingüístico integrado. Se o aprendiz internaliza algum morfema do inglês, por exemplo, ele não o esquece mais; preenchendo com sucesso as lacunas existentes na L2. Gass e Selinker (1994) ressaltam que as maiores críticas em relação a essas pesquisas estão relacionadas à maneira como as pesquisadoras obtinham seus resultados: a técnica chamada “Bilingual Syntax Measure”, usada por Dulay e Burt (1974, 1975), foi censurada por tangenciar resultados, fazendo com que qualquer grupo de sujeitos produzisse respostas semelhantes.<sup>12</sup> Mesmo com alguns problemas, os estudos sobre a ordem de aquisição de morfemas gramaticais tiveram importância por indicar que, tanto crianças como adultos aprendizes de uma mesma L2 — mas falantes nativos de línguas diferentes — desenvolvem em uma mesma ordem a aquisição morfossintática de uma língua estrangeira. Houve, nos anos 70, pesquisas que investigaram o desenvolvimento da aprendizagem de uma L2, com resultados convincentes sobre a sua sistematicidade e independência em relação à L1 (Andersen, 1978; Eckman, 1977). Esses estudos afirmaram também que há tanto diferenças quanto semelhanças entre as línguas envolvidas no processo. Uma das conclusões mais relevantes extraídas dessas pesquisas é a suposição de que, também na aprendizagem da L2, há uma faculdade da linguagem que orienta o aprendiz a criar hipóteses sobre as línguas ao seu redor. Por essa razão, principalmente, concluímos que as mudanças

---

<sup>12</sup> Para mais detalhes sobre os problemas desse teste, ver artigo de J. Porter, de 1977.

ocorridas na noção de “construção criativa” têm relação direta com o princípio da Gramática Universal como sendo um mecanismo que guia tanto a L1 como a L2. E com a evolução das pesquisas em SLA, os pesquisadores continuam a revisitar hipóteses antigas, redefinindo-as quando necessário, deixando-as de lado quando se tornam obsoletas e incorporando dados e informações quando ocorrem descobertas novas e pertinentes.

## 1.7 HIPÓTESES DE KRASHEN

Após as descobertas de que os aprendizes de uma L2 seguem estágios de desenvolvimento que independem de suas línguas maternas, muitos teóricos (Bailey *et al*, 1974; Milon, 1974; Krashen, 1981) abandonaram definitivamente a hipótese da “Contrastive Analysis” e passaram a declarar que a aprendizagem de uma LE também é conduzida por princípios inatos semelhantes aos que guiam a L1. A partir dessas idéias, Stephen Krashen (1978, 1981, 1985), que inclusive trabalhou com as autoras Dulay e Burt, formulou uma hipótese chamada de “Natural Order Hypothesis”, que mostra mais diretamente a relação da SLA com a Gramática Universal de Chomsky. Vejamos uma de suas observações acerca dessa hipótese:

To my knowledge, this hypothesis was first proposed for second language acquisition by Corder (1967). It states that we acquire the rules of language in a predictable way, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity, and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes. (Krashen, 1985, p 1)<sup>13</sup>

O problema que surgiu a respeito dessa hipótese é que nem sempre essa ordem “tão previsível” acontece. Em situações nas quais os aprendizes podem planejar o que irão falar, por exemplo, a ordem poderá mudar. Também em casos em que os alunos não produzem uma fala espontânea acontecem diferenças: em atividades de tradução, *drillings* e exercícios gramaticais, por exemplo. Mesmo assim, até hoje Krashen é muito respeitado por seus inúmeros artigos e livros, principalmente das décadas de 70 e 80. O autor resumiu sua teoria basicamente em 5 hipóteses, que serão apresentadas a seguir:

- Hipótese da Aquisição *versus* Aprendizagem;
  
- Hipótese do Monitor;

---

<sup>13</sup> Essa hipótese foi proposta pela primeira vez por Corder (1967). A proposta afirma que nós adquirimos as regras da língua de uma forma previsível; umas regras aparecem mais cedo e outras mais tarde. A ordem não parece ser determinada somente por uma simplicidade formal, e há evidência de que ela é independente da ordem na qual as regras são ensinadas nas aulas de línguas.

- Hipótese da Ordem Natural;
  
- Hipótese do *Input*;
  
- Hipótese do Filtro Afetivo.

### **1.7.1 A Hipótese da Aquisição *versus* Aprendizagem**

Nessa hipótese, Krashen (1982, 1985) diferencia os conceitos de Aquisição e de Aprendizagem de uma L2 da seguinte forma: sendo processos diferentes, a aquisição se refere ao conhecimento obtido inconscientemente, que acontece da mesma maneira que a aquisição da L1, como resultado da exposição do aprendiz à língua falada no meio em que está exposto. A aprendizagem, por sua vez, é aquela que se obtém conscientemente, prestando atenção nas regras da língua, principalmente em sala de aula ou através de livros didáticos. O mais importante aqui é ressaltar que Krashen somente considera “aprendizagem real” aquela que é adquirida inconscientemente, ou seja, em ambientes naturais de comunicação. As autoras Mitchell e Myles (1998, p. 36) fazem um comentário bastante interessante a respeito desse conceito formulado por Krashen: o autor não considera a hipótese de que pode haver comunicação

significativa em sala de aula e que esse tipo de comunicação pode resultar em aprendizagem inconsciente, como a que se dá em ambientes naturais. Segundo as autoras, Krashen (1978, 1982) foi muito criticado por não conseguir definir com precisão o que são e como se desenvolvem as aprendizagens conscientes e inconscientes.

### 1.7.2 Hipótese do Monitor

The *monitor* is that part of the learner's internal system that consciously processes information. When the learner memorizes grammar rules and tries to apply them consciously during conversation, for example, we say the person is relying on the monitor. (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p.46)<sup>14</sup>

Conforme Dulay, Burt e Krashen (1982), o monitor é o responsável pelos processos lingüísticos conscientes. Os aprendizes têm condições de usar seu conhecimento lingüístico para “monitorar” as sentenças que estão formulando na língua estrangeira — tanto na fala quanto na escrita — corrigindo-as quando se conscientizam de que cometeram algum erro. O

---

<sup>14</sup> O *monitor* é a parte do sistema interno do aprendiz que conscientemente processa a informação. Quando o aprendiz memoriza regras gramaticais e tenta aplicá-las conscientemente durante uma conversa, por exemplo, dizemos que a pessoa está fazendo uso do monitor.

monitor não está o tempo todo em funcionamento: ele é acionado quando o aprendiz está prestando atenção na forma, tem conhecimento da regra gramatical em questão e tem tempo suficiente para reformular o que está sendo dito ou escrito. A partir disso, Krashen concluiu que os aprendizes mais tímidos ou mais preocupados com a correção gramatical de seus enunciados são os que mais usam o monitor e os que, conseqüentemente, têm o discurso mais vagaroso ou com maior número de pausas. Por outro lado, os aprendizes menos preocupados com a forma seriam aqueles que possuem um discurso mais fluente e com menos interrupções. O problema é que essa hipótese de Krashen, embora tenha certa evidência intuitiva, também foi alvo de muita crítica, pois não há como provar empiricamente que isso aconteça exatamente dessa forma. Não é possível sabermos quando um aprendiz está aplicando uma regra gramatical de maneira consciente ou inconsciente.

### **1.7.3 Hipótese da Ordem Natural**

Das 5 hipóteses apresentadas por Krashen (1982, 1985), essa talvez seja a que mais continua em evidência em pesquisas recentes, embora com postulados menos categóricos que as originais. A idéia é bastante

semelhante àquelas propostas por Dulay e Burt (1974, 1975) nos estudos sobre a ordem dos morfemas. Krashen afirma que existe uma ordem previsível de aquisição, na qual algumas regras gramaticais precedem outras, e que isso independe da ordem com que essas regras são ensinadas em sala de aula.

O problema principal dessa hipótese, conforme Mitchell e Myles (1998), é que Krashen não considerou fatores como transferência, variação lingüística e características individuais dos aprendizes. Sua hipótese foi considerada muito taxativa, e, por isso, pesquisadores de SLA preferem assumir uma versão em que se aceite a influência dos fatores referidos acima. Towell e Hawkins (1994) fazem uma observação pertinente sobre o equívoco de os estudos dos anos 80 não levarem em conta questões importantes como a transferência lingüística:

This was probably a historical consequence of the evolution in thinking that had taken place in SLA research; once researchers had become disillusioned with the Contrastive Analysis Hypothesis which treated all L2 phenomena as transfer effects, the pendulum swung to the other extreme: no L2 phenomena are the result of transfer effects. They are either 'acquired' or 'learned' effects. (Towell e Hawkins, 1994, p. 28)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Isso foi provavelmente uma consequência histórica da evolução do pensamento que tomava conta das pesquisas em SLA; uma vez que os pesquisadores haviam se desiludido com a Hipótese da Análise Contrastiva, que considerou como transferência todos os fenômenos da L2, o pêndulo se deslocou para o

Evidentemente, percebemos que extrair a questão da interferência da L1 na aprendizagem de uma L2 foi um erro cometido por pesquisadores como Krashen, Dulay e Burt (1982), pois para eles “tudo era uma questão de efeitos da aprendizagem ou da aquisição”. Autores como Towell e Hawkins (1994) e Mitchell e Myles (1998) criticam essa hipótese por julgá-la misteriosa: Krashen não consegue explicar por que os aprendizes passam por estágios de aquisição. Além de afirmar que existem esses estágios, Krashen precisava ter explicado qual a razão dessa sistematicidade e como se dá a evolução dos estágios de aprendizagem. Mesmo assim, seus estudos sobre a Hipótese da Ordem Natural tiveram muita importância por suscitarem a curiosidade de outros pesquisadores, como Hulstijn e Hulstijn (1984), que realizaram pesquisas sobre a influência do tempo de exposição à L2, atenção à forma, e conhecimento de regras gramaticais por aprendizes de segunda língua.<sup>16</sup>

#### **1.7.4 Hipótese do *Input***

Para que a hipótese da Ordem Natural fosse melhor entendida e

---

extremo oposto: nenhum fenômeno era resultado dos efeitos da transferência. Eles são efeitos da “aquisição” ou da “aprendizagem”.

<sup>16</sup> Mais informações sobre esse assunto podem ser encontradas em Hulstijn, 1997.



aceita, Krashen tentou explicá-la através de mecanismos que mostrassem como o aprendiz passava de um ponto a outro no desenvolvimento da aquisição da L2. Pensamos que talvez esse tenha sido o motivo pelo qual o autor criou a Hipótese do *Input*. Comumente assumimos que *input* é a linguagem à qual os aprendizes estão expostos, mas, na verdade, ele representa mais do que isso: *input* é a linguagem observável, processável e relevante para a aquisição. Quando o *input* é processado e transformado em conhecimento lingüístico, ele se transforma em *intake*.<sup>17</sup> Krashen (1985, p.2) afirma que nós adquirimos linguagem da seguinte maneira: entendendo mensagens e recebendo *input* compreensível. Os aprendizes mudam do estágio *i* para o estágio *i + 1* e assim por diante, desde que o estágio *i + 1* tenha sido compreendido e que o aprendiz tenha a capacidade de passar para o estágio *i + 2*, e assim sucessivamente. O problema é que é evidente que os estágios pelos quais passamos quando estamos aprendendo uma L2 não são isolados. Não aprendemos somente uma regra gramatical por vez, com vocabulário restrito, para depois podermos passar para outra regra, talvez com o uso de outro tipo de vocabulário; nem a oralidade nem a escrita acontecem dessa maneira. O equívoco de Krashen nessa proposta foi assumir que bastava o professor seguir a ordem dos morfemas proposta pela Ordem Natural, revisando as estruturas estudadas e oferecendo *input* suficiente para que os alunos evoluíssem de maneira uniforme na aquisição

---

<sup>17</sup> *Intake* é o conhecimento lingüístico armazenado na mente do aprendiz.

da língua-alvo. Na verdade, a Hipótese do *Input* foi criticada por muitos autores (Larsen-Freeman e Long, 1991; Sharwood-Smith, 1994, Towell e Hawkins, 1994) por ser impossível de ser provada empiricamente: não há como determinar precisamente a quantidade de *input* que há em um ambiente, nem estabelecer a relação do *input* com a aquisição da linguagem.<sup>18</sup>

### 1.7.5 Hipótese do Filtro Afetivo

Para Krashen (1982, 1985), além de haver um “monitor” que processa as informações recebidas, um *input* suficiente e relevante para o desenvolvimento da aprendizagem e atenção especial à ordem dos morfemas lingüísticos, ainda é preciso que estejamos atentos a um mecanismo que funciona subconscientemente, determinando de que modo o *input* vai ser compreensível para o aprendiz: o *filtro afetivo*. Dulay, Burt e Krashen (1982) afirmam que fatores psicológicos, tais como necessidades, vontades, estados emocionais, entre outros, são responsáveis por criar barreiras na aquisição da L2. Os aprendizes podem inconscientemente escolher o tipo de vocabulário ou as expressões que irão aprender, e muitos podem simplesmente “parar” a aprendizagem em algum momento.

---

<sup>18</sup> Towell e Hawkins (1994), Sharwood-Smith (1994) e Mitchell e Myles (1998) são alguns desses autores.

Pensamos que atualmente seria difícil encontrar algum pesquisador ou professor de L2 que não percebesse que há influência de fatores emocionais e de características de personalidade em relação à SLA, mas não há como aceitar como verdadeiro o fato de que as pessoas mais tímidas, por exemplo, têm mais dificuldades para aprender uma língua estrangeira. De qualquer forma, a hipótese do filtro afetivo foi uma maneira encontrada por Krashen para explicar as diferenças individuais dos aprendizes. Na verdade, esse teórico da SLA foi um dos mais importantes das décadas de 70 e 80 e, a partir de suas idéias, muitas outras pesquisas foram realizadas, contribuindo sobremaneira para a evolução das pesquisas em L2.

A partir de agora, abordaremos a teoria na qual a maioria dos estudos que têm relação com a sintaxe da aquisição da L2 estão inseridos: A Gramática Universal de Noam Chomsky.

## **1.8 GRAMÁTICA UNIVERSAL DE CHOMSKY**

Com o desenvolvimento dos estudos sobre a Gramática Universal, que faz parte da Teoria da Regência e Ligação — *Government and Binding Theory* — de Chomsky (1981), os interesses em utilizar suas idéias nas pesquisas em SLA foram crescendo consideravelmente.

*Syntactic Structures*, o primeiro livro de Chomsky, lançado em 1957, revolucionou o que até então se entendia por lingüística. Segundo muitos pesquisadores da linguagem (Schachter, 1984; Pinker, 1984; Cook, 1988; Goodluck, 1991; Gass e Selinker, 1994), é inegável que a teoria gramatical de Chomsky exerce, desde o seu surgimento, mais influências nas pesquisas de aquisição de primeira ou segunda língua do que qualquer outra teoria. Como já mencionado em seção anterior, é provável que tudo tenha se iniciado quando Chomsky, na segunda metade da década de 50, se opôs às idéias behavioristas de Skinner (1957), por não pensar que o conhecimento, a linguagem e os padrões de pensamento humanos aconteciam por processos de condicionamento. Conforme Lyons (1970), a primeira vez que Chomsky formalizou sua crítica ao behaviorismo foi em 1959, através de uma resenha sobre o livro *Verbal Behavior* de Skinner (1957), na qual ele afirmava que os behavioristas eram incapazes de explicar cientificamente o fato de a linguagem não ser somente um conjunto de hábitos. Chomsky, baseado em idéias de filósofos racionalistas dos séculos XVII e XVIII (Descartes, Kant e Spinoza)<sup>19</sup>, afirmava que a linguagem é uma capacidade inata dos seres humanos e que ela possui certas características universais, independentemente de raça, tipo físico, personalidade ou cultura. Psicólogos e filósofos da época se interessaram pela Gramática Gerativa de

---

<sup>19</sup> Informações gerais sobre o racionalismo podem ser encontradas no “Dicionário de Filosofia” de Nicola Abbagnano, 1998.

Chomsky<sup>20</sup> porque ela era considerada um meio apropriado para explicar os fenômenos lingüísticos de modo mais lógico e formal. Assim, no momento em que Chomsky se opôs ao behaviorismo radical, ele obteve grande êxito com suas idéias, pois muitos pesquisadores (Greenberg, 1963; Dulay e Burt, 1974; Krashen, 1977) concordavam com o fato de que a lacuna entre a aprendizagem de uma língua natural e a comunicação existente entre animais era muito grande. As experiências com animais em laboratórios não eram mais suficientes para justificar as teorias behavioristas.<sup>21</sup> Chomsky (1959) lançou a idéia de que o conhecimento e as predisposições para a linguagem, apesar de dependentes do ambiente externo, são inatos. Mesmo havendo ainda hoje estudiosos que discordam dessas idéias, Lyons (1970) sustenta que na década de sessenta já era difícil encontrar psicólogos e filósofos que não asseguravam haver faculdades mentais que não fossem próprias dos seres humanos, embora muitos não concordassem que a aquisição da linguagem pudesse ser chamada de faculdade mental. Sobre esse fato, Lyons sugere que Chomsky (1968) pensava que muitas das diferenças entre suas idéias e as de outros lingüistas acerca do inatismo e da faculdade mental da linguagem eram somente questões de terminologia. Partindo da idéia de que as crianças não recebem instruções para aprender

---

<sup>20</sup> A gramática gerativa ou transformacional foi assim chamada porque estabelece regras para “gerar” enunciações corretas e transformar enunciações mais simples em outras mais complexas. (Dicionário de Lingüística e Gramática de Joaquim Mattoso Câmara Jr., 2002, p.108)

<sup>21</sup> Lyons (1970) afirma que Chomsky não sugeriu que nada possa ser aprendido por estímulo-resposta; o que ele não aceitava eram as idéias radicais dos behavioristas. Chomsky também nunca afirmou que a língua não precisa estar relacionada com o meio social ou cultural.

a falar sua L1 e que o *input* que recebem é limitado, Chomsky sugeriu que esse problema somente pudesse ser superado pelas crianças por elas possuírem um componente inato de conhecimento lingüístico.

Na verdade, o conceito de Gramática Universal foi criado por Chomsky para explicar esse processo e pode ser resumido da seguinte forma: “The system of principles, conditions, and rules that are elements of properties of all human languages” (Chomsky, 1976, p. 29).<sup>22</sup> Segundo essa teoria, todos os seres humanos partilham parte de seu conhecimento lingüístico, pois todas as línguas humanas possuem algumas características comuns que são os princípios da UG. Esses princípios são congênitos, pois as crianças nascem com eles ou os desenvolvem durante a aquisição da linguagem. Os princípios da UG supostamente facilitam a aquisição de processo tão complexo, pois limitam as possibilidades de as crianças criarem regras inexistentes nas línguas naturais. Essa teoria também presume a existência de certas regras que variam de uma língua para outra: os parâmetros da UG, características que, embora sejam encontradas em algumas línguas, não são encontradas em todas elas. As preposições e as conjunções, por exemplo, são consideradas parâmetros de algumas línguas. Juntamente com os princípios da UG, a criança estaria equipada com um conjunto de parâmetros e, à medida que vai entrando em contato com a

---

<sup>22</sup> “O sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas”.

língua que está ao seu redor, ela vai definindo quais desses parâmetros são relevantes para falar sua língua materna. Dessa forma, os parâmetros desnecessários vão sendo abandonados no desenvolvimento da linguagem. Um parâmetro possui dois ou mais valores, e diferentes línguas terão diferentes opções dentro dos valores que são permitidos por um parâmetro. Os teóricos que se baseiam na UG afirmam que as crianças são equipadas com algum dispositivo que lhes auxilia a conhecer e a adquirir as gramáticas das línguas naturais. Esses princípios são universais. Quanto aos parâmetros, a criança necessita que haja evidência positiva na língua falada ao seu redor. Essas idéias supostamente nos remetem ao fato de que qualquer língua natural faz parte de um sistema maior, o qual possui um certo número de particularidades afins e também outras que se diferem em alguns aspectos.

Sharwood-Smith (1994) afirma que muitas pesquisas ainda devem ser feitas para tentar provar quais parâmetros pertencem ou não à UG e que, se os pesquisadores concluírem que essas estruturas não fazem parte da UG, então os aprendizes, tanto de L1 como de L2, realmente têm muito mais trabalho para aprendê-los. Os estudiosos que seguem a teoria da UG supõem que os falantes possuem em suas mentes os princípios gerais que são aplicados a todas as línguas e também os parâmetros que variam de uma língua para outra.

Conforme Goodluck,

An important aspect of the idea that universal grammar guides language development is the fact that the use of principles of grammar potentially allows the child to form rules and hypotheses that affect and determine the form of sentence types for which he may have no direct evidence in the input itself. (Goodluck, 1991, p. 144)<sup>23</sup>

Assim, aprender uma língua é perceber como as regras e as hipóteses se aplicam a essa língua e quais valores paramétricos estão presentes nela. De acordo com Sharwood-Smith (1994), se as crianças não possuíssem esse mecanismo para restringir suas opções lingüísticas, elas criariam hipóteses inexistentes nas línguas naturais, incluindo muitas que necessariamente teriam que ser repetidamente corrigidas pelos adultos. Ademais, como já foi citado anteriormente, as crianças nem sempre recebem ou necessitam esse tipo de *feedback*, e isso nem sempre funciona como os pais esperam, pois as crianças muitas vezes repetem somente o que elas desejam repetir.

A partir dessas informações, é possível constatar que, apesar de muitas vezes parecer o contrário, as línguas apresentam mais semelhanças

---

<sup>23</sup> Um importante aspecto a respeito da idéia de que a UG guia o desenvolvimento da linguagem é o fato de que o uso dos princípios da gramática potencialmente permite à criança formar regras e hipóteses que afetam e determinam os tipos de sentenças para os quais ela pode não ter evidência direta no *input*.



do que diferenças. Além disso, a teoria da UG revela que, diferentemente do que os behavioristas afirmavam, as crianças aprendem suas primeiras línguas não somente repetindo o que ouvem ao seu redor: todas as crianças (exceto quando possuem algum tipo de enfermidade) aprendem sua língua materna rapidamente, uniformemente e sem esforço e, no máximo até os cinco anos, entendem e produzem estruturas bastante complexas. Infelizmente, porém, não podemos dizer o mesmo quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira. A maior parte dos indivíduos precisa de muito esforço para atingir um nível intermediário da língua-alvo, e a rapidez e uniformidade experienciada na aprendizagem da L1 nem sempre são possíveis. Mas essa é apenas uma das questões que intrigam os pesquisadores da SLA.

Ainda ressaltando a importância das pesquisas que tomam como base a UG, Kevin Gregg (1989) enfatiza a importância da diferença entre competência e desempenho quando tratamos tanto da FLA quanto da SLA a partir de uma perspectiva chomskiana:

- Competência é o conhecimento que temos sobre nossa língua; esse conhecimento que vai além do que produzimos, pois inclui o reconhecimento de ambigüidades, de sentenças agramaticais, entre outros fatores.

- Desempenho se refere ao que produzimos; é o nosso comportamento lingüístico que está relacionado com nossas habilidades lingüísticas.

Embora desempenho ou performance de um falante de L2 dependa de seu conhecimento dessa língua, competência e desempenho são dois aspectos diferentes. Para Gregg (1989), a idéia principal que deve permear as pesquisas em SLA é a caracterização da competência lingüística do falante de uma L2. Assim, fatores como variação em SLA e performance não são assuntos principais a serem estudados por uma teoria de Aquisição de L2. Gregg, baseado na teoria gerativa de Chomsky, enfatiza que o conhecimento lingüístico é autônomo e não concorda com a afirmação de que a linguagem não pode ser estudada independentemente de sua função social, cultural ou pragmática. Contudo, o autor não declara que a gramática seja monolítica; ela é um módulo que interage com outros módulos, tais como os conhecimentos pragmático, conceitual e perceptivo. O resultado dessa interação é o que conhecemos por linguagem.<sup>24</sup>

A seguir, abordaremos algumas outras particularidades sobre a questão da influência que a L1 pode exercer na aprendizagem da L2, e também dois conceitos cruciais para o entendimento dos estudos da SLA: a marcação lingüística e o princípio do subconjunto.

---

<sup>24</sup> Em seção posterior deste trabalho abordaremos com mais profundidade as questões referentes à teoria de SLA.

### 1.8.1 Transferência Lingüística

Segundo autores que trabalham com L2 (White, 1987; Cook, 1991, 1996; Towell e Hawkins, 1994), os aprendizes de uma língua estrangeira transferem os valores paramétricos de suas línguas maternas principalmente nas fases iniciais. A transferência lingüística é considerada a influência da língua materna na performance ou no desenvolvimento da aprendizagem de uma L2. É também a influência de qualquer outra língua natural conhecida pelo aprendiz. Conforme Terence Odlin (1989), o estudo da transferência em L2 possui problemas tanto de ordem teórica quanto prática. Alguns autores (Corder, 1981; Sharwood-Smith, 1984) preferem a expressão “influência lingüística” (*crosslinguistic influence*), por considerarem o termo “transferência” bastante confuso e diretamente ligado ao behaviorismo. Ocorre que na década de 60 a transferência foi divulgada, pelos que seguiam a corrente behaviorista, como sendo somente uma conseqüência da formação de hábitos. Pensava-se que a transferência implicava a extinção de hábitos “antigos” para a obtenção de outros hábitos considerados “novos”. De acordo com Odlin (1989), o behaviorismo não tem relevância para os estudos de transferência, e a antipatia em relação a

esse termo deve-se ao fato de muitos autores fazerem essa correlação. Antes mesmo da associação entre behaviorismo e transferência existir, Whitney (*apud* Odlin, 1989) já usava o termo “transferência” para se referir à transferência lingüística, em 1881. Também não podemos considerar a transferência somente a interferência que a língua materna pode exercer na aprendizagem de uma L2, pois muito da influência da L1 ou de outras línguas pode ser bastante útil, principalmente quando as línguas envolvidas apresentam semelhanças. É muito raro, senão quase impossível, ouvirmos um falante nativo de português considerar mais fácil aprender uma língua como alemão ou árabe do que aprender espanhol ou italiano, por exemplo. A transferência também não é simplesmente um recurso em que o aprendiz “consulta” a L1: as semelhanças entre o vocabulário, a sintaxe e a fonologia de algumas línguas podem diminuir o tempo que os aprendizes necessitam para adquirir certas estruturas. Odlin (1989) salienta que nem sempre transferência é influência da língua materna; apesar de ele mesmo usar transferência e influência de primeira língua como sinônimos, o autor admite que o faz somente por ser mais conveniente. Se o indivíduo tem conhecimento de duas línguas — segue o autor — ambas afetarão no aprendizado de uma terceira. Apesar de toda a controvérsia que existe acerca da definição de transferência, consideramos a aceção a seguir como a mais propícia para este trabalho:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.<sup>25</sup> (Odlin, 1989:27)

Como então acontece a influência da língua materna na aprendizagem de uma L2? Para Odlin (1989), essa influência se dá a partir de julgamentos conscientes ou inconscientes do aprendiz, enquanto ele faz certas considerações sobre estruturas semelhantes que ocorrem tanto na língua-alvo como na materna. Na verdade, ainda não há uma resposta aceita por unanimidade entre os teóricos da área que responda como isso acontece exatamente. Aliás, pesquisadores da SLA, tais como Pinker, 1984; White, 1989 a, b; Wolfe-Quintero, 1992; Flynn, 1996 e Eckman, 1996 estão muito longe de entrar em consenso sobre o modo como esses mecanismos são processados na nossa mente. Para entendermos melhor um termo tão complexo como “transferência”, precisaríamos de um estudo bem mais detalhado que envolvesse bilingüismo, aquisição de L1 e línguas pidgin e crioulas.

Como já observamos anteriormente, os behavioristas afirmavam que estudos sobre a análise contrastiva (CA) entre as línguas eram muito

---

<sup>25</sup> “Transferência é a influência resultante de similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tiver sido previamente (e talvez não perfeitamente) adquirida.”

importantes, pois a partir deles seria possível evitar ou diminuir a ocorrência de certos erros e assim impedir a formação de certos hábitos. A L1 exercia papel decisivo, muitas vezes negativo, na aquisição de uma L2. Usava-se muito o termo “interferência”, e aumentava consideravelmente o número e de pesquisas comparativas entre duas ou mais línguas. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), essa visão extremista da hipótese da CA foi perdendo força à medida que os estudiosos foram encontrando cada vez mais problemas em suas observações; muitas vezes suas previsões não eram ratificadas pelos resultados de suas pesquisas e, outras vezes, as semelhanças, e não as diferenças, é que causavam problemas. Lembramos que, sob o ponto de vista da CA, os conhecimentos da L1 facilitam a aprendizagem da L2 ou, por outro lado, colaboram para que o aprendiz cometa certos erros.

A partir de estudos feitos principalmente nas décadas de 80 e 90, Pica (1994) afirma que ficou claro aos pesquisadores o papel fundamental da L1 na aquisição de L2, mas esse papel é bastante diferente e muito mais complicado do que propunham os defensores da Análise Contrastiva. A L1 (ou outras línguas que sejam de conhecimento do aprendiz) pode ser uma influência poderosa no desenvolvimento da aprendizagem, mas ela também pode ser suprimida, aumentada ou modificada por contribuições que se originam de fatores culturais, sociais e lingüísticos. Zobl (1980), por

exemplo, a partir de estudos sobre negação realizados com aprendizes de inglês como L2, verificou que a L1 exerce diferentes papéis em vários estágios do desenvolvimento da L2. Quer dizer, a L1 não influi na aquisição da L2 somente nos estágios iniciais.

Conforme Pica (1994), é importante estarmos cientes de que a influência da L1 é altamente seletiva, bastante complexa e bem menos previsível do que imaginamos. Os professores não devem pensar apenas nas características da L1 do aprendiz, mas também nas dificuldades universais que existem no aprendizado de qualquer L2. Dessa forma, devemos levar em conta fatores psicossociais e culturais, principalmente dentro da sala de aula. A transferência deve ser pensada como parte de um processo de construção de conhecimento, e não como algo que os aprendizes necessitam superar.

Retomando o ponto de vista de Towell e Hawkins (1994), um problema relacionado à transferência que merece atenção é o fato de que, quando os pesquisadores se desiludiram com os estudos de transferência (por volta dos anos 70), eles foram para outro extremo: nenhum fenômeno de L2 era considerado resultado da transferência da L1: eles eram vistos como problemas de aquisição ou de aprendizagem. Para Towell e Hawkins, não há como desconsiderarmos a influência que a L1 exerce sobre a L2. Juntamente com a UG, a L1 auxilia o aprendiz a compreender os parâmetros

que são compactuados pelas duas — ou mais — línguas em questão. Quando, na sua língua materna, não existe o parâmetro para guiar o aprendiz, ele deve reajustar os parâmetros. Esse tipo de mecanismo pode ser mais difícil ou mais fácil, dependendo das línguas que estão envolvidas. Algumas diferenças são percebidas facilmente, e por isso o reajuste dos parâmetros ocorrerá rapidamente. Outras diferenças podem ser muito difíceis de se perceber e, conseqüentemente, o aprendiz pode levar mais tempo para reajustar o novo parâmetro. Para Towell e Hawkins (1994), talvez o aprendiz nunca perceba certas diferenças. Se a L1 e a L2 forem muito diferentes com relação a certos parâmetros, é possível investigarmos o que acontece quando a língua materna proporciona pouca orientação para o aprendiz de L2.

Goldschneider e De Keyser (2001) observam que, nos últimos anos, o conceito de transferência tornou-se bastante sofisticado e diversificado e que, geralmente, pesquisadores concordam que a L1 exerce papel importante na aquisição de uma outra língua, embora esse papel se evidencie de maneira mais abstrata e sutil do que estudos mais antigos sugeriam. Schachter (1988) lembra que, embora por alguns anos os estudos sobre transferência tenham sido refutados, as influências da L1 são tão óbvias que a maioria dos pesquisadores tiveram que reconsiderar suas posições.



Felizmente, após algum tempo, os pesquisadores deram-se conta de que não é de uma maneira tão simplista que a aprendizagem de uma L1 ou L2 acontece e, por isso, os estudiosos dessas áreas foram obrigados a abandonar esse modelo teórico. Ainda na década de 60, Corder (1967) declara que a aquisição de uma L2 acontece de maneira semelhante à aquisição da língua materna. Seguindo as idéias de Chomsky (1957, 1959), Corder afirma que os aprendizes de L2 possuem competência lingüística para criar hipóteses de como funciona a língua estrangeira que estão aprendendo. Além disso, Corder foi um dos primeiros a dizer que, ao aprendermos uma L2, seguimos uma seqüência de conteúdos gramaticais internamente programada, que pode ou não coincidir com aquela que o professor está seguindo em suas aulas. Dessa forma, os aprendizes não têm condições de aprender certas regras se eles não estiverem aptos para aprendê-las. Para Corder, os professores não fazem nada mais do que perder tempo, quando tentam ensinar estruturas que os alunos não estão “prontos” para receber. Parece-nos que hoje essa observação pode ser considerada um tanto quanto categórica, pois os aprendizes conseguem muitas vezes entender parte do que está sendo falado ou parte do que estão lendo, mesmo que haja estruturas gramaticais que eles ainda não entendam muito bem. Porém, em se tratando do ensino da língua inglesa como L2, por exemplo, sabemos que seria muito difícil apresentarmos aos alunos os usos do “Past Perfect” sem eles terem tido pelo menos noções básicas do “Simple

Past”. Isso é bastante óbvio, pois autores de gramáticas da língua inglesa (Celce-Murcia e Larsen-Freeman, 1999; Biber, 1999) consideram o “Past Perfect” um “passado do passado”; de fato, na maioria das orações com essa estrutura usa-se outra no “Simple Past”:

Exemplos:

(1) I took a bus to go to the university yesterday. (Simple Past)

(Eu peguei um ônibus para ir à universidade ontem.)

(2) I had taken the bus to go to the university when I saw you riding a bike on the street. (Past Perfect e Simple Past)

(Eu tinha pegado o ônibus para ir à universidade quando vi você andando de bicicleta na rua.)

Na verdade, embora atualmente muitas escolas de línguas<sup>26</sup> tenha abandonado os métodos behavioristas para o ensino de L2, não estamos afirmando que aprender uma outra língua não envolva a aquisição de novos hábitos e que a repetição de algumas palavras, exercícios ou estruturas gramaticais não tenham nenhuma validade. O que queremos afirmar é que a aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, envolve

---

<sup>26</sup> Na realidade, gostaríamos de poder afirmar isso com certeza, mas, infelizmente, não temos conhecimento dos métodos de ensino de línguas como L2 que são usados em escolas onde muitos dos professores são pessoas que “simpatizam” com a língua inglesa por terem residido algum tempo nos EUA ou na Inglaterra, por exemplo, e que pensam que basta saber falar ou escrever, razoavelmente, em outra língua para poder ensiná-la.

procedimentos muito mais complexos do que a formação hábitos. Os aprendizes de L2 produzem sentenças novas, as quais eles nunca ouviram ou leram antes, e é possível que essas sentenças sigam um sistema de regras específico. Não há como explicar esse fenômeno somente através de uma comparação entre a L1 e a L2 do aprendiz e afirmar que os erros são efeitos negativos e que os acertos são efeitos positivos de sua língua materna.

Com o objetivo de avaliar quais erros são influência da L1 e quais erros não o são, percebemos que existe muita variação nos resultados das pesquisas fundamentadas na CA. Nos estudos de Dulay e Burt (1973), somente 3% dos erros foram atribuídos à L1, enquanto nas pesquisas de Tran-Chi-Chau (1975), esse índice sobe para 51%. Embora esses resultados afirmem que um terço de todos os erros proferidos por aprendizes de uma L2 tenha relação direta com a L1, as pesquisas com análise de erros mostraram que a maioria dos erros que ocorre na aprendizagem da L2 não se deve à língua materna de seus aprendizes. Muitos dos erros premeditados pela CA não aconteciam, e outros que não eram sequer imaginados apareciam na fala e na escrita dos aprendizes. Mesmo assim, como mencionado anteriormente, apesar de hoje em dia a CA ser alvo de muitas críticas, ela foi útil por fazer com que os pesquisadores buscassem entender melhor o comportamento das línguas naturais, mesmo que o foco de seus estudos fosse sempre a comparação entre duas ou mais línguas.

Juntamente com o descrédito que alguns pesquisadores (Gregg, 1984; McLaughlin, 1987) passaram a experimentar em relação à CA, veio a seguinte questão: por que acontecem os erros e de onde eles vêm? A partir da década de 70, os pesquisadores passaram a declarar com mais veemência que os erros podem se originar de um sistema interno que todos os aprendizes possuem. Começaram então a surgir vários estudos com o intuito de classificar esses erros para melhor entendê-los, ao mesmo tempo em que eles eram comparados com os erros realizados por crianças aprendendo sua primeira língua. Os pesquisadores estavam cada vez mais interessados em entender o “sistema” interno de aquisição da L2.

### **1.8.2 Marcação Lingüística**

Teóricos que trabalham com base na UG (White, 1987; Towell e Hawkins, 1994; Cook, 1985, 1991; Cook e Newson, 1996) afirmam que as regras gramaticais fazem parte de uma gramática principal (regras universais) ou de gramáticas periféricas (regras específicas de línguas particulares). As regras gerais da gramática principal são consideradas não-marcadas e mais fáceis de serem adquiridas; as regras das gramáticas periféricas são consideradas marcadas e mais difíceis de serem aprendidas.

Além disso, as regras marcadas são aprendidas depois das não-marcadas. As formas marcadas ocorrem com menos frequência nas línguas, como é caso das *stranded prepositions* <sup>27</sup>. Na teoria de Chomsky (1981), a marcação é a propriedade das formas que requerem evidência no input para que o aprendiz as adote. Por isso, se não existir esse tipo de evidência, o aprendiz de L1 assume que a opção menos marcada é a exigida por sua língua materna. O fato de que as opções disponíveis são limitadas em número e fazem parte de parâmetros que variam de língua pra língua ajudam o aprendiz a fazer suas opções.

De acordo com Goodluck (1991), um dos objetivos da teoria lingüística é dar conta de fatores distribucionais, isto é, estudar formas frequentes e raras nas línguas naturais. Na realidade, o fato de as formas não-marcadas aparecerem geralmente primeiro na aquisição de L1 dá força à teoria dos princípios e parâmetros da UG. Um dos problemas enfrentados pelos pesquisadores é ter critérios para dizer quais formas são marcadas e quais não são, pois nem sempre há consenso em suas respostas. Para fatos que envolvem desenvolvimento sintático, as explicações baseadas na

---

<sup>27</sup> Dizemos que as preposições são desacompanhadas (*stranded prepositions* ou *preposition stranding*) quando elas não são seguidas por seu complemento. Esse tipo de preposição é muito comum na língua inglesa e é encontrado principalmente em contextos interrogativos, orações relativas e voz passiva. Ex: - What more could a woman ask for? (O que mais uma mulher poderia pedir?) ou - The man you screamed at is my neighbor. (O homem com quem você gritou é meu vizinho). As estruturas com  *pied-piping*, por sua vez, são aquelas em que as preposições acompanham seus complementos. Ex: - For whom you all be voting? (Em quem vocês todos votarão?) e - To what scientific field do these findings belong? (A qual área científica estas descobertas pertencem?). Para maiores detalhes, consultar Grégis, 2004.

marcação lingüística nem sempre oferecem respostas satisfatórias, declara a autora.

Cook (1985) afirma que, muitas vezes, a noção de marcação é utilizada como sinônimo de complexidade. Para o autor, nem sempre a marcação reflete diretamente na ordem de desenvolvimento das estruturas, embora a maior parte dos pesquisadores de L1 e L2 façam essa conexão (Eckman, 1977; Wolfe-Quintero, 1992). Assim como Goodluck (1991), Cook concorda com o fato de que é possível dizermos que estruturas não-marcadas são adquiridas antes das marcadas. Conforme Cook, os estudos sobre a marcação são importantes por tornarem mais clara a noção de interlíngua, pois todas as gramáticas que os aprendizes de L2 perpassam deveriam seguir os princípios da UG. O problema é que a gramática desses aprendizes raramente é completa e que, na maior parte dos casos, pouquíssimos aprendizes aproximam-se da competência de um falante nativo.<sup>28</sup>

Mazurkewich (1984a) fez um estudo interessante sobre a aquisição de estruturas dativas em inglês por falantes nativos de francês e de esquimó. Seus resultados mostraram que os aprendizes de L2 selecionam informações de maneira semelhante aos de L1, e que também aprendem primeiro as

---

<sup>28</sup> Relembramos que as interlínguas são as gramáticas sistemáticas que aprendizes não-nativos possuem quando adquirem uma língua estrangeira. Essas gramáticas são distintas tanto da L1 quanto da L2 e são observadas principalmente quando o aprendiz está menos preocupado com a forma. (Sharwood-Smith, 1984)

estruturas não-marcadas, como é o caso de “Jeff sent an email to Jane” [SN SP], e depois a estrutura marcada, como em “Jeff sent Jane an email”<sup>29</sup> [SP SN]. Seu estudo comprovou que os aprendizes de L2 associam as estruturas não-marcadas da L1 às da L2.

Em outro estudo sobre marcação feito por White (1987), os resultados obtidos foram um pouco diferentes. Na verdade, a autora adota a definição de marcação usada pelos teóricos da aprendizibilidade (Wolfe-Quintero, 1992), que consideram o termo ligado à complexidade, infreqüência e à falta de naturalidade. White (1987) exemplifica a noção de marcação com as *stranded prepositions* do inglês. Essas preposições são consideradas estruturas marcadas, em contraste com as estruturas em que ocorre *pied-piping*, consideradas não-marcadas. Vejamos os exemplos abaixo, extraídos do estudo de White:

(3) Who(m) did John give the book to? – *stranded preposition*, estrutura marcada;

(4) To whom did John give the book? – *pied-piping*, estrutura não marcada.

Para a autora, é necessário a ocorrência de evidência positiva para que o aprendiz adquira as estruturas marcadas. Para ela, o papel que

---

<sup>29</sup> As duas orações podem ser traduzidas por: Jeff mandou um email pra Jane.

podemos atribuir à marcação em aquisição de L2 depende do fato de assumirmos ou não que um aprendiz de L2 é apto a ignorar a L1 e se concentrar inteiramente na língua-alvo. Esse papel também é influenciado pela definição de marcação que pode ser puramente formal ou que pode considerar fatores psicológicos e psicolingüísticos. A definição adotada por White (1987), e também por Mazurkewich (1984b), considera a marcação uma hipótese desenvolvimentalista. Por esse ponto de vista, os aprendizes adquirem as formas não-marcadas como um estágio necessário que precede a aquisição das formas marcadas.

Os autores Towell e Hawkins (1994) abordam a noção de marcação através de exemplos de falantes de francês como L1 adquirindo inglês. Assim como White (1987), esses autores afirmam que, se considerarmos as estruturas com sintagmas preposicionais (SPs) mais marcadas que as estruturas com *pied-piping*, então os aprendizes necessariamente terão que encontrar evidência positiva no *input* para fixar os parâmetros não fixos em francês. Assim, quando um parâmetro tiver valores inclusivos, o caso não marcado será o mais natural e mais fácil e, por isso, será a primeira escolha da criança. Towell e Hawkins consideram essa afirmação problemática por haver estudos que demonstram que nem sempre as crianças adquirem primeiro as estruturas não-marcadas.

Embora Towell e Hawkins (1994) julguem a noção de marcação



importante para os estudos de aquisição de L2, eles não a consideram diretamente necessária para a noção de desenvolvimento lingüístico, que pode ser influenciado diretamente pelo input. Assim, se o *input* necessário para ajustar o valor paramétrico marcado surgir primeiro na língua falada, no meio em que a criança está inserida, então ela poderá adquirir o valor marcado primeiro.

Embora possamos encontrar na literatura de aquisição de L2 vários estudos que enfocam a importância das pesquisas sobre a marcação lingüística, notamos que nem sempre os autores chegam a conclusões semelhantes.

Na opinião de autores como Sharwood-Smith (1984), a noção de marcação tem relação com o *input*, quer dizer, se a estrutura marcada não for encontrada com freqüência no *input*, pode ser bem mais difícil adquiri-la.

### **1.8.3 Princípio do Subconjunto**

Além da marcação lingüística, o princípio do subconjunto (*the subset principle*) é uma segunda tentativa de resolver o problema de como os

aprendizes ajustam os parâmetros da L2. Esse princípio sugere que, nos casos em que um parâmetro tenha valores inclusivos, ou seja, nos casos em que a L2 apresente duas possibilidades (como o inglês, que aceita tanto sentenças com *pied-piping* quanto com *preposition stranding*), o aprendiz será conservador e assumirá o conjunto mínimo de parâmetros compatível com as informações encontradas no meio.

Apesar de terem objetivos semelhantes, o princípio do subconjunto é diferente da marcação lingüística, pois ele não é um princípio da UG. Na verdade, ele é um princípio de aprendizagem que, associado com a UG, restringe ainda mais a escolha inicial da criança no contexto das restrições oferecidas pelos parâmetros da gramática universal. O princípio do subconjunto faz com que o aprendiz ajuste os parâmetros apenas com as evidências disponíveis no *input*; ele é considerado uma estratégia cognitiva de aprendizagem e, geralmente, proponentes desse tipo de abordagem excluem explicações sobre a forma das estruturas, preferindo a idéia defendida por Wolfe-Quintero (1992) e Parker (1989) de que dispositivos gerais de percepção como conservadorismo, continuidade e saliência explicam o comportamento dos aprendizes de L2.<sup>30</sup> Contudo, o princípio do subconjunto é diferente de outras estratégias cognitivas de aprendizagem por não estar, necessariamente, fora da faculdade de linguagem: ele é

---

<sup>30</sup> Para detalhes sobre esses conceitos, ver Wolfe-Quintero, 1992 e Towell e Hawkins, 1994.

associado diretamente aos princípios da estrutura gramatical e tem o propósito de mostrar que somente os parâmetros para os quais há evidência no *input* serão fixados pelo aprendiz.

Para os autores Towell e Hawkins (1994), o princípio do subconjunto é superior à noção de marcação porque não apela para um conceito indefinido de fixação “natural” de parâmetros, quer dizer, não há a explicação de que alguns parâmetros são mais fáceis ou mais difíceis de serem fixados: os aprendizes fazem os ajustes livremente à medida que se conscientizam da evidência dos parâmetros no input.

Conforme White (1989a), assim como os aprendizes de L1, os aprendizes de L2 adquirem uma língua em um ambiente onde há pobreza de estímulo. Por isso, qualquer aprendiz que tenha obtido sucesso razoável em uma L2 terá adquirido conhecimentos complexos e sutis que, com certeza, não foram encontrados somente no *input*. Isso sugere que os aprendizes de L2 devem ter ao seu dispor princípios semelhantes aos da aquisição de sua primeira língua. Entretanto, White (1989a) assegura que os aprendizes de L2 nem sempre fazem uso dos mesmos princípios de aprendizagem que os aprendizes de L1. Ela sugere que o princípio do subconjunto não opera com eficácia na L2 e que essa falha tem a ver com a influência da L1 (transferência) e com a fossilização de certas estruturas gramaticais. Em particular, resume a autora, esse princípio refere-se ao

problema de haver, algumas vezes, duas ou mais gramáticas que geram línguas em uma relação de subconjunto e superconjunto. Assim, a estrutura de uma das línguas estaria contida na outra.

De acordo com Goodluck (1991), o princípio do subconjunto faz com que o aprendiz evite cometer erros quando mais de uma possibilidade de análise é permitida pelos princípios da UG. Por esse motivo, é considerado um princípio de aquisição de linguagem, em vez de somente um princípio da gramática. Essencialmente, diz a autora, ele é um princípio de aprendizagem que dá ao aprendiz a possibilidade de formar hipóteses sobre a estrutura da língua. Goodluck ressalta que o princípio do subconjunto não é um princípio “ativo” nas gramáticas de aprendizes adultos. Para ela, a lógica desse princípio é mais ou menos a seguinte: se há línguas que permitem somente uma estrutura X e línguas que permitem estruturas X e Y, não havendo línguas que permitam somente a estrutura Y, conclui-se que a estrutura X é mais freqüente nas línguas naturais. Em outras palavras, o princípio do subconjunto considera que as primeiras hipóteses do aprendiz sejam as regras mais freqüentes nas línguas e, por esse motivo, a autora entende que as características desse princípio e da marcação lingüística, muitas vezes, se confundem. De acordo com Goodluck (1991), talvez o princípio do subconjunto mostre que, nem sempre, as estruturas mais freqüentes nas línguas seguem os princípios da gramática; na realidade,

elas podem refletir o processo de aquisição.

A autora ainda constata que há muitas questões sem resposta a respeito de princípios de aquisição como o do subconjunto.

Na próxima seção discutiremos outros aspectos da UG em relação à SLA, com o objetivo de esclarecer alguns fundamentos teóricos necessários para a compreensão dessa teoria.

### **1.9 ATRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA UNIVERSAL NA SLA**

Mesmo que não tenhamos ainda uma idéia exata de qual seja o papel que a Gramática Universal (UG) desempenha na aquisição de uma segunda língua, esse assunto merece atenção especial por todo o debate que tem provocado nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 80.

Na realidade, Adjemian (1976) foi um dos primeiros autores a adotar publicamente as idéias de Chomsky em relação ao desenvolvimento das interlínguas (IL). Adjemian, na época, afirmava que as interlínguas são sistemas naturais, envolvendo gramáticas com um formato semelhante às gramáticas criadas por crianças quando estão aprendendo suas línguas maternas. Isso quer dizer que os aprendizes de L2 conseguem formar, a

partir de algumas regras, um número infinito de sentenças. Conforme Adjemian, a gramática das interlínguas nas L2 será diferente das gramáticas de uma L1, pois o desenvolvimento dessas aceita “infiltrações” da gramática da L1 do aprendiz. Dessa forma, concluímos que não há como usar as idéias de Chomsky sem fazer algumas adaptações para a construção de uma teoria voltada para a SLA.

De acordo com Sharwood-Smith (1994), quaisquer estudos que têm a lingüística como base teórica podem auxiliar na compreensão do funcionamento das interlínguas. Para ele, o fato de Chomsky tratar as línguas — e particularmente a gramática — como um fenômeno intrínseco, e não exterior ao ser humano, é o que faz seus estudos tão relevantes para os pesquisadores de SLA e também de FLA. “Gramática, nesse ponto de vista, é muito mais que um sistema de regras; é a especificação do conhecimento que o usuário tem de uma língua” (Sharwood-Smith, 1994, p.146).

Apesar de sabermos que a UG não foi especialmente construída para explicar os fenômenos que ocorrem na aquisição de língua estrangeira, o modo como a UG pode colaborar para um melhor entendimento sobre as diferenças e semelhanças existentes nas línguas naturais é extremamente relevante para os estudos de L1 e também de L2. Se pudermos levar a UG em conta, então poderíamos correlacionar certos comportamentos dos

aprendizes de L2 com pressupostos da UG, baseados nos princípios e parâmetros, isto é, nas semelhanças e diferenças que ocorrem nas línguas humanas. Segundo Towell e Hawkins (1994), os aprendizes de qualquer L2 necessitam estar equipados com um sistema complexo que envolve noções gramaticais como nome, verbo e adjetivo, e eles precisam também saber a diferença entre morfemas livres e presos, por exemplo. Por isso, complementam os autores, a exclusão de uma teoria gramatical dentro de certas pesquisas pode conduzir a resultados errados. Towell e Hawkins acrescentam que pesquisadores que se baseiam na teoria de Chomsky — eles dois inclusive — não sugerem que tudo deva ser explicado pela Gramática Universal.<sup>31</sup> Na verdade, a UG tem muito a acrescentar sobre aspectos como a transferência e estágios de desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua, embora não tenha nada a dizer sobre a questão da variação lingüística. Uma das definições mais habituais da Gramática Universal, como já exposto anteriormente, afirma que ela é faculdade inata da linguagem presente na mente humana. Seu papel na aquisição da linguagem é tornar disponíveis as gramáticas possíveis existentes no meio em que o aprendiz se encontra. Os princípios da UG são específicos para a aprendizagem das línguas naturais e, segundo Chomsky, não se aplicam a outros domínios cognitivos. A UG tenta explicar como os aprendizes da L1 adquirem uma gramática tão complexa em um *input* relativamente pobre. A

---

<sup>31</sup> Além de Towell e Hawkins (1994), citamos Gregg (1990), Flynn (1996) e White (1996).

UG seria como uma ponte que liga o *input* recebido pelo aprendiz à gramática final que ele está adquirindo em sua língua materna.

A hipótese de Towell e Hawkins e de outros tantos estudiosos da SLA sobre a natureza da aquisição de L2 é de que, na sua essência, ela é semelhante à aquisição de L1, pois os aprendizes de L2 também precisam construir uma gramática que será determinada por princípios da UG, tendo que fixar certos parâmetros existentes somente na L2.<sup>32</sup>

Conforme Cook (1991), a teoria da UG tem a capacidade de auxiliar os professores de língua estrangeira a olhar a aquisição de L2 a partir de uma perspectiva mais científica. Aliás, na opinião do autor, esse é um dos pontos fortes da teoria gerativista. Cook questiona a maneira como muitos professores pensam a aquisição de L2. Para ele, os professores são apenas treinados para ensinar, e não para refletir sobre a aquisição e o ensino de L2. Por esse motivo, quanto mais informações nós tivermos a respeito de como os aprendizes realmente adquirem uma língua, mais condições teremos de fazer qualquer método funcionar com maior eficácia. Os pesquisadores devem se conscientizar de que não podemos afirmar com certeza que os aprendizes adquirem primeiro as estruturas mais fáceis de usar ou de aprender.

---

<sup>32</sup> Incluem-se nessa lista autores como Cook (1988), White (1987, 1989, 1992) e Gass & Selinker (1992, 1994).



A vantagem de estudar os princípios e parâmetros da UG, segundo Cook (1991), é que tanto os professores quanto os pesquisadores passam a entender melhor como acontece a aquisição de L2. Ele considera improvável que um aprendiz produza estruturas que não estejam presentes na UG, quer dizer, os aprendizes não violam os princípios universais. Acima de tudo, diz o autor, a Gramática Universal é a competência que possuímos em nossas mentes e, por esse motivo, é bastante relevante para a seqüência dos elementos que devem ser ensinados em sala de aula.

Para Larsen-Feeman e Celce-Murcia (1999), é importante que o professor conheça certas particularidades consideradas difíceis na língua que ensina, pois, freqüentemente, dificuldades aparecem quando as formas são infreqüentes, não são salientes ou possuem muitas funções.

Há muitos fatores a serem discutidos quando tratamos da influência da UG na aquisição de L2. Quando o assunto em questão é a pobreza de estímulo, por exemplo, pesquisadores da linguagem (Cook, 1988; Sharwood-Smith, 1994) percebem que as crianças não necessitam de correção para que aprendam a gramática de sua língua. A questão se complica um pouco quando se trata especificadamente da aquisição de L2: como saber, com certeza, se a correção feita pelo professor é realmente necessária e útil para o aprendiz? A autora Larsen-Freeman (1995) argumenta que a correção em sala de aula não é necessária, na maioria das

vezes. Sua opinião é semelhante à do autor Krashen (1981), que já havia proferido, na década de 80, que somente a ocorrência das formas lingüísticas em situações comunicativas basta para os aprendizes aprenderem a língua-alvo. Para os teóricos da UG, os aprendizes são equipados com um conjunto de princípios que restringem certas hipóteses, e então a ocorrência das formas lingüísticas na comunicação é suficiente. Se os aprendizes estão expostos a essas “ocorrências positivas”, o parâmetro é acionado no caso da L1 e refixado no caso da L2.

Entretanto, outros autores (Schachter, 1983, 1988; White, 1987) declaram que a correção pode ter um papel importante, e essa parece ser a opinião mais freqüente a partir dos estudos dos anos 90. Para White (1987), a UG está em operação na aquisição da L2, mas isso não quer dizer que a correção por parte do professor não seja um requisito para a aquisição da L2, ainda que não o seja para a L1. Larsen-Freeman (1995), por sua vez, assegura ser muito difícil chegarmos a uma resposta única sobre a questão da correção em L2. Para ela, é mais provável que se considere a correção como algo útil para certos aprendizes, em certos momentos e para certas estruturas presentes na língua em questão. Já Wolfe-Quintero (1992) observa que a teoria da UG deve dar conta de como os aprendizes adquirem certas estruturas morfológicas e lexicais específicas da linguagem. Para ela, as exceções lexicais e morfológicas são freqüentemente consideradas parte

de uma gramática marcada e periférica, e o aprendizado desse tipo de estrutura ainda não é bem explicado pelos gerativistas.

Schachter (1988) também aborda questões cruciais sobre a influência da UG na aquisição de L2. A autora revê a definição da UG, dos princípios e dos parâmetros. O papel da UG na explicação de como uma L2 é adquirida não tem muita importância para ela, pois o problema de fixar ou refixar parâmetros não é algo simples de se explicar. Schachter adota a posição de que, em aquisição de L2, não é provável que se consiga demonstrar que os mesmos processos da L1 ocorrem para a fixação de parâmetros. De acordo com a autora, não é relevante sabermos de que maneira os aprendizes adquirem novos parâmetros, e os pesquisadores deveriam despende suas energias no intuito de conseguir desenvolver um modelo de aquisição de L2 autêntico e separado da UG. Julgamos que a autora foi muito categórica em sua afirmação, pois não concordamos com a possibilidade de haver um só modelo que contemple todas as particularidades de uma área tão complexa como a Aquisição da Linguagem e a UG.

Eckman, Moravcsik e Wirth (1989) afirmam que os princípios universais podem ser usados para predizerem a existência e a ordem de ocorrência de certas estruturas tanto na aquisição de L1 quanto de L2. Uma das evidências para isso é o fato de a interlíngua obedecer à UG. Seguindo o mesmo raciocínio de Schachter (1988), esses autores entendem que os

aprendizes adquirem primeiro (ou mais facilmente) estruturas menos complexas e mais tarde (ou com maior grau de dificuldade) estruturas mais complexas. Towell e Hawkins (1994) também consideram que as gramáticas dos aprendizes de L2 são restringidas pelos princípios da UG, e que a variação paramétrica deve ser aprendida através do *input*. Eles fazem a seguinte declaração acerca da natureza da L2: ela é semelhante à aquisição de L1, pois os aprendizes seguem os princípios da UG; contudo, eles têm a necessidade de fixar ou refixar os parâmetros da L2. Obviamente, é evidente que há muitas diferenças entre os aprendizes de L1 e de L2. Para Cook (1996), uma diferença relevante é o fato de que nem a gramática inicial nem a final é igual para os dois tipos de aprendizes. Para alguns aspectos da L2, argumenta o autor, a explicação da gramática pode funcionar bem. O que fica difícil de explicarmos é como as pessoas aprendem o que não lhes é ensinado. Embora o autor sugira a possibilidade de ensinarmos a gramática a partir de explicações dos princípios e parâmetros, ele não nos fornece exemplos de como isso poderia ser feito. Se realmente os aprendizes de L2 têm acesso aos princípios da UG, essa fonte deve estar em suas mentes mesmo que esse fator pareça estar conectado com seu conhecimento da língua materna (e por isso a existência da transferência), com seu estágio cognitivo, com fatores sociais e culturais. Na verdade, Cook (1996) não considera a UG como algo separado da aprendizagem; as duas devem andar juntas. Para ele, tentar descobrir se há

ou não acesso à UG, no aprendizado de uma L2, é algo sem sentido, apesar de muitos pesquisadores (Flynn, 1996; Gregg, 1996; Hawkins e Chan, 1997; White, 2000; Hawkins, 2001) não concordarem com esse ponto de vista. A partir da opinião de alguns autores, percebemos como é difícil chegarmos a uma única resposta sobre a influência da UG na aquisição de L2. Ao nosso ver, a UG não pode deixar de ser considerada em uma teoria de aquisição de segunda língua, pois quanto mais pesquisadores tentarem explicar as diferenças e semelhanças entre L1 e L2 com base na teoria nativista, mais entenderemos a natureza da aquisição da L2 e também a estrutura e a organização das faculdades da linguagem. Na próxima seção, abordaremos uma questão mais específica na SLA que tem gerado muita controvérsia entre os pesquisadores: o acesso — ou não —, pelo aprendiz de uma língua estrangeira, à gramática universal.

### **1.9.1 Acesso à Gramática Universal na SLA**

A autora Schachter (1989) enfatiza que a Gramática Universal não é fácil de ser definida com precisão e que por isso é importante lembrarmos que a UG é relativamente autônoma, caracterizada por um número pequeno de princípios universais abstratos e invioláveis que dão conta de inúmeras

semelhanças existentes entre as línguas naturais. Juntamente com esses princípios, como já comentado anteriormente, existem parâmetros, fixados através do *input*, que demonstram as variações entre as línguas. Os princípios e os parâmetros constituem o que chamamos de faculdade da linguagem; uma faculdade que, embora seja independente, interage com outros sistemas cognitivos presentes na mente humana.<sup>33</sup>

A partir dessas suposições, teóricos gerativistas afirmam com convicção que a UG, juntamente com as informações encontradas no *input*, restringe os tipos de hipóteses que serão consideradas pelas crianças adquirindo sua língua materna e determina o que é aceito ou não pela gramática de sua língua. As dúvidas e as discussões mais persistentes passam a acontecer quando a questão se refere à relação entre a UG e a aquisição de uma segunda língua. De acordo com Cook e Newson (1996), a questão sobre o acesso à UG é um dos assuntos mais debatidos pelos pesquisadores interessados em aplicar a teoria dos princípios e parâmetros em trabalhos sobre a SLA. Foi a questão acerca da pobreza de estímulo (*poverty of stimulus*) – argumento que tenta provar que os aprendizes de uma L2 sabem utilizar estruturas lingüísticas que não foram aprendidas através do *input* – que fez aumentar o interesse em pesquisas sobre qual é o papel da UG nesse tipo de aprendizagem. Obviamente, em se tratando de

---

<sup>33</sup> Para mais detalhes sobre o assunto, consultar “Lectures on Government and Binding” de Noam Chomsky, 1981.

questão tão específica e controversa, os pesquisadores adotaram idéias distintas a respeito do acesso ou não à UG. Inicialmente, em meados da década de 80, havia 3 posições; mais tarde, foi acrescentado mais um ponto de vista aos 3 já existentes. Vejamos resumidamente quais são as 4 diferentes opiniões a respeito desse argumento.

#### **1.9.1.1 Não há acesso à UG**

Os proponentes dessa posição declaram que aprendizes adultos não têm acesso à UG devido à existência de um período crítico para a aquisição de uma L2. Aprendizes adultos precisam recorrer a outros mecanismos de aprendizagem. Os autores que concordam com essa colocação (Bley-Vroman, 1989; Johnson e Newport, 1991; Meisel, 1997) pensam que essa seja a melhor hipótese acerca do acesso à UG. Eles realçam a importância das diferenças entre a primeira e a segunda língua e percebem que, se adultos tivessem acesso à UG, os imigrantes adultos falariao tão bem quanto seus filhos, considerando-se a mesma quantidade de tempo de convívio com a língua. A partir dessa hipótese, percebe-se que a gramática da L1 é a responsável pela aquisição da L2 do aprendiz. Conforme White (2000) com base nessa suposição, o estado final da L1 constitui o estado inicial da L2.

Dessa forma, propriedades que não constituem a L1 não estão disponíveis para a L2. Entretanto, segundo essa autora, a denominação “Não-acesso” não é adequada porque a maioria dos proponentes dessa posição observa que algumas estruturas pertencentes à UG estarão presentes nas interlínguas da L2 por terem sido transferidas pela L1. White (2000) prefere a definição *Full-transfer: Partial Access* (Transferência Total: Acesso Parcial) para esse posicionamento. Além disso, White afirma que, mesmo que se considere a gramática da L1 como ponto de partida, os proponentes dessa posição propõem que existe possibilidade de desenvolvimento da gramática da L2.

#### **1.9.1.2 Acesso total à UG**

A autora Suzanne Flynn (1996) é a principal seguidora dessa proposta, cujo argumento principal é a inexistência de um período crítico no qual a UG pára de operar. Para ela, se é possível ser demonstrado que aprendizes adultos adquirem princípios e parâmetros da gramática universal, isso é suficiente para percebermos que a UG continua operando ao longo da aprendizagem da língua estrangeira. Diferentemente da posição anterior, nessa visão a UG é a responsável pelo estágio inicial da aquisição



da L2, embora isso não signifique que a L1 não tenha influência no desenvolvimento da L2. Na verdade, a aquisição tanto da L1 como da L2 são similares. O problema dessa afirmação, conforme White (2000), é que muitos autores, como Flynn e Martohardjono (1994), assumem que a L1 tem papel importante na aquisição da L2, mas não conseguem explicar ou esclarecer de que forma isso acontece. Embora sendo uma das proponentes mais incisivas dessa posição, Flynn (1996) compactua com a idéia de que o “Acesso Total” possui controvérsias. Apesar de os pesquisadores entenderem que há existência do problema lógico para a SLA, a maior parte deles não concorda que os problemas referentes à L1 sejam os mesmos da L2. Para Flynn (1996), muitos estudiosos (Clahsen e Muysken, 1986; Meisel, 1997) preferem as teorias que dizem que não há acesso à UG ou que há somente acesso parcial na SLA, mas para ela há evidências que mostram que o aprendiz de L2 tem acesso contínuo à UG e que suas interlínguas são restringidas pelos princípios e parâmetros.<sup>34</sup> Sobre essa idéia, a Flynn faz o seguinte comentário:

More specifically, we would expect that L2 grammars would, for example, conform to X' theory just as L1 grammars do. We would also expect that L2 learners would be able to assign a new (i.e., non-L1) parametric value to a

---

<sup>34</sup> Flynn (1996, p. 129) faz essa afirmação, mas não cita nomes de quaisquer pesquisadores para exemplificá-la.

given parameter. (Flynn, 1996, p.135)<sup>35</sup>

Para concluir, a autora cita algumas pesquisas que demonstram que aprendizes de L2 – japoneses aprendendo inglês – conseguem adquirir princípios que não ocorrem na sua língua nativa, mas que estão presentes no inglês. Com essa asserção, Flynn (1996) assegura que a faculdade da linguagem presente na FLA também está eminentemente presente na SLA.<sup>36</sup>

### **1.9.1.3 Acesso indireto à UG**

Para os estudiosos que se posicionam a favor dessa hipótese (Schachter, 1996; Schwartz e Sprouse, 2000), os aprendizes somente têm acesso à UG através de suas línguas maternas. Eles já tiveram acesso aos princípios aplicados às suas L1 e também já ajustaram os valores dos parâmetros. Schachter (1996) assegura ser essa a base para o desenvolvimento da L2. Contudo, os conhecimentos da língua materna influenciam na fixação dos parâmetros da L2 até que sejam encontradas

---

<sup>35</sup> Mais especificadamente, esperamos que as gramáticas de L2 possam, por exemplo, se ajustar à teoria X' tanto quanto as gramáticas da L2. Nós também esperamos que os aprendizes de L2 estejam aptos para ajustar um novo valor paramétrico (ou seja, não da L1) a um parâmetro dado.

<sup>36</sup> A autora, nesse exemplo, cita o caso do princípio da subjacência (“subjacency principle”). Para maiores detalhes, ver Flynn (1996, p. 134-137).

evidências positivas no *input*. De acordo com Schachter (1989), os erros cometidos na SLA acontecem porque os aprendizes partem do pressuposto de que os mesmos parâmetros de sua língua materna estão operando na LE. Enquanto as crianças têm acesso a todos os princípios e parâmetros da UG, os aprendizes de L2 somente vão poder acessar aqueles valores paramétricos presentes nas suas L1. Dessa forma, de acordo com Schachter, se um parâmetro for necessário para a aquisição de uma língua estrangeira, e ele não estiver presente na L1 do aprendiz, esse parâmetro não vai estar internalizado na sua mente e, por esse motivo, a aquisição completa de uma L2 não será possível. De acordo com essa hipótese, o desenvolvimento da L2 difere totalmente do desenvolvimento da L1; por isso, é praticamente impossível um adulto ter a competência lingüística igual à de um falante nativo.

#### **1.9.1.4 Acesso parcial à UG**

Essa é a posição que foi somada às anteriores, em meados da década de 90, por autores como White (1992), Martohardjono e Gair (1993) e Hawkins e Chan (1997). “Acesso Parcial” quer dizer que há aspectos da UG que podem ser acessados e outros não. Conforme Mitchell e Myles (1998),

essa posição tenta reconciliar fatores contraditórios que existem no processo de SLA. Para os autores que seguem essa proposta, a questão do acesso à UG tem as seguintes características:

- Os aprendizes podem produzir interlínguas parecidas com sua L1 ou com a língua-alvo;
- Os aprendizes não apresentam estruturas chamadas de *wild grammars*; por isso, eles devem seguir os princípios da UG;<sup>37</sup>
- Enquanto alguns princípios e parâmetros são fáceis de serem fixados, outros, como o princípio da subjacência, são muito difíceis.<sup>38</sup>

Após essa breve descrição das diferentes opiniões acerca de como a UG interfere nas interlínguas dos aprendizes de qualquer L2, inferimos que, também sobre a questão do Acesso à UG, os pesquisadores possuem opiniões bastante diversas. White (2000, p. 149) salienta que “these positions have a great deal in common and there is considerable overlap in the predictions that they make. Perhaps, then, it is time to adopt a less

---

<sup>37</sup> O termo *wild grammar* foi usado originalmente por Goodluck (1991) para se referir a possíveis estruturas gramaticais, que não seguem os princípios da UG, encontradas nas interlínguas dos aprendizes de L2.

<sup>38</sup> Segundo Goodluck (1991), o princípio da subjacência (*subjacency principle*) foi descrito por Chomsky (1973) como sendo um componente da UG proposto para dar conta das restrições nas regras de movimento. Esse princípio tem o efeito de restringir o movimento de estruturas relativamente simples. Uma sentença possui certo número de constituintes, sendo que de alguns deles (*islands*), nada pode ser extraído. As orações relativas são um exemplo desse princípio e essa limitação é considerada universal pela teoria da UG.

global approach.”<sup>39</sup> Na opinião de Mitchell e Myles (1998), esses estudos são relevantes por testarem as habilidades de sub-módulos da UG em vez de somente falarem de forma generalizada sobre ela. Aliás, Gregg (1989) já enfatizava em seus artigos o fato de a aquisição de L2, assim como a UG, estarem inseridas em uma visão modular da mente humana. White (2000) compactua com a mesma opinião de Mitchell e Myles: ela afirma que, embora não tenhamos uma resposta final sobre a questão do acesso à UG, estudiosos de todas as posições têm feito colaborações importantes com os resultados de suas pesquisas, fazendo com que o nosso entendimento das interlínguas tenha aumentado consideravelmente. White ainda coloca uma questão muito importante sobre esse assunto: há vantagens em os pesquisadores continuarem a insistir nessas distinções pelo menos da maneira como elas têm sido feitas? (White, 2000, p. 14). Para a autora, esses estudos deveriam ser reconduzidos, pois será muito difícil descobrirmos se os aprendizes têm acesso parcial ou total à UG, por exemplo. Além disso, se as operações realizadas pela UG são incompletas ou falhas, de que forma isso afeta as interlínguas? Qual será então o exato domínio da UG na SLA? Sem dúvida, essas são questões que provavelmente levarão muito tempo para serem respondidas e que dependem de muitos estudos que levem em conta as gramáticas iniciais, intermediárias e finais das L2.

---

<sup>39</sup> “Essas posições têm bastante em comum e há uma considerável sobreposição nas previsões que elas fazem. Talvez seja o momento de adotarmos uma abordagem menos global.”

## 1.10 RELEVÂNCIA TEÓRICA DA UG NAS PESQUISAS DE SLA

Os estudos sobre a aquisição da segunda língua fazem parte de uma área mais ampla que é a lingüística. Como é enfatizado por Gass e Selinker (1994), a SLA não é nem mais central nem mais periférica do que qualquer outra área dos estudos da linguagem, ou seja, do que qualquer parte dessa ciência que tem como propósito final entender a natureza da mente humana. Um dos maiores objetivos da SLA é determinar quais são as restrições lingüísticas na formação das gramáticas da L2. Esses autores acrescentam que é justamente porque as teorias da linguagem estão diretamente relacionadas com a linguagem humana que podemos assumir que o conhecimento de uma outra língua não se limita somente aos conhecimentos da L1, e que os princípios lingüísticos refletem a possibilidade de criatividade e variação lingüística. Foi em meados dos anos 80 que as pesquisas em SLA tornaram-se menos dependentes da pedagogia, com estudos voltados à estrutura da linguagem, ao seu desenvolvimento e a suas variações. Começaram também a aparecer estudos relacionados à neuropsicologia (modularidade cerebral e

conexionismo) e à sociologia (teorias de Vygotsky e Labov).<sup>40</sup> Atualmente há várias teorias que discutem inúmeros fatores ligados à SLA, cada uma delas com suas particularidades e objetivos que, sem dúvida alguma, colaboram para o nosso entendimento do que é e de como ocorre a aquisição da linguagem.

Novamente enfatizamos que a teoria da Gramática Universal não foi criada com o propósito de entender os processos da SLA; ela foi criada especificamente para explicar e descrever a linguagem humana. Sobre essa afirmação, Chomsky faz o seguinte comentário:

Parece-me razoável a suposição de que não existe nenhuma estrutura semelhante à gramática universal em organismos não-humanos e que a capacidade de utilização livre, adequada e criadora da linguagem como uma expressão do pensamento, munida de meios fornecidos pela faculdade da linguagem, é também um traço distintivo da espécie humana, não existindo em parte nenhuma qualquer caso análogo significativo. (Chomsky, 1975, p.47)

Devemos também ter o cuidado de não criticar a UG por ser uma teoria que não observa todos os fatores que devem ser examinados na

---

<sup>40</sup> Para maiores detalhes sobre neuropsicologia relacionada à SLA, consultar Ritchie e Bhatia (1996); para as questões sociológicas e culturais, ver Vygotsky (1962) e Labov (1972).

aprendizagem de uma L2. Como qualquer teoria, mesmo tendo sido muito influente nas últimas décadas, ela é alvo de críticas. Uma delas refere-se ao fato de que, até pouco tempo atrás, a UG privilegiava a sintaxe como seu objeto de estudo. Conforme Towell e Hawkins (1994) e Mitchell e Myles (1998), embora isso esteja mudando e a UG já inclua a fonologia, a morfologia e o léxico nos seus estudos, há áreas como a semântica, a pragmática, e o discurso, para citar alguns exemplos, que continuam sendo ignoradas.<sup>41</sup> O objeto de estudo da UG continua, basicamente, no nível das sentenças — mas também das palavras, fonemas e morfemas —, e essa é uma das características em que se apóiam seus maiores críticos. Além disso, essa teoria parte do pressuposto de que há um falante ideal, sem levar em conta suas particularidades ou o meio social e cultural em que ele vive. A ênfase é na linguagem, e não no indivíduo. Mesmo assim, a UG tem sido uma das teorias mais influentes nos estudos de SLA e, segundo alguns autores (Cook, 1993; Towell e Hawkins, 1994; Sharwood-Smith, 1994; Flynn, 1996; Mitchell e Myles, 1998), é provavelmente a teoria mais sofisticada para analisar a linguagem atualmente. De acordo com Sharwood-Smith (1994), o que faz a teoria de Chomsky ser relevante para os pesquisadores da SLA é o fato de ela tratar a linguagem, e particularmente a gramática, como um fenômeno psicológico. Gramática não é somente um conjunto de regras, e sim a especificação do conhecimento que um falante tem de sua

---

<sup>41</sup> O autor Sharwood-Smith (1994) afirma, contrariando outros autores, que alguns aspectos da semântica são estudados pela teoria da UG.



língua. Na teoria da UG, consideramos a estrutura da linguagem como o produto dos processos mentais do ser humano e também como algo que é resultado da experiência lingüística de cada um. Por isso, embora a teoria não aborde alguns aspectos relacionados à SLA, seus seguidores procuram responder questões teóricas cruciais relacionadas ao desenvolvimento das gramáticas das L2s, como as citadas a seguir:

- De que modo as interlínguas são restringidas pela gramática da L1 dos aprendizes?
- De que modo a marcação lingüística exerce influência no desenvolvimento das gramáticas da L2?
- Como os parâmetros presentes na L2 são refixados pelos aprendizes?
- Há realmente um período crítico para a aprendizagem de uma L2?
- O aprendiz de uma língua estrangeira tem a possibilidade de falar exatamente como um falante de L1, ou seja, o falante de L2 pode ser um “native-like”?<sup>42</sup>
- As “wild grammars” (gramáticas ilícitas) ocorrem nas

---

<sup>42</sup> No segundo capítulo desta tese, explicaremos as principais características de um falante “native-like”.

interlínguas?

Além dessas, muitas outras perguntas poderiam ser formuladas para exemplificar as contestações mais recorrentes por parte de estudiosos da SLA. Para Gregg (1989), a teoria da UG é a mais adequada por acrescentar rigor científico à SLA. Segundo o autor, devemos ter em mente que o importante é caracterizarmos a competência adquirida pelo aprendiz e o processo pelo qual ele obtém essa competência; por isso, é necessário o formalismo muitas vezes criticado pelos opositores da teoria da UG. Vejamos a seguinte afirmação de Gregg:

No one, I trust, would think about talking about interlanguage phonology without using phonetic symbols and formal phonological rules: why should so many people be so anxious to talk about interlanguage syntax without syntactic rules? (Gregg, 1989, p.30)<sup>43</sup>

Ele então conclui que formalismos são benéficos, embora haja áreas da competência lingüística, como as Teorias do Discurso e a Lingüística do Texto, nas quais há mais dificuldade de se trabalhar com um sistema formal de regras. Para essas áreas, Gregg (1989) concorda que não há problema em

---

<sup>43</sup> “Acredito que ninguém pensaria em falar sobre a fonologia das interlínguas sem usar símbolos fonéticos e regras fonológicas formais: por que tantas pessoas ficam tão ansiosas ao falar sobre a sintaxe das interlínguas sem regras sintáticas?”

se fazer descrições menos formais ou precisas, mas critica a proliferação terminológica criada por alguns autores: “Creative Construction”, de Dulay e Burt (1982); “Output Filter”, de Krashen (1982); “Capability Continuum”, de Tarone (1984). Segundo Gregg, se não definirmos claramente a teoria com a qual trabalhamos, corremos o risco de seguir taxonomias que, apesar de poderem ter alguma utilidade, não seguem nenhum princípio teórico específico.

Mitchell e Myles (1998) concluem que a teoria da UG tem sido muito útil para as pesquisas em SLA por auxiliar os pesquisadores a formularem hipóteses bem definidas que podem ser testadas através de trabalhos empíricos. Na opinião das autoras, a UG é um instrumento poderoso que descreve a língua materna e também as interlínguas produzidas pelos aprendizes de uma L2. Da mesma forma, as pesquisas baseadas na UG descrevem os estágios de aprendizagem e também a sistematicidade encontrada na fala e na escrita das interlínguas. Além disso, as pesquisas em SLA adicionam conhecimentos para o melhor entendimento das línguas naturais, nas quais se incluem obviamente as L2.

Após a apresentação desse breve histórico das pesquisas em SLA, bem como dos processos mais relevantes para a compreensão dos estudos nessa área, relacionados com a teoria da Gramática Universal, passaremos para o segundo capítulo deste trabalho, que abordará as questões referentes à utilização dos testes

mais comumente usados nas pesquisas que relacionam a UG com a SLA: os Testes de Julgamento Gramaticais.

## 2 TESTES DE JULGAMENTO GRAMATICAL

### 2.1 INTRODUÇÃO

No final do primeiro capítulo deste trabalho, afirmamos que um dos maiores objetivos dos estudiosos da SLA que seguem a Gramática Universal (SLA-UG) é caracterizar a competência adquirida pelos aprendizes de uma L2, buscando descobrir particularidades sobre o processo pelo qual eles obtêm essa competência. Nesse caso, especificamente, consideramos competência uma abstração e, por isso, ela é estudada somente no nível das sentenças, ou seja, não necessariamente ligada a um contexto específico. Esses estudos enfatizam os processos mentais que subjazem à aquisição de uma L2. Grande parte das pesquisas em SLA tem como foco principal descrever as interlínguas dos aprendizes e identificar suas seqüências e padrões de desenvolvimento. Como as interlínguas são sistemáticas, elas seguem certas regras e se modificam na medida em que os aprendizes se tornam mais proficientes na língua-alvo.

Partindo de idéias e modelos da lingüística, os pesquisadores passaram a entender melhor os processos da aquisição das L2s e a importância dos universais lingüísticos tanto em L1 como em L2. Entretanto, não podemos deixar de fazer referência à dificuldade de aplicar a teoria dos universais lingüísticos nas pesquisas de SLA. Chaudron (1983), Birdsong (1989) e Ellis (1991) são alguns autores que fazem críticas às metodologias usadas por inúmeros autores, referindo-se principalmente ao uso extensivo dos testes de julgamento gramaticais (GJTs). Como já dito anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é analisar e discutir o uso desses testes em pesquisas sobre SLA, realizados por falantes de variadas L2, nas mais diversas etapas de suas interlínguas. Como mencionado anteriormente, nosso objetivo final é traçar algumas condições para uma melhor aplicação desses testes em pesquisas futuras. Julgamos importante esclarecer que a escolha desse tipo de teste não foi aleatória; na verdade, é ele o tipo de teste que mais tem sido usado nessa área nas últimas quatro décadas. A maior parte dos autores que trabalham com SLA-UG faz uso dos GJTs em suas pesquisas. Tanaka e Kawade (1982), Liceras (1985), Mazurkevich (1984(a), 1995), White (1985, 2003), Yonishaga e Bley-Vroman (1992), Bruhn de Garavito (1995), Thomas (1995), Juffs (1996), Kanno (1996), White e Genesee (1996), Eubank *et al* (1997), Hawkins e Chan (1997), MacLaughlin (1998) são alguns desses autores.

A utilização dos testes de julgamento tem gerado discussões desde o início da década de 70, quando Selinker (1972) criticou seu uso em pesquisas de SLA. Segundo Tarone e Liu (1995), pouco se tem estudado sobre a validade e a confiabilidade dos GJTs, e é muito importante que haja discussões sobre o assunto, pois, independentemente do que se fale acerca deles, deve haver alguma forma de estabelecermos o porquê de sua validade nas pesquisas de L2. Schütze (1996) argumenta que há problemas no modo como os GJTs estão sendo usados por pesquisadores de aquisição da linguagem, por exemplo, em relação aos tipos de tarefas usadas para a elicitación de resultados e também sobre o que exatamente esse tipo de teste pode demonstrar, já que eles resultam de interações entre as faculdades da linguagem (no caso da SLA, características tanto da L1 como da L2) e também de outros processos cognitivos.<sup>44</sup>

Nas seções seguintes, faremos um breve comentário sobre o papel de testes, de modo geral, contrastando-os com os GJTs. Após, definiremos os testes de julgamento gramatical, abordando também outras questões que estão vinculadas ao seu uso: julgamentos, aceitabilidade, gramaticalidade, confiabilidade de julgamentos de não-nativos (NNS), entre outras.<sup>45</sup> Ainda neste capítulo, confrontaremos opiniões de diversos autores que são

---

<sup>44</sup> Embora as questões relacionadas aos processos cognitivos envolvidos na solução de GJTs sejam um assunto importante, não abordaremos essa questão detalhadamente neste trabalho. Para maiores informações, consultar Bialystok (1979, 1997) e Birdsong (1989).

<sup>45</sup> Usaremos as abreviações NS para designar “native speaker” (falantes de L1) e NNS para “non-native speaker” (falantes de L2).

favoráveis, desfavoráveis ou até mesmo imparciais em relação ao uso dos GJTs. A partir dessas observações, discutiremos, no terceiro capítulo, as condições e estratégias que consideramos necessárias para um uso mais eficaz dos GJTs nas pesquisas em SLA.

Na próxima seção, discorreremos sobre as principais diferenças entre os testes usados em pesquisas e outros tipos de testes, tais como os utilizados para avaliar a proficiência lingüística de aprendizes de uma L2.

## **2.2 TESTES USADOS EM PESQUISAS *VERSUS* OUTROS TESTES<sup>46</sup>**

Conforme Shohamy (1994), os testes lingüísticos são usados em três diferentes contextos:

- 1) Em contextos nos quais indivíduos necessitam provar sua capacidade lingüística com o objetivo de receber diplomas ou certificados; na seleção de cargos de trabalho nos quais seja necessário falar ou escrever a língua-alvo; para se matricular em universidades estrangeiras ou para serem nivelados em cursos de idiomas no exterior ou no seu próprio país. Para exemplificar,

---

<sup>46</sup> Como, muitas vezes, ainda há certa confusão acerca da diferença entre os GJTs e outros tipos de testes, esta seção tem o objetivo de esclarecer essa diferença antes de definir e discutir os GJTs.



citamos os exames TOEFL (Test of English as a Foreign Language) e o IELTS (International English Language Testing System);

- 2) Testes utilizados em sala de aula, em escolas, em cursos de línguas e em universidades, usados como parte do processo de ensino-aprendizagem;
- 3) Testes utilizados em pesquisas, com o objetivo de coletar dados para encontrar respostas sobre questões e hipóteses referentes ao estudo da SLA.

Embora nesta tese somente tenhamos interesse em estudar o 3º tipo de testes citados acima, é importante lembrar que a disciplina chamada “Language Testing”(LT) raramente estuda testes usados por professores em sala de aula ou em pesquisas de SLA.<sup>47</sup> O foco principal dessa disciplina é analisar a importância dos testes de proficiência (Testes da Universidade de Cambridge, TOEFL, IELTS, entre outros), discutindo sua eficácia, seus efeitos na vida dos indivíduos, a forma como são elaborados, seus conteúdos etc. De forma alguma queremos dizer que essas pesquisas não são importantes, mas não deixa de ser algo surpreendente o fato de tão poucos pesquisadores se preocuparem com os instrumentos que utilizam

---

<sup>47</sup> Utilizaremos o nome da disciplina em inglês por não termos encontrado termo equivalente em Português. Apesar de não termos conhecimento de haver a disciplina de “Language Testing” em cursos de graduação ou pós-graduação em universidades brasileiras, ela é bastante comum na Europa, principalmente em cursos de mestrado e doutorado com ênfase no ensino de inglês como segunda língua. Na universidade de Essex, na Inglaterra, por exemplo, são oferecidas aos acadêmicos mais de uma disciplina sobre “Language Testing”, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação. Essas disciplinas são opcionais para quem cursa pós-graduação em “Pesquisa em Aquisição de Segunda Língua”.

para validar suas pesquisas e, por outro lado, haver tanta pesquisa sobre a disciplina encontrada em cursos de graduação e pós-graduação chamada “Language Testing”.

Segundo Shohamy (1994), os testes usados em pesquisas lingüísticas possuem particularidades e conseqüências bastante diferentes dos testes de proficiência: testes em pesquisas não têm impacto algum no futuro do sujeito, sendo feitos, geralmente, em um só momento, por vários aprendizes que se prontificam a auxiliar um pesquisador. Além disso, a testagem feita em pesquisas muitas vezes não utiliza somente um instrumento de avaliação: podem ser utilizados também questionários, entrevistas e observações, para que o pesquisador possa ter também outros olhares a respeito da habilidade lingüística que está sendo trabalhada.

Apesar dessas diferenças, Shohamy (1994) afirma que os testes de proficiência podem contribuir muito para as pesquisas em SLA, ajudando os teóricos a definir habilidades lingüísticas, bem como a identificar maneiras de medi-las, e ainda a melhorar a qualidade de seus instrumentos e a identificar hipóteses para possíveis estudos na área. Da mesma forma, esses testes podem contribuir para a disciplina de “Language Testing”, mostrando perspectivas de como analisar amostras lingüísticas, identificando áreas que podem ser testadas, além de proporem tarefas distintas para auxiliar a obtenção de diferentes dados lingüísticos. Ademais,

pesquisadores podem alertar sobre as diferenças entre competência e desempenho lingüístico e também sobre problemas específicos de falantes de diferentes línguas maternas.

Dessa forma, percebemos que pesquisas nas duas áreas acima — a área que se dedica a estudar testes feitos em pesquisas de SLA e a disciplina que estuda as particularidades acerca dos testes de proficiência lingüística — são objetos de estudo relevantes para a compreensão das teorias em SLA. Além disso, se esses testes forem impróprios e não tiverem critérios rigorosos quanto ao seu uso, poderá haver hipóteses e resultados enganosos que, conseqüentemente, afetarão de modo negativo várias questões envolvidas nos estudos em SLA e também em programas e métodos de ensino e currículos adotados por professores de L2. Ainda sobre esse assunto, Shohamy faz a seguinte afirmação:

Thus, testers should try to identify not what knowing a language means but rather what knowing a language means in testing situations. According to this approach, the contribution to Language Testing (LT) to SLA will lie in providing information on the performance of test takers in testing situations and not in language in general. (Shohamy, 1994, p. 136)<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> “Assim, profissionais que produzem testes deveriam tentar identificar não o que significa saber uma língua, e sim o que significa saber uma língua em situações nas quais os testes são aplicados. De acordo com essa abordagem, a contribuição da disciplina “Language Testing” se preocupará em dar informações sobre a performance dos indivíduos que realizam os testes, e não sobre o estudo da linguagem em geral.”

A autora provavelmente quer dizer que a disciplina “Language Testing” pode contribuir para as pesquisas em SLA, aplicando-se resultados obtidos por estudiosos dessa área, tendo como objetivo um melhor entendimento dos processos de elicitación de resultados obtidos em testes e de outros tipos de tarefas propostas pelos pesquisadores. Shohamy percebe a importância de que sejam utilizados diferentes tipos de testagens. Conforme a autora, os produtores de testes de proficiência (“language testers”) deveriam se beneficiar do conhecimento e da experiência de pesquisadores da SLA, usando instrumentos como os testes de julgamento gramatical, questionários, observações, entre outros. Assim, embora estudiosos das duas áreas tenham focos diferentes, há um objetivo comum: compreender cada vez mais os processos que subjazem à aquisição de uma segunda língua.

Na próxima seção, abordaremos sobre dois conceitos cruciais neste trabalho: a aceitabilidade e a gramaticalidade lingüísticas.

### **2.3 ACEITABILIDADE E GRAMATICALIDADE**

A definição de gramaticalidade começou a ter importância na lingüística gerativa, desde o momento em que Chomsky (1957) declarou ser esse conceito uma

das bases para definir a linguagem natural. Um dos objetivos das análises lingüísticas, principalmente naquela época, era separar as sentenças gramaticais das não-gramaticais e então analisar as primeiras. Como em quase todas as questões que envolvem a gramática universal, idéias controversas afluíram com respeito a esse assunto. Pesquisadores procuravam respostas para os seguintes tópicos, entre outros:

- gramaticalidade x aceitabilidade;
- confiabilidade x validade dos testes de julgamento;
- *status* psicológico das intuições lingüísticas.

Procuraremos então esclarecer algumas questões acerca dos conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade lingüísticas, antes de iniciarmos a discussão sobre os GJTs.

Conforme Birdsong (1989), embora os conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade sejam muitas vezes usados intercambiavelmente, existe uma diferença teórica entre os dois: quando nos referimos a julgamentos gramaticais, estamos falando de sentenças que são geradas pela gramática dos falantes, sejam eles falantes de língua materna ou de uma segunda língua; quando falamos de julgamentos de aceitabilidade, geralmente estamos nos referindo àquelas sentenças que os falantes julgam ser bem formadas ou aceitas, tanto na linguagem escrita quanto oral. Sorace (2003) ratifica essa idéia ao declarar que os termos “aceitabilidade” e “gramaticalidade”, embora usados de modo equivalente, correspondem a diferentes pontos de vista no que se refere ao *status* das sentenças.

Do ponto de vista lingüístico, segundo a autora, as sentenças podem ou não ser gramaticais no que diz respeito à sua representação formal. Por outro lado, gramaticalidade não descreve os “sentimentos” ou percepções que os informantes têm acerca das sentenças a serem julgadas. Sorace (2003) chama atenção para a seguinte questão: para os informantes (quando não são lingüistas, obviamente), as sentenças se dividem em aceitáveis ou não. Eles geralmente não fazem distinções sobre o que é gramaticalidade, apropriação semântica ou conhecimento metalingüístico. Dessa forma, continua a autora, se pedirmos aos informantes que julguem se as sentenças são gramaticais ou não-gramaticais, sem especificar exatamente o que isso significa, eles julgarão as sentenças como aceitáveis ou inaceitáveis.

Para Schütze (1996), não há como não discutir as questões de gramaticalidade e aceitabilidade em um estudo que aborde questões sobre a natureza dos julgamentos gramaticais. Assim como em seu trabalho, nosso objetivo é compreender melhor o funcionamento dos GJTs e discutir quais condições são necessárias para sua utilização em pesquisas.<sup>49</sup> Obviamente, para falar sobre esse assunto, não há como não mencionarmos as idéias de Chomsky (1957, 1965, 1981, 1986) acerca da distinção entre competência e desempenho.<sup>50</sup> Um dos pontos principais da teoria gerativa de Chomsky é conhecer o que os falantes sabem sobre a estrutura de suas línguas maternas. Sob esse ponto de vista, o que

---

<sup>49</sup> Schütze (1996) faz apenas breves comentários sobre os GJTs em SLA. Seu objetivo é discutir o uso dos GJTs em FLA (First Language Acquisition).

<sup>50</sup> Um panorama geral sobre competência e desempenho já foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

se quer é descrever o conhecimento, independentemente de seu uso na produção, entendimento ou julgamento da linguagem. Dessa forma, continua Schütze (1996), uma sentença ser gramatical ou não-gramatical é apenas uma questão de competência lingüística e não de desempenho, porque uma sentença gramatical é gerada pela gramática do falante que está em sua mente. Por outro lado, a questão da aceitabilidade está diretamente relacionada ao desempenho. O problema é que essa distinção não é tão simples assim, principalmente porque o termo “desempenho” não tem uma definição única. Até mesmo Chomsky tem usado esse termo de modo diferente desde quando o definiu pela primeira vez em 1957. Segundo Schütze, “desempenho” é muitas vezes relacionado a certos padrões de comportamento; em outros momentos, o termo se refere a tudo que não for a gramática propriamente dita. Quanto à relação entre competência e desempenho, vejamos a seguinte declaração de Chomsky:

To study actual linguistic performance, we must consider the interaction between of a variety of factors, of which the underlying competence of the speaker-hearer is only one. In this respect, study of language is no different from empirical investigation of other complex phenomena. We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations) (...)

The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the

speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is metalinguistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior. (Chomsky, 1965, p. 4)<sup>51</sup>

Uma das conclusões que podemos obter a partir da citação acima é que, como os dois termos estão diretamente interligados, a maior dificuldade dos pesquisadores está em como, a partir de evidências extraídas da performance dos aprendizes, fazer suposições sobre sua competência. Assim como Schütze (1996), neste trabalho usaremos “performance” para nos referirmos a comportamento em oposição a conhecimento.

Observaremos, ao longo deste capítulo, que é preciso muita cautela quando analisamos julgamentos metalingüísticos feitos por falantes de L1 ou L2. Birdsong (1989, p. 60) afirma que “there is a danger of attributing to metalinguistic performance a straightforward deterministic relationship to linguistic competence”.<sup>52</sup> Contudo, Chomsky (1964, p. 56) declara o seguinte: “It is not that these introspective judgments are sacrosanct and beyond any conceivable doubt. On the contrary, their correctness can be challenged and supported in many ways,

---

<sup>51</sup> “Para estudar a real performance lingüística, nós devemos considerar a interação entre uma variedade de fatores, na qual a competência subjacente do falante-ouvinte é uma só. A esse respeito, estudar a linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenômenos complexos. Assim, nós fazemos uma distinção fundamental entre *competência* (conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua) e *performance* (o uso real da língua em situações concretas)... O problema para o lingüista, e também para a criança aprendendo a língua, é determinar, através de dados na performance, o sistema subjacente das regras que estão sendo aprendidas pelo falante-ouvinte e que estão sendo colocadas em uso na sua performance real. Dessa forma, em um sentido técnico, a teoria lingüística é metalingüística, já que se preocupa em descobrir uma realidade mental subjacente a um comportamento concreto.”

<sup>52</sup> “É perigoso atribuir uma relação determinista e direta entre a performance metalingüística e a competência lingüística”



some quite indirect”.<sup>53</sup> Gass (1994, p. 307) acrescenta: “grammaticality judgments do not give us direct access to learners’ competence; they do, however, provide us with information about what are possible and impossible sentences in the learner language”.<sup>54</sup>

Nesse sentido, entendemos que, embora possam existir sentenças gramaticais e não-gramaticais, não podemos dizer o mesmo acerca da aceitabilidade, pois não existem sentenças 100% ou 0% aceitáveis. Conforme Cowart (1994, 1997), estudos mostram que mesmo sentenças altamente aceitáveis muitas vezes são consideradas pouco aceitáveis para informantes de L1. Tentar criar critérios para julgar sentenças como totalmente aceitáveis ou não seria inútil na opinião de Cowart. Entendemos que a questão da aceitabilidade fica ainda mais complicada quando o foco das pesquisas é a SLA, pois em várias situações é muito complicado para o aprendiz dizer se uma sentença lhe parece natural ou não; a confusão entre ser ou não gramatical ou ser ou não aceitável é inevitável.

Além disso, estudos como os de Carroll *et al* (1981), Nagata (1992) e Schütze (1996) evidenciam o fato de que aprendizes mudam suas opiniões acerca da gramaticalidade se as instruções do teste ou o contexto das sentenças – quando

---

<sup>53</sup> “Não é que esses julgamentos introspectivos sejam sacrossantos ou ultrapassem quaisquer dúvidas possíveis. Ao contrário, sua correção pode ser desafiada ou sustentada de várias maneiras, algumas bastante indiretas.” Lembramos que, embora a teoria de Chomsky tenha tido várias etapas desde a época dessa publicação, autores que trabalham com a questão dos GJTs (Birdsong, 1989; Schütze, 1996; Gass, 1994; Cowart, 1997) continuam usando os conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade discutidos por Chomsky na década de 60.

<sup>54</sup> “Julgamento gramaticais não nos fornecem acesso direto à competência dos falantes. Entretanto, eles nos fornecem informações sobre quais são as sentenças possíveis e impossíveis na língua do aprendiz.”

houver — forem mudados de alguma forma. Cowart (1997) faz a seguinte dedução sobre esse tópico:

Thus, even if we were to assume an underlying binary grammatical mechanism, there are no clear and well-motivated criteria for determining what observed acceptability values are sufficient to establish that a given sentence is (or is not) absolutely acceptable. (Cowart, 1997, p.9)<sup>55</sup>

Neste trabalho, mesmo sabendo das diferenças entre os termos “gramaticalidade” e “aceitabilidade”, usaremos a expressão “julgamento gramatical” por esse ser o mais utilizado nas pesquisas sobre os GJTs (Gass, 1994; Gass e Selinker, 1994; Munnich *et al*, 1994; Schütze, 1996). Ressaltamos, ainda, que nosso objetivo primeiro é criar condições para um melhor uso dos testes em que são encontradas sentenças isoladas para serem julgadas, por serem esses os mais usados em pesquisas em SLA. Lembramos que, com isso, não estamos excluindo a importância de outros GJTs que utilizam contexto ou figuras, por exemplo.

Na seção a seguir, apresentaremos algumas informações sobre os métodos para coleta de dados, em pesquisas de SLA.

---

<sup>55</sup> “Assim, mesmo que nós assumíssemos um mecanismo gramatical binário subjacente, não há critérios claros e bem definidos para determinar quais valores de aceitabilidade são suficientes para estabelecer se uma dada sentença é (ou não é) absolutamente aceitável.”

## **2.4 METODOLOGIAS PARA COLETA DE DADOS EM SLA**

### **2.4.1 Dados da Linguagem dos Aprendizes**

Uma das principais maneiras de descobrir como os aprendizes de uma L2 adquirem a língua-alvo é estudar sua performance, sua produção lingüística. A partir dos dados obtidos, pesquisadores podem fazer inferências sobre os vários estágios das interlínguas e assim tecer conclusões cada vez mais apuradas sobre os fatores envolvidos na aquisição de uma L2.

Nos últimos 40 anos, testes e metodologias adaptadas da psicologia e das ciências sociais têm sido usados massivamente em pesquisas lingüísticas com foco na aquisição da linguagem. Conforme Chaudron (1983; 2003), essas metodologias têm sido adaptadas devido às necessidades especiais dos estudos da linguagem: para diferenciar métodos de ensino, testar hipóteses de universais lingüísticos, determinar o efeito da aprendizagem nos aprendizes e vice-versa. Foram criadas técnicas estatísticas, observacionais e interativas com o propósito de contemplar vários tipos de estudos em SLA; contudo, de acordo com Chaudron (2003) e Mackey e Gass (2005), nenhuma técnica, até o momento, foi mais utilizada do que a obtenção de julgamentos metalingüísticos sobre a estrutura e o uso

da linguagem. Esse assunto obteve grande repercussão quando Chomsky (1957, 1965) sugeriu que teorias lingüísticas devem tentar demonstrar a competência do falante e conseqüentemente seu desempenho.<sup>56</sup> Chomsky utilizava freqüentemente testes de julgamento gramatical em suas pesquisas, o que gerou críticas por parte de psicólogos e pesquisadores da linguagem. Na verdade, muitos estudiosos (Bever, 1970; Labov, 1972; Levelt, 1974) não concordavam que resultados baseados nas intuições dos falantes pudessem ser suficientes para obter resultados e hipóteses confiáveis acerca da linguagem. O ponto principal desse argumento é que os julgamentos lingüísticos devem ser utilizados com muito cuidado, sempre recordando que eles fazem parte de um processo complexo do comportamento humano. Como já mencionado anteriormente, muitos desses autores que criticaram Chomsky por ele julgar positivo o uso de testes de julgamento (Birdsong, 1989; Ellis, 1991) distorceram suas idéias ao afirmar que Chomsky assumia que os GJTs refletiam diretamente a competência dos aprendizes, no caso, falantes de suas línguas maternas. Para esclarecer mais uma vez essa importante questão, atentemos à seguinte declaração de Chomsky:

In practice, we tend to operate on the assumption, or pretense, that these informant judgments give us 'direct

---

<sup>56</sup> Lembramos que Chomsky falava da aquisição de uma língua materna.

evidence' as to the structure of the I-language, but, of course, this is only a tentative and inexact working hypothesis.... In general, informant judgments do not reflect the structure of the language directly. (Chomsky, 1986, p.36)<sup>57</sup>

#### **2.4.2 Coleta de Dados Naturais em SLA**

Pesquisas em SLA, nas quais se pode adquirir dados a partir da observação da fala de crianças ou adultos, começaram a ser bastante utilizadas principalmente a partir da década de 60 (Ravem, 1968, 1970; Hakuta, 1974, 1976; Hatch, 1978, 1983). Porém, esse tipo de pesquisa tem suscitado várias críticas pela quantidade de dificuldades encontradas pelos pesquisadores. Em primeiro lugar, a coleta de dados naturais precisa ser sistemática, e todas as falas entre pesquisador e sujeito — ou entre os sujeitos — devem ser gravadas. Uma de suas vantagens é justamente o fato de que os dados obtidos são autênticos e, conseqüentemente, grandes quantidades de dados podem ser gravadas e usadas em mais de uma pesquisa. O problema é que, segundo alguns autores (Larsen-Freeman e Long, 1991; Cook, 1993), esse tipo de pesquisa tem muitas vezes mais desvantagens que vantagens para o pesquisador. Na maioria das pesquisas,

---

<sup>57</sup> Na prática, tendemos a operar com a suposição, ou pretensão, de que julgamentos de informantes nos fornecem “evidência direta” sobre a estrutura da língua em questão, mas é claro que isso é somente uma hipótese de trabalho inexata e provisória. Em geral, julgamentos de informantes não refletem diretamente a estrutura da língua.

com base na UG, os autores buscam observar certas estruturas gramaticais na fala ou escrita produzida por aprendizes de certa L2. Por inúmeras razões, será muito difícil encontrar o uso dessas estruturas em entrevistas — no caso da língua inglesa, em casos de voz passiva, *past perfect* e *preposition stranding*, por exemplo. Provavelmente os aprendizes evitarão estruturas mais difíceis e menos usadas ou, no máximo, o pesquisador obterá somente uma ou duas ocorrências em um grande número de sentenças proferidas pelos sujeitos. De acordo com Chaudron (2003), além desse problema, a obtenção de dados naturais é extremamente trabalhosa, tanto durante as entrevistas como, posteriormente, na transcrição dos dados. Por essas razões, estudos que usam esse tipo de análise geralmente são estudos de caso, nos quais somente uma criança ou adulto é entrevistado por um certo período de tempo que pode variar muito: desde somente alguns dias até vários anos.<sup>58</sup> Chaudron ressalta que o valor desse tipo de dados dependerá largamente da interação entre sujeito e pesquisador ou entre os sujeitos observados, ou ainda por ser um estudo longitudinal no qual se descubram tendências de aquisição difíceis de serem observadas em outros tipos de estudos.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Alguns estudos a partir de observação de fala de crianças ou adultos em SLA: Meisel, Clahsen e Pienemann, 1981; Bardovi-Harlig e Hartford, 1996; Paradis e Genesee, 1996 e Haznedar, 2001.

<sup>59</sup> Como não é nosso propósito nos adentrar nesse assunto, sugerimos a leitura de Chaudron (2003) e Gass e Selinker (1994) para mais detalhes sobre essa metodologia.

### 2.4.3 Obtenção de Dados Controlados

Além da obtenção de dados a partir da observação da fala de aprendizes, foram desenvolvidas técnicas mais controladas para a elicitación da produção em L2 . Esse tipo de metodologia foi criada para que o pesquisador tenha acesso mais direto às estruturas que pretende estudar. Segundo Cook (1993), muitas vezes os pesquisadores em SLA usam técnicas que tiveram sucesso em FLA ou em outras áreas da lingüística. A obtenção de dados controlados, por ser focada em certas particularidades da L2 em questão, tem a grande vantagem de trazer à tona, na maior parte das vezes, o que o pesquisador está buscando. A grande desvantagem, segundo Cook (1993), é a artificialidade dessas tarefas, pois cria-se uma situação que não é natural para o aprendiz e, por isso, elas devem ser feitas com muito cuidado. Apesar de termos consciência de que sempre haverá controvérsias sobre a validade e confiabilidade desses testes (comumente chamados de testes de *data elicitation*), as pesquisas em SLA são em grande parte dependentes desses resultados<sup>60</sup>, pois um de seus objetivos é fazer descobertas sobre o comportamento dos aprendizes (*learner behavior*) ou sobre seu conhecimento (*learner knowledge*), independentemente do contexto em que estão inseridos. Há vários tipos de tarefas ou testes para uso em pesquisas de SLA e, claramente, nenhum deles é melhor ou pior que os

---

<sup>60</sup> Em seções posteriores neste capítulo, abordaremos as questões acerca da validade e confiabilidade dos GJTs.

outros; o que podemos afirmar é que alguns são mais ou menos adequados para certas pesquisas e não para outras. O pesquisador deve usar o tipo que lhe trará resultados mais vantajosos, prestando atenção principalmente nas perguntas que quer responder e no tipo de teoria em que sua pesquisa se enquadra. Os tipos de testes mais comumente usados em SLA-UG são os testes de julgamento gramaticais, de “elicited imitation”, de “elicited production”, “true-value judgments”, “preference tasks”, entre outros.<sup>61</sup>

Na próxima seção, falaremos exclusivamente dos testes de julgamento gramatical, de sua natureza e de suas particularidades.

## **2.5 JULGAMENTOS GRAMATICAIS E SLA**

### **2.5.1 Intuições dos aprendizes**

Assim como os falantes de sua língua materna, os aprendizes de uma L2 também têm intuições sobre a gramaticalidade das sentenças que ouvem, lêem ou escrevem. Muitos aprendizes brasileiros de língua inglesa, por exemplo, consideram a sentença abaixo gramatical, embora ela não o seja no inglês padrão:

---

<sup>61</sup> Para definições desses testes, consultar Mackey e Gass (2005); para visualização de exemplos, em pesquisas de SLA, consultar White (2003). Importante observar que alguns deles, mesmo com nomenclaturas diferentes, não deixam de fazer parte do grupo dos GJTs.



(5) \* The teacher explained Paul the situation.

Como em português podemos falar “O professor explicou a Paulo a situação”, é provável que, para a maioria dos aprendizes, essa sentença pareça bastante natural. Conforme Ellis e Barkhuizen (2005), apesar de esse tipo de dificuldade acontecer com certa frequência, muitas vezes os julgamentos dos aprendizes são adequados e seguem as normas gramaticais da L2. Para esses autores, é concebível afirmarmos que as intuições dos aprendizes refletem o estado de seu conhecimento das interlínguas, ou seja, o ato de formar ou expressar um julgamento de aceitabilidade pode ser considerado um tipo de performance lingüística. Desse modo, os GJTs são o principal método para descobrir o que essas intuições podem esclarecer acerca do desenvolvimentos das interlínguas, sendo usados, na maior parte das vezes, em pesquisas nas quais se quer verificar hipóteses da teoria gerativa. Para Cowart (1994, 1997), uma das características mais interessantes da lingüística gerativa é a importância dedicada aos julgamentos de aceitabilidade lingüística. Conforme Cowart (1997), Bloomfield (1933) rejeitou informações dessa natureza por julgá-las inapropriadas cientificamente. Chomsky (1957, 1965, 1986), por outro lado, considera o uso de julgamentos gramaticais ou de aceitabilidade ferramenta fundamental para explorar o conhecimento lingüístico dos falantes de uma L1. A quantidade de material que passou a fazer parte das pesquisas, via julgamentos dos falantes, tem sido extremamente útil, tanto nas pesquisas

de L1 quanto de L2, psicolinguística e neurolinguística, entre outras áreas da ciência da linguagem. Certamente, sem esse material, não teríamos a quantidade de generalizações sobre estrutura das sentenças, nas mais diversas línguas humanas. Mesmo assim, como já mencionado aqui, o uso dos GJTs tem gerado controvérsias desde o começo: autores como Derwing (1973), Birdsong (1989, 1994), Ellis (1991) e Ellis e Barkhuizen (2005) afirmam que instabilidade dos GJTs é grande: para eles, os próprios informantes mudam de opinião aleatoriamente se a mesma pergunta for repetida em uma segunda testagem. Além disso, a falta de consenso entre os pesquisadores sobre como relacionar os julgamentos com a teoria gramatical faz com que severas críticas ao seu uso fiquem sem respostas ou com respostas pouco convincentes. Porém, pesquisas como a de Gass (1994) mostram resultados diferentes. Gass repete um GJT com os mesmos sujeitos, e seus resultados demonstram que os informantes não se comportam de maneira aleatória ou inconsistente. Para ela, esses testes, se bem utilizados, são uma ferramenta útil em pesquisas de SLA e refletem padrões de uso da L2 em questão.

Além desse tipo de crítica, segundo White (2003), há autores (Carroll e Meisel, 1991; Ellis, 1991) que atacam o uso dos GJTs em SLA, afirmando que pesquisadores pensam ter algum tipo de *status* por esses julgamentos refletirem diretamente a competência linguística. Sobre esse ponto, esclarecemos que não encontramos na literatura nenhum autor que tenha

afirmado que os julgamentos gramaticais são amostras autênticas da competência dos falantes, tanto no que tange à L1 ou à L2.

Para continuarmos discutindo essa e outras questões, se faz necessário definirmos, nas seções seguintes, o que são os julgamentos gramaticais — também chamados de julgamentos metalingüísticos —, assim como exemplificar quando e como eles são utilizados.

### **2.5.2 Definição e Uso de Julgamentos Gramaticais ou Metalingüísticos**

Chaudron (1985, 1988, 2003) observa que devemos considerar não somente as declarações que os informantes fazem sobre suas intuições sobre a “gramaticalidade” como também suas opiniões sobre o estilo ou conteúdo das sentenças, suas percepções sobre os sons das palavras, além de seu conhecimento abstrato sobre a estrutura e o uso da língua em questão. Nesse sentido, a língua é tratada como objeto e por isso a denominação “julgamentos metalingüísticos”. Chaudron também ressalta a importância de diferenciarmos julgamentos de sentimentos: julgamentos são aquelas respostas dadas para perguntas que, em princípio, têm uma resposta “correta”; pelo menos podemos diferenciar respostas “corretas” de

“incorretas”. Sentimentos, por outro lado, se referem a atitudes, opiniões e preferências, e não há como definirmos com clareza se estão certos ou errados. Tomamos como exemplo o modo como um falante de L2 se comporta diante de um falante de L1: se ele é solícito, educado ou simpático em dada situação. Neste trabalho, porém, só estamos preocupados com julgamentos metalingüísticos; não abordaremos questões relativas a atitudes, sentimentos ou comportamentos de aprendizes de uma segunda língua. Ademais, Chaudron (1988) enfatiza que um dos maiores erros cometidos por estudiosos é o fato de eles considerarem os GJs como única evidência sobre estruturas lingüísticas, supervalorizando a importância dada a julgamentos que, muitas vezes, são realizados pelos próprios pesquisadores e seus colegas.<sup>62</sup>

As razões pelas quais os GJ são utilizados em pesquisas dependem basicamente do que está sendo estudado pelos lingüistas. Chaudron declara que esse tipo de metodologia surgiu com o objetivo de testar a adequação de gramáticas descritivas de uma dada língua. Além disso, testar as diferenças e semelhanças em diferentes estruturas lingüísticas, estimulando falantes nativos a dar respostas que explicitassem seu conhecimento lingüístico, demonstrava a capacidade dos falantes de fazerem abstrações sobre o uso da língua. As habilidades sobre os GJ passaram a ser objeto de

---

<sup>62</sup> Chaudron (1988) não cita o nome de nenhum pesquisador para exemplificar essa afirmação.

estudo em pesquisas sobre o desenvolvimento de L1 e de L2, embora surgisse a preocupação de se conhecer mais a respeito de variáveis que pudessem influenciar esses julgamentos, tais como maturação cognitiva, idade, contexto lingüístico e fatores sociais. A partir da década de 70, tornou-se muito comum pensar a língua não somente em termos de seu uso na comunicação diária, mas também como objeto de análise e observação em si mesma. Com isso, os GJs passaram a ser um dos meios pelos quais os estudiosos obtêm respostas a fim de determinar as propriedades gramaticais da linguagem, ou seja, os GJs são usados para determinar quais sentenças são possíveis ou não em uma determinada língua. Primeiramente, os GJs eram usados somente para estudar estruturas gramaticais de L1, e esses julgamentos eram feitos apenas por falantes nativos; logo depois, pesquisadores de L2 começaram a usá-los também, embora com muito mais dificuldades e gerando mais controvérsias do que entre os primeiros. Birdsong (1989) e Selinker (1972) chamaram atenção para o fato de que falantes de uma L2 não possuem a gramática final dessa língua como na sua L1 e por isso não têm a mesma capacidade de fazer GJs como os falantes nativos. Para Gass (1994), há diferenças cruciais entre os GJs feitos por falantes de L1 e por falantes de L2: no primeiro caso, solicitamos a falantes nativos que julguem sentenças de sua língua para que assim obtenhamos maior conhecimentos sobre esse sistema; no segundo caso, pedimos a falantes de uma L2, cujo conhecimento desse sistema não está completo,

para que façam julgamentos sobre ele. Conforme Gass, no caso dos falantes de L2, são feitas inferências não somente a respeito do sistema sobre o qual estão sendo feitas indagações, mas também sobre aquele que eles têm internalizado. Em outras palavras, a autora quer dizer que pode haver um desencontro entre os dois sistemas em questão. É por esse motivo, talvez, que Chaudron (1988) lembra que os GJs fazem parte de uma atividade bastante complexa e que devemos ter conhecimento de suas possíveis limitações. Gass (1994) afirma haver inúmeras interpretações equivocadas sobre o que os GJs representam: eles não têm como ser uma representação direta do que se considera competência lingüística, mesmo porque competência é um construto teórico. A autora é categórica ao dizer que não há dúvida de que os GJs oferecem informações sobre a performance e que, através dessas informações, é possível obtermos “insights” sobre a competência. Segundo Gass, não é verdade que estudiosos que trabalham com os GJ como ferramenta metodológica afirmem que as relações entre esses julgamentos e representações abstratas sejam diretas.

Sobre essa questão, White (1989, 2000, 2007) apresenta a evidência de que a competência é algo abstrato. Assim como Gass (1994), White concorda que a performance pode nos auxiliar muito sobre o que caracteriza a competência lingüística e que certos aspectos da performance podem nos oferecer mais ou menos evidências sobre o que a competência representa

nos processos do desenvolvimento da linguagem. Gass é bastante positiva quanto ao uso dos GJs, dizendo que, embora eles não nos levem a um acesso direto à competência do falante, eles fornecem informações sobre o que é possível e impossível na linguagem do aprendiz.

### **2.5.3 Observações Teóricas Sobre os GJs**

Conforme Chaudron (1983, 2003), os problemas que envolvem os GJs são bastante complexos. Corder (1971) e Selinker (1972), que foram os teóricos que iniciaram os debates sobre essa questão na SLA, não concordavam quanto ao seu uso. Selinker sugeriu que os pesquisadores fossem cautelosos no uso dos GJs; por outro lado, Corder considerava os aprendizes de L2 bons informantes sobre suas interlínguas e lhe agradava o fato de esses falantes terem condições de traduzir suas línguas maternas e de muitos deles estarem familiarizados com a terminologia metalingüística.

Os GJs têm sido usados por muitos autores como um meio eficaz de fornecer dados sobre a natureza da linguagem. Estudos de autores como White (1985), Bley Vroman *et al* (1988), Felix (1988), Schachter (1989), Johnson e Newport (1991), Hawkins e Chan (1997), e Yuan (2001) utilizaram

esse tipo de testagem para dar suporte a suas hipóteses sobre o papel da gramática universal nas gramáticas de segunda língua. De acordo com Schachter e Yip (1990), esses pesquisadores partem do pressuposto de que os GJTs são um meio adequado para auxiliar o entendimento sobre a competência lingüística. Assim, é possível argumentar o seguinte: "... If L2 learners are able to judge correctly ungrammatical sentences ruled out by universal constraints just on the basis of positive evidence from the target language, then they have access to UG". (Schachter e Yip, 1990, p. 381).<sup>63</sup> Podemos perceber, através da asserção feita pelas autoras, que as discussões que versam sobre os GJs estão, em grande parte dos estudos, centradas na questão do acesso ou na relação da aquisição e desenvolvimento das interlínguas com a gramática universal.

Assim como Chaudron (1983; 2003), as autoras Schachter e Yip (1990) concordam que, embora seja comum a afirmação de que os GJs sejam um meio de acessar a competência, na verdade eles refletem um sistema extremamente complexo, no qual é muito difícil separar as variáveis relacionadas à performance presentes nas atividades metalingüísticas. Segundo as autoras, os GJs são o produto final de fatores gramaticais e extragramaticais. Como fatores ligados à preferência e às restrições de processo (*processing constraints*) se mesclam com fatores gramaticais,

---

<sup>63</sup> Se os aprendizes de L2 são aptos a julgar corretamente sentenças agramaticais, excluídas pelas restrições universais, somente com base em evidência positiva da língua-alvo, então esses aprendizes têm acesso à UG.



Schachter e Yip (1990) observam ser quase impossível separar seus efeitos nos GJs.<sup>64</sup> Por esse motivo, todos aqueles que trabalham com os GJs devem estar cientes de que muitas interpretações equivocadas podem ocorrer se algum desses agentes for desconsiderado.<sup>65</sup>

Uma das críticas que mais se repete acerca da confiabilidade dos GJTs em pesquisas de SLA é o fato de os aprendizes não possuírem conhecimento de muitas estruturas gramaticais e, por isso, não terem capacidade de fazer certos julgamentos. Na próxima seção, faremos algumas considerações a respeito da indeterminação lingüística, por esse ser um fator decisivo acerca do uso dos GJTs.

## 2.6 INDETERMINAÇÃO NAS INTERLÍNGUAS

A questão da indeterminação refere-se ao conhecimento incompleto da gramática de segunda língua. Adjemian (1976) já alertava para essa característica das interlínguas ao destacar que, por natureza, o sistema lingüístico dos aprendizes de uma L2 está sempre em evolução e que, por

---

<sup>64</sup> Conforme Loschky e Bley-Vroman (1993), os seres humanos possuem limitada capacidade de processar conhecimento e, por isso, estão continuamente “cortando caminhos”, usando estratégias para adquirir a linguagem. Falantes de uma L2 possuem restrições ainda maiores do que os falantes nativos para processar a língua-alvo.

<sup>65</sup> Apesar dessas observações, Schachter e Yip (1990) sugerem que os GJs são ferramentas úteis e válidas nas pesquisas em SLA.

isso, são incompletos. Mackey e Gass (2005) observam que o sistema dos falantes de uma L1 também evolui, ainda que essa característica seja bem mais evidente na aprendizagem de uma L2.

Na realidade, quando GJTs são aplicados em estudos sobre a L2, pedimos que aprendizes julguem estruturas de um sistema ainda incompleto em suas mentes, ou seja, de um sistema do qual eles ainda não têm controle total. Gass e Selinker (1994) percebem que muitos GJTs realizados por falantes de L2 possuem questões que vão muito além do conhecimento desses aprendizes. Contudo, apesar de haver algumas dificuldades, esses autores defendem o uso dos GJTs, considerando-os satisfatórios quando usados de modo apropriado. Conforme Gass (1994), existe uma quantidade muito grande de estruturas que podem ser consideradas “potencialmente indeterminadas” e, por isso, é importante que consigamos definir o que realmente representa o conhecimento lingüístico de um aprendiz de L2. A autora faz então a seguinte pergunta: “How can we know which data are good data and which represent spurious exemplars of grammatical structures?” (Gass, 1994, p. 305).<sup>66</sup> Assim, é crucial que consigamos diferenciar respostas que evidenciem o conhecimento lingüístico de respostas que são apenas “adivinhação”. Gass observa que uma das maneiras de determinar esse tipo de conhecimento é

---

<sup>66</sup> “Como podemos saber quais respostas são boas repostas e quais representam apenas exemplos distorcidos de estruturas gramaticais?”

realizar testes nos quais os aprendizes necessitem produzir respostas, em vez de somente responder se certas sentenças são gramaticais ou agramaticais.<sup>67</sup> Segundo ela, quando aprendizes precisam produzir suas respostas, essas estruturas são reflexos de suas gramáticas internalizadas. A autora acrescenta que isso não quer dizer que testes sem restrições lingüísticas sejam adequados: se os testes não forem construídos com objetivo específico de averiguar certas estruturas gramaticais, possivelmente essas estruturas não serão encontradas na produção dos aprendizes. Testes em pesquisas relacionadas à UG claramente têm objetivo de conhecer melhor a linguagem do aprendiz e, por isso, devem ter restrições que os conduzam a produzir ou escolher as estruturas nas quais o pesquisador está interessado. Percebemos que os pesquisadores procuram saber quais sentenças fazem parte do conhecimento gramatical dos aprendizes e quais não se incluem nesse conhecimento. Gass (1994) declara que, através de julgamentos gramaticais, é possível encontrarmos evidências sobre a impossibilidade de se encontrar certas formas gramaticais nas interlínguas. Segundo a autora, encontrar esses dados é relevante, pois assim responderíamos a uma das questões mais recorrentes nas pesquisas com base na UG: “Aprendizes de L2 violam os princípios da Gramática Universal?” Para Gass (1994), essa é uma das razões pelas quais se pode assegurar que os resultados dos GJTs devem ser considerados

---

<sup>67</sup> Esclarecemos que a autora não apresenta exemplos ou sugestões de como esses testes poderiam ser feitos.

confiáveis.

Sorace (1996) aponta a indeterminação lingüística das interlínguas como uma das diferenças mais evidentes entre a produção dos falantes de L1 e de L2. Essa indeterminação é mais aparente quando os aprendizes de L2 têm somente conhecimentos básicos ou intermediários da língua-alvo. À medida que os aprendizes tornam-se mais fluentes, essa indeterminação tende a diminuir, embora não desapareça por completo. Conforme Sorace, um fator que contribui para a indeterminação na L2 é o fato de as interlínguas estarem, possivelmente, sujeitas a outros fatores lingüísticos. Aliás, saber se a indeterminação pode ser influenciada pela performance é questão crucial e, certamente, possui relação com a validade — ou não — dos GJTs. Além disso, se garantirmos que a indeterminação lingüística nas interlínguas diminui quando o aprendiz se torna mais fluente, concordamos com a possibilidade de ele construir representações mentais semelhantes aos falantes de L1 e ser considerado um “nativelike”, ou seja, um falante com conhecimento “completo” da L2.<sup>68</sup> Novamente, percebemos que essa questão nos remete aos debates sobre o acesso à UG por falantes de L2. Para Sorace (1996), porém, não é possível que um aprendiz que tenha iniciado sua aprendizagem de L2 na fase adulta alcance a competência idêntica à de

---

<sup>68</sup> Geralmente, considera-se “native like” o falante de uma L2 que consegue “passar-se” por um falante de L1. Esse falante tem pronúncia e sintaxe perfeitas (ou está muito próximo da pronúncia e sintaxe de um falante de L1) e, na maior parte das vezes, vive no país onde se fala a L2 há mais de 20 anos ou antes de completar 7 anos de idade. Para maiores informações sobre a hipótese do período crítico, consultar o clássico estudo de Johnson e Newport (1989) ou Lardiere (1998).

um falante nativo. Quanto a isso, concordamos com a opinião de Cook (1993): os falantes de uma L2 não devem ser comparados com falantes de uma L1; não há necessidade desses aprendizes serem “native like”, sendo essa busca totalmente dispensável.

O problema da indeterminação, pelas razões apontadas acima, pode levar os aprendizes a fazerem julgamentos equivocados e variados a respeito das estruturas gramaticais em questão. Por conseguinte, os pesquisadores podem ter dúvidas na avaliação desses julgamentos. Isso nos conduz a outra questão fundamental a respeito dos GJTs: como medir sua validade e confiabilidade?<sup>69</sup>

### **2.6.1 Confiabilidade dos GJTs**

A partir do momento em que assumimos que as interlínguas (ILs) são gramáticas internalizadas na mente dos aprendizes de L2, aceitamos também que as intuições lingüísticas fornecidas por eles nos dão indicações, mesmo que indiretamente, sobre suas competências nas interlínguas. A questão que surge a partir disso é até que ponto esses julgamentos são

---

<sup>69</sup> Em inglês esses termos são chamados de *Validity* e *Reliability*.

confiáveis e equiparáveis aos julgamentos de falantes de uma L1. Ao compararmos as gramáticas de falantes de L1 e de aprendizes de L2, assumimos que as primeiras são mais consistentes e mais desenvolvidas que as segundas. Inclusive, a própria definição de interlínguas indica que essa gramática é transitória e instável, embora siga os princípios da UG (White, 1989, 2007; Schwartz e Sprouse, 1996).<sup>70</sup> No capítulo primeiro desta tese, chamamos atenção para outros problemas relacionados às interlínguas: mesmo concordando com a idéia de que as IIs seguem os princípios da UG, muitas vezes elas diferem em vários aspectos das gramáticas dos falantes de uma L1. E em relação aos parâmetros, se eles realmente podem ser fixados, é possível que também apresentem diferenças dos parâmetros da L2. Novamente voltamos ao problema das diferenças entre as gramáticas finais dos falantes de L1 e de L2. Partimos do pressuposto de que os falantes de L1 têm gramáticas basicamente muito semelhantes, ou seja, eles têm a mesma competência lingüística. No caso da L2, as gramáticas finais são variadas, mesmo no caso de aprendizes que estejam no mesmo “nível de aprendizagem” ou falantes da mesma língua materna. Como lidamos então com a questão da confiabilidade e da validade dos julgamentos desses aprendizes? A relação entre esses fatores não é muito diferente da relação entre forma e conteúdo nos estudos lingüísticos (Davies e Elder, 2005, p. 796): validade é o que faz com que o teste seja único, específico, mas para

---

<sup>70</sup> Clahsen e Muysken (1986) têm opinião diferente: as interlínguas dos aprendizes nem sempre seguem os princípios da Gramática Universal. Sobre essa discussão, consultar também Neeleman e Weerman (1997).

que isso aconteça é preciso que tenha também confiabilidade. Confiabilidade é totalmente necessária, mas não suficiente; assim, confiabilidade e validade são fatores interdependentes. A confiabilidade oferece a base na qual a validade do teste será alicerçada. Davies e Elder (2005) consideram confiabilidade como parte da validade de um teste; a primeira não oferece novidade, a segunda sim. Para esses autores, e também para Bellack e Hersen (1984), se demonstrarmos que um teste tem validade, não é preciso provar sua confiabilidade; essa acaba se tornando um fator secundário.

Considerando-se que a confiabilidade dos GJs é um reflexo da consistência desses julgamentos, Sorace (1996, p. 392) oferece dois motivos pelos quais os GJTs podem apresentar inconsistência:

- A inconsistência pode ser resultado da má elaboração do GJT. As questões podem ser mal formuladas, o *design* do teste pode não ser apropriado, etc. A reformulação do teste resolve o problema e a inconsistência deixa de existir;
- A inconsistência pode estar relacionada com problemas inerentes à construção gramatical que está sendo investigada. Nesse caso, mesmo que o teste seja reaplicado várias vezes, o problema persistirá.

A autora afirma que, na maioria dos casos, a reaplicação do instrumento é uma solução válida para verificar a confiabilidade do teste, embora em muitos casos ela não seja indicada por causa do desenvolvimento das interlínguas. Sorace (1996) concorda que muitos pesquisadores não são cautelosos na criação de GJTs, mas que isso não precisa ser assim. Se os instrumentos forem bem elaborados, não há necessidade do uso de mais de um tipo de teste; os julgamentos gramaticais ou de aceitabilidade serão suficientes para dar evidências das gramáticas internalizadas nos aprendizes de uma L2. Conforme Sorace (1996, p. 385), mesmo que haja deficiências quanto ao uso dos GJTs, ela concorda que “it seems reasonable to claim that ILs judgments at least partly reflect IL knowledge: the more extraneous variables are controlled for, the clearer this reflection is”.<sup>71</sup>

Greenbaum (1977) propõe alguns critérios para que os julgamentos gramaticais sejam confiáveis e, embora em seu estudo ele se refira a falantes de língua materna, podemos aplicá-los, com algumas modificações, a estudos em SLA.

- Reaplicação do instrumento com sujeitos diferentes, mas da mesma comunidade de fala. Nesse caso, não é tarefa simples

---

<sup>71</sup> “Parece razoável afirmar que os julgamentos de interlínguas, no mínimo, refletem parcialmente o conhecimento das interlínguas. Quanto mais controladas forem as variáveis irrelevantes, mais clara a reflexão será.”



identificar o que é a mesma “comunidade de fala”, principalmente quando a pesquisa é realizada em sala de aula. O que se pode fazer, então, é reaplicar a pesquisa com sujeitos que estejam em níveis de aprendizagem semelhante (básico, intermediário, avançado, ou ainda sujeitos que possuam o mesmo teste de proficiência, por exemplo). Mesmo assim, é evidente que o conhecimento de um grupo e de outro terá diferenças;

- Reaplicação do mesmo teste, com os mesmos informantes, após um certo período de tempo. Esse tipo de reaplicação pode ser bastante interessante, mas novamente é afetado pela questão da evolução das interlínguas. Se os aprendizes estão constantemente em contato com a L2, espaços pequenos de tempo podem ser cruciais para essa evolução e, com certeza, haverá resultados diferentes nos testes. Além disso, se o léxico e a ordem das sentenças não forem mudados, os participantes provavelmente lembrarão das suas respostas anteriores, e isso, sem dúvida, também afetará a confiabilidade dos julgamentos;
- Reaplicação do mesmo teste, com os mesmos sujeitos, com uso de vocabulário diferente. Apesar de parecer algo simples, trocar a parte lexical das sentenças pode afetar os resultados, pois nem sempre os informantes interpretam as sentenças da

maneira como os lingüistas esperam. Por isso, uma simples troca de vocábulos deve ser feita com cautela, principalmente quando os sujeitos estão em fases iniciais da aprendizagem da L2;

- Reaplicação do teste com os mesmos sujeitos e mesmo material, mas com diferentes tipos de medidas (escalas com relações como  $X \neq Y$ ,  $X > Y$ , entre outras). Aqui o problema é saber até que ponto essas medidas são válidas para a obtenção de resultados semelhantes e válidos.

Resumidamente, a confiabilidade de um teste está diretamente relacionada à consistência das medidas adotadas nas pesquisas.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, retomaremos essa questão ao discutir as condições que devem ser seguidas na elaboração de GJTs em SLA para que esses testes tenham maior confiabilidade.

### **2.6.2 Validade dos GJTs**

Um teste de julgamento é válido quando ele mede o que se propõe a medir. Para exemplificar essa definição, tomemos o seguinte exemplo: um

pesquisador tem a intenção de medir a proficiência oral de seus alunos, em um curso de língua espanhola, em uma universidade brasileira. Para medir a proficiência oral, o pesquisador grava entrevistas com os sujeitos e usa apenas critérios fonológicos para discussão dos resultados. Nessa discussão, nada é constatado acerca das diferenças de conhecimento de vocabulário ou sintaxe por parte dos aprendizes. Nesse caso, porém, o teste e os resultados da pesquisa possuem pouca validade, pois o pesquisador não considerou fatores importantes para medir a proficiência na língua-alvo. A validade de um GJT deve sempre levar em conta o tipo de estrutura gramatical que se quer examinar, que tipo de informantes responderão o teste (crianças ou adultos, por exemplo), em que situação de aprendizagem eles estão inseridos, qual ou quais são as primeiras línguas dos aprendizes, entre outras questões importantes.

Em estudos de SLA, pesquisadores fazem inferências sobre o estado das interlínguas dos aprendizes, baseados em observações de suas performances. Por isso, os GJTs usados por eles deveriam seguir padrões de validade e de confiabilidade. Autores como , Birdsong (1989, 1994), Ellis (1991); Cowan e Hatasa (1994), Sorace (1996), Douglas (2001), e Ellis e Barkhuizen (2005) se preocupam com o fato de os GJTs serem usados com poucos critérios por alguns pesquisadores.<sup>72</sup> Chaudron (2003, p. 801) sugere

---

<sup>72</sup> Douglas (2001) cita o estudo de Bley-Vroman e Yoshinaga (2000) e de Robertson (2000) como exemplos de uso de GJTs sem preocupação com validade e confiabilidade.

que a validade dos GJTs pode ser obtida das seguintes formas:

- Através da confirmação da proposta teórica – pesquisadores investigam fenômenos lingüísticos, procurando diferenças e semelhanças nas interlínguas dos aprendizes, com o propósito de confirmar ou não suas teorias. Se suas hipóteses forem confirmadas, é sinal de que a metodologia empregada foi válida.
- Reaplicação de estudos – pesquisas são realizadas com o propósito de comparar novos resultados com resultados anteriores (dos mesmos ou de outros pesquisadores, da mesma ou de outra L1 ou L2, etc.). Se os resultados das pesquisas forem iguais ou aproximados, isso também ratifica a validade do teste utilizado;
- Triangulação – um mesmo estudo pode utilizar diferentes testes (*elicited imitation*, GJTs, escolha de figuras, etc.) e obter resultados semelhantes. Isso freqüentemente aumenta a validade dos resultados.

Douglas (2001), ao citar alguns estudos (Bley-Vroman e Yoshinaga, 2000; Dube, 2000; Robertson, 2000) nos quais os GJTs não mostram evidências suficientes de sua validade, afirma que isso não tira a importância desses estudos, mas que essas evidências demonstram que os

pesquisadores não deram a devida importância à natureza das estruturas em questão e também ao procedimento de elicitación dos resultados. Em estudos como os de Gass (1994) e de Mandell (1999), por outro lado, os autores mostram sua preocupação com a validade e a confiabilidade dos GJTs. Gass repete o teste com os mesmos informantes, e Mandell (1999) faz uso de diferentes medidas para correlacionar seus resultados. A seguinte afirmação de Douglas resume a importância da validade dos GJTs:

(...) Evidence should be systematically and routinely provided in order to demonstrate that the methods employed to collect SLA data for theoretical purposes are being 'used properly and appropriately'(...), they yield consistent results which can then be interpreted confidently in terms of the theoretical claims made. (Douglas, 2001, p. 454)

Douglas enfatiza a importância de se ter em mente exatamente o que queremos elicitare ou medir através dos GJTs: sempre que possível, devemos dar aos informantes mais de uma oportunidade de demonstrar suas habilidades lingüísticas, seja através de testes diferentes, da repetição de um mesmo teste, ou de um número razoável de questões sobre o tópico da pesquisa. Isso se torna importante para podermos distinguir quais

resultados realmente evidenciam ou não nossas hipóteses e quais resultados têm relação com o teste que aplicamos. Quanto mais evidências existirem para dar suporte às interpretações dos resultados, mais “consistência” terá o teste e, por conseguinte, maior validade e confiabilidade. Na confecção de testes para serem usados em aula, em exames internacionais ou em pesquisas, as mesmas considerações sobre confiabilidade e validade devem ser observadas.

Assim como Shohamy (1994), Douglas (2001) também concorda que pesquisadores em SLA devem tirar proveito dos conhecimentos dos pesquisadores da área de “Language Testing”. Questões como validade e confiabilidade são largamente estudadas nessa área e, com certeza, outras questões determinantes, como número de questões, tempo para realização, instruções, ordem das sentenças, entre outras, são bastante conhecidas por esses teóricos. Assim, os pesquisadores em SLA se atentarão mais às definições e instruções de seus testes e às justificativas das interpretações extraídas das performances de seus sujeitos. Por outro lado, também os teóricos de “Language Testing” podem se beneficiar dos estudos em SLA, prestando mais atenção em tudo que essa área acrescenta acerca de como se dão os processos de aquisição de uma segunda língua. Inclusive Douglas (2001) é enfático ao dizer que, muitas vezes, o tipo de teste a ser utilizado pelos pesquisadores seja talvez menos importante do que a demonstração de que o teste tem consistência e de que é apropriado para o estudo em questão. Roger Hawkins

(comunicação pessoal, 2007) declara que “maybe the most important thing is not the test that is used but the way this test is being interpreted.”<sup>73</sup>

Na seção seguinte, falaremos sobre fatores não-lingüísticos que podem influenciar os julgamentos gramaticais.

## **2.7 FATORES NÃO-LINGÜÍSTICOS QUE INTERFEREM NOS GJs**

### **2.7.1 Processos Cognitivos e Linguagem**

Uma das razões principais de se usar universais lingüísticos em pesquisas de SLA é o fato de que tanto princípios quanto parâmetros podem representar operações e representações que transcendem o que podemos observar somente através da performance dos indivíduos. Como já observamos em seções anteriores, os estudos relacionados à UG contribuem para um melhor entendimento de questões, tais como transferência lingüística, fixação de parâmetros e desenvolvimento das interlínguas. Através de pesquisas nessa área, é possível descobrirmos o que pode ser determinado pela primeira língua, pela UG ou por fatores extralingüísticos. Pica (2002, 2005) afirma que há outro fator ainda mais importante em relação às contribuições da UG na pesquisas de SLA: os universais lingüísticos oferecem tanto uma teoria da linguagem (Language Theory) quanto uma teoria da aprendizagem (Language Learning). Porém, existem questões

---

<sup>73</sup> “Talvez o mais importante não seja o teste que está sendo usado, mas sim a maneira como o teste está sendo interpretado.”

metodológicas que ainda não foram resolvidas, e muitas dúvidas persistem quanto ao papel que a UG exerce na aquisição de uma L2. É importante percebermos que nem tudo pode ser explicado pelos universais lingüísticos; alguns processos cognitivos como memória e atenção, por exemplo, têm influência crucial na aquisição da linguagem.

O principal objetivo das teorias cognitivas é explorar os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Nessa área da Lingüística, a preocupação dos teóricos é entender a linguagem através de processos cognitivos gerais, negando que possa existir uma faculdade específica, como afirmam os teóricos que seguem a UG. Para os cognitivistas, os processos que regem o uso da linguagem são os mesmos que regem as outras habilidades cognitivas. O modo como se dá a organização e o armazenamento da linguagem não têm diferenças fundamentais da maneira como obtemos outros tipos de conhecimento. Da mesma forma, a habilidade que temos de compreender e usar a linguagem não difere de processos como a capacidade visual e motora. Porém, lingüistas cognitivos (Bialystok, 1997; Bialystok e Miller, 1999; Macwhinney, 2004; Erlam, 2006) não declaram que não seja possível haver alguma parte da linguagem humana que seja inata; o que eles declaram é que, se existem fatores inatos, esses não podem estar separados dos processos cognitivos. Nesse caso, o conhecimento lingüístico, tanto em L1 como em L2, ocorre através do uso da língua, ou seja, da experiência vivenciada pelos aprendizes.



## 2.7.2 A Gramática Universal pode sozinha explicar os julgamentos?

Em seções anteriores, tratamos principalmente de questões relacionadas à Gramática Universal. Porém, na literatura sobre os GJTs, alguns pesquisadores (Birdsong, 1989; Schütze, 1996, Chaudron, 2003) assumem que esses julgamentos não podem ser explicados somente pelos universais lingüísticos. Davies e Kaplan (1998) fizeram um estudo comparando julgamentos de falantes de L1 e de L2 e concluíram que eles utilizam estratégias diferentes para responderem a tarefa. Ellis (1991) também fez estudo semelhante, comparando julgamentos de falantes de L1 e L2 (chineses aprendizes de inglês) e percebeu que os últimos não são consistentes em suas respostas e recorrem a várias estratégias durante o processo — fazem uso de analogias, tentam adivinhar as respostas (*guesses*), dizem que uma sentença é melhor que outra quando deveriam dizer se é ou não gramatical.<sup>74</sup> Conforme Ellis (1991), não há como sabermos exatamente em que se baseiam os aprendizes de L2 quando realizam GJTs. Como já havia sido declarado por Birdsong (1989), Ellis (1991) afirma que muitas vezes os aprendizes não voltam sua atenção para o problema a ser investigado, e freqüentemente se atêm a questões culturais, como polidez ou uso de vocabulário de maior ou menor prestígio. Dessa forma, os aprendizes podem estar se baseando em suas interlínguas ou até mesmo em afirmações que ouviram de seus professores em sala de aula. Além disso, questões de “parsing” podem influenciar essas respostas: muitas vezes aprendizes não

---

<sup>74</sup> Aqui novamente nos deparamos com as questões de gramaticalidade e aceitabilidade, e também com a questão das instruções dadas aos sujeitos.

aceitam sentenças muito longas porque sentem dificuldade em processá-las, mesmo que elas sejam gramaticais.<sup>75</sup> Por isso, para Ellis (1991), é bastante audacioso afirmar que os GJs são reflexo da competência lingüística dos aprendizes; aliás, tanto Birdsong quanto Ellis têm opinião bastante categórica sobre a questão: afirmam que os GJs não são confiáveis por apresentarem grande variação e inconsistência, inclusive quando o mesmo teste é repetido com os mesmos informantes. Realmente, como afirmado em seção anterior, as discordâncias acerca da validade e confiabilidade dos GJs não são poucas. Sorace (1996) cita vários fatores que podem resultar em julgamentos não-autênticos: problemas de processamento (*parsing*), contexto, modo como as sentenças são apresentadas no teste, ordem das sentenças, problemas nas instruções dos testes, entre outros. Além desses fatores, se a proficiência dos aprendizes for pequena, isso pode afetar consideravelmente a validade do teste, dependendo das estruturas gramaticais ou do vocabulário utilizado. Ellis e Barkhuizen (2005) afirmam que autores de SLA não se preocupam em demonstrar que seus GJs são confiáveis e válidos, embora reportem seus resultados com confiança.<sup>76</sup> Mesmo com todas essas desvantagens, esses autores concordam que os GJs podem ser úteis para testar hipóteses sobre estruturas gramaticais consideradas difíceis e provavelmente impossíveis de serem encontradas na fala de aprendizes que não sejam altamente proficientes. Mesmo assim, Ellis e Barkhuizen (2005) são da

---

<sup>75</sup> Para maiores detalhes sobre ‘parsing’ em julgamentos gramaticais, ver Schachter (1989).

<sup>76</sup> Aqui cabe uma observação interessante: Ellis (1991) declara-se totalmente contra o uso dos GJs em SLA. Já em 2005, apesar de continuar bastante crítico em relação ao uso desses testes, Ellis assume que existem alguns pontos positivos na utilização dos GJs.

opinião de que esses testes sempre devem ser acompanhados de outros métodos de elicitación, de preferência amostras de fala em situações reais.<sup>77</sup>

Apesar dessas indicações da instabilidade dos GJTs, há estudos (Newmeyer, 1983; Gass, 1994) que mostram evidências de que eles podem ser altamente estáveis. Newmeyer (1983) declara que, na maioria dos casos, essa instabilidade pode ser somente aparente e que a utilidade dos GJTs vai além das suas limitações, por isso esses testes podem e devem continuar sendo usados em SLA se houver, principalmente, preocupação quanto à sua validade.

Embora não seja nossa finalidade explanar detalhadamente os fatores cognitivos que possam influenciar os GJs, percebemos que a Linguística Cognitiva pode esclarecer certas dúvidas e colaborar para nosso objetivo final, que é criar condições para a elaboração de GJTs em SLA. Sem dúvida, processos cognitivos gerais podem contribuir para explicar os padrões de julgamento gramaticais (Birdsong, 1989; Cowart 1994, 1997; Schütze, 1996; Chaudron, 2003; Erlam, 2006). Quando sujeitos emitem julgamentos, eles voltam sua atenção a uma variedade de recursos cognitivos para perceber os sinais visuais ou auditivos das sentenças, na tentativa de processá-las, para então organizar seus julgamentos. Juntamente com esses processos, os aprendizes se baseiam em sua gramática da L1 ou interlínguas da L2. Para Cowart (1997), mesmo que os componentes cognitivos atuem de maneira eficaz, a influência da gramática estará presente, colaborando ou competindo com esses; os julgamentos, porém, podem não refletir exatamente os

---

<sup>77</sup> Em seção anterior, discutimos a dificuldade de se obter amostras de certas estruturas em testes orais.

padrões gramaticais esperados, e, mesmo que possamos considerar a existência de vários graus de gramaticalidade, essa interação com componentes cognitivos pode alterar os resultados das pesquisas. Para os lingüistas cognitivos (Bialystok, 1997; Macaro e Masterman, 2006), por sua vez, os estudos sobre os GJs e suas implicações para a teoria gramatical acontecerão em paralelo com os fatores cognitivos envolvidos nos julgamentos. Limitação de memória e insegurança na execução de testes podem, com certeza, influenciar negativamente nos julgamentos dos sujeitos. Cowart (1997) afirma que, nesse contexto, a aceitabilidade das sentenças exerce grande influência nos resultados dos GJTs, embora isso não signifique que todos os resultados sejam interpretados a partir dessa perspectiva. Nesse sentido, não há para Cowart (1997) algo como sentenças absolutamente aceitáveis ou absolutamente inaceitáveis; contudo, pode-se dizer que há sentenças totalmente gramaticais ou não-gramaticais. Shütze (1996), por outro lado, concorda com Chomsky (1967, 1965): para esses teóricos não há graus de gramaticalidade, somente de agramaticalidade. Sentenças que não violam a gramática são consideradas gramaticais. Se, por acaso, uma sentença é considerada agramatical, isso quer dizer que alguma regra gramatical está sendo violada.<sup>78</sup> Assim, mesmo que a aceitabilidade seja afetada por fatores extralingüísticos, estamos fazendo distinções entre “sentenças boas” ou “sentenças ruins”. Mesmo que aceitemos a possibilidade de haver um mecanismo binário, não há critérios totalmente

---

<sup>78</sup> Conforme Schütze (1996), não existe algo como “valores gramaticais contínuos”, pois isso envolveria um número infinito de valores. O autor diz que a maioria dos lingüistas teóricos, ao referirem-se a esse continuum, aceita a possibilidade de uma pequena escala de valores com pouco mais de duas possibilidades.

confiáveis para dizermos que uma sentença é totalmente aceitável ou inaceitável. Além disso, julgamentos não são invariáveis, pois muitos fatores interagem no processo. Segundo Schütze (1996), não existem categorias invariáveis no sistema cognitivo humano, e representações considerando-as assim são construtos teóricos criados por psicólogos para análise dos resultados de pesquisas. É evidente que a maioria dos fenômenos psicológicos têm graus de variabilidade, e isso pode ser mostrado de várias maneiras em uma pesquisa; o aspecto mais importante sobre tal questão, contudo, é definirmos como essa variabilidade afeta os resultados da pesquisa, dependendo da teoria utilizada e dos processos investigados. Vejamos o que diz Cowart sobre essa questão:

What's needed is that the theory provide categories, distinctions, and descriptive parameters of some sort. Describing the stability of the phenomenon is a matter of comparing the empirical differences in behavior or performance that can be linked to the theory differences. (Cowart, 1997, p. 11)<sup>79</sup>

Embora Cowart esteja se referindo a GJs emitidos por falantes de L1 em amostras de fala, percebemos que a dificuldade de comprovarmos a estabilidade dos GJs ocorre da mesma forma — ou de maneira mais acirrada — nas pesquisas em L2. Concordamos com o autor que os julgamentos vão além do domínio gramatical e que talvez não seja suficiente nos atermos somente às diferenças

---

<sup>79</sup> “O que é necessário é que a teoria ofereça, de algum modo, categorias, distinções e parâmetros descritivos. Descrever a estabilidade do fenômeno é uma questão de comparar as diferenças de comportamento ou performance que podem estar ligadas a diferenças teóricas.”

sugeridas pela teoria sintática. Mesmo assim, esclarecemos que não pensamos, de forma alguma, que todas as variações nos GJs em SLA ocorrem por causa das propriedades sintáticas, embora muitas variem sim de acordo com fatores gramaticais. Por isso nosso objetivo de criar condições para os GJTs: mesmo estando cientes das interferências de fatores extragramaticais, temos como evitar que eles diminuam o valor e a utilidade dos GJTs. Assim, se entendemos que tanto a lingüística teórica quanto a psicolingüística têm interesse em entender melhor o funcionamento dos GJs, não há porque os teóricos continuarem a discutir qual teoria define e usa os GJs mais eficazmente. Cowart (1997) é enfático quanto a isso; para ele a teoria gramatical está à frente de outras teorias – a cognitiva, por exemplo – pois, de modo geral, os resultados são apresentados de forma mais clara e estão teoricamente melhor estruturados.

Um dos objetivos dos pesquisadores de SLA, ao aplicarem testes de julgamento gramatical, principalmente aqueles em que os sujeitos decidem somente se as sentenças são corretas ou incorretas, é verificar o conhecimento de certas estruturas que talvez não se evidenciem na performance desses indivíduos. Como observamos nas seções anteriores, dizer com certeza se esses testes medem o conhecimento implícito é questão bastante controversa. Autores como Bialystok (1979), Birdsong, (1989, 1994), Schütze (1996), e Ellis (2004), entre outros, afirmam haver fatores extralingüísticos que podem influenciar nesses resultados.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Neste caso, conhecimento implícito se refere ao conhecimento adquirido em um nível menos consciente e está em oposição a conhecimento explícito, que é adquirido através de processos controlados, como aulas em

Geralmente, quando falamos de diferenças individuais, usamos o termo “idioletos” usado por teóricos da sociolingüística. A variação idioletal se manifesta através da seleção de palavras e expressões escolhidas pelo indivíduo tanto na fala quanto na escrita — na fala, há também as diferenças de pronúncia. Embora os idioletos revelem essas diferenças específicas entre os indivíduos, isso não implica que eles não sigam os mesmos padrões ao realizar julgamentos gramaticais. O que queremos enfatizar aqui é que, apesar de partirmos da idéia de que, até certo ponto, podemos confiar no julgamento de aprendizes de L2, eles nunca concordarão plenamente quanto ao uso ou não do asterisco antes de certas sentenças. Quando estamos pilotando um teste, notamos que há discordância quanto à gramaticalidade ou não de certas questões, mesmo quando o grupo entrevistado é formado somente por alunos do Curso de Lingüística.<sup>81</sup> Snow e Meijer (1977) realizaram um estudo com estudantes de lingüística holandeses, no qual eles tinham que responder se certas sentenças podiam ser consideradas boas, ruins ou excelentes no holandês falado. Os autores concluíram que os informantes não entenderam a diferença entre questões aceitáveis na fala em oposição a questões gramaticais na fala ou escrita. Snow e Meijer repetiram o teste algum tempo depois e observaram que somente um dos 25 sujeitos entrevistados foi consistente em todas as respostas; em oposição, 2 sujeitos foram consistentes em

---

que focam exercícios gramaticais ou *drillings*. Lembramos novamente que as principais condições necessárias para aplicação de GJTs em SLA serão discutidas no último capítulo deste trabalho.

<sup>81</sup> Birdsong (1989) argumenta que alunos ou professores de cursos de Línguas ou Lingüística não deveriam ser os únicos a responder GJTs, pois eles não são informantes “naive”. Um sujeito *naive* (naive subject) é aquele que não tem conhecimentos de lingüística, ou seja, não é um lingüista ou um estudante de lingüística.

apenas 5 das 25 respostas que haviam dado no primeiro teste. Vale lembrar que, nessa pesquisa, os sujeitos estavam fazendo julgamentos acerca de sua L1; imaginamos que esse problema possa ser agravado quando estamos pesquisando em SLA. Além disso, diferenças como sexo, idade, nacionalidade, estrato social, entre outras, podem influenciar nas respostas dadas pelos sujeitos.

Idade e sexo são as variáveis mais freqüentemente citadas quando se discute diferenças entre os sujeitos. Ross (1979) e Greenbaum (1977) sugerem que quanto mais contato com a língua o sujeito tiver, maior será sua capacidade para fazer julgamentos. Dessa forma, se as opiniões desses autores estiverem corretas, a idade será um fator influente nos julgamentos gramaticais. Como nos dois casos os autores estão relatando seus estudos em língua materna, não há como transferirmos diretamente esses resultados para segunda língua, simplesmente pelo fato de que, nesse caso, indivíduos iniciam sua aprendizagem em momentos diversos. Obviamente poderíamos citar estudos que tratam da existência ou não de um período crítico para aprendizagem de L2, mas como esse não é nosso objetivo aqui, não nos aprofundaremos nesse assunto.<sup>82</sup>

Chaudron (1983, 2003) declara que, embora poucos estudos sobre GJTs tenham se focado nas diferenças entre os julgamentos de homens e mulheres, não foram encontradas razões satisfatórias para considerar o sexo como fator relevante. Lakoff (1987) estudou tais distinções e concluiu que, quando há diferenças nos julgamentos, elas refletem diferenças sociais e culturais, mas não em estruturas

---

<sup>82</sup> Para maiores detalhes sobre a hipótese do período crítico (CPH), consultar Johnson e Newport (1989), Lardiere (1998), Birdsong (1999), Fledge *et al.* (1999), e Hyltenstam e Abrahamsson (2003).



gramaticais, pelo menos na língua inglesa. Conforme Schütze (1996), é muito difícil afirmar que diferenças nos julgamentos podem ser causadas somente pelo fator idade ou pelo sexo dos informantes, pois um número grande de questões extragramaticais, tais como capacidade de memorização, habilidade para fazer analogias e criatividade para imaginar situações podem estar exercendo certa influência. Esses fatores, porém, não são fáceis de serem medidos e nem tampouco separados uns dos outros.

Hakes (1980) realizou um estudo com crianças entre 4 e 8 anos e concluiu que a capacidade que elas têm para realizar julgamentos gramaticais está diretamente ligada aos estágios de desenvolvimento formulados por Piaget (1970). Os resultados de sua pesquisa mostraram que, à medida que as crianças avançam de idade, elas se tornam mais capazes de explicar julgamentos relacionados à inteligência espacial e matemática, assim como realizar exercícios de memorização. Hakes (1980) assegura que uma “habilidade metalingüística geral” subjaz a capacidade de as crianças obterem sucesso na realização desses exercícios. Além disso, para ele, as crianças mais jovens só julgarão corretas as sentenças se compreenderem seu sentido. Birdsong (1989) também comenta sobre esse assunto, dizendo que os aprendizes de uma segunda língua (de qualquer idade) geralmente julgam a aceitabilidade ou gramaticalidade das sentenças, independentemente de sua compreensão ou não das sentenças. Para ele, é evidente que os julgamentos desses aprendizes se relacionam tanto com a familiaridade com o léxico (questão semântica) quanto com a capacidade de entenderem a sintaxe das orações. De

acordo com Pica (2005), em testes de julgamento que utilizam exercícios auditivos, por exemplo, muitos aprendizes não conseguem entender claramente o que está sendo dito. Isso pode afetar negativamente nas respostas dos sujeitos e é um fenômeno que está fora do escopo dos princípios e parâmetros da UG. Na verdade, são muitos os fatores internos e externos que podem estar influir nessas respostas: tempo para responder, qualidade do material de áudio, pronúncia, léxico, proficiência gramatical dos sujeitos, atenção, familiaridade com testes, instruções dadas pelos instrutores, entre outros. Autores como Bialystok e Ryan (1985) asseguram que a inteligência e o nível de instrução dos sujeitos também colaboram para que haja diferenças nos resultados das pesquisas, tanto com falantes de L1 como com aprendizes de L2.<sup>83</sup> Quanto a essa afirmação, Shütze (1996) é bastante categórico: Bialystok e Ryan (1985) não conseguem apresentar evidências suficientes para demonstrar a influência desses fatores nos julgamentos gramaticais. Schütze acrescenta que, em geral, esses tipos de agentes são difíceis de serem medidos porque podem interagir com muitos outros fatores.<sup>84</sup>

A seguir, finalizaremos este capítulo com uma seção sobre os tipos mais comuns de GJTs usados em pesquisas de SLA.

---

<sup>83</sup> O termo “inteligência”, apesar de ter diferentes interpretações nas áreas de psicologia, pedagogia e lingüística, geralmente se refere à capacidade que temos para resolver problemas, compreender idéias complexas, aprender com rapidez através de experiências vivenciadas, e a ter habilidade para se adaptar a situações.

<sup>84</sup> Outros fatores, como nível de instrução, se o indivíduo é destro ou canhoto, treinamento lingüístico dos sujeitos, entre outros, são abordados com profundidade em Shütze, 1996.

## 2.8 TIPOS DE TESTES DE JULGAMENTO GRAMATICAL

Há várias formas de apresentação de um GJT, mas geralmente é apresentado aos sujeitos um grupo de sentenças para que eles decidam se elas são gramaticais ou agramaticais, aceitáveis ou não-aceitáveis, boas ou ruins, e assim por diante.

O uso dos GJs pode ocorrer, principalmente, das seguintes maneiras:

- os pesquisadores pedem aos informantes que corrijam as sentenças que consideram incorretas;
- os pesquisadores perguntam aos informantes qual sentença eles preferem; por exemplo, apresentam duas sentenças e pedem para que somente uma seja escolhida;
- os pesquisadores oferecem diferentes opções aos informantes: uma sentença pode ser “gramatical”, “não-gramatical”, ou ambas;
- As respostas dos sujeitos devem ser binárias. Ex.: “boa ou ruim”, “gramatical ou não-gramatical”, “correta ou incorreta”;
- Os sujeitos têm mais de duas opções de respostas. Geralmente uma delas é algo como “não sei” ou “não tenho certeza”;
- Há também testes em que aparecem várias respostas ranqueadas (pode haver mais ou menos de 3 respostas

diferentes). Nesse caso, os sujeitos podem escolher alternativas como “muito ruim”, “ruim”, “razoável”, “boa”, “muito boa”, “excelente”, etc.

Gass (1994) ressalta que há uma variação muito grande no que se refere ao número de sentenças que devem ser julgadas: há testes com 30, 50 e até com mais de 200 sentenças. Abordaremos esse assunto novamente no capítulo seguinte, quando apresentaremos as condições para que os GJTs sejam usados de maneira mais favorável.

Além disso, um estudo de Gass (1994) demonstrou que os sujeitos obtêm melhores resultados quando julgam questões não-gramaticais do que gramaticais. Um estudo de Ellis (1991), ao contrário, demonstrou que os sujeitos têm mais acertos quando julgam as questões gramaticais. Por isso, é importante lembrarmos que GJTs diferentes podem apresentar resultados díspares, dependendo das estruturas investigadas, do léxico, do número de questões, dos sujeitos escolhidos, do tempo oferecido para a realização do teste, entre outros.

Outra questão metodológica importante sobre esses julgamentos está relacionada ao fato de tentarmos descobrir se os sujeitos fazem uso de conhecimento implícito ou explícito quando estão fazendo os julgamentos. Conforme Bialystok (1979) e Ellis (1991, 2004), é provável que os sujeitos

façam uso de conhecimento implícito quando fazem julgamentos imediatos, quer dizer, com pouco tempo para responderem as perguntas exigidas no teste. Se for dado mais tempo do que o necessário para que eles respondam as questões, é provável que os sujeitos usem tanto conhecimentos implícitos quanto explícitos. Quando, na tarefa, pede-se aos sujeitos que façam correções, por exemplo, Ellis (1991) assegura que o conhecimento explícito é utilizado. O problema é que essa questão não é fácil de ser resolvida, já que não há consenso entre os pesquisadores (Birdsong, 1989 e 1994; Ellis, 1991 e 2004; Sorace, 1996) sobre até que ponto pode haver separação entre esses dois tipos de conhecimento. Por isso, Ellis (1991) e Ellis e Barkhuizen (2005), apesar de concordarem que os GJTs podem ser bastante úteis para avaliar a competência dos aprendizes de L2, advertem que se deve ter atenção na formulação desses testes porque há bastante inconsistência nas respostas dadas pelos sujeitos, principalmente quando eles têm dúvidas sobre as suas respostas. Como já comentado anteriormente neste trabalho, esses autores encontraram respostas diferentes, mesmo quando os mesmos sujeitos realizaram novamente os mesmos GJTs. Por outro lado, Sorace (1996) assegura que, quando um GJT é bem formulado, os julgamentos gramaticais podem nos oferecer evidências fidedignas sobre as gramáticas implícitas dos aprendizes de L2. Conforme essa autora, os GJTs oferecem respostas mais válidas do que quaisquer outros testes utilizados em SLA.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Para fins de ilustração, alguns exemplos de GJTs usados em pesquisas de SLA são apresentados nos anexos

No próximo e último capítulo, retomaremos muitas das questões apresentadas até o momento, discutindo então as condições principais e secundárias para que um GJT, em SLA, seja válido e satisfatório.

## 3 CONDIÇÕES PARA O USO DOS TESTES DE JULGAMENTO GRAMATICAL

### 3.1 INTRODUÇÃO

No terceiro e último capítulo deste trabalho, temos o objetivo de mostrar algumas condições que, a partir das leituras e discussões feitas até o presente momento, nos parecem bastante relevantes para os pesquisadores da área de SLA que desejam utilizar os GJTs em suas pesquisas. Além disso, entendemos que a divisão dessas condições em essenciais e recomendáveis pode ajudar a decidir quais delas devem ser seguidas primordialmente na formulação dos testes. Estamos cientes de que alguns estudiosos podem não achar conveniente ou adequado adotar todas as condições apresentadas por nós em seus trabalhos, assim como podem considerar algumas condições “recomendáveis” muito importantes na formulação de seu GJT. Na verdade, cada pesquisa, com suas particularidades, exigirá que o GJT siga certas condições antes de outras. Nossa intenção também é a de ajudar aqueles pesquisadores que estão em dúvida sobre qual tipo de teste pode ser usado, pois muitas vezes, com certeza, os GJTs não

serão os mais adequados, dependendo do tipo de estrutura estudada, dos objetivos do autor, da faixa etária dos sujeitos, entre outros fatores.

Iniciaremos apresentando as condições que, na nossa opinião, são necessárias ou essenciais em pesquisas de SLA e, logo em seguida, apresentaremos as condições que consideramos recomendáveis ou secundárias. Esclarecemos que, embora as condições estejam numeradas por uma questão prática no trabalho, isso não quer dizer que a primeira seja mais importante que a segunda, a segunda mais importante que a terceira e assim por diante. Percebemos também que muitas condições são bastante próximas e estão intrinsecamente ligadas, podendo haver características de algumas que se mesclam com as de outras.<sup>86</sup>

### **3.2 CONDIÇÕES ESSENCIAIS PARA OS GJTs**

Apresentamos, nesta seção, as seis condições que todos — ou pelo menos a maior parte — dos GJTs devem seguir.

---

<sup>86</sup> Todas as condições apresentadas, neste capítulo, foram discutidas em reuniões com o Prof. Roger Hawkins, na Universidade de Essex, em maio de 2007. Inclusive, foi o professor Hawkins quem sugeriu que as condições fossem separadas em essenciais e secundárias.



### 3.2.1 Condição # 1

- **O teste deve ser claro e de fácil entendimento para os sujeitos. É bastante provável que eles não aceitem as sentenças se não compreenderem seu sentido.<sup>87</sup>**

Embora possa parecer uma condição bastante óbvia, não são todos os pesquisadores que prestam atenção em algo tão evidente. Conforme Ryan e Ledger (1984), “acceptability for younger children was determined by whether they understood the language”.<sup>88</sup> Essa afirmação, segundo esses autores e também Schütze (1996), também pode ser levada em conta quando utilizamos GJTs em adultos falantes de sua língua materna ou de uma língua estrangeira.

É muito comum observarmos que alguns GJTs, em pesquisas de SLA, possuem léxico e estruturas gramaticais que não condizem com o nível de aprendizagem dos sujeitos; isso pode confundir os pesquisadores no momento da avaliação das respostas, pois não há como saber se os sujeitos não responderam a questão corretamente porque não entenderam o sentido das sentenças (vocabulário difícil, uso de termos técnicos, uso de gírias, expressões idiomáticas etc.), ou se não entenderam as estruturas gramaticais por essas serem aprendidas em etapas posteriores de sua aprendizagem — sujeitos são considerados de nível básico e as

---

<sup>87</sup> Esclarecemos que, neste capítulo, usaremos os termos “sentenças” e “questões” intercambiavelmente.

<sup>88</sup> “A aceitabilidade das crianças mais jovens foi determinada quando elas entendiam a língua.”

estruturas do teste são ensinadas e exercitadas em níveis intermediários, por exemplo.<sup>89</sup>

Além disso, é muito comum percebermos que muitas vezes o mesmo GJT é usado para todos os sujeitos que colaboram em uma pesquisa. Assim, não importa se eles estão em turmas elementares, intermediárias ou avançadas: todos os sujeitos respondem exatamente o mesmo teste, com o mesmo léxico e as mesmas estruturas gramaticais. Nesses casos, aqueles sujeitos de níveis de conhecimento mais básicos podem não conseguir resolver algumas questões do teste por nunca terem se deparado com algumas palavras ou estruturas gramaticais. Isso pode fazer com que eles optem por respostas do tipo “não sei”, “não-aceitável”, “não-gramatical”, e assim por diante. A partir dessas informações, os pesquisadores podem interpretar que os sujeitos ainda não possuem aquelas estruturas em suas interlínguas. Dependendo do tipo de pesquisa em questão, esse tipo de confusão pode trazer problemas menores ou maiores nos resultados apresentados pelos autores.

Assim como Mackey e Gass (2005), sugerimos que as instruções dos GJTs sejam traduzidas para a língua materna dos sujeitos (oralmente, por quem está aplicando o teste, ou escrita abaixo da instrução em língua estrangeira) e que eles possam perguntar o significado das palavras nas sentenças. O melhor, obviamente, é que se adapte o teste ao nível de conhecimento dos sujeitos. O problema é que

---

<sup>89</sup> Exemplo: aprendizes de nível básico de língua inglesa precisam julgar sentenças com “if clauses”, como no seguinte exemplo: “If she were my friend, I would bought her a beautiful gown.” (Se ela fosse minha amiga, eu compraria um lindo vestido para ela).

isso deve ser feito com muita cautela para não alterar os resultados que seriam encontrados se o teste tivesse exatamente as mesmas palavras para todos os sujeitos. Deve-se observar cautelosamente o uso de certas preposições, verbos, conjunções, advérbios e certas regências verbais e nominais que podem alterar facilmente alguns resultados.

### 3.2.2 Condição # 2

- **É preciso que seja definido claramente, nas instruções do teste, o que os pesquisadores entendem por gramatical, não-gramatical, aceitável e não-aceitável.**

Essa condição está diretamente relacionada com as instruções dadas aos sujeitos. Deve haver um treinamento antes do início do teste e, nesse momento, quem está aplicando o GJT deve dar exemplos aos sujeitos, mostrando o que os pesquisadores esperam das suas respostas. Segundo Chaudron (1983), “there must be explicit descriptions to subjects of the tests they are to perform”.<sup>90</sup> Segundo Schütze (1996), muitas vezes os sujeitos não sabem exatamente o que fazer e como responder o teste. Para que essa condição seja seguida de modo adequado, alguns pesquisadores devem se apropriar melhor dos termos “gramaticalidade” e “aceitabilidade”, discutidos no segundo capítulo desta tese. Não podemos esperar

---

<sup>90</sup> “É necessário que os sujeitos recebam descrições explícitas sobre os testes que realizarão.”

que, somente pelo fato de esses dois termos estarem escritos em um teste, estejamos sendo suficientemente claros com sujeitos *naive*. Aliás, Cowart (1993) observa que até mesmo alguns lingüistas desconhecem a diferença entre aceitabilidade e gramaticalidade. Chomsky (1961) parece concordar com esse autor ao afirmar que, se os pesquisadores não forem suficientemente claros nas instruções dos GJTs, os sujeitos responderão o que quiserem e, dessa forma, seus resultados não poderão ser considerados significativos. Bley-Vroman, Felix e Ioup (1988) perceberam que muitas respostas inconsistentes em seu teste piloto foram ocasionadas porque as instruções não eram claras nem objetivas. Após formularem instruções mais detalhadas, acompanhadas de exemplos, seus resultados foram muito mais satisfatórios.

Shütze (1996) é bastante categórico quanto a essa questão:

In fact, if we were to ignore all studies in which we believe the instructions to subjects were inadequate to convey the subtlety of a linguistic definition, the remaining studies could likely be counted on one hand. (Schütze, 1996, p.133) <sup>91</sup>

Conforme o autor, muitos testes demonstram terem sido bastante ineficazes porque suas instruções não foram suficientemente claras. Infelizmente, não temos

---

<sup>91</sup> “Na verdade, se ignorássemos todos os estudos nos quais acreditamos que as instruções aos sujeitos estejam inadequadas ao atender as sutilezas de uma definição lingüística, os estudos que restariam caberiam em uma mão.”

um método ou um modelo de instruções que funcionará para qualquer GJT. O que podemos sugerir é que as instruções dos testes não devem ser muito breves ou vagas e que sempre haja exemplos de como vai ser o funcionamento do teste e, também, de como as questões podem ser respondidas. As instruções precisam ser específicas e, de preferência, devem esclarecer por que motivo uma sentença é considerada ruim, não-aceitável ou não-gramatical. Para um melhor entendimento por parte dos sujeitos, pode-se ler ou escrever em um quadro, ou ainda ter sentenças, no próprio teste, que sejam exemplos claros do que é uma sentença gramatical e do que é uma sentença não-gramatical, por exemplo. Contudo, devemos ser cuidadosos para não escolher sentenças que mostrem as estruturas que estamos pesquisando, pois isso influenciará nas respostas dos sujeitos. Depois disso, podemos perguntar, oralmente ao grupo, se uma sentença é gramatical e por que eles responderam de uma forma ou de outra.<sup>92</sup>

Conforme Bley-Vroman *et al* (1988), o ideal é sempre, antes do início da aplicação de um GJT, dar uma folha com instruções aos sujeitos, na qual contenha explicações detalhadas sobre o que significa dizer que uma sentença é possível. Nessa explicação deve estar claro que a noção de “possível” está mais ligada a um sentimento (*feeling*) do que ao conhecimento de regras explícitas<sup>93</sup>. Além disso, os sujeitos devem entender que cada um deles pode ter intuições diferentes do que é

---

<sup>92</sup> Aqui estamos falando de esclarecimentos antes da realização do teste. Falaremos, adiante, sobre perguntas feitas aos sujeitos após o teste.

<sup>93</sup> O que queremos dizer é que os sujeitos devem entender que eles não precisam saber nomear as partes da sentença, ou seja, eles não precisam saber, por exemplo, se uma palavra está funcionando como adjunto ou complemento.

possível ou não na língua em questão. Birdsong (1989) enfatiza que as noções de gramaticalidade e aceitabilidade significam a mesma coisa para muitos lingüistas, embora alguns percebam que o mais adequado é usarmos um questionamento do tipo “Esta sentença parece correta ou não para você?”<sup>94</sup> Mesmo assim, é evidente que estratégias dessa natureza podem não funcionar: é comum acontecer de os sujeitos rejeitarem sentenças em que apareçam palavras que eles não compreendam ou que consideram estranhas, por exemplo. Birdsong (1989, p. 114-115) oferece alguns exemplos de instruções mal formuladas:

- As sentenças seguintes lhe parecem corretas?
- Diga-me se isso é uma sentença para você.<sup>95</sup>

Birdsong destaca que, na primeira, os sujeitos têm problemas para discernir as sentenças que apresentam problemas gramaticais das sentenças que possam ser semanticamente estranhas. O problema da segunda instrução está no fato de que orações como “Quando tua tia vai chegar?” podem ser rejeitadas pelos sujeitos simplesmente por serem interrogativas e não afirmativas.

Mackey e Gass (2005) sugerem que os pesquisadores também devem estar atentos à extensão das sentenças nos GJTs: para esses autores, elas não podem ser muito longas para que não excedam a memória de trabalho (*working memory* ou *short term memory*). Suas dicas são resumidas abaixo:<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Birdsong não dá exemplos de autores que fazem essa afirmação.

<sup>95</sup> “Do the following sentences sound right?” e “Tell me if for you this makes a sentence”.

<sup>96</sup> Os autores estão se referindo a GJTs orais em SLA. Aqui, procuramos adaptar somente as dicas que podem ser levadas em consideração em GJTs escritos.

- É aconselhável que as sentenças tenham entre 12 e 17 sílabas, dependendo do nível de proficiência dos sujeitos;
- Distribua uniformemente as sentenças, ou seja, os “fillers” devem ser bem espalhados no teste;
- Se possível, organize as sentenças de maneira diferente nas cópias dos sujeitos.

Mesmo assim, Mackey e Gass (2005) consideram importante o fato de que as técnicas para produção de GJTs, embora tendo sua origem na lingüística formal, não são dependentes somente dos paradigmas da UG e, em quaisquer pesquisas dessa área, será difícil formular testes perfeitos, os quais não apresentem problemas de validade ou confiabilidade. Por esse motivo, os pesquisadores devem sempre levar em conta o fato de que, ao usar GJTs, haverá vantagens, desvantagens, prós e contras.

### **3.2.3 Condição # 3**

- **Um teste de julgamento gramatical não deve ser muito longo nem muito curto. Além disso, deve haver número equilibrado de**

**sentenças “aceitáveis” e “não-aceitáveis”, e também um número suficiente de *fillers*.**<sup>97</sup>

Uma das preocupações freqüentes, quando se produz um GJT, é quanto ao número de sentenças apresentadas. É comum vermos testes que variam entre 10 e mais de 200 sentenças. Segundo Roger Hawkins (comunicação pessoal, 2007), o ideal seria que os testes tivessem no mínimo 30 sentenças – com léxico bem diversificado – e no máximo 100, pois há um risco muito grande de os sujeitos ficarem cansados e, por isso, responderem o teste sem prestar atenção ao que estão lendo. Na nossa opinião, porém, é aconselhável que o teste não ultrapasse 60 sentenças, pois dificilmente não se consiga trabalhar alguma estrutura com um número tão elevado de questões.

Mackey e Gass (2005) são bastante incisivos quanto a isso: para eles, o número de questões não pode ser muito elevado, e deve haver um balanço entre sentenças gramaticais e não-gramaticais, pois é evidente que os sujeitos ficam cansados após algum tempo. Para que os resultados dos GJTs sejam mais válidos, esses autores sugerem que as sentenças estejam colocadas em ordens variadas, em diferentes testes. Os autores têm opinião um pouco diferente da de Hawkins, quanto ao número de sentenças, ao afirmarem que:<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> *Fillers* ou *Distractors* são sentenças colocadas intercaladamente nos GJTs, com estruturas gramaticais diferentes das que estão sendo averiguadas, com o objetivo de fazer com que os sujeitos não se dêem conta de quais delas serão avaliadas pelo pesquisador.

<sup>98</sup> Aqui observamos algo bastante interessante: o artigo de Hawkins e Chan (1997) foi indiretamente criticado pelos autores Mackey e Gass (2005) quanto ao seu número de sentenças: 101. Hoje, porém, Hawkins parece



Another way is to reduce the number of sentences given. Although studies have been carried out with as many as 101 (Hawkins e Chan, 1997) e 282 (Johnson e Newport, 1989), we recommended no more than approximately 50 sentences. (Mackey e Gass, 2005, p. 51)<sup>99</sup>

Mackey e Gass salientam que, se realmente for necessário um número elevado de sentenças, então elas devem ser apresentadas como no estudo citado acima, de Johnson e Newport (1989): em blocos e com opção de os sujeitos poderem descansar quando sentem cansaço.

Schütze (1996) também coloca a ordem das sentenças como algo bastante importante em um GJT: para ele, contrabalançar as sentenças em testes diferentes ajudará o pesquisador a lidar com resultados disfarçados por causa do nervosismo que costuma haver no início de um teste, e do cansaço e da sensação de monotonia no final. Schütze (1996) é bastante categórico quanto ao número de sentenças gramaticais e aceitáveis ou não-gramaticais e não-aceitáveis que devem ser colocadas em um GJT; o autor advoga que deve haver um número bem equilibrado dos dois tipos de sentenças. Schütze também propõe que:

---

concordar em parte com esses autores, pois definiu, em comunicação pessoal, que, no máximo, deveríamos ter 100 sentenças em um GJT.

<sup>99</sup> “Uma outra maneira é reduzir o número de sentenças dadas. Embora tenha havido estudos com até 101 (Hawkins e Chan, 1997) ou 282 sentenças (Johnson e Newport, 1989), nós não recomendamos que haja mais do que aproximadamente 50 sentenças.”

(...) the lexical content of the sentences should be varied to guard against the influence of imagery, and any other potential biases of lexical items, such as word length, frequency, and semantic peculiarities. (Schütze, 1996, p. 184)<sup>100</sup>

Aqui também o autor comenta sobre a importância da possibilidade de os sujeitos perguntarem acerca do significado de qualquer item lexical (tópico discutido na condição # 1).

Além disso, é pertinente que coloquemos, na condição # 3, a questão dos *fillers*. Conforme autores como Birdsong (1989) e Schütze (1996), o ideal é que todo GJT contenha uma percentagem entre 33% e 50% de *fillers* para que, dessa forma, os sujeitos não tenham dicas do que está sendo trabalhado pelos pesquisadores.<sup>101</sup>

#### 3.2.4 Condição # 4

- **O tempo para que os sujeitos respondam o teste deve ser controlado pelos pesquisadores.**

Muitos autores (Bialystok, 1979; Birdsong, 1989; Ellis, 1991; Cook, 1993; Schütze, 1996; Mackey e Gass, 2005) que trabalham com o uso dos GJTs

---

<sup>100</sup> “O conteúdo lexical das sentenças deve ser variado, para que haja precaução contra a influência de imagens (idéias) e quaisquer outros pré-conceitos potenciais de itens lexicais, tais como tamanho das palavras, frequência, e peculiaridades semânticas.”

<sup>101</sup> Logicamente, não é possível termos a certeza de que alguns sujeitos, principalmente se esses tiverem algum conhecimento de lingüística, não possam se dar conta da estrutura que mais está aparecendo no teste.

mencionam a importância da questão do tempo para a resolução dos testes e sugerem que, preferencialmente, o tempo seja controlado para cada questão respondida.

Logicamente, é muito mais fácil controlarmos esse fator quando o GJT é oral ou realizado no computador. Quando o teste é escrito — objeto de nosso estudo —, isso fica um pouco mais difícil, embora não seja impossível. O ideal é definirmos o tempo que os sujeitos têm para realizar o teste e, se houver possibilidade, controlar o tempo de cada questão. Obviamente, para que isso seja possível, o teste deve ter poucas questões (de preferência não mais de 30), o que fere a condição # 3. De acordo com Cook (1993), as informações sobre o tempo ajudam o pesquisador a inferir quais questões são as mais difíceis, pois quanto mais tempo o sujeito demora para respondê-las, maior sua dificuldade de julgá-las. Segundo Roger Hawkins (comunicação pessoal, 2007), uma estratégia interessante, que pode ajudar a otimizar o tempo para os julgamentos, é produzirmos um teste no qual os sujeitos não possam ir para frente e para trás no momento em que estão respondendo as questões. Se o teste for manual, podemos criar um tipo de “booklet” (opúsculo), com uma questão por página. Dessa forma, os alunos folheiam as páginas e não vêem as questões anteriores nem as posteriores. Mackey e Gass (2005) têm opinião semelhante à de Hawkins. Para esses autores, é aconselhável que os participantes da pesquisa não tenham acesso às suas próprias respostas, ou seja, eles não devem ver nem o que já responderam nem as questões seguintes. Se nosso intuito é conhecer melhor as gramáticas dos aprendizes, então

o que se deve fazer é obter respostas rápidas sem oferecer muito tempo para que eles pensem demais sobre regras formais da L2. Eles sugerem, inclusive, que os sujeitos respondam as questões a caneta e que não tenham permissão para apagá-las se mudarem de opinião quanto aos seus julgamentos.

Greenbaum (1977) foi um dos primeiros pesquisadores a discorrer sobre o tempo empregado nos GJTs: para o autor, os sujeitos devem ter tempo suficiente para entender e julgar as sentenças, mas não podem ter tempo em excesso. Segundo ele, quanto mais tempo for disponível para os sujeitos, mais erros eles encontram nas sentenças. O autor declara: “The more they look, the more they find wrong things on them”.<sup>102</sup> (Greenbaum, 1977, p. 205). Embora essa afirmação seja bastante interessante e possa ser verdadeira, precisaríamos de um maior número de pesquisas para comprová-la. Infelizmente, o autor não explica claramente o porquê de pensar dessa forma.

Entendemos que a quantidade de tempo para a realização do GJT deve ser decidida pelo pesquisador, com base no seu bom senso e na sua experiência. Se os sujeitos tiverem conhecimentos básicos da L2, por exemplo, eles precisarão de mais tempo para leitura, compreensão e julgamento das questões. Com certeza, o teste piloto pode ajudar muito, pois através dele pode-se observar quanto tempo é necessário para cada questão ou para a totalidade do teste.

Conforme Ellis e Barkhuizen (2005), o fator tempo nos mostra se há evidências de operações cognitivas atuando na mente do sujeito no momento em

---

<sup>102</sup> “Quanto mais eles olham, mais encontram coisas erradas nelas.”

que ele está julgando as sentenças em L2: se for disponibilizado muito tempo, o julgamento deixa de ser automático e passa a ser controlado pelo aprendiz. Os autores afirmam que, a partir do exame do fator tempo nos julgamentos de GJTs, é possível especificar até que ponto certas estruturas serão julgadas gramaticais ou não-gramaticais pelos sujeitos. Os autores também sugerem que os sujeitos, tanto falantes de língua materna quanto de uma segunda língua, levam mais tempo para julgar as sentenças não-gramaticais do que as gramaticais, mas infelizmente não há evidências suficientes sobre a validade desses argumentos.<sup>103</sup>

### 3.2.5 Condição # 5

- **Para que o teste tenha maior confiabilidade, sempre deve haver um teste piloto com falantes de língua materna e também com aprendizes de L2.**

Embora essa condição possa parecer bastante óbvia para estudiosos com experiência em pesquisas lingüísticas, é comum observarmos a não-ocorrência dessa importante parte de uma investigação em artigos, teses e dissertações. É possível que pesquisadores não explicitem como foi feito seu teste piloto, porque pensam que ele não tem importância suficiente para ser mencionado no trabalho ou porque realmente não se recordam de colocar, pelo menos, uma nota de rodapé

---

<sup>103</sup> Para maiores detalhes acerca desse assunto, consultar Birdsong (1989) e também Gass (2003).

com alguns dados sobre quantos sujeitos responderam o piloto, quem eram esses sujeitos, onde foi realizado o teste, entre outras informações.

Na nossa opinião e também na de Hawkins (comunicação pessoal – 2007), toda pesquisa em SLA que faz uso de GJTs — para que o teste tenha maior validade e confiabilidade — deve ser precedida de um teste com um grupo de controle composto por falantes de língua materna (entre 10 e 15 sujeitos). Embora concordemos que isso seja um fator bastante útil para percebermos se há sentenças menos naturais ou estranhas para falantes de L1, assumimos que essa condição é simples de ser executada somente em países onde há um número grande de estudantes estrangeiros ou de imigrantes falantes da língua-alvo. Na Universidade de Essex, no Reino Unido, por exemplo, 50% dos estudantes (por volta de 4500) são estrangeiros e, por isso, os pesquisadores encontram facilmente falantes de línguas como mandarim, japonês, coreano, árabe, turco, grego, espanhol e português. Se pensarmos nas nossas condições de pesquisa, em universidades do Rio Grande do Sul, dificilmente encontraremos, com facilidade, 20 falantes — de língua materna — de inglês ou espanhol, por exemplo. Assim, o que pode ser feito para otimizar nossas pesquisas em SLA é a realização de um teste piloto com pelo menos 2 ou 3 falantes maternos da língua-alvo.

Além disso, é evidente que é preciso haver um teste piloto com falantes de L2 com no mínimo 30 sujeitos, divididos entre 3 níveis de proficiência lingüística:

elementar, intermediário e avançado.<sup>104</sup> Conforme Hawkins (comunicação pessoal – 2007), não há problema que alguns colegas lingüistas ou alunos de cursos de graduação ou pós-graduação de áreas da lingüística realizem o teste piloto, pois eles podem apontar falhas não verificadas por sujeitos leigos (*naive*) e assim nos ajudar na feitura e organização final do GJT.

### 3.2.6 Condição # 6

- **O GJT poderá apresentar problema de validade se não tiver, no mínimo, 60 informantes.**

Essa questão é uma das mais controversas entre os autores que utilizam testes gramaticais escritos e também orais. Flanigan (1995) utilizou 23 sujeitos, falantes de inglês como L2; Myles, Mitchell and Hooper (1999), 16 sujeitos falantes de francês como L2; Mackey (1999), 34 falantes de inglês como L2; Juffs (1996), 105 falantes de inglês como L2, e 22 falantes de chinês como língua materna e 19 falantes de inglês também como L1; Inagaki (2001) obteve ajuda de 22 falantes de inglês como L1, 42 falantes de japonês como L1 e 63 falantes de inglês ou japonês como segunda língua. Ainda há autores como Bley-Vroman e Yoshinaga (1992), que utilizaram praticamente o mesmo número de informantes falantes de L1 e

---

<sup>104</sup> Sugerimos a leitura de Grégis (2004) para maiores detalhes sobre como pode ser feita a divisão entre esses três níveis de conhecimento lingüístico, com falantes de L2, em ambiente formal de aprendizagem.

falantes de L2: 84 falantes de japonês como L2 e 85 falantes de inglês como língua materna. Nossa lista poderia ser imensa, e a quantidade de sujeitos nos testes bastante variável. Percebemos, porém, que o que mais importa é o número mínimo de sujeitos a responderem o GJT. O número máximo, na realidade, parece não ser um problema para os resultados da pesquisa, se a avaliação for feita com cautela e os números finais forem adquiridos a partir de percentagens e cálculos exatos. Assim, concordamos com Birdsong (1989) e Schütze (1996): deve haver um número mínimo de 80 sujeitos e, no caso de pesquisas em SLA, esse número deve ser dividido em diferentes níveis de aprendizagem. Na nossa opinião, o ideal é termos uma média de 90 sujeitos, pois assim podemos dividi-los entre os níveis básico, intermediário e avançado e, dessa forma, teremos por volta de 30 sujeitos em cada um. Nossa condição # 6 sugere o número de 60 sujeitos porque julgamos que um número menor do que esse não é satisfatório e, por conseguinte, pode trazer problemas de credibilidade à pesquisa realizada.

Na próxima seção, apresentamos as condições consideradas recomendáveis para a validade e confiabilidade dos GJTs.

### **3.3 CONDIÇÕES RECOMENDÁVEIS PARA OS GJTS**

Aqui nosso objetivo primeiro é discutir quais são as condições que são recomendáveis na composição de um GJT. Como já comentado anteriormente,



muitas dessas condições podem ser consideradas essenciais, dependendo das estruturas trabalhadas e dos resultados que o pesquisador busca encontrar.

### **3.3.1 Condição # 7**

- **Nem sempre é aconselhável pedir aos informantes que expliquem suas respostas.**

Bialystok (1982), Birdsong (1989), Schütze (1996) e Ellis e Barkhuizen (2005) são alguns dos autores que discorrem sobre a possibilidade de perguntarmos para os sujeitos das pesquisas que utilizam GJTs o porquê de eles terem respondido as questões de tal forma. Como outros fatores que envolvem o tema, aqui também existem opiniões controversas.

Segundo Bialystok (1982) e Ellis e Barkhuizen (2005), os aprendizes de uma L2 possuem conhecimento implícito sobre muitas estruturas e nem sempre sabem explicar o porquê de terem falado, escolhido ou escrito alguma coisa. Ellis e Barkhuizen (2005) argumentam que, na maior parte das vezes, os sujeitos dizem que estavam cansados, entediados ou simplesmente que não sabem explicar por que escolheram tal resposta. Esses autores lembram que devemos estar atentos para a distinção que há entre processar o conhecimento lingüístico e conseguir verbalizá-lo. E isso, de certa forma, não está vinculado somente ao conhecimento

de uma L2: claramente um falante de sua língua materna também não saberia explicar algumas de suas escolhas, em um GJT, sobre sua L1.

Bialystok (1979), adepta da lingüística cognitiva, separa drasticamente o conhecimento implícito e explícito dos aprendizes de uma L2, afirmando que as tarefas com focos gramaticais fazem com que os sujeitos consultem seu conhecimento explícito, pois essas atividades requerem um número grande de informações detalhadas sobre certas estruturas. Esse tipo de tarefa, segundo a autora, requer a intervenção de conhecimento explícito. Além disso, ela enfatiza que a maior parte do conhecimento gramatical obtido pelos aprendizes se dá em sala de aula e, por esse motivo, os conhecimentos implícitos dos aprendizes são complementados com conhecimentos lingüísticos explícitos. Dessa forma, não devemos confiar em explicações dadas pelos sujeitos sobre como e por que fizeram seus julgamentos. Bialystok (1979) também aborda o problema do tempo fornecido aos aprendizes para a realização do teste — condição # 4. Segundo ela, um tempo maior para as respostas pode encorajar os aprendizes a utilizar conhecimentos explícitos que não são normalmente utilizados em respostas orais ou escritas com tempo mais limitado. A autora ainda traz a importante questão sobre mudança no uso do conhecimento implícito por aprendizes de uma L2 em suas interlínguas: à medida que eles vão ficando mais fluentes, passam a utilizar menos conhecimento explícito e são mais rápidos para responderem as tarefas. Bialystok (1979) reconhece haver 3 grupos distintos que utilizam seu conhecimento

implícito com mais eficácia: crianças, aprendizes avançados e aprendizes que falam outra ou outras línguas estrangeiras.<sup>105</sup>

Mesmo entendendo que as diferenças entre conhecimento explícito e implícito são discutidas de diferentes formas por vários autores (Bialystok, 1982; Cook, 1993; Ellis, 1994; Towell e Hawkins, 1994) e que suas linhas divisórias não são suficientemente claras, percebemos que a decisão do pesquisador de perguntar sobre as respostas dadas pelos sujeitos deve ser pensada com muita cautela. Nossa sugestão é que, se realmente isso for muito importante para a metodologia da pesquisa em questão, o pesquisador pode dar pistas aos sujeitos, ou seja, o aprendiz pode ter opções de respostas para explicar suas próprias respostas. Vejamos alguns exemplos:

- Não é aceitável porque há uso de gíria;
- Não é aceitável porque é usado somente por pessoas de estratos sociais mais baixos;
- Não é aceitável porque nenhum falante de tal língua usaria tal estrutura;
- Não é aceitável porque as palavras não se relacionam logicamente entre si.<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Para maiores detalhes sobre julgamentos implícitos em L2 e também sobre diferenças entre aprendizes, ver Bialystok, 1979.

<sup>106</sup> As explicações às respostas dadas dependerão do tipo de pesquisa, do tipo de estrutura a ser estudada, de quem são os sujeitos, entre outros fatores. Nossos exemplos são somente ilustrativos e não foram extraídos de nenhum GJT.

Conforme Hawkins (comunicação pessoal, 2007), essa condição, apesar de ser atraente e talvez útil em algumas pesquisas, não é uma condição prática, pois é bastante difícil obtermos respostas satisfatórias e claras por parte dos sujeitos. Além do mais, em pesquisas de L2, ainda precisamos nos ater à questão da evolução das interlínguas: se passar muito tempo (um mês, por exemplo) ou se os aprendizes tiverem explicações, nesse ínterim, sobre as estruturas estudadas na pesquisa, pode haver problema nas avaliações dos resultados.

### 3.3.2 Condição # 8

- **É preferível que os sujeitos não sejam lingüistas ou estudantes de lingüística.**

Essa é outra questão citada na maior parte dos trabalhos que discutem os GJTs. Embora autores como Hawkins (comunicação pessoal, 2007) admitam utilizar respostas dadas por outros lingüistas ou por estudantes da área, tanto nos seus testes piloto como nos seus GJTs válidos, autores como Birdsong (1989) e Ellis (1991; 2004) condenam veementemente os pesquisadores que não utilizam somente sujeitos “naive” em seus experimentos.<sup>107</sup> O motivo de suas ressalvas é compreensível: por terem uma visão da língua como ciência, os lingüistas podem observar detalhes, nos GJTs, que não são observados por outros sujeitos e, assim,

---

<sup>107</sup> Na verdade, Hawkins salienta que somente alguns dos sujeitos podem ser lingüistas. O que não pode acontecer, segundo o autor, é termos somente lingüistas ou estudantes da área respondendo os testes.

suas respostas podem influenciar de alguma maneira os resultados da pesquisa. Além disso, é provável que muitos lingüistas — principalmente quando já conhecem o pesquisador e já sabem com qual assunto ele trabalha — percebam exatamente qual é o foco de estudo da pesquisa, mesmo com a adição de “fillers” no teste. Conforme Schütze (1996), é provável que lingüistas sejam inconscientemente preconceituosos em relação a certas estruturas devido a suas posições teóricas, podendo fazer julgamentos de acordo com suas versões do que é ou não gramatical.<sup>108</sup>

Contudo, na opinião de Schütze (1996), não podemos ser categóricos quanto a essa questão, assegurando que os julgamentos de lingüistas serão sistematicamente diferentes de julgamentos de outros sujeitos. O autor salienta que pesquisas como as de Spencer (1973), Snow e Meijer (1977) e Greenbaum (1977) mostram que há muita controvérsia quanto a essa questão. Porém, parece-nos claro que esses autores percebem que não deveríamos confiar nas respostas de um grupo de sujeitos composto somente por lingüistas.

Embora muitos dos pesquisadores citados acima tenham realizado estudos em aquisição de L1, as mesmas preocupações devem ser consideradas em estudos de L2 e, na nossa opinião, talvez o mais indicado fosse que os sujeitos com conhecimentos teóricos sobre a linguagem só respondessem o teste piloto. Assim,

---

<sup>108</sup> Não podemos deixar de considerar que qualquer sujeito terá seus preconceitos e suas próprias versões do que é, ou não, gramatical. Esse é um dos motivos pelos quais deve-se ter um número mínimo de sujeitos respondendo o teste.

evitamos algumas dúvidas quanto aos resultados, como também críticas quanto à metodologia e validades dos GJTs.

### **3.3.3 Condição # 9**

- **Ao utilizar diferentes tipos de testes, a comparação dos resultados deve ser feita com extrema cautela.**

Chaudron (1983, 2003) afirma que uma das melhores maneiras de tornarmos uma pesquisa válida é usarmos diferentes tipos de instrumentos. Apesar de confiar na validade e importância dos testes de julgamento, na sua opinião, em uma pesquisa com o uso de um GJT, é interessante que os pesquisadores também realizem um outro teste com exercícios de tradução, ou de compreensão, ou de imitação, ou ainda de identificação de figuras, para poder comparar os resultados obtidos. Dificilmente é possível obtermos conclusões confiáveis com somente um tipo de teste, sugere o autor. Chaudron (2003) assegura que esse é um dos principais motivos pelos quais certos pesquisadores, tais como Doughty e Long (2000), estejam usando mais de um tipo de tarefa:

This is why many researchers today employ multiple measures, in order to “triangulate” their findings, and to differentiate the possible effects of the method employed from the stable or developing traits of the learners’ underlying capacity. (Chaudron, 2003, p. 766)<sup>109</sup>

Por outro lado, Birdsong (1989) não concorda com a idéia de “quanto mais evidências, melhor”, pois é necessário muito cuidado quando os pesquisadores têm a intenção de comparar resultados provenientes de diferentes fontes. O autor é categórico ao lembrar que cada método possui características que não podem ser simplesmente transferidas para outros métodos ou teorias. Além disso, nem todos os testes usados em pesquisas lingüísticas exploram o mesmo tipo de conhecimento. Por esse motivo, como citamos anteriormente neste trabalho, nem sempre o GJT será o teste mais adequado para uma pesquisa em SLA. Bialystok e Ryan (1985) concordam com Birdsong (1989), pois declaram que as análises de diferentes conhecimentos lingüísticos variam de tarefa para tarefa, tornando a comparação entre resultados bastante difícil e discutível. Sendo assim, se o pesquisador realmente desejar “cruzar” os resultados de um GJT com um outro

---

<sup>109</sup> Este é o motivo pelo qual muitos pesquisadores, hoje, aplicam múltiplas medidas, com o objetivo de “triangularizar” seus resultados, bem como para diferenciar os possíveis efeitos do método aplicado, a partir das características estáveis ou em andamento da capacidade de linguagem subjacente dos aprendizes.

tipo de teste, ou até mesmo com um outro GJT, isso deve ser feito com muito cuidado, levando em conta fatores lingüísticos e extralingüísticos dos aprendizes. Sugerimos também que o pesquisador pilote os dois testes e compare seus resultados, buscando perceber até que ponto isso acrescenta dados relevantes nos resultados encontrados.

### 3.3.4 Condição # 10

- **O pesquisador deve ter cautela ao optar por julgamentos binários ou julgamentos escalares em um GJT.**

Decidir que tipos de respostas serão oferecidas aos sujeitos em um GJT não é tarefa das mais fáceis. Segundo alguns autores (Birdsong, 1989; Schütze, 1996; Sorace, 1996; Cowart, 1997; Mackey e Gass, 2005), devemos considerar vários fatores antes de optarmos por julgamentos absolutos ou binários (aqueles que possuem somente duas opções de respostas, tais como “gramatical x não-gramatical”, “aceitável x não-aceitável”, “bom x ruim” etc.) ou por julgamentos escalares (aqueles que possuem graus de gramaticalidade, tais como “não sei”, “não tenho certeza”, “provavelmente correto”, “provavelmente incorreto” etc.). Na verdade, é surpreendente o quanto as opiniões desses autores diferem entre si. Schütze (1996), por exemplo, mesmo não sendo contra o uso dos julgamentos



escalares, aconselha que, se o pesquisador quiser adotá-los, ele deve ser bastante cuidadoso, pois um número grande de opções pode confundir os sujeitos e, além disso, será difícil fazer os cálculos estatísticos dos resultados.

Schachter e Yip (1990), por outro lado, oferecem 4 opções de respostas em sua pesquisa — claramente gramatical, provavelmente gramatical, provavelmente não-gramatical e claramente não-gramatical — e concluem que, em seu estudo, a escala de 4 opções ajudou muito seus sujeitos a mostrar seu grau de incerteza quando deparam com questões mais complexas. Chaudron (1983) e Sorace (1996) também usaram julgamentos escalares e concluíram que as opções de respostas ajudaram seus GJTs a se tornarem mais confiáveis e válidos. Embora Sorace (1996) tenha destacado os aspectos positivos do uso dos julgamentos escalares, ela observa que os sujeitos optam demasiadamente pelas respostas consideradas neutras, ou seja, diante da primeira dúvida, escolhem respostas como “não sei” e “provavelmente”.

De acordo com Birdsong (1989), tanto os julgamentos binários quanto os escalares possuem vantagens e desvantagens, mas, na sua opinião, os testes que apresentam mais opções de respostas refletirão mais detalhes e sutilezas sobre a estrutura estudada. Contudo, o autor não é favorável a um número de opções maior do que cinco, pois principalmente os aprendizes mais iniciantes ficam receosos em dar respostas que se distanciem das consideradas neutras. Talvez esse fato não dependa somente do nível lingüístico do aprendiz, e sim de outros fatores,

como a estrutura que está sendo testada, a idade dos aprendizes e a relação entre a L1 e a L2 do aprendiz.

Sorace (1996) não considera suficiente que haja somente julgamentos binários em um GJT. Segundo a autora, se o aprendiz não possui certa estrutura na sua interlíngua e somente tem duas opções de resposta — correto ou incorreto, por exemplo —, ele escolherá uma delas aleatoriamente. Por esse motivo, é interessante que sempre haja uma resposta neutra. Entretanto, nesse caso, segundo a autora, a inclusão de uma resposta neutra como “não tenho certeza” não resolverá o problema que o pesquisador enfrenta para validar sua pesquisa, pois a definição do que essa resposta neutra representa pode ser bastante difícil e complexa. É interessante notar que, ao contrário de Birdsong (1989), Sorace (1996) afirma ter observado, em uma pesquisa feita em 1985, que os aprendizes são mais confiantes nos níveis iniciais de aprendizagem de uma L2 e que passam a ter mais dúvidas quando se aproximam de níveis intermediários. Sorace (1996) advoga que escalas com mais de 3 tipos de respostas são mais confiáveis estatisticamente, embora lembre que os sujeitos possivelmente tenham dificuldade em manter critérios consistentes ao responder as questões dos GJTs. Na verdade, percebemos que essa questão ainda está longe de ser resolvida: a discrepância que há entre as opiniões da maioria desses autores é digna de atenção, pois nos mostra como essa questão carece de uniformidade na SLA. Chaudron (1983), por exemplo, declara que as escalas utilizadas em GJTs aumentam em grau de confiabilidade à medida que se aproximam de 20 diferentes tipos de respostas. Autores como Juffs (1996) e

Hawkins e Chan (1997) não são a favor do uso de respostas como “não sei” ou “não tenho certeza”, mesmo quando a opção é por escalas de somente 3 ou 4 respostas. Concordamos com Juffs (1996) quando o autor declara ser muito complicado comparar resultados de pesquisas sobre SLA enquanto não existir um padrão a ser seguido.<sup>110</sup> Verificamos que a maior parte dos autores que escrevem sobre os GJTs (Birdsong, 1989; Gass, 1994, 2003; Schütze, 1996; Hawkins e Chan, 1997; Mackey e Gass, 2005) concordam que os julgamentos ocorrem em um contínuo, não estaticamente. Chomsky (1965, p. 10) declarou que “Obviously, acceptability will be a matter of degree, along various dimensions.”<sup>111</sup> Talvez esse seja um dos motivos pelos quais esses autores sugerem que haja mais de duas opções de respostas nos GJTs. Contudo, não encontramos homogeneidade quando esses mesmos autores sentenciam o número de opções e o que deve ser escrito nas alternativas — gramatical, não-gramatical, correto, provavelmente correto, aceitável, não-aceitável, não sei etc.

Schütze (1996) propõe que, ao invés de usarem julgamentos absolutos, os pesquisadores podem pedir aos sujeitos que coloquem as opções em uma escala, iniciando pela opção mais aceitável até a menos aceitável, por exemplo. Entretanto, esse tipo de ranqueamento também apresenta problemas, pois, segundo Schütze, a eficiência dos resultados que conseguimos obter através de julgamentos absolutos é maior do que a alcançada por julgamentos relativos. Schütze também lembra

---

<sup>110</sup> Percebemos que essa condição precisa de futuras pesquisas para que, talvez, consigamos padronizar os tipos de respostas viáveis nos GJTs em SLA.

<sup>111</sup> “Obviamente, aceitabilidade será um caso de gradualidade, através de várias dimensões.”

que, muitas vezes, os sujeitos não apresentam consistência nos julgamentos escalares: o sujeito julga que a sentença “A” é mais aceitável do que a “B”, e que a sentença “B” é mais aceitável do que a “C”. O problema é que, logo em seguida, esse mesmo sujeito não considera a sentença “A” mais aceitável do que a “C”.

Nossa sugestão, então, é que os pesquisadores procurem usar o bom senso, observando o que é mais apropriado, especificamente para o seu GJT e para a estrutura lingüística que estejam trabalhando.

### **3.3.5 Condição # 11**

- **Se possível e conveniente, o teste pode ser aplicado duas vezes aos mesmos sujeitos.**

Schütze (1996) afirma que, para os GJTs terem maior utilidade em pesquisas de SLA, os pesquisadores podem usar diversos resultados experimentais e tentar alocá-los em um modelo coerente. De acordo com o autor, é preciso muito esforço para que tenhamos resultados exatos e consistentes através desses testes. Uma das maneiras de se conseguir esses resultados pode ser através da aplicação do GJT mais de uma vez. Com o objetivo de encontrar resultados mais rigorosos, Chaudron (1983) observa ser útil os mesmos sujeitos responderem a dois instrumentos, com diferença de pouco tempo entre um e outro, por volta de uma ou duas semanas. Schütze assegura que, assim como em quaisquer

comportamentos humanos, as pessoas agem de modo diferente, e não é difícil percebermos que pode acontecer algo semelhante em relação às intuições lingüísticas. Além de os sujeitos fazerem julgamentos diferentes, ainda acontece de o mesmo sujeito mudar de opinião sobre as respostas que deu em outra ocasião.

No caso das pesquisas em SLA, ainda temos um outro problema: se no período entre um teste e outro os sujeitos realizam exercícios abordando direta ou indiretamente a estrutura pesquisada, eles podem mudar de opinião quanto às questões respondidas em um momento anterior. Por outro lado, os aprendizes podem ter deixado de utilizar certas estruturas e, dessa forma, terem mais dúvidas quanto a suas respostas na segunda vez que respondem o exercício.

Hawkins (comunicação pessoal, 2007) é enfático ao afirmar que essa condição é muito difícil de ser realizada na prática. Além disso, o autor observa que, em se tratando de aprendizes de L2, a situação pode ser mais complicada por causa das interlínguas. O autor concorda que o tempo entre um teste e outro pode ser desvantajoso porque os aprendizes podem ter exercitado e melhorado seus conhecimentos sobre o tópico da pesquisa. Por outro lado, Gass (1994) reaplicou um GJT e concluiu que a maior parte das informações dadas na primeira aplicação do teste continuou a mesma na segunda e, por esse motivo, a autora destaca a confiabilidade inerente a um GJT bem formulado. A pesquisa de Gass não traz evidências de que os GJTs não sejam confiáveis ou que os sujeitos não sejam constantes em suas respostas. Assim, para ela, quando usados de modo apropriado, os GJTs são uma ferramenta válida e confiável nos estudos da SLA.

Ellis (1991) é totalmente contrário a essa idéia por não ter encontrado resultados semelhantes aos de Gass em sua pesquisa. Os sujeitos que responderam o instrumento de Ellis, em duas oportunidades, mostraram muito mais inconsistência do que os sujeitos da pesquisa de Gass. Por isso, Ellis (1991) observa que os GJTs precisam ser formulados com extremo cuidado se os estudiosos quiserem que eles sejam considerados instrumentos úteis em pesquisas de SLA. Inclusive o autor é bastante taxativo ao dizer que há somente duas vias para os GJTs: ou eles são abandonados, ou os pesquisadores são mais cuidadosos com seu uso. Ellis percebe que sua pesquisa não demonstra que todos os GJTs produzem julgamentos inconsistentes e que talvez o problema tenha acontecido especificamente com o teste que ele aplicou.<sup>112</sup> É importante notar que, nesse caso, é muito complicado fazermos uma comparação direta entre os estudos desses dois autores, pois eles utilizaram estruturas gramaticais e sujeitos diferentes. Mesmo assim, é interessante percebermos o quanto as opiniões divergem acerca dessa condição. Por esse motivo, na nossa opinião, talvez seja melhor não adotarmos a reaplicação do instrumento enquanto não haja mais estudos que revelem se isso pode ou não afetar a validade e confiabilidade dos GJTs. Se o pesquisador quiser realmente reaplicar seu instrumento, sugerimos que isso seja feito, no máximo, após duas semanas.

---

<sup>112</sup> O teste aplicado por Ellis (1991) e também as sentenças usadas por Gass (1994) encontram-se nos anexos deste trabalho.

### 3.3.6 Condição # 12

- **Pesquisadores devem ser muito prudentes ao escolher as sentenças do teste, pois muitas vezes eles confundem sentenças não-gramaticais com sentenças nas quais os sujeitos têm dificuldade de processamento.**

Conforme Schachter e Yip (1990), os julgamentos gramaticais são resultado tanto de fatores processuais quanto gramaticais. Como não há como separar esses agentes, por estarem o tempo todo interagindo, muitas vezes pode haver confusão entre sentenças agramaticais e sentenças com problemas de processamento (*parsing*). As autoras asseguram que os sujeitos podem fazer julgamentos equivocados devido a muitas razões: a sentença pode ser semanticamente ou pragmaticamente estranha ou ainda ter alguma expressão não aceita nos dialetos de prestígio, por exemplo. Para elas, quando os pesquisadores escolhem seus exemplos sem prestarem atenção em possíveis problemas de processamento que possam dificultar a realização do teste, há possibilidade de haver equívocos na avaliação dos resultados. Esse é o caso das “garden-path sentences” e de frases muito complexas, que são sentenças sobre as quais há, comumente, dificuldade de se fazer julgamentos gramaticais, mesmo quando os sujeitos estão respondendo a um instrumento na sua L1. Vejamos alguns exemplos:

(6) the guy who they don't know whether he wants to come or not.

(o homem que eles não sabem se quer ou não quer vir.)

(7) Which book did you say John believes offended many people?

(Qual livro que você disse que John acha que ofendeu muitas pessoas?)<sup>113</sup>

Os exemplos acima podem ser avaliados, por um leitor desatento, como sendo agramaticais, pois há certa dificuldade em processá-los, principalmente para aprendizes de inglês como L2. Se esses leitores ou sujeitos tiverem níveis de conhecimento lingüístico básico ou intermediário, é muito provável que considerem essas sentenças estranhas e, conseqüentemente, não as aceitem como gramaticais ou corretas.

Conforme Schütze (1996), dependendo do estudo em questão, os pesquisadores devem evitar colocar sentenças tipo “garden-path sentences” em seus instrumentos, pois é muito provável que os sujeitos as interpretem como sentenças “ruins”, não-aceitáveis ou agramaticais. É claro, continua o autor, que isso não se aplica quando o estudo tem interesse em averiguar como os sujeitos processam sentenças em sua L1 ou L2. Contudo, quando o propósito do estudo é saber se algum tipo de estrutura é ou não aceito pela gramática de uma língua, não há razão alguma para confundir os sujeitos. Schütze também declara que sentenças com problema de “parsing” são, sem dúvida, casos em que há maior evidência de que o tempo seja fator determinante nos julgamentos. Além disso, o autor observa

---

<sup>113</sup> Os exemplos foram extraídos de Schütze (1996, p. 31).



que a questão do processamento está diretamente relacionada com as correções feitas pelos sujeitos às sentenças e faz a seguinte afirmação: “the closer a bad sentence is to satisfying all the parser’s constraints, the easier it will generally be to correct.” (Schütze, 1996, p. 164).<sup>114</sup> Por esses motivos, nossa sugestão aqui é bastante categórica: a não ser que o estudo seja sobre processamento, deve-se evitar quaisquer sentenças do tipo “garden-path sentences”.

Ainda que tenhamos apresentados 12 condições cruciais para a formulação de um GJT em SLA, percebemos que pode haver outras condições importantes para esse fim que não foram abordadas nesta pesquisa. Além disso, reforçamos a importância de cada pesquisador avaliar quais das condições secundárias são mais relevantes para seu estudo. Gostaríamos também de ressaltar que o ideal seria que os estudiosos adotassem pelo menos as condições essenciais, sempre que possível.

A seguir, passamos para as considerações finais, onde retomaremos brevemente algumas das questões de nosso estudo.

---

<sup>114</sup> “Quanto mais próximo uma sentença ruim estiver de satisfazer todas as restrições de processamento, mais fácil será de corrigi-la.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda haver dúvidas quanto à eficiência dos GJTs, esta tese buscou mostrar que esses testes podem ser instrumentos valiosos na obtenção de resultados em pesquisas de SLA. Os GJTs necessitam ser elaborados com mais cautela e seriedade e, para que isso seja possível, propusemos uma série de condições, divididas em essenciais e recomendáveis, que foram baseadas em estudos de vários autores, tanto aqueles que pesquisaram a utilização dos GJTs (Chaudron, 1983; Birdsong, 1989; Ellis, 1991; Gass, 1994; Schütze, 1996; Sorace, 1996), quanto outros que usaram esses testes em seus estudos em SLA (Mazurkewich 1984a; White e Genesee, 1996; Hawkins e Chan, 1997; Inagaki, 2001).

Gostaríamos de esclarecer, mais uma vez, que estamos conscientes de que os GJTs não são e nunca serão um método eficiente para todos os tipos de pesquisas na área de aquisição de uma segunda língua, embora concordemos com Gass (1994) e com Sorace (1996) que eles podem ser, com certeza, válidos e eficientes, ajudando muito a entendermos melhor como acontece a aquisição de uma segunda língua. Não há como negar que os resultados encontrados nessas pesquisas

dependem largamente da performance escrita ou oral dos aprendizes e de que o tipo de teste gramatical que iremos aplicar vai estar diretamente ligado à pergunta inicial e também à linha teórica seguida pelo estudo em questão. Conforme Mackey e Gass (2005), não importa qual seja o principal objetivo ou hipótese da pesquisa, os GJTs nunca serão fáceis de serem empregados e interpretados e, por esse motivo, precisam ser confeccionados com cautela, devendo o pesquisador estar consciente de todas as suas vantagens e desvantagens. As controvérsias que permeiam o uso dos GJTs, tanto em FLA quanto em SLA, não são algo novo para os lingüistas e, por isso, quanto mais autores se interessarem por esclarecer essas questões, maiores serão as chances de sabermos como e quando utilizá-los.

Percebemos que há muitas questões interessantes que podem ser trabalhadas em outros estudos sobre os GJTs. Talvez por eles serem usados massivamente em SLA, muitos dos autores citados nesta tese (Birdsong 1989; Ellis, 1991; Mandell, 1999; Chaudron, 2003) demonstram preocupação em como fazer com que esses testes sejam realmente válidos, confiáveis e bem formulados. Pensamos que a comparação desse método de obtenção de resultados com outros métodos (*elicited imitation* e testes de descrição de figuras, por exemplo) pode trazer inovações e ajudar bastante os pesquisadores. Com isso não estamos dizendo que é preciso “cruzar” resultados para que os GJTs tenham mais validade.

É importante percebermos, também, que muitos fatores extralingüísticos (cansaço, idade dos aprendizes, humor, entre outros) podem afetar os resultados obtidos nos GJTs; essas questões, com certeza, poderiam ser o foco de outras

pesquisas nesta área. Autores como Birdsong (1989), Ellis (1991), Schütze (1996) observam que aprendizes de uma L2 utilizam conhecimentos não lingüísticos ao decidirem sobre a gramaticalidade ou aceitabilidade das sentenças. Por esse motivo, esses autores duvidam da confiabilidade dos GJTs. Por outro lado, Gass (1994) sugere que quando os GJTs são usados apropriadamente, eles são uma ferramenta fundamental para as pesquisas em L2. Para essa autora e também para Douglas (2001), os pesquisadores devem ser encorajados a dar explicações mais detalhadas acerca de seus testes, justificando as interpretações que eles constroem a partir das performances dos sujeitos.

Em oposição a estudos que coletam amostras de fala de crianças, por exemplo, os GJTs apresentam vantagens em relação ao tempo de realização da pesquisa e também por que os estudiosos podem analisar estruturas difíceis de serem encontradas na fala ou escrita de aprendizes, mesmo quando esses têm nível de conhecimento avançado na língua alvo. Contudo, infelizmente não podemos afirmar que já sabemos suficientemente sobre performance metalingüística; esse é um assunto de extrema complexidade e merece ainda muita investigação. Por esse motivo, Birdsong (1989) declara que precisamos compreender melhor o que essas intuições podem ou não nos dizer sobre a competência lingüística. O que sabemos, até este momento, é que os GJTs não refletem diretamente a competência lingüística, mas podem nos ajudar a entendê-la indiretamente.

Essas foram algumas das preocupações que impulsionaram a construção desta tese. Em um primeiro momento, pensamos que seria suficiente discutirmos a

utilização e a validade dos GJTs, mas, à medida que os capítulos foram sendo elaborados, ficamos cada vez mais instigados a criar algo — obviamente a partir de estudos de renomados autores da SLA — que pudesse realmente ajudar os pesquisadores a formularem seus testes, com base em certas instruções organizadas por nós. Foi nesse momento que a colaboração do professor Roger Hawkins foi fundamental. Em algumas reuniões, nos meses de abril e maio de 2007, Hawkins sugeriu a criação de condições que pudessem ser norteadoras na confecção de GJTs, em pesquisas de SLA, afirmando inclusive não conhecer nenhum estudo nesses moldes em SLA.

Esperamos que outros pesquisadores reconheçam a necessidade de haver mais estudos nessa área e almejamos termos contribuído, de alguma forma, para o entendimento de uma questão tão controversa em pesquisas lingüísticas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADJEMIAN, C. On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 1976, p. 297-320.

BAILEY, N. *et al.* Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 1974, p. 235-244.

BELLACK, A. e HERSEN, M. *Research methods in clinical psychology*. New York: Pergamon, 1984.

BIALYSTOK, E. Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. *Language Learning*, 29(1), 1979, p. 81-103.

\_\_\_\_\_. The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 1997, p. 116-37.

BIALYSTOK, E. e MILLER, B. The problem of age in second-language acquisition: influences from language, structure and task. *Bilingualism, Language and Cognition*, 2(2), 1999, p. 127-145.

BIALYSTOK, E. e RYAN, E. A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: FORREST-PRESLEY, D. *et al.* (Eds.). *Metacognition, cognition, and human performance*. Vol. 1: Theoretical perspectives. Orlando: Academic Press, 1985, p. 207-52.

BIBER, D. *Grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.

BIRDSONG, D. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. New York: Springer-Verlag, 1989.

\_\_\_\_\_. Asymmetrical knowledge of ungrammaticality in SLA theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 1994, p. 463-73.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

BLEY-VROMAN, R.; FELIX, R. e IOUP, G. The accessibility of universal grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1988, p. 1-32.

BLEY-VROMAN, R. e YOSHINAGA, N. Broad and narrow constraints on the English dative alternation: some fundamental differences between native speakers

and foreign language learners. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 11, 1992, p. 157-99.

\_\_\_\_\_. The acquisition of multiple wh-questions by high-proficiency non-native speakers of English. *Second Language Research*, 16, 2000, p. 3-26.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BRUHN DE GARAVITO, J. L2 acquisition of verb complementation and binding principle. In: ECKMAN, F. *et al* (Eds.) *Second Language Acquisition theory and pedagogy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

CAMARA JR., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

CARROLL, J. *et al*. The non-uniqueness of linguistic intuitions. *Language*, 57(2), 1981, p. 368-83.

CELCE-MURCIA, M. e LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar book*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

CHAUDRON, C. Research on metalinguistic judgments: a review of theory, methods and results. *Language Learning*, 33(3), 1983, p. 343-77.

\_\_\_\_\_. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.



\_\_\_\_\_. Data collection in SLA research. In: DOUGHTY, C. e LONG, M. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

\_\_\_\_\_. Review of B. F. Skinner: Verbal Behavior. *Language*, 35, 1959, p. 26-58.

\_\_\_\_\_. Some methodological remarks on generative grammar. *Word*, 17, 1961, p. 219-239.

\_\_\_\_\_. *Current issues in linguistics theory*. The Hague: Mouton, 1964.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965

\_\_\_\_\_. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Reflections on language*. London: Temple Smith, 1976.

\_\_\_\_\_. *Lectures on government and binding*. Dordrecht, The Netherlands: Foris, 1981.

\_\_\_\_\_. *Barriers*. Cambridge, Mass.: MIT Press: 1986.

CLAHSEN, H. e MUYSKEN, P. The availability of universal grammar to adult and child learners – a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2, 1986, p. 93-119.

COOK, V. Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, 1985, p. 1-18.

\_\_\_\_\_. *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford: Blackwell, 1988.

\_\_\_\_\_. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold, 1991.

\_\_\_\_\_. *Linguistics and second language acquisition*. New York: Palgrave, 1993.

COOK, V. e NEWSON, M. *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 1967, p. 161-170.

\_\_\_\_\_. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 1971, p. 147-159.

\_\_\_\_\_. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COWAN, R. e HATASA, Y. Investigating the validity and reliability of native speakers and second language learners judgments about sentences. In: TARONE, E.; GASS, S. e COHEN, M. (Eds.). *Research Methodology in second language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

COWART, W. Anchoring and introspective judgments of sentence acceptability. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1994, p. 1171-82.

\_\_\_\_\_. *Experimental syntax: applying objective methods to sentence judgments.*

London: Sage Publications, 1997.

DAVIES, A. e ELDER, C. Validity and validation in second language testing. *In:*

HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning.*

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 795-813.

DAVIES, W. e KAPLAN, T. Native speaker vs. L2 learner grammaticality

judgments. *Applied Linguistics*, 19, 1998, p. 183-203.

DOUGHTY, C. e LONG, M. Eliciting second language speech data. *In:* MENN, L. *et*

*al. Methods for studying language production.* Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 2000,

p. 149-177.

DOUGLAS, D. Performance consistency in second language acquisition and

language testing research: a conceptual gap. *Second Language Research*, 17(4), 2001,

p. 442-56.

DUBE, B. Where are the minimal trees? Evidence from early Zulu L2

subordination. *Second Language Research*, 16(2), 2000, p. 233-65

DULAY, H. e BURT, M. Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23,

1973, p. 245-258.

\_\_\_\_\_. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 1974, p. 37-53.

\_\_\_\_\_. Creative construction in second language and teaching. In: BURT, M.; DULAY, H. (Eds.), *On Tesol '75: New directions on second language learning, teaching and bilingual education*. Washington, DC: TESOL, 1975, p. 21-32.

ECKMAN, F. R. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 1977, p. 315-330.

\_\_\_\_\_. A functional-typological approach to second language acquisition theory. In: RITCHIE, W. e BHATIA, T. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, p. 195-211.

ECKMAN, F. ; MORAVCSIK, E. e WIRTH, J. Implicational universals and interrogative structures in the interlanguage of ESL learners. *Language Learning*, v.39, n°2, p.173-205, 1989.

ELLIS, R. Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 1991, p. 161-86.

\_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 2004, p. 227-75.

ELLIS, R. e BARKHUIZEN, G. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ERLAM, R. Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: an empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27(3), 2006, p. 464-91.

EUBANK, L. *et al.* "Tom eats slowly cooked eggs": thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition*, 6, 1997, p. 171-99.

FELIX, S. UG generated knowledge in adult second language acquisition. *In*: FLYNN, S. e O'NEIL (Eds.). *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer, 1988.

FLANIGAM, B. Anaphora and relativization in child second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (3), 1995, p. 331-51.

FLEDGE, J. *et al.* Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 1999, p. 78-104.

FLYNN, S. A parameter setting approach to second language acquisition. *In*: RITCHIE, W. e BHATIA, T. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.

FLYNN, S. e MARTOHARDJONO, G. Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language specific properties. *In: LUST, B. et al. (Eds.) Syntactic theory and first language acquisition: crosslinguistic perspectives: Vol 1.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

FLYNN, S.; O'NEIL, W. *Linguistic theory in second language acquisition.* Dordrecht: Kluwer, 1988.

FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G e O'NEIL, W. *The generative study of second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

FRENCH, M. Markedness and the acquisition of pied-piping and preposition stranding. *Mc Gill working papers in linguistics*, v.2, n°1, 1985, p. 131-144.

FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GASS, S. The reliability of second-language grammaticality judgments. *In: TARONE, E.; GASS, S. e COHEN, M. (Eds.). Research Methodology in second language acquisition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

\_\_\_\_\_. Input and interaction. *In: DOUGHTY, C e LONG, M. (Eds.). The handbook of second language acquisition.* Malden, MA: Blackwell, 2003, P. 224-55.

GASS, S. e SCHACHTER, J. (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

GASS, S. e SELINKER, L. (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

GOLDSCHNEIDER, J. e DE KEYSER, R. Explaining the “Natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, v.51, n°1, 2001, p. 1-50.

GOODLUCK, H. *Language acquisition: a linguistic introduction*. Oxford, UK: Blackwell, 1991.

GREENBAUM, S. (Ed.). *Acceptability in language*. The Hague: Mouton, 1977.

GREENBERG, J. *Universals on language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1963.

GREGG, K. R. Krashen’s monitor and Occam’s razor. *Applied Linguistics*, 5, 1984, p. 79-100.

\_\_\_\_\_. Second language acquisition theory: the case for a generative perspective.  
*In: GASS, S. e SCHACHTER, J. Linguistic perspectives on second language acquisition.*  
Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989, p. 15-40.

\_\_\_\_\_. The logical and developmental problems of second language acquisition.  
*In: RITCHIE, W. e BHATIA, T. Handbook of second language acquisition.* San Diego:  
Academic Press, 1996, p. 49-81.

GRÉGIS, R. A. *Aquisição de preposições desacompanhadas em interrogativas do inglês: uma reavaliação.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HAEGEMAN, L. *Introduction to government and binding theory.* Oxford, UK:  
Blackwell, 1994.

HAKES, D. *The development of metalinguistic abilities in children.* New York: Springer Verlag, 1980.

HATCH, E. *Psycholinguistics: a second language perspective.* Rowley, MA:  
Newbury House, 1983.

HAWKINS, R. The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research*, 17-4, 2001, p. 345-367.



HAWKINS, R. e CHAN, Y. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research*, 13, 1997, p. 187-226.

HULSTIJN, J. e HULSTIJN, W. Grammatical errors as a function of constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34, 1984, p. 23-43.

HYLTENSTAM, K. e ABRAHAMSSON, N. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY, C e LONG, M. (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003, p. 539-587.

INAGAKI, S. Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 2001, p. 153-70.

JOHNSON, J. e NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 1989, p. 60-99.

\_\_\_\_\_. Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 1991, p. 215-58.

JUFFS, A. Semantics-syntax correspondences in second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 1996, p. 177-221.

KANNO, K. The status of a non-parameterized principle in the L2 initial state.

*Language Acquisition*, 5, 1996, p. 317-32.

\_\_\_\_\_. The acquisition of null and overt pronominals in Japanese by English speakers. *Second Language Research*, 13, 1997, p. 265-287.

KLEIN, E. Evidence for a wild L2 grammar: when PPs rear their empty heads.

*Applied Linguistics*, 16, 1995, p. 88-117.

\_\_\_\_\_. (Mis)construing null prepositions in L2 intergrammars: a commentary and proposal. *Second Language Research*, 17-1, 2001, p. 37-70.

KRASHEN, S. Some issues relating to the monitor model. In: BROWN, H. *et al.*

(Eds.) *On Tesol '77*. Washington DC: TESOL, 1977, p. 144-158.

----- . *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

\_\_\_\_\_. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw Hill, 1964.

LAKOFF, G. Cognitive models and prototype theories. *In: NEISSER, U. (Ed.). Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 63-100.

LAKOFF, R. You say what you are: acceptability and gender-related language. *In: GREENBAUM, S. Acceptability in language*. New York: The Hague, 1977, p. 73-79.

LARDIERE, D. Case and tense in the "fossilized" steady state. *Second Language Research*, 14, 1998, p. 1-26.

LARSEN-FREEMAN, D. On the teaching and learning of grammar: challenging the myths. *In: ECKMAN, D. et al. Second language acquisition theory and pedagogy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 131-150.

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

LICERAS, J. M. The role of intake in the determination of learner's competence. *In: GASS, S. e MADEN, C. (Eds.) Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 354-373.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. *How languages are learned: revisited edition*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LOSCHKY, L. e BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. *In: CROOKES, G. e GASS, S. (Eds.). Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

LYONS, J. *As idéias de Chomsky*. São Paulo: Cultrix, 1970.

MACARO, E. e MASTERMAN, L. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 2006, p. 297-327.

MACKEY, A. Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 557-88.

MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research: methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

MACLAUGHLIN, D. The acquisition of the morphosyntax of English reflexives by non-native speakers. *In: BECK, M. L. (Ed.) Morphology and its interfaces in second language knowledge*. Amsterdam: John Benjamins, 1998, p. 195-226.

MACWHINNEY, B. A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, 2004, p. 883-914.

MANDEL, P. On the reliability of grammaticality judgment tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15(1), 1999, p. 73-99.

MARKS, L. Judgments of grammaticality of some English sentences and semi-sentences. *American Journal of Psychology*, 80(2), 1967, p. 196-204.

MAZURKEWICH, I. The acquisition of dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning*, 34-1, 1984(a), p. 91-109.

\_\_\_\_\_. Dative questions and markedness. In: ECKAMN, F.; BELL, L. e NELSON, D. *Universals of second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1984(b).

\_\_\_\_\_. Syntactic markedness and language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1995, p. 15-36.

MEISEL, J. Principles of universal grammar and strategies of language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition. In: EUBANK, L. (Ed.) *Point counterpoint: universal grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

MILON, J. The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly*, 8, 1974, p. 137-143.

MITCHELL, R. MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

MONTRUL, S. Transitivity alternations in L2 acquisition: toward a modular view of transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, p. 229-73.

MUNNICH, E. *et al.* Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: what they measure and how they relate to each other. *In: TARONE, E.; GASS, S. e COHEN, A. (Eds.). Research methodology in second language acquisition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

MYLES, F; MITCHELL, F e HOOPER, J. Interrogative chunks in French L2: a basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 49-80.

NAGATA, H. Anchoring effects in judging grammaticality of sentences. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1992, p. 159-64.

NEELEMAN, A.; WEERMAN, F. L1 and L2 word order acquisition. *Language Acquisition*, 6, 1997, p. 125-170.

NEWMAYER, F. *Grammatical theory: its limits and its possibilities.* Chicago: University of Chicago Press, 1983.

ODLIN, T. *Language transfer: cross linguistic influence in language learning.* New York: Cambridge University Press, 1989.

O'MALLEY, J. *et al.* Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, n°35, 1985, p. 21-46.

PARKER, K. Learnability theory and the acquisition of syntax. *University of Hawaii Working Papers in ESL*. v.8, 1989, p. 49-78.

PIAGET, J. *Genetic epistemology*. Columbia, OH: Columbia University Press, 1970.

PICA, T. Questions from the language classroom: research perspectives. *Tesol Quarterly*, vol. 28, n°1, 1994.

\_\_\_\_\_. Subject matter content: how does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *The Modern Language Journal*, 85, 2002, p. 1-19.

\_\_\_\_\_. Second language acquisition research and applied linguistics. In: HINKEL, Eli (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 2005.

PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Learnability and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

\_\_\_\_\_. *The language instinct*. London: Penguin, 1994.

QUIRK, R. et al. *A Comprehensive grammar of the English language*. London, UK: Longman, 1985.

RADFORD, A. *Transformational grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

RITCHIE, W. e BHATIA, T. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.

ROBERTSON, D. Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English. *Second Language Research*, 16, 2000, p. 135-72.

ROSS, J. Where's English? In: FILLMORE, D. et al (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 1979, p. 127-163.

RYAN, E. e LEDGER, G. Learning to attend to sentence structure: links between metalinguistic development and reading. In: DOWNING, J. e VALTIN, R. (Eds.). *Language awareness and learning to read*. New York: Verlag, 1984, p. 149-71.

SCHACHTER, J. Second language and its relation to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9, 1988, p. 219-235.

\_\_\_\_\_. Testing a proposed universal. In: GASS, Susan e SCHACHTER, Jacquelyn (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.



\_\_\_\_\_. A new account of language transfer. In: GASS, Susan e SELINKER, Larry. (Eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 32-46.

\_\_\_\_\_. Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In: RITCHIE, W. e BHATIA, T. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.

SCHACHTER, J. e YIP, V. Grammaticality judgments: why does anyone object to subject extraction? *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 1990, p. 379-92.

SHÜTZE, C. *The empirical base of linguistics: grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

SCHWARTZ, B. e SPROUSE, R. L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 1996, p. 40-72.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, p. 209-231

\_\_\_\_\_. (ed.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983.

\_\_\_\_\_. Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, v.9, n°3, 1988, p. 219-235.

SHARWOOD-SMITH, M. Crosslinguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics* 4, 1983, p. 192-231.

\_\_\_\_\_. The competence-control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars. In: KELLERMAN, E e SHARWOOD-SMITH, M. (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1986.

\_\_\_\_\_. On the role of linguistic theory in explanations of second language development. In: FLYNN, S. e O'NEILL, W. (eds.) *Linguistic theory in SLA*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1988.

\_\_\_\_\_. *Second language learning: theoretical foundations*. New York: Longman, 1994.

SHOHAMY, E. The role of language tests in the construction and validation of second-language acquisition theories. In: TARONE, E.; GASS, S. e COHEN, M. (Eds.). *Research Methodology in second language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

SKINNER, B. *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts, 1957.

SNOW, C. e MEIJER, G. On the secondary nature of syntactic intuitions. In: GREENBAUM, S. (Ed.). *Acceptability in language*. The Hague: Mouton, 1977, p. 163-177.

SPENCER, N. Differences between linguists and nonlinguists in intuitions of grammaticality-acceptability. *Journal of Psycholinguist Research*, 2(2), 1973, p. 83-98.

SORACE, A. The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In: BHATIA, T e RITCHIE, W (Eds.). *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Optimality as a feature of L2 end-state grammars. In: DOUGHTY, C. e LONG, M. *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003.

STOCKWELL, R.; BOWEN, J.; MARTIN, J. *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1965.

STOLZ, W. Some experiments with queer sentences. *Language and Speech*, 12, 1969, p. 203-19.

TANAKA, S. e KAWADE, S. Politeness strategies and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(1), 1982. P. 18-33.

TARONE, E. e LIU, G. Situational context, variation, and second language acquisition theory. In: COOK, G. e SEIDLHOFER, B (Eds.) *Principles and practices in applied linguistics*. Oxford: Oxford, 1995, p. 107-24.

THOMAS, M. Acquisition of the Japanese reflexive *zibun* and the movement of anaphors in logical form. *Second Language Research* 11, 1995, p. 206-34.

TOWELL, R. e HAWKINS, R. *Approaches to second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1994.

TRAN-CHI-CHAU. Error analysis, contrastive analysis and students' perception: a study of difficulty in second language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 13, 1975, p. 119-143.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WHITE, L. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 1985, p. 47-62.

\_\_\_\_\_. Markedness and second language acquisition: the question of transfer. *Studies on Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University press, n.9, 1987, p. 261-286.

\_\_\_\_\_. The adjacency condition on case assignment: do L2 learners observe the subset principle? In: GASS, S e SCHACHTER, J. *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Subjacency violations and empty categories in L2 acquisition. In: GOODLUCK, L.; ROCHEMONT, M. (Eds.). *Islands constraints*. Dordrecht: Kluwer, 1992, p. 445-464.

\_\_\_\_\_. Second language acquisition: from initial to final state. In: ARCHIBALD, J. *Second language acquisition and linguistic theory*. Massachusetts: Blackwell, 2000.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, UK: Cambridge, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. In: VAN PATTEN, B. e WILLIAMS, J. *Theories in second language acquisition: an introduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 2007.

WHITE, L. e GENESEE, F. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 11, 1996, p. 233-65.

WOLFE-QUINTERO, K. Learnability and the acquisition of extraction in relative clauses and WH-questions. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, v. 14, 1992, p. 30-70.

YUAN, B. The status of thematic verbs in the second language acquisition Chinese. *Second Language Research*, 14, 2001, p. 324-340.

YULE, George. *Explaining English grammar*. Oxford: Oxford: 1998.

ZOBL, H. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 1980, p.43-57.

## ANEXOS

A título de ilustração, apresentamos, a seguir, alguns Testes de Julgamento Gramatical utilizados por pesquisadores da SLA. Surpreendentemente, nem todos os autores incluem os GJTs no corpo ou no final dos artigos ou livros. Alguns deles incluem somente algumas sentenças do teste ou explicações acerca de como esses testes foram aplicados. Outros incluem um ou dois exemplos de algumas figuras incluídas no teste ou ainda as opções de respostas, principalmente quando são adotados graus de aceitabilidade. Percebemos, porém, que a inclusão dos testes nos artigos é bastante útil para um melhor entendimento do estudo por parte dos leitores.

Gass (1994)

**APPENDIX**

I saw the man who crossed the street.  
She watched the teacher who was giving the lecture.  
He forgot the guest who he is in the kitchen.  
He saw the boy who he is in the corner of the room.  
He met the man whom you recommended.  
She likes the same girl whom I like.  
I saw the girl that the boy hit her.  
She surprised the teacher whom the boy thanked her.  
We washed the baby to whom you had given a doll.  
He married the woman to whom you wrote the letter.  
I heard the girl that the man gave a flower to her.  
I saw the girl that the boy gave a book to her.  
We respect the man with whom you danced with him.

16. THE RELIABILITY OF L2 GRAMMATICALITY JUDGMENTS

321

John admires the woman for whom you wrote the letter.  
Sam remembers the man about whom they told the story about him.  
He kissed the woman with whom you were talking with her.  
I saw the child whose sister ran away.  
She kissed the child whose finger hurt.  
He remembers the man who his brother is a doctor.  
He likes the girl who her uncle is a baseball player.  
He greeted the man whom I am smaller than.  
That's the woman whom I am taller than.  
He thanked the student whom he is smarter than her.  
He laughed at the boy whom he is taller than him.

APPENDIX

Read the following sentences and put an *X* next to any sentence that you think is not expressed in good English. There are no right or wrong answers. Your first decision is what we want. Please do not change any of your answers.

- \_\_\_ 1. Allan lent Louise a dollar. (Type 2 *to*-dative)
- \_\_\_ 2. Bob reported the accident to the police. (Type 3 *to*-dative)
- \_\_\_ 3. Isabel made Jerry a sweater. (Type 2 *for*-dative)
- \_\_\_ 4. David suggested Ruth the trip. (Type 4 *to*-dative)
- \_\_\_ 5. Fred took Joanne to a movie. (Type 5 Distractor)

- \_\_\_ 6. Paul designed a house for Claire. (Type 3 *for*-dative)
- \_\_\_ 7. Diane baked Nicole a cake. (Type 2 *for*-dative)
- \_\_\_ 8. Anne created a costume for Sarah. (Type 3 *for*-dative)
- \_\_\_ 9. Jack read Kim a story. (Type 2 *to*-dative)
- \_\_\_ 10. Cathy gave a book to Kevin. (Type 1 *to*-dative)
- \_\_\_ 11. Peter threw Philip a football. (Type 2 *to*-dative)
- \_\_\_ 12. Anne created Sarah a costume. (Type 4 *for*-dative)
- \_\_\_ 13. Tom captured the prize for Canada. (Type 3 *for*-dative)
- \_\_\_ 14. John sent a postcard to Carol. (Type 1 *to*-dative)
- \_\_\_ 15. Susan explained Jane the problem. (Type 4 *to*-dative)
- \_\_\_ 16. Sam walked Muriel home from school. (Type 5 Distractor)
- \_\_\_ 17. Cathy gave Kevin a book. (Type 2 *to*-dative)
- \_\_\_ 18. Nancy saved Mark a seat. (Type 2 *for*-dative)
- \_\_\_ 19. Bill bought a present for Mary. (Type 1 *for*-dative)
- \_\_\_ 20. Sylvia chose a pattern for Betty. (Type 1 *for*-dative)
- \_\_\_ 21. Diane baked a cake for Nicole. (Type 1 *for*-dative)
- \_\_\_ 22. Dennis annoyed Karen yesterday. (Type 5 Distractor)
- \_\_\_ 23. Sylvia chose Betty a pattern. (Type 2 *for*-dative)
- \_\_\_ 24. Tom captured Canada the prize. (Type 4 *for*-dative)
- \_\_\_ 25. Patrick rescued Lisa from drowning. (Type 5 Distractor)
- \_\_\_ 26. Andrew chased Richard upstairs. (Type 5 Distractor)
- \_\_\_ 27. Nancy saved a seat for Mark. (Type 1 *for*-dative)
- \_\_\_ 28. Peter threw a football to Philip. (Type 1 *to*-dative)
- \_\_\_ 29. John sent Carol a postcard. (Type 2 *to*-dative)
- \_\_\_ 30. Susan explained the problem to Jane. (Type 3 *to*-dative)
- \_\_\_ 31. Bill bought Mary a present. (Type 2 *for*-dative)
- \_\_\_ 32. Isabel made a sweater for Jerry. (Type 1 *for*-dative)
- \_\_\_ 33. Allan lent a dollar to Louise. (Type 1 *to*-dative)
- \_\_\_ 34. Bob reported the police the accident. (Type 4 *to*-dative)
- \_\_\_ 35. David suggested the trip to Ruth. (Type 3 *to*-dative)
- \_\_\_ 36. Jack read a story to Kim. (Type 1 *to*-dative)
- \_\_\_ 37. Paul designed Claire a house. (Type 4 *for*-dative)



## APPENDIX 1

### TEST

The purpose of this test is to help with research into the acquisition of English. The test will not be used to assess you in any way. The results of the test will be kept confidential.

Read the following sentences. Put an X in the brackets next to any sentence that you think is not grammatically correct. Put a ✓ in the brackets next to any sentence that you think is grammatically correct. Put a ? if you are not sure.

Write out each incorrect sentence (i.e., the ones you have marked with X) correctly in the space provided.

PLEASE COMPLETE THE TEST BY YOURSELF. DO NOT WORK WITH A FRIEND. DO NOT CHECK A GRAMMAR BOOK.

1. My wife sent me a letter. ( )  
.....
2. The president offered him a job. ( )  
.....
3. The policeman reported me the accident. ( )  
.....
4. The teacher explained me the answer. ( )  
.....
5. My mother bought me a shirt. ( )  
.....
6. The manager reserved me a seat. ( )  
.....
7. Mr Smith opened her the door. ( )  
.....
8. Mrs Jones designed her a dress. ( )  
.....
9. She was reported the accident. ( )  
.....
10. He was explained the problem. ( )  
.....
11. He was opened the window. ( )  
.....
12. She was designed a house. ( )  
.....
13. The shop sent my wife the dress. ( )  
.....
14. The committee offered my brother a gift. ( )  
.....
15. The bank reported the police the accident. ( )  
.....

- 16. The council explained the public the decision. ( )  
.....
- 17. The government bought its ministers new cars. ( )  
.....
- 18. The school reserved Mr Smith's son a place. ( )  
.....
- 19. The bank opened my son an account. ( )  
.....
- 20. The factory designed the manager a new car. ( )  
.....
- 21. The police were reported the robbery. ( )  
.....
- 22. The people were explained the difficulty. ( )  
.....
- 23. The little girl was opened the door. ( )  
.....
- 24. My girl friend was designed a trouser suit. ( )  
.....
- 25. She sent the flowers to her brother. ( )  
.....
- 26. He offered some money to my friend. ( )  
.....
- 27. She reported his absence to her boss. ( )  
.....
- 28. He explained the problem to his friend. ( )  
.....
- 29. He bought a bicycle for his son. ( )  
.....
- 30. She reserved a place in the queue for her friend. ( )  
.....
- 31. He opened the window for his father. ( )  
.....
- 32. She designed a new house for her mother. ( )  
.....
- 33. He sent the money to me. ( )  
.....
- 34. She offered a piece of cake to him. ( )  
.....
- 35. He reported the accident to her. ( )  
.....
- 36. She explained the story to him. ( )  
.....
- 37. He bought a new dress for her. ( )  
.....
- 38. She reserved a car for him. ( )  
.....
- 39. He opened the bottle for her. ( )  
.....
- 40. She designed the coat for him. ( )  
.....

## APPENDIX 2

### TEST

Thank you for completing the questionnaire and doing the first test!  
In order to help more with the research you are asked to complete this second test. It is shorter than the first and so should not take you so long.

Instructions:  
Please write your name in this space:

Now read these instructions carefully:

1. Read the sentences on the next page. As in the first test, put an X in the brackets next to any sentence that you think is not grammatically correct. Put a ✓ in the brackets next to any sentence that you think is grammatically correct. Put a ? if you are not sure.
2. Write out each incorrect sentence (i.e., the ones you have marked with X) correctly in the space provided.
3. This time you will be given a cassette recorder. When you are ready to do the test, switch on the recorder. *Try to speak your thoughts aloud as you do the test.* You must try to speak *while* you are deciding about each sentence, not after you have decided. The purpose of this is to discover how you decide whether each sentence is grammatical or ungrammatical and how to correct the ungrammatical ones. The more you can speak your thoughts out aloud, the better. With some sentences, however, you may have very little to say, because you can decide very quickly; with other sentences, you may have a lot to say because they make you think a lot.

Please try to speak in a *clear* voice.

PLEASE COMPLETE THE TEST BY YOURSELF. DO NOT WORK WITH A FRIEND. DO NOT CHECK A GRAMMAR BOOK.

Do not start this test before switching on your cassette recorder.  
Please check that the recorder is recording properly before you actually begin.

1. My wife sent me a letter. ( )  
.....
2. The teacher explained me the answer. ( )  
.....
3. The government bought its ministers new cars. ( )  
.....
4. The manager reserved me a seat. ( )  
.....
5. She was reported the accident. ( )  
.....
6. The committee offered my brother a gift. ( )  
.....

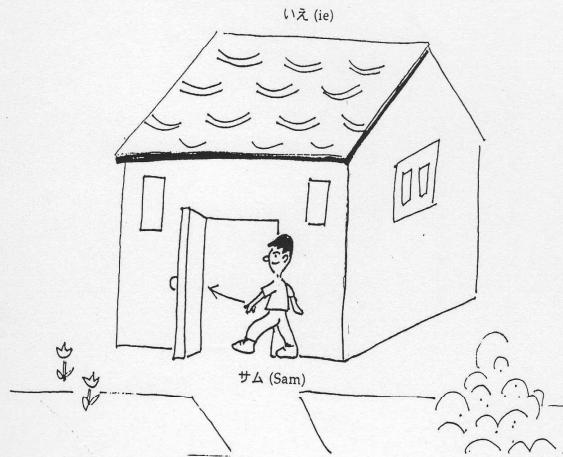
186

Rod Ellis

7. The little girl was opened the door. ( )  
.....
8. The factory designed the manager a new car. ( )  
.....
9. She reported his absence to her boss. ( )  
.....
10. She offered a piece of cake to him. ( )  
.....

When you have finished please rewind the cassette back to the beginning and hand in *both the cassette and this completed answer sheet.*

I would like to thank you for all the trouble you have taken.



- |   |    |    |   |   |   |
|---|----|----|---|---|---|
| 1. サムは家に歩いて入った。<br>Sam-wa ie-ni aruite haitta.              | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 2. サムは歩いて家の中に行った。<br>Sam-wa aruite ie-no naka-ni itta.      | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 3. サムは歩いて家に入った。<br>Sam-wa aruite ie-ni haitta.              | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 4. サムは家の中に歩いて行った。<br>Sam-wa ie-no naka-ni aruite itta.      | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 5. サムは5分間家の中で歩いた。<br>Sam-wa 5-hun-kan ie-no naka-de aruita. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 6. サムは家の中に歩いて入った。<br>Sam-wa ie-no naka-ni aruite haitta.    | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 7. サムは歩いて家の中に入った。<br>Sam-wa aruite ie-no naka-ni haitta.    | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 8. サムは家の中に歩いた。<br>Sam-wa ie-no naka-ni aruita.              | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |

Figure B2. Example test item in the Japanese study.

## APPENDIX

I. Please provide the following information.

Your native language is \_\_\_\_\_. Your major is \_\_\_\_\_.

Your age is under 20 20-25 26-30 30 or over Sex: Male Female

Have you ever lived in Japan? \_\_\_\_\_ If so, for how long? \_\_\_\_\_

II. Read each conversational sentence and assess its naturalness by circling the appropriate option. If you circle the first option (unnatural), indicate how you would change the structure to make it more natural.

1. Suzuki-san wa dono biiru nomimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
Suzuki Tp which beer drank Q  
'Which beer did Suzuki drink?'
2. Dono gakusee sushi o tabemasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
Which student sushi Ac ate Q  
'Which student ate sushi?'
3. Dono zassi mimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which magazine saw Q  
'Which magazine did he/she/you/they see?'
4. Dono gakusee simasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student did Q  
'Which student did it?'
5. Suzuki-san wa dono zisyo kaimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
Suzuki Tp which dictionary bought Q  
'Which dictionary did Suzuki buy?'
6. Dono gakusee Sumisu-san o mimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student Sumisu Ac saw Q  
'Which student saw Smith?'
7. Dono hon yomimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which book read Q  
'Which book did he/she/you/they read?'
8. Dono gakusee sore o tururimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student that Ac made Q  
'Which student made it?'
9. Dono gakusee tabemasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student ate Q  
'Which student ate it?'
10. Sensee wa dono gakusee mimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
Teacher Tp which student saw Q  
'Which student did the teacher see?'
11. Dono biiru nomimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which beer drank Q  
'Which beer did he/she/you/they drink?'
12. Dono gakusee tururimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student made Q  
'Which student made it?'
13. Suzuki-san wa dono sinbun yomimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
Suzuki Tp which newspaper read Q  
'Which newspaper did Suzuki read?'
14. Dono gakusee sore o simasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student that Ac did Q  
'Which student did it?'
15. Dono waapuro kaimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which word-processor bought Q  
'Which word processor did he/she/you/they buy?'
16. Dono gakusee kaimasita ka. [1 = unnatural, 2 = in-between, 3 = natural]  
which student bought Q  
'Which student bought it?'



**Appendix: Grammaticality judgement task (English version)**

Below are the sentences used in the GJ task, as well as the instructions, based on those in Bley-Vroman *et al.* (1988). Each sentence had a scale next to it, as in the examples.

*Instructions*

Speakers of a language seem to develop a 'feel' for what is a possible sentence, even when they have never been taught any particular rules. For example, in English, you might feel that sentences (a) and (c) sound like possible sentences, whereas (b) and (d) do not.

- a. Mary is likely to win the race.
- b. Mary is probable to win the race.
- c. It seems that John is late.
- d. John seems that he is late.

On the following pages is a list of sentences. I want you to concentrate on how you feel about these sentences. Native speakers of English often have different intuitions about such sentences, and there are no right or wrong answers. I want you to tell me for each one whether you think it sounds possible or impossible in English.

Reach each sentence carefully before you answer. Think of the sentences as spoken English and judge them accordingly.

After each sentence you will see 7 numbers. For each sentence circle only ONE of the numbers to show what you think of the sentence. *Do not go back and change your answers.* Please use the numbers as follows:

- 3 = completely impossible
- 2 = fairly impossible
- 1 = slightly impossible
- 0 = unable to decide
- +1 = slightly possible
- +2 = fairly possible
- +3 = completely possible

For example:

- (i) Mary sent a parcel to John.      -3 -2 -1 0 +1 +2 +3
- (ii) John drove to Chicago Anne.      -3 -2 -1 0 +1 +2 +3
- (iii) Mary sent John a parcel.      -3 -2 -1 0 +1 +2 +3
- (iv) What did John file without reading?      -3 -2 -1 0 +1 +2 +3
- (v) John drove Anne to Chicago.      -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

220 *Semantics-syntax correspondences*

*Test sentences*

- (1) John poured the water into the glass.
- (2) John spilled the soup onto the floor.
- (3) Sam suddenly vomited his lunch into the bowl.
- (4) John nailed the notice onto the wall.
- (5) Anne threw the ball into the field.
- (6) Jane poured the glass with water.
- (7) Sam spilled the floor with soup.
- (8) Tom suddenly vomited the bowl with his lunch.
- (9) John nailed the wall with the notice.
- (10) Jane threw the field with the ball.
- (11) Peter covered the bed with a blanket.
- (12) The farmer blocked the road with the tractor.
- (13) The children decorated the tree with lights.
- (14) Anne accidentally stained her new coat with coffee.
- (15) Peter touched the food with his chopsticks.
- (16) John covered the blanket onto the bed.
- (17) The farmer blocked the tractor into the road.
- (18) The children decorated the lights onto the tree.
- (19) Tom accidentally stained coffee onto his new coat.
- (20) Sam touched his chopsticks onto the food.
- (21) John loaded the apples onto the truck.
- (22) Sam packed the clothes into the suitcase.
- (23) Jane carefully painted the varnish onto the door.
- (24) The farmers sprayed the insecticide onto the fruit trees.
- (25) Tom splashed water onto the floor.
- (26) Sam loaded the truck with apples.
- (27) Anne packed the suitcase with clothes.
- (28) Tom carefully painted the door with varnish.
- (29) The farmers sprayed the fruit trees with insecticide.
- (30) Peter splashed the floor with water.
- (31) Sam's mistakes sometimes disappointed his parents.
- (32) Ghost stories often frighten little children.
- (33) The old English books bored the students.
- (34) Tom's report interested his boss in the new product.
- (35) The slow progress frustrated the new leaders.
- (36) John's mistakes sometimes made his parents disappointed.
- (37) Ghost stories often make little children frightened.
- (38) The old English books made the students bored.
- (39) Tom's report made his boss interested in the new product.
- (40) The slow progress made the leaders frustrated.
- (41) Jane slid the box across the floor.
- (42) Mary floated the toy boat across the river.
- (43) The basket-ball player bounced the ball across the court.

Juffs (1996)

*Alan Juffs* 221

- (44) The general marched the soldiers across the field.
- (45) Tom rolled the log down the hill.
- (46) The bad news cried Sally for several hours.
- (47) The accident bled John's finger for half an hour.
- (48) The funny story laughed the children for five minutes.
- (49) The noisy machine shouted Ann as loud as she could.
- (50) The hot sun sweated the men working in the fields.
- (51) The police the thief killed when he was robbing the bank.
- (52) Last week Jane goed to London on business.
- (53) The boys cut herself when he was preparing dinner.
- (54) Anne drives not to the office in her car.
- (55) John drinks every day in the office his coffee.
- (56) This year Anne went to France for her vacation.
- (57) John does not want a watch for his birthday.
- (58) Jane hurt herself when she fell off her bicycle.
- (59) Tom listens to music when he is doing his homework.
- (60) Mary sells vegetables every day at the market.



**Appendix**

*Examples of sentences used on the grammaticality judgement task*

*A. Grammatical sentences*

Nonfinite clause: Which movie do the children want to rent?  
Extraction of object out of clause with complementizer (+that):  
What does Ann believe that Jane bought for her birthday?  
Extraction of object out of clause without complementizer (-that):  
Which car did the police claim Ann had stolen?  
Extraction of subject out of clause without complementizer (-that):  
Who did Jane announce would be the new teacher?  
NP PP: Who are you reading a book about?

*B. Ungrammatical sentences*

Complex NP-noun complement: What did you hear the announcement that Ann had received?  
Complex NP-relative clause: Who does Tom love the woman who married?  
Adjunct island: Who did you meet Tom after you saw?  
Subject island: What was a dish of cooked by Ann?  
That-trace: Who did Sam say that likes Jane?

*Examples of sentences used on the question formation task*

CP: Tom claimed that Jane had stolen his car  
NP PP: Ann heard the news about Sam  
Complex NP-noun complement: Sam believes the claim that Ann stole his car  
Complex NP-relative clause: Jane met the woman who will marry Sam  
Adjunct island: Jane spoke to her friend before she called Sam  
Subject island: The news about Sam surprised Ann  
That-trace: Sam claimed that Ann had stolen his car

**Appendix: Sentences included in the Grammaticality Judgement Test**

**A: Sentences displaying the grammatical and ungrammatical use of operators and complementizers**

*Simple, grammatical relative clauses involving a wh-operator*

- 1 The actor who performs well wins a lot of prizes. (S)
- 2 The boy who(m) I hit broke the window. (O)
- 3 The woman for whom I have bought a vase is my aunt. (IO)
- 4 The man whom I have borrowed money from has a big house. (IO)
- 5 The house in which they had a party was on fire. (OO)
- 6 The man whom they are talking with is my principal. (OO)
- 7 The tennis player whose leg was broken could not join the competition. (GENS)
- 8 The manager whose car John borrowed arrived late. (GENO)
- 9 The classmate to whose mother I always send a Christmas card has moved. (GENIO)
- 10 The woman with whose son we always discuss problems is a good mother. (GENOO)
- 11 The man whom Peter runs faster than is an athlete. (OCOMP)

*Simple, grammatical relative clauses involving that*

- 12 The thief that stole my purse escaped. (S)
- 13 The lady that I met yesterday was my former teacher. (O)
- 14 The girl that he gave a gift to was delighted. (IO)
- 15 The girl that I always play with is my cousin. (OO)
- 16 The neighbour that I am taller than does not play basketball. (OCOMP)

*Simple, grammatical relative clauses involving a null operator and a null complementizer*

- 17 The girl John likes is studying at the university. (O)
- 18 The friend I lent the book to studied very hard. (IO)
- 19 The postcard John wrote his address on disappeared. (OO)
- 20 The girl we sing better than is in the choir. (OCOMP)

*Ungrammatical relative clauses involving a 'doubly-filled' CP*

- 21 \*The girl *who that* lost her way cried. (S)
- 22 \*The dog *which that* hurt a child ran away. (S)

- 23 \*The classmate *who(m) that* I hate is very selfish. (O)  
24 \*The vase *which that* I broke was very expensive. (O)  
25 \*The student *whom that* I lent the book to worked very hard. (IO)  
26 \*The cat *which that* I gave the milk to was very skinny. (IO)  
27 \*The lady *whom that* I talked with was my teacher. (OO)  
28 \*The school *which that* they are studying English at is very famous. (OO)  
29 \*The classmate *whom that* I work harder than always copies my homework. (OCOMP)  
30 \*The tree *which that* I am shorter than is falling down. (OCOMP)

**B: Sentences involving ungrammatical resumptive pronouns in simple relative clauses**

- 31 \*The man who *he* lives next door has left. (S)  
32 \*The waiter that *he* always serves us is called George. (S)  
33 \*The man who(m) she admires *him* is an artist. (O)  
34 \*The patient that I visited *him* was very sick. (O)  
35 \*The actress I saw *her* was very famous. (O)  
36 \*The aunt whom I received a parcel from *her* had left America. (IO)  
37 \*The schoolboy that I read a story to *him* finished his homework. (IO)  
38 \*The uncle Mary sent the letter to *him* moved to a new house. (IO)  
39 \*The river which he got the water from *it* was very dirty. (OO)  
40 \*The pan that the cook made his pancake in *it* was very big. (OO)  
41 \*The file she put the papers in *it* has been stolen. (OO)  
42 \*The teacher whom we talk about *her* is very nice. (OO)  
43 \*The neighbour that I chat with *him* will move very soon. (OO)  
44 \*The boy I play with *him* is my cousin. (OO)  
45 \*The classmate whom Sally is cleverer than *him* reads very slowly. (OCOMP)  
46 \*The sailor that Bill is more experienced than *him* owns a boat. (OCOMP)  
47 \*The writer David became more famous than *him* lives in England. (OCOMP)

Hawkins e Chan (1997)

**C: Sentences violating the Subjacency condition**

*Violation of the wh-island constraint*

- 48 \*This is the man who(m) Mary told me when she will visit. (O)  
49 \*This is the clerk who(m) Lily told Peter when she will employ. (O)  
50 \*This is the lady who(m) Richard told me when he will meet. (O)  
51 \*This is the flat which my mother told me when she will rent. (O)

*Violation of the complex NP constraint*

- 52 \*This is the secretary who(m) Peter heard the news that the boss will marry. (O)  
53 \*This is the boy who(m) Mary described the way that Bill attacked. (O)  
54 \*This is the building which they heard the news that the government will buy. (O)  
55 \*This is the land which the manager questioned the decision that we should sell. (O)

**D: Sentences involving ungrammatical null subjects in embedded clauses**

- 56 \*The girl cried when lost her way.  
57 \*The children played games when attended lessons.  
58 \*The boy felt sick when took the examination.  
59 \*My sister burnt her fingers when cooked the chicken.



282 *Acquisition of null/overt pronominals in Japanese*

**Appendix**

*I Please provide the following information*

Your native language is \_\_\_\_\_ Your major is \_\_\_\_\_

Have you lived in Japan? \_\_\_\_\_ If so, for how long? \_\_\_\_\_

Are you living or have you lived with a native speaker of Japanese for any length of time? \_\_\_\_\_

If so, for how long? \_\_\_\_\_

Length of time that you needed to finish this questionnaire: \_\_\_\_\_

*II Read each sentence and answer the questions that follow it by circling (a), (b) or both (a) and (b)*

(*Yo*, which is used in every declarative sentence below, is an emphatic sentence particle.)

1) Hayashi-san wa gozi madeni repoot o kaku to iimasita yo.  
Hayashi-Mr Tp 5 o'clock by report Ac write that said  
'Hayashi said that he would write up the report by 5 o'clock.'

Q: Dare ga gozi madeni repoot o kaku n desyoo ka.  
who Nm 5 o'clock by report Ac write that suppose Q  
'Who do you suppose will write up the report by 5 o'clock?'

- a. Hayashi                      b. someone other than Hayashi

2) Dareka ga kare ga Suuzan o sitteiru to itteimasita yo.  
someone Nm he Nm Susan Ac know that was-saying  
'Someone was saying that he knows Susan.'

Q: Dar ga Suuzan o sitteiru n desyoo ka.  
who Nm Susan Ac know that suppose Q  
'Who do you suppose knows Susan?'

- a. same as *dareka*                      b. another person

3) Tanaka-san wa raisyuu kare ga Kokyoo e iku to iimasita yo.  
Tanaka-Mr Tp next-week he Nm Tokyo to go that said  
'Tanaka said that he would go to Tokyo next week.'

Q: Dare ga raisyuu Tokyoo e iku n desyoo ka.  
who Nm next-week Tokyo to go that suppose Q  
'Who do you suppose will go to Tokyo next week?'

- a. Tanaka                                      b. someone other than Tanaka

- 4) Dare ga sensyuu waapuro o tukatta to itteiru n  
 who Nm last-week word-processor Ac used that is-saying that  
 desu ka.  
 is Q  
 'Who says that he used the word processor last week?'

Q: Dare ga waapuro o tukatta n desyoo ka.  
 who Nm word-processor Ac used that suppose Q  
 'Who do you suppose used the word processor?'

- a. same as *dare* b. another person

- 5) Yamamoto-san wa asita kare ga butyoo ni au to  
 Yamamoto-Mr Tp tomorrow he Nm division-head to meet that  
 itteimasu yo.  
 is-saying  
 'Yamamoto says that he will meet the division manager tomorrow.'

Q: Dare ga asita kare ga butyoo ni au n  
 Who Nm tomorrow he Nm division-head to meet that  
 desyoo ka.  
 suppose Q  
 'Who do you suppose will meet the division manager tomorrow?'

- a. Yamamoto b. someone other than Yamamoto

- 6) Dareka ga Kaataa-san o sitteiru to ittemimasita yo.  
 someone Nm Carter-Mr Ac know that was-saying  
 'Someone was saying that he knows Mr Carter.'

Q: Dare ga Kaataa-san o sitteiru n desyoo ka.  
 who Nm Carter-Mr Ac know that suppose Q  
 'Who do you suppose knows Mr Carter?'

- a. same as *dareka* b. another person

- 7) Kaataa-san wa atode denwa o kakeru to itteimasu yo.  
 Carter-Mr Tp later phone Ac place that is-saying  
 'Mr Carter says that he will place a call later.'

Q: Dare ga atode denwa o kakeru n desyoo ka.  
 who Nm later phone Ac place that suppose Q  
 'Who do you suppose will place a phone call later?'

- a. Kaataa b. someone other than Kaataa

284 *Acquisition of null/overt pronominals in Japanese*

- 8) Dare ga kyoo kare ga osoku naru to itteiru n desu  
who Nm today he Nm late became that is-saying that is  
ka.  
Q  
'Who says that he is going to be late today?'
- Q: Dare ga kyoo osoku naru n desyoo ka.  
who Nm today late become that suppose Q  
'Who do you suppose is going to be late today?'
- a. same as *dare*                      b. another person
- 9) Tanaka-san wa asita madeni kare ga tegami o kaku  
Tanaka-Mr Tp tomorrow by he Nm letter Ac write  
to iimasita yo.  
that said  
'Tanaka said that he would write the letter by tomorrow.'
- Q: Dare ga asita madeni tegami o kaku n desyoo ka.  
who Nm tomorrow by letter Ac write that suppose Q  
'Who do you suppose is going to write the letter by tomorrow?'
- a. Tanaka                                      b. someone other than Tanaka
- 10) Dare ga kyoo kare ga uti ni iru to itteiru n desu ka.  
who Nm today he Nm home at stay that is-saying that is Q  
'Who says that he is going to stay home today?'
- Q: Dare ga kyoo uti ni iru n desyoo ka.  
who Nm today home at stay that suppose Q  
'Who do you suppose is going to stay at home today?'
- a. same as *dare*                      b. another person
- 11) Tanaka-san wa raisyuu Kyooto e iku to itteimasita yo.  
Tanaka-Mr Tp next-week Kyoto to go that was-saying  
'Tanaka was saying that he is going to Kyoto next week.'
- Q: Dare ga raisyuu Kyooto e iku n desyoo ka.  
who Nm next-week Kyoto o go that suppose Q  
'Who do you suppose is going to Kyoto next week?'
- a. Tanaka                                      b. someone other than Tanaka

- 12) Nakayama-san wa raigetū konpyūutaa o kau to  
Nakayama-Mr Tp next-month computer Ac buy that  
itteimasu yo.  
is-saying  
'Nakayama says that he is going to buy a computer next month.'
- Q: Dare ga raigetū konpyūutaa o kau n desyoo ka.  
who Nm next-month computer Ac buy that suppose Q  
'Who do you suppose is going to buy a computer next month?'
- a. Nakayama b. someone other than Nakayama
- 13) Dare ga kinno kare ga konpyūutaa o tukatta to  
who Nm yesterday he Nm computer Ac used that  
itteiru n desu ka.  
is-saying that is Q  
'Who says that he used the computer yesterday?'
- Q: Dare ga kinoo konpyūutaa o tukatta n desyoo ka.  
Who Nm yesterday computer Ac used that suppose Q  
'Who do you suppose used the computer yesterday?'
- a. same as *dare* b. another person
- 14) Hayashi-san wa atode kare ga denwa o kakeru to itteimasu yo.  
Hayashi-Mr Tp later he Nm phone Ac place that is-saying  
'Hayashi says that he is going to place a call later.'
- Q: Dare ga atode kare ga denwa o kakeru n desyoo ka.  
who Nm later he Nm phone Ac place that suppose Q  
'Who do you suppose is going to place a call later?'
- a. Hayasi b. someone other than Hayasi
- 15) Dare ga asita uti ni iru to itteiru n desu ka  
who Nm tomorrow home at stay that is-saying that is Q  
'Who says that he is going to stay at home tomorrow?'
- Q: Dare ga asita uti ni iru n desyoo ka.  
who Nm tomorrow home at stay that suppose Q  
'Who do you suppose is going to stay at home tomorrow?'
- a. same as *dare* b. another person



286 *Acquisition of null/overt pronominals in Japanese*

- 16) Sumisu-san wa asita Buraun-san ni au to itteimasu yo.  
Smith-Mr Tp tomorrow Brown-Mr to meet that is-saying  
'Smith says that he will see Mr Brown tomorrow.'
- Q: Dare ga asita Buraun-san ni au n desyoo ka.  
who Nm tomorrow Brown-Mr to meet that suppose Q  
'Who do you suppose will see Mr Brown tomorrow?'
- a. Sumisu b. someone other than Sumisu
- 17) Dareka ga ginkoo kara okane o kariru to itteimasita yo.  
someone Nm bank from money Ac borrow that was-saying  
'Someone was saying that he would borrow money from the bank.'
- Q: Dare ga ginkoo kara okane o kariru n desyoo ka.  
who Nm bank from money Ac borrow that suppose Q  
'Who do you suppose is going to borrow money from the bank?'
- a. same as *dareka* b. another person
- 18) Mita-san wa raigetu kare ga kuruma o kau to  
Mita-Mr Tp next-month he Nm car Ac buy that  
itteimasu yo.  
is-saying  
'Mr Mita says that he is going to buy a car next month.'
- Q: Dare ga raigetu kare ga kuruma o kau n desyoo  
ka.  
who Nm next-month he Nm car Ac buy that suppose  
Q  
'Who do you suppose is going to buy a car next month?'
- a. Mita b. someone other than Mita
- 19) Dareka ga kare ga tomodati kara kuruma o kariru to  
someone Nm he Nm friend from car Ac borrow that  
itteimasita yo.  
was-saying  
'Someone was saying that he is going to borrow a car from his friend.'
- Q: Dare ga tomodati kara okane o kariru n desyoo ka.  
who Nm friend from money Ac borrow that suppose Q  
'Who do you suppose is going to borrow a car from his friend?'
- a. same as *dareka* b. another person

*Kazue Kanno* 287

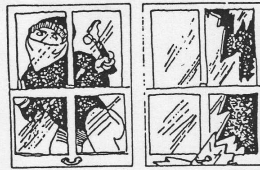
- 20) Dare ga kyoo osoku naru to itteiru n desu ka.  
who Nm today late become that is-saying that be Q  
'Who says that he is going to be late today?'
- Q: Dare ga kyoo osoku naru n desyoo ka.  
who Nm today late become that suppose Q  
'Who do you suppose is going to be late today?'
- a. same as *dare* b. another person

*III Translate sentence (20) into English*

**Appendix A** Sample of grammaticality judgement test

In this activity, you will read a series of sentences. You will then be asked to judge each sentence in two ways. First, CIRCLE THE WORD POSSIBLE OR IMPOSSIBLE THAT BEST REFLECTS YOUR INITIAL IMPRESSION OF EACH SENTENCE. Second, FIX EACH SENTENCE THAT YOU MARK IMPOSSIBLE.

1. Elena no llega tarde.	Impossible	Possible
2. ¿A quién Miguel acompaña?	Impossible	Possible
3. ¿Aldo tiene tiempo?	Impossible	Possible
4. Felicia vuelve de vacaciones hoy.	Impossible	Possible
5. Ester no entiende el problema.	Impossible	Possible
6. Elena repasa cuidadosamente los detalles.	Impossible	Possible
7. Juan tocan el piano.	Impossible	Possible
8. ¿Con quiénes José estudia?	Impossible	Possible
9. ¿Corre Francisco para clase?	Impossible	Possible
10. ¿María sale a las tres?	Impossible	Possible
11. Elena estudia historia.	Impossible	Possible
12. ¿Qué hace María toma en la mañana?	Impossible	Possible
13. ¿José juega al tenis?	Impossible	Possible
14. María habla italiano.	Impossible	Possible
15. Miguel levanta pesa regularmente.	Impossible	Possible
16. Eva hace no toma café.	Impossible	Possible
17. Juanita no lee mucho.	Impossible	Possible
18. ¿Mira José películas?	Impossible	Possible
19. Juan siempre viene con ella.	Impossible	Possible
20. ¿Qué María prepara?	Impossible	Possible



The thief broke the window.      -3 -2 -1 0 1 2 3

The thief made the window break.      (-3) -2 -1 0 1 2 3

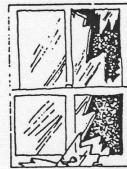
El ladrón rompió la ventana.

El ladrón hizo romper la ventana.

Hırsız pencere-yi kır-mış.

Hırsız pencere-yi kır-dır-mış.

Figure 1. Picture with transitive sentence pairs.



The window broke.      -3 -2 -1 0 1 2 3

The window got broken.      (-3) -2 -1 0 1 2 3

La ventana rompió.

La ventana se rompió.

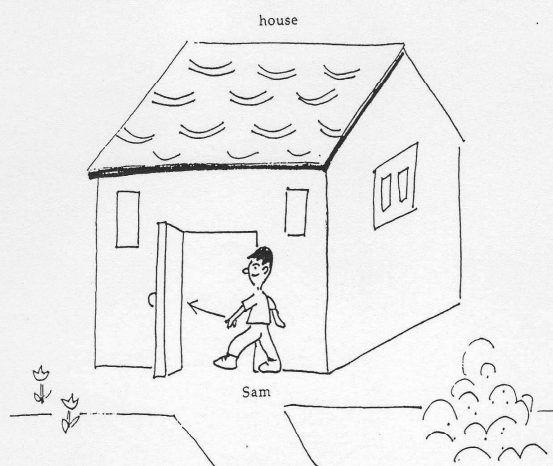
Pencere kır-mış.

Pencere kır-il-miş.

Figure 2. Picture with intransitive sentence pairs.

### APPENDIX B

Example Test Items



- |   |    |    |   |   |   |
|---|----|----|---|---|---|
| 1. Sam entered the house by walking.      | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 2. Sam walked and went into the house.    | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 3. Sam went into the house by walking.    | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 4. Sam went into the house walking.       | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 5. Sam walked in the house for 5 minutes. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 6. Sam entered the house walking.         | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 7. Sam walked and entered the house.      | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 8. Sam walked into the house.             | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |

Figure B1. Example test item in the English study.