

FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

MARY STELA FREITAS WENDLER

***DUMMY SUBJECT* NA AQUISIÇÃO  
DA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR  
FALANTES NATIVOS BRASILEIROS**

Porto Alegre  
2007

MARY STELA FREITAS WENDLER

***DUMMY SUBJECT* NA AQUISIÇÃO  
DA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR NATIVOS BRASILEIROS**

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños

Porto Alegre

2007

MARY STELA FREITAS WENDLER

***DUMMY SUBJECT* NA AQUISIÇÃO  
DA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR NATIVOS BRASILEIROS**

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

Este trabalho é dedicado a todos os que, de alguma forma, colaboraram para que eu mantivesse a sanidade mental e física durante a pesquisa: minha orientadora, amigos, colegas, marido, filhos e alunos. Sua compreensão e apoio foram de grande valia e de importância inestimável ao longo dessa jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família:

Meu marido Rondon de Castro Wendler por entender tantos dias de ausência.

Meus filhos Nailê, Jéssica e Murilo pela compreensão de meus momentos de irritação e por quem qualquer sacrifício vale a pena.

Às Mestres:

Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños pela orientação, exemplo de ética e seus ensinamentos.

Dr. Regina Lamprecht pela importância que seus ensinamentos repercutiram nesse trabalho.

Aos amigos:

Solange Benites Juvella por me incentivar a dar mais esse passo na minha vida profissional e pelas ajudas inestimáveis na elaboração desse trabalho.

Maria Christina Menezes do Prado pelas infinitas conversas, estímulo nas horas de sufoco e solicitude constante.

Maria Izabel Bolfe pelos cafezinhos saborosos regados de discussões sobre a pesquisa.

Denise Dalpiaz Antunes pelo carinho e solicitude durante o período desse trabalho.

Às funcionárias Isabel e Mara da secretaria de Pós-Graduação em Letras pela disponibilidade e atenção recebida.

À Jaqueline Maissiat pela formatação desse trabalho e incansável ajuda sempre que necessário.

Ao Colégio Marista  
Rosário:

À coordenadora Silvana Nazario por me encorajar e por não apresentar empecilhos à realização desse trabalho.

À colega e amiga Rosane Lorangeira por ter “adotado” meus filhos nos dias em que me encontrei ausente, para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho.

À colega Clarice Zanette por partilhar de material que contribuiu para a pesquisa.

Às colegas Karin Jelinek e Andréia Oliveira pelo carinho e palavras confortadoras na hora certa.

À colega e orientadora educacional Sirley de Barros pelo ombro amigo e carinho tantas vezes recebido.

Ao colega Gabriel Cecchin pelas preciosas ajudas nas dúvidas de Português.

Aos meus alunos de sétima e de oitava séries por demonstrarem interesse em participar dessa pesquisa.

A CAPES:

Sem seu apoio financeiro seria muito difícil poder ter concluído o trabalho.

E a todos que, por esquecimento, não citei, mas que se fizeram presentes nessa jornada.

*“A essência do conhecimento  
consiste em aplicá-lo, uma vez  
possuído.”*

*Confúcio*

## RESUMO

Esse estudo teve por objetivo analisar a utilização do *Dummy Subject* (sujeito nulo) nas construções de falantes nativos do Português aprendendo Inglês como língua estrangeira. Para isso, foram estudados aspectos lingüísticos à luz da Teoria Gerativista de Noam Chomsky ( 1981). Esses aspectos serviram de subsídios para a análise de dados fornecidos por alunos das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Porto Alegre. Discutiu-se a ausência do *Dummy Subject*, bem como a confirmação das hipóteses levantadas para esse problema através do resultado dessa pesquisa. Conclui-se, portanto, que a ausência do *Dummy Subject* na função de sujeito se dá devido à transferência da língua materna no processo de aprendizagem da segunda língua, bem como à falta de contato extracurricular com a língua Inglesa.

*Palavras-chave:* Teoria Gerativista, *Dummy Subject*, sujeito nulo, segunda língua.

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to analyze the use of the *Dummy Subject* in the sentence constructions of Portuguese native speakers learning English as second language. In order to achieve this objective, linguistic aspects were studied under the Generative Theory proposed by Noam Chomsky (1981). These aspects served as subsidies to analyze the data given by the high school 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students of a private school in Porto Alegre. The absence of the *dummy subject* was discussed as well as the confirmation of the hypotheses for this problem through the result of this study. The statistical analysis of the data allowed us to conclude that the *dummy subject* absence is due to the transfer of the native language in second language learning process and also to the lack of contact with the English language outside school as well.

*Key-words:* Generative Theory, dummy subject, second language.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação das sentenças corretas – Grupo A- 7ª série .....	66
Tabela 2 – Identificação das sentenças corretas – Grupo C – 8ª série .....	67
Tabela 3 – Identificação das sentenças corretas Grupo B – 7ª série .....	68
Tabela 4 – Identificação das sentenças corretas – Grupo D– 8ª série .....	70
Tabela 5 – Versão do Português para o Inglês – Grupo A – 7ª série .....	72
Tabela 6 – Versão do Português para o Inglês – Grupo B – 7ª série .....	73
Tabela 7 – Versão do Português para o Inglês – Grupo C – 8ª série .....	75
Tabela 8 – Versão do Português para o Inglês – Grupo D – 8ª série .....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS

**UG** – *Universal Grammar*, em Inglês, que significa Gramática Universal

**L1** – Língua materna

**L2** – Segunda Língua ou Língua Estrangeira

**LAD** – *Language Acquisition Device*, em Inglês, que significa Mecanismo de Aquisição de Linguagem

**TRL** – Teoria da Regência e Ligação

**AGR** – *Agreement*, em Inglês, que significa Concordância

**INFL** – *Inflection*, em Inglês, que significa Flexão

**NP** – *Noun Phrase*, em Inglês, que significa Sintagma Nominal

**VP** – *Verb Phrase*, em Inglês, que significa Sintagma Verbal

**PP** – *Prepositional Phrase*, em Inglês, que significa Sintagma Preposicional

**pro** – prozinho [ + pronominal, - anáfora]

**t** – *trace*, em Inglês, que significa vestígio, traço; categoria vazia resultante de movimento

**SVO** – Sujeito, verbo e objeto: elementos que compõem a sentença.

**N** – *Noun*, em Inglês, que significa substantivo

**V** – *Verb*, em Inglês, que significa verbo

**O** – *Object*, em Inglês, que significa objeto

**A** – *Adjective*, em Inglês, que significa adjetivo

**P** – *Preposition*, em Inglês, que significa preposição

**det** – *determiner*, em Inglês, que significa determinante

**θ** – teta ou temático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</b> .....	<b>17</b>
2.1	AQUISIÇÃO DA L2.....	23
2.1.1	Hipótese do não-acesso.....	24
2.1.2	Hipótese do acesso integral.....	24
2.1.3	Hipótese do acesso indireto.....	25
2.1.4	Hipótese do acesso parcial.....	26
2.2	INTER-RELAÇÃO ENTRE L1 E L2.....	30
<b>3</b>	<b>UMA VISÃO DA GRAMÁTICA GERATIVA</b> .....	<b>34</b>
3.1	PRINCÍPIOS E PARÂMETROS.....	36
3.2	TEORIA X- BARRA.....	38
3.3	PRINCÍPIO DA PROJEÇÃO ESTENDIDA.....	43
3.4	PARÂMETRO DO SUJEITO NULO.....	46
3.4.1	Sobre os expletivos.....	54
3.5	CATEGORIAS VAZIAS EM POSIÇÕES ARGUMENTAIS.....	56
3.5.1	Pro.....	61
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>

**APÊNDICES .....88**

**ANEXO .....92**

## 1 INTRODUÇÃO

Existem muitas abordagens no que diz respeito à aquisição<sup>1</sup> de uma língua estrangeira e algumas delas têm mostrado a dificuldade que os aprendizes apresentam nesse processo. No caso da Língua Inglesa (língua em questão nesse estudo), existe um pronome ao qual não há um elemento comum na Língua Portuguesa. Trata-se do pronome *it*. Em Português, *it* significa *ele*, *ela* utilizado para designar objetos, animais bem como substantivos abstratos. Nesse caso, trata-se de um pronome pessoal. Porém, há uma outra forma em que ele pode ser usado sem ser um pronome pessoal, portanto, sem referência semântica. Nesse trabalho, trataremos do pronome *it* nessa situação, ou seja, sem essa referência semântica. A esse pronome chamado de expletivo, não há um elemento equivalente em Português. Dessa forma, a utilização do pronome *it* torna-se um problema para o aluno quando ele tem de usá-lo sem haver um correspondente em sua língua. Durante o processo de aquisição, observa-se que os alunos brasileiros aprendendo Inglês como língua estrangeira fazem uso inapropriado (omissão) do sujeito nulo em contextos onde o sujeito seria necessário. Esse problema ocorre em níveis iniciais de aquisição, especialmente quando o sujeito da sentença não possui referência semântica, mas que a sua marcação fonética deveria estar presente. Butterworth e Hatch (1978 citado por LIMA, 1999) relatam em seus estudos a falta do uso do *it* por nativos espanhóis aprendendo Inglês e afirmam que a omissão do *it* é mais freqüente de que qualquer outro pronome. A mesma constatação foi feita por White (1985) em seu trabalho. Ela afirma que falantes nativos de Espanhol em nível inicial de aquisição carregavam o parâmetro '*pro-drop*'<sup>2</sup> de sua língua materna (L1) para o Inglês (L2) sem que se dessem conta de que as sentenças onde o sujeito pronome não estava expresso eram agramaticais. Com base nessas constatações, é possível supor que a L1 seja um dos fatores que influenciam o comportamento lingüístico do aprendiz no uso do sujeito nulo na língua alvo. Sabe-se que, em Português, pode-se omitir o sujeito numa construção frasal. É provável, então, que a possibilidade dessa omissão de sujeito seja transferida em condições específicas para uma L2 no processo de aquisição dessa língua.

---

<sup>1</sup> O termo *aquisição* será usado para fazer referência à aprendizagem da língua estrangeira ( ou L2).

<sup>2</sup> *Pro-drop* termo que designa a língua que aceita sentenças sem sujeito.

Essa pesquisa, que é de caráter descritivo, se ocupa de uma análise dos contextos sintáticos que não admitem sujeito nulo nas construções em Inglês elaboradas por aprendizes da L2 e busca apontar as propriedades sintáticas dessas sentenças. A Teoria Gerativa, mais especificamente o Princípio de Projeção (PP), serviu de suporte teórico para a explicação dos processos sintáticos que ocorrem nas diferentes línguas do mundo.

Discutiremos a hipótese de transferência da L1 e da Gramática Universal (UG) na aquisição da língua estrangeira bem como investigaremos o uso e o não uso do sujeito nulo (*dummy subject*) na Língua Inglesa por alunos brasileiros cursando a sétima e a oitava série do Ensino Fundamental na faixa etária dos 12 aos 14 anos de idade aprendendo Inglês como língua estrangeira. Os dados fornecidos serão analisados sob o ponto de vista da Teoria dos Princípios e Parâmetros, um dos marcos do programa gerativista de investigação em Lingüística baseado nas idéias de Noam Chomsky (1986).

Duas hipóteses foram levantadas nesse estudo:

- Hipótese 1: O uso inapropriado<sup>3</sup> do pronome expletivo *it* na função de sujeito ocorrerá com maior freqüência nas produções dos alunos que nunca mantiveram contato extracurricular com a Língua Inglesa e diminuirá nas produções dos alunos com maior contato com a língua.
- Hipótese 2: A transferência da L1 no processo de aprendizagem da L2 pode interferir nas produções do aluno, ou seja, a gramática da L1 pode determinar a gramática de um aprendiz de L2.

A questão que se faz presente então é: os aprendizes adquirem e transferem os parâmetros da UG?

De acordo com os pressupostos da Teoria Gerativa, existem algumas diferenças entre as línguas que se dão devido a um número de opções que a UG oferece. Essas opções são chamadas de parâmetros e cabe a cada língua estabelecê-los. São os parâmetros que vão indicar a operação da UG. A idéia de parâmetros pode, então, capturar a variação entre as línguas.

---

<sup>3</sup> O termo inapropriado foi usado para designar a ausência do pronome expletivo onde o mesmo se faz necessário.

Quando o aprendiz de uma L2 se encontra numa situação contraditória de valores de parâmetros, é possível que ele comece com um parâmetro e troque para outro valor de parâmetros mais tarde.

O trabalho desenvolve-se da forma que segue. No segundo capítulo, discutir-se-á a relevância da UG na aquisição da linguagem e sua relação com a Segunda Língua (L2). O capítulo terceiro dará uma visão geral da Teoria Gerativa, onde os modelos que foram sendo desenvolvidos a partir das premissas de Chomsky serão descritos. O capítulo quarto descreverá a metodologia utilizada nesse trabalho. No capítulo quinto, os dados coletados no *corpus* serão analisados e, finalmente, no capítulo sexto, serão apresentadas as discussões a respeito do trabalho, bem como as conclusões que foram tiradas a partir da análise proposta<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Vale salientar que o escopo da nossa discussão não elucidará completamente os termos utilizados que não são usuais na literatura técnica tais como INFL (*Inflection*), AGR (*Agreement*), entre outros. A terminologia que foi adotada nesse trabalho abrange termos de ampla circulação na área da Lingüística especialmente na sintaxe. O conhecimento desses termos, portanto, será pressuposto, a não ser em caso em que se acredite que algum esclarecimento seja necessário para que a compreensão do trabalho seja efetiva.

## 2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem tem sido um tema vastamente discutido na história da Lingüística bem como objeto de estudo de lingüistas e estudiosos da língua. Ela foi estudada pelas teorias lingüísticas, principalmente pela gerativista, além das ciências cognitivas. Existem outras subáreas dentro da área da aquisição da linguagem onde cada uma delas compõe um campo próprio de estudos: *a aquisição da língua materna, aquisição da segunda língua e a aquisição da escrita* Scarpa(2003 apud MUSSALIM e BENTES, 2003). Nesse capítulo, apresentaremos a proposta de Chomsky acerca da teoria da linguagem. Cabe ressaltar que linguagem, aqui, refere-se à língua materna e/ou segunda língua.

Chomsky(1988) corrobora *insights* de seus trabalhos anteriores de que se deve considerar uma linguagem como um conjunto finito ou infinito de sentenças em que cada uma delas seja finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos. Segundo o lingüista, as propriedades estruturais de uma língua são abstratas, complexas e específicas e, por possuírem tais características, não poderiam ser aprendidas por uma criança na fase de aquisição da linguagem. Essas propriedades já deveriam ser do conhecimento da criança e que, no momento da aquisição de uma língua, elas apenas seriam ativadas para que esse processo se iniciasse. Este *insight* é reforçado em Chomsky(1988) com a proposta do inatismo: a aquisição da linguagem é o resultado de um dispositivo inato localizado na mente. A mente do indivíduo disponibiliza um conjunto de princípios lingüísticos complexos para que este adquira a linguagem. Essa hipótese prega que a criança não tem conscientemente o conhecimento de linguagem, ela simplesmente possui “conhecimento inato” delas. A linguagem é uma capacidade inata e específica à espécie humana podendo, dessa forma, ser transmitida geneticamente devido às suas propriedades que são determinadas por princípios lingüísticos e estruturas existentes somente nessa espécie. Logo, é importante destacar que a mente humana desempenha papel fundamental na aquisição da linguagem.

Se essa capacidade inata permite ao indivíduo adquirir qualquer língua natural, isso significa que existem propriedades universais da linguagem. A investigação dessas propriedades tem sido objeto de estudo de muitos lingüistas

que o fizeram na tentativa de elaborar uma teoria geral da linguagem que tivesse base nesses princípios. A essa teoria foi dado o nome de gerativista.

Chomsky (1986) apontou em seus estudos primeiros que adquirir linguagem significa desenvolver as estruturas mentais que compõem a gramática de uma língua específica.

Analisando a questão sob esse ponto de vista, seus defensores consideram, então, a linguagem uma questão de aprendizagem feita pela mente. Segundo Raposo (1992), para um falante aprender uma língua, basta estar inserido num ambiente lingüístico da língua a ser aprendida para obter as informações necessárias a respeito desse novo sistema lingüístico. Se uma criança não estiver inserida num contexto lingüístico, ela não aprenderá a falar. Um fator determinante na iniciação do funcionamento do mecanismo de aquisição é a fala das pessoas que rodeiam a criança bem como suas experiências verbais. Durante a fase de aquisição de uma criança, o seu meio ambiente lingüístico é formado por expressões gramaticais dessa língua e a criança desenvolve uma gramática interiorizada. A criança adquire expressões gramaticais da língua a que está sendo exposta e, a partir dessa aquisição, desenvolve um conhecimento de que uma determinada expressão é inaceitável em sua língua. Como é que a criança desenvolve esse conhecimento de que determinada construção sintática é aceitável ou não?

São os princípios inatos da UG que determinam as interpretações lingüísticas possíveis e gramaticais. A UG tem de ser suficientemente flexível para acomodar a variação entre as diferentes línguas, mas deve ser ao mesmo tempo rígida para explicar as propriedades altamente específicas que caracterizam o conhecimento final dos falantes.

Segundo Chomsky(1981), os estímulos iniciais da criança são “pobres” ( não explicam a complexidade do sistema lingüístico). Ele acredita que o indivíduo falante possui uma série de conhecimentos de sua língua cujo desenvolvimento não pode provir da memorização ou imitação. Portanto, nenhuma criança tem capacidade de produzir uma linguagem adulta partindo desse *input* verbal deficiente. Ele corrobora sua teoria com um exemplo bastante simples: uma criança exposta a uma fala precária com frases incompletas, truncadas na idade de 18 a 24 meses possui a capacidade de dominar um conjunto de regras e princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. A esse argumento ele deu o nome de “pobreza de estímulo” que mesmo quando a criança era exposta a dados lingüísticos

primários, ela era capaz de produzir uma gramática específica de forma relativamente fácil. Esse mecanismo inato apenas faria brotar da criança o que já se fazia presente no interior de sua mente. E, para ele, o acionamento da UG não depende de interação social.

Sendo assim, somente um mecanismo inato complexo pode explicar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Para ele, a criança nasce dotada de princípios universais e um conjunto de parâmetros que são fixados de acordo com a língua à qual ela está exposta.

Chomsky denomina esses princípios e estruturas mentais de *LAD* (*Language Acquisition Device*) e que, segundo os gerativistas, recebe o nome de Gramática Universal. *LAD* foi utilizado para denominar a estratégia que a criança usa para construir ou “inventar” a gramática baseada em dados lingüísticos primários, utilizando a UG como ponto de partida. “A Gramática Universal é a caixa preta responsável pela aquisição da linguagem. Ela é o mecanismo na mente que permite às crianças construir a gramática fora do material bruto de linguagem proporcionado por seus pais” (COOK, 2001, p. 262).

A Gramática Universal é “uma caracterização destes princípios inatos, biologicamente determinados, que constituem o componente da mente humana - a faculdade da linguagem” (CHOMSKY, 1986, p. 24).

A Gramática Universal aparece em forma de princípios universais e devido a esses princípios elas não produzem construções agramaticais. Associados a esses princípios, estão os parâmetros que, acionados pelo *input* do ambiente, definem as variações entre as línguas e vão permitir ou proibir as estruturas de cada uma delas.

Dessa maneira, a linguagem é vista como algo inato da espécie humana, pois vem guarnecida no estágio inicial de uma gramática universal composta de princípios universais e de parâmetros adquiridos quando em contato com a língua materna.

Alguns parâmetros como o do sujeito nulo, colocação dos clíticos, tipo de flexão verbal entre outros têm sido estudados pelos lingüistas ao longo dos tempos.

É pouco afirmar que a aquisição da linguagem se restringe à internalização de regras da língua materna do aprendiz. Porém, também não é suficiente dizer que o conhecimento lingüístico está ou não vinculado ao conhecimento de mundo. Pouco se sabe sobre a relação entre mente e o seu papel nessa aquisição.

“A aquisição da linguagem utiliza formas especiais de aprendizagem além daquelas comuns a outras áreas” (COOK, 1996: 20).

A criança ao ir para a escola pela primeira vez já se encontra inserida no contexto lingüístico de sua comunidade, ou seja, já assimilou todo o sistema de sua língua e isso faz com ela esteja apta a se comunicar em sua língua materna e continua a aprender outras diferentes formas de se comunicar. A escola terá, então, o papel de lhe apresentar diferentes tipos de modalidades de comunicação escrita. Deve-se concentrar, aqui, a atenção na distinção entre o que é adquirido pela criança por meio de mero contato e o que ela assimila como resultado de um ensino intencional e sistemático: aquisição e aprendizagem. Kato (1999, p. 1) estabelece a diferença entre aquisição e aprendizagem: “Aquisição é o processo pelo qual o falante entra em contato com a língua por meio do *“input”* natural externo, e aprendizagem é aquele processo em que há algum tipo de intervenção ou estímulo externo”. O conhecimento que uma pessoa tem da sua língua é muito maior que sua manifestação, pois a linguagem se encontra vinculada a mecanismos inatos da espécie humana.

Na aquisição, a criança faz a seleção da ordem de internalização das estruturas, enquanto que na aprendizagem, o professor é responsável pela seleção e adequação do material à idade do aluno e ao seu grau de desenvolvimento. Quando se ensina a língua materna, esse propósito está relacionado à composição das habilidades de leitura e escrita, uma vez que a criança na época da escolaridade já possui habilidades de audição e fala e já internalizou as regras do sistema. Nesse período, a criança já possui a competência lingüística. Ela já consegue compreender e produzir inúmeras construções lingüísticas sem sequer tê-las ouvido anteriormente.

Em resumo, o falante possui conhecimentos sobre a sua língua e não se pode afirmar que sejam determinados pelo meio ambiente lingüístico em que está inserido. Esses conhecimentos seriam atribuídos à UG que determinaria a aquisição da linguagem.

Para Lenneberg (1967 citado por MUSSALIM e BENTES, 2003, vol.2,p.220), a UG é considerada um elemento fundamental do dispositivo de aquisição da linguagem e pode ser concebida como um órgão biológico que sofre um processo de maturação como todo e qualquer órgão existente na espécie humana.

A aquisição de uma língua, portanto, depende da maturação e desenvolvimento desse órgão mental biológico. A hipótese da maturação do cérebro pode ser fonte de evidência adicional para a UG, pois ela poderia explicar esses estágios de aquisição da língua materna.

O tempo que o aprendiz leva para adquirir a L1 difere do tempo que ele leva para a aquisição da L2. O aprendiz da L1 não segue regras gramaticais. O aprendizado acontece naturalmente. Se a criança nunca ouviu em Inglês uma sentença sem sujeito, ela deduzirá que as sentenças em sua língua devem ter um sujeito e o fará toda vez que for construir uma sentença. De acordo com Cook (1996), muitos lingüistas estão convencidos de que a melhor forma de uma criança aprender a L1 é através da evidência positiva que consiste em sentenças reais que a criança ouve, ou seja, a informação gramatical na sentença permite que a criança construa uma sentença na ordem adequada de sua língua. A evidência positiva, portanto, é suficiente para mostrar à criança as regras de sua língua. Uma característica importante da linguagem infantil é que ela é governada por regras, mesmo que essas regras criadas pela criança não correspondam às regras dos adultos.

As primeiras pesquisas acerca da aquisição da linguagem tiveram início na década de 1970 e, partir de então, algumas características emergiram como resultado dessas pesquisas (MITCHEL e MYLES,1998). Dentro desse processo, pontuamos algumas delas:

- As crianças atravessam estágios durante a aquisição;
- Esses estágios são muito parecidos em todas as línguas, embora a taxa de progresso individual das crianças seja altamente variável;
- A linguagem infantil é sistemática e governada por regras e essas regras criadas pelas crianças não correspondem necessariamente às regras dos adultos;
- As crianças são resistentes a correções feitas pelos adultos;
- A capacidade de processamento das crianças limita o número de regras que elas podem aplicar a qualquer momento e elas tenderão a reverter para as hipóteses primeiras quando duas ou mais regras competirem.

Essas descobertas corroboram as afirmações de Chomsky quando ele diz que as crianças seguem um tipo de rota interna, pré-programada quando estão adquirindo linguagem.

Para Chomsky (1988), conforme visto anteriormente, a espécie humana é dotada biologicamente de uma capacidade ou “órgão” mental que guia a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Esse órgão mental possui elementos constitutivos que refletem essas propriedades abstratas encontradas nas línguas. A esse órgão foi dado o nome de UG e a seus elementos de universais lingüísticos.

Os universais lingüísticos são princípios que se encontram na linguagem humana, mas isso não significa que devam estar presentes em todas as línguas (COOK, 1996). Sob esse ponto de vista, a linguagem se encontra num domínio cognitivo e biológico, fazendo com que o ser humano venha equipado com uma gramática universal que, por sua vez, é dotada de princípios universais e parâmetros não-marcados que vão adquirir seu valor através do contato com a língua materna. Há uma questão que se refere aos universais lingüísticos: se as línguas diferem tanto umas das outras, como é que podem existir universais? E, se não existem, como é que pode a UG ter algum conteúdo?

Cabe ressaltar que a UG não significa algo universal entre as línguas. Ela afirma que as línguas não são iguais e que a variação provinda dos parâmetros permite que os universais estejam ausentes em algumas línguas particulares. Não é necessário mostrar que um universal acontece em milhares de línguas.

Entretanto, ela não permite que os universais sejam rompidos. A UG deve ser um “conjunto de ferramentas<sup>5</sup>” que a criança traz para a aprendizagem das línguas do mundo. Porém, mesmo tendo esse conjunto, isso não significa que se tenha de usar todas elas em todos os trabalhos. Por esse motivo, é esperado que nem todo mecanismo gramatical dado pela UG apareça em todas as línguas, ou seja, aquilo que possui um peso grande em uma determinada língua pode não ter o mesmo peso em outra. Seria o caso da ordem das palavras numa sentença ou a marcação de caso em algumas línguas e em outras não. A UG disponibiliza essas possibilidades para a criança, porém somente as possibilidades que se encontram presentes no seu meio ambiente se concretizam no desenvolvimento da gramática da criança. Note, portanto, que os aspectos pertencentes à UG são universais,

---

<sup>5</sup> Um conjunto de ferramentas que possui destaque é a abordagem da Teoria dos Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981).

porém os aspectos particulares às línguas são aprendidos a partir da experiência (MENUZZI, 2001).

E, do mesmo modo que as crianças se deparam com universais na L1, elas se depararão com esses universais também durante o processo de aquisição da L2. Deve-se ter em mente que, de acordo com as teorias chomskianas, as línguas do mundo não são tão diferentes sob o ponto de vista sintático, gramatical e isso ajuda a explicar o universalismo ( MUSSALIM e BENTES,2003, vol.2).

## 2.1 AQUISIÇÃO DA L2

Devemos entender por “segunda” língua (ou L2) qualquer outra língua aprendida por um indivíduo além da sua língua materna (L1).

A UG não é uma gramática, mas um conjunto de limites (SMITH, 1995). Se assim não o fosse, a criança criaria todo tipo de idéia a respeito da língua que está aprendendo. Cada gramática possui uma série de infinitas possibilidades. A L2 pode ter regras sintáticas que permitam mover elementos dentro de uma sentença para criar diferentes construções, perguntas, passivas etc. No entanto, pode ser que a L1 não possua essas regras. Isso significa que esses princípios da UG podem não ser relevantes para a L1 e ser para a L2. Segundo Smith (1995), um dos papéis da Psicolingüística seria investigar a maneira como esses princípios da UG operam à medida que a gramática do indivíduo se desenvolve. No caso da aquisição da L2, seria descobrir como esses princípios podem ser afetados pela competência lingüística de outra língua que o aprendiz tem e que representam diferentes instâncias da UG.

Mitchell e Myles (1998) levantaram algumas possibilidades em relação ao papel da UG na aprendizagem da L2:

### **2.1.1 Hipótese do não-acesso**

A UG não está inserida na aquisição da L2, pois a mesma enfraquece com a idade e, dessa forma, os aprendizes da L2 devem recorrer a habilidades mais gerais para resolver problemas. Está muito em voga, hoje, a visão de que a UG não se encontra mais disponível para os aprendizes da L2. Portanto, percebe-se que existe um período crítico para os adultos para a aquisição da linguagem e que os aprendizes adultos precisam recorrer a outros mecanismos de aprendizagem para que ela aconteça de forma positiva. Um exemplo que comprova essa hipótese é que crianças imigrantes geralmente se tornam falantes nativos de sua L2, enquanto seus pais raramente se tornam.

Os estudos que adotam essa posição tendem a pontuar as diferenças entre a aquisição da L1 e a da L2 bem como as diferenças no resultado final do processo de aquisição. Após um extensivo estudo de aquisição da negação no Francês e no Alemão por aprendizes de L1 e L2, Meisel (1997 citado por MITCHELL e MYLES, 1998) chegou à conclusão de que os aprendizes da L2 recorriam a estratégias de seqüência linear que se aplicavam a elos de superfície ao invés de usarem operações de dependência estrutural restritas pela UG. Meisel afirma que um dos princípios da UG mais fundamentais (dependência estrutural) não está mais disponível aos aprendizes da L2.

### **2.1.2 Hipótese do acesso integral**

A UG é acessada de forma direta na aquisição da L2, pois tanto o processo de aquisição da L1 quanto da L2 são similares e as diferenças observadas se davam devido à diferença de maturidade cognitiva e as necessidades do aprendiz.

Essa posição foi adotada por Flynn (1988) que argumenta que a UG continua a sustentar a aprendizagem da L2 tanto para adultos quanto para crianças e que não existe o chamado “período crítico” depois que a UG pára de agir. Se os aprendizes podem adquirir princípios e/ou parâmetros da L2 cujas características diferem das da L1, isso é prova de que a UG continua operando. Ela exemplifica sua

posição com um trabalho empírico feito com alunos japoneses aprendendo Inglês. Nele, ela afirma que aprendizes japoneses adultos aprendendo Inglês como L2 podem, com sucesso, restabelecer o parâmetro de direção do núcleo (por exemplo, do núcleo final para o núcleo inicial). Ela também afirma que aprendizes similares podem exemplificar princípios que não operam em Japonês tal como o Princípio da Subjacência (que controla o movimento das palavras interrogativas, ou seja, as *wh-questions* em Inglês), e podem adquirir categorias funcionais supostamente não existentes na Língua Japonesa. Flynn conclui seu trabalho dessa forma:

Parece que os aprendizes da L2 constroem gramáticas a partir das novas línguas-alvo sob restrições impostas pela UG; esses princípios da UG cuidadosamente investigados até então, indicam que aqueles não exemplificados ou aplicados vagamente na L1, mas operativos na L2, são de fato adquiríveis pelo aprendiz da L2.

Somos, dessa forma, forçados a concluir que a UG restringe a aquisição da L2; a faculdade da linguagem essencial envolvida na aquisição da L1 está também envolvida na aquisição da L2 pelo adulto (1988, p. 150-151).

### 2.1.3 Hipótese do acesso indireto

A UG não está diretamente inserida na aquisição da L2, mas é indiretamente acessada através da L1. O aprendiz aplica na L2 os parâmetros já fixados na L1.

Os aprendizes só têm acesso à UG através de sua L1. Eles já acessaram os princípios aplicados à sua L1 e estabeleceram os parâmetros dela e essa é a base para o seu desenvolvimento da L2. Outros parâmetros não estão disponíveis para eles e se a L2 possui parâmetros distintos daqueles da L1, eles terão de recorrer a outros mecanismos para fazer com que os dados da L2 se ajustem às suas representações internas. Schachter (1996 citada por MITCHELL e MYLES, 1998) apóia essa hipótese e ela a combina com a noção de “período crítico” para a aquisição da L2. Ela afirma que a UG pode estar disponível para crianças aprendizes da L2, mas argumenta que existe um período crítico para a aquisição eficaz de princípios e parâmetros da L2 uma vez que esses não tenham sido operantes na L1 do aprendiz. A esse período crítico ela denomina Janela de Oportunidade e afirma que aprendizes infantis da L2 passam por diferentes Janelas da língua alvo (1996, p.188). Schachter conclui que suas descobertas feitas através de um estudo com coreanos aprendendo Inglês como L2 mostram que a Janela de

Oportunidade não está operante em aprendizes mais jovens, mas está disponível para crianças mais velhas. No que diz respeito a aprendizes adultos, ela conclui que “A UG ...falha ao iluminar a aquisição da L2 do adulto – quer seja em termos de perspectiva biológica da maturação quer seja em termos de realizações lingüísticas conhecidas dos aprendizes adultos da L2” (SCHACHTER,1996, p. 187). Ao invés disso, ela acredita que os únicos princípios e parâmetros facilmente disponíveis ao aprendiz adulto de L2 são aqueles que já foram ativados no processo da aprendizagem da L1. Outros pesquisadores tais como Schwartz e Sprouse (1994 citados por MITCHELL e MYLES, 1998) afirmaram que os aprendizes da L2 transferem todos os parâmetros da sua L1 em um estágio inicial, mas que eles revisam suas hipóteses quando a L2 falha ao se ajustar a esses parâmetros. Dessa forma, os aprendizes, segundo eles, traçam novas hipóteses que estão restritas pela UG. Se for vista sob esse ângulo, a UG é acessada através da L1 em um primeiro estágio e diretamente acessada depois disso.

#### **2.1.4 Hipótese do acesso parcial**

Nessa hipótese, alguns aspectos (como princípios e parâmetros) ainda estão disponíveis e outros não. Alguns princípios podem ainda estar disponíveis, mas alguns parâmetros podem não estar mais. Os aprendizes produzem gramáticas que não estão necessariamente nem na L1 nem na L2. Alguns princípios e parâmetros parecem não ser problemáticos para serem zerados (por exemplo, o parâmetro do núcleo) e outros são mais difíceis ou até impossíveis (como a subjacência, por exemplo). Essa hipótese tenta reconciliar fatos que, de alguma forma são contraditórios a respeito do processo de aquisição da L2. São eles:

- Os aprendizes não parecem construir gramáticas que não sejam restritas pela UG, ou seja, gramáticas “selvagens” como são denominadas. Fica a questão: Isso sugere que pelo menos os princípios da UG estão disponíveis para eles?
- Os aprendizes constroem gramáticas que não precisam necessariamente se parecer com as gramáticas da sua L1 ou da L2. Outro questionamento, então, é levantado: Isso é sinal de que os

parâmetros, exceto os que são realizados na L1 ou na L2, estão disponíveis?

- Alguns princípios e parâmetros parecem não ser problemáticos para serem zerados, porém outros são mais difíceis ou até mesmo impossíveis. A pergunta que fica no ar: Qual seria o motivo disso acontecer?

Existem trabalhos recentemente feitos na lingüística teórica, como, por exemplo, o trabalho sobre as categorias funcionais que geraram novas e mais detalhadas hipóteses sobre aspectos particulares da UG que podem ser transferidos da L1. Esses trabalhos foram usados para tentar dar conta dos questionamentos citados acima.

Para finalizar, cabe ressaltar que o estudo sobre o acesso à UG na aprendizagem da L2 não está concluído e que muitos defensores de todas as quatro hipóteses ainda podem ser encontrados. Os estudos da aquisição da segunda língua estão se tornando mais centralizados, ou seja, estuda-se a disponibilidade de módulos da UG ao invés da UG em si. Dessa maneira, a UG está sendo conceituada sob uma visão modular da mente humana e a maneira na qual ela pode interagir com outros módulos tem sido objeto de muito interesse para pesquisadores como Pinker (1984 citado por FLETCHER e MACWHINNEY, 1997) entre outros.

Conforme foi citado anteriormente, a aquisição da L1 se dá através da obtenção de novos hábitos que a criança adquire quando responde aos estímulos de seu ambiente (MITCHELL e MYLES, 1998). O mesmo já não acontece na aquisição da L2, pois a criança já tem um conjunto de respostas bem estabelecidas na língua materna. O processo de aprendizagem da L2 envolve uma substituição desses hábitos por outros novos. Nesse processo de substituição, os hábitos da L1 vão interferir de forma positiva, ou seja, ajudando o aprendiz ou de forma negativa, inibindo-o nessa aquisição. Esse fator vai estabelecer a “facilidade” ou a “dificuldade de aprendizagem dessa L2. Se a L2 possuir estruturas similares às da L1, esse processo acontecerá facilmente. Porém, se essas estruturas forem distintas da L1, a aprendizagem tornar-se-á um processo difícil.

Para que a abordagem da aquisição de uma língua se faça clara, é necessário estabelecer a diferença entre competência e desempenho. Competência é o conhecimento que temos da nossa língua. Esse conhecimento engloba, além da

produção, o reconhecimento de construções agramaticais, por exemplo. Chamamos de competência gramatical toda a informação que temos a respeito de sentenças gramaticais e agramaticais. Desempenho, por sua vez, é a forma como nos expressamos, aquilo que de fato produzimos, ou seja, o comportamento lingüístico. Pode-se dizer que desempenho é a habilidade que temos de demonstrar a nossa competência. O desempenho de uma pessoa numa língua estrangeira está ligado ao conhecimento que a pessoa tem dessa língua. Adquirir uma língua é mais do que simplesmente conhecer regras que possibilitem a produção de sentenças nessa língua. É, principalmente, adquirir conhecimento lingüístico tais como relações anafóricas, ambigüidades, sentenças gramaticais e agramaticais. Porém, esse conhecimento não é adquirido somente através da fala, ele é inato.

Partindo-se da idéia de que o esquema original da UG não está mais disponível, o individuo aprendiz de uma segunda língua (L2) pode, de alguma maneira, reconstruir muito dela apenas através da observação da sua língua nativa. Kellerman (1977 citado por GASS e SCHACHTER, 1989) constatou que adultos aprendizes de uma L2 tinham idéia do que era universal em suas línguas nativas e, portanto possível de ser transferido para a língua a ser aprendida e aquilo que era específico da língua nativa e, provavelmente não seria adequadamente transferido.

Segundo Meisel (1995 citado por MUSSALIM e BENTES, 2003, vol. 2), a aquisição da L2 após a adolescência já não é mais função da UG. Ela passa a ser um processo cognitivo, ou seja, um processo de aprendizagem de habilidades. Entretanto, as explicações não-gerativistas afrontam essa colocação. Essa questão da dificuldade da aquisição da L2 após a adolescência tem sido estudada e revista. Nesse problema, entram os diferentes fatores interativos e socioculturais de aquisição da língua materna ou estrangeira na infância e depois da adolescência.

Como vimos, os aprendizes da L2 atravessam estágios árduos quando estão no processo de aquisição, diferentemente dos que se encontram quando estão adquirindo a L1. Partindo do ponto de vista teórico, a situação, se comparada à aquisição da L1, fica mais complicada devido a diversos fatores:

- Os aprendizes da L2 são maduros cognitivamente;
- Eles já sabem uma língua anterior à L2 e
- Os aprendizes possuem diferentes motivos para aprender a L2 (diferentes dos da L1 que acontece por questões de comunicação e de sobrevivência até).

Nos estágios iniciais da aquisição do Inglês, por exemplo, a criança produz, com bastante frequência, sentenças sem sujeito como em (1). Esse tipo de sentença é possível em línguas como o Português ou o Espanhol como se pode ver em (2) e (3).

- (1) *\*Want to listen to music.*
- (2) Quero escutar música.
- (3) *Quiero escuchar musica.*

Porém, para um falante nativo adulto do Inglês, a sentença gramatical correspondente a (1) é: *I want to listen to music*, tornando (1) agramatical para quem tem Inglês como língua nativa.

É devido a essas diferenças vistas em (2) e em (3) que tanto o Português quanto o Espanhol pertencem a um certo tipo de língua, as *línguas de sujeito nulo*, também denominadas línguas *pro drop*, enquanto que o Inglês, entre outras línguas, pertencem a outro tipo de língua, as *línguas de sujeito obrigatório* ou as línguas *non pro drop*.

Meisel(1993 citado por FLETCHER e MACWHINNEY,1997) propõe uma explicação para o estágio inicial de aquisição do Inglês: a UG orienta a criança a adotar a hipótese inicial de que sua língua deve ser do tipo do Português – uma língua de sujeito nulo, ou seja, cujo valor padrão pré-fixado (default) é [*pro-drop*]. A criança que está adquirindo línguas como o Inglês – língua de sujeito obrigatório – tem de descobrir através do *input* (dados lingüísticos que ouvem) que sua língua não pertence ao grupo das línguas de sujeito nulo, mas das que possuem sujeito obrigatório. Porém, existe outra hipótese da maturação desse órgão. Partindo-se da suposição que a UG ou alguns universais lingüísticos dependessem de uma certa maturação cerebral para que pudessem entrar em ação, o que se esperaria é que com o desenvolvimento da criança, certas diferenças sistemáticas na fala da criança fossem constatadas. Se confirmada essa hipótese da maturação, ela pode fornecer uma explicação para certos estágios de desenvolvimento da linguagem na criança, mas também pode sustentar a hipótese do inatismo, ou seja, de que o homem é dotado biologicamente de capacidades mentais específicas para o desenvolvimento da linguagem.

O papel que a L1 desempenha na aquisição da L2 tem gerado considerável investigação nas perspectivas teóricas.

## 2.2 INTER-RELAÇÃO ENTRE L1 E L2

Existem pesquisas que apontam os parâmetros da UG para investigar a transferência existente da L1 para a L2 e que a UG se encontra disponível para o aprendiz da L2. Isso explicaria e até poderia prever os casos de transferência na língua, levando-se em consideração que o aprendiz aplica na L2 os elementos da L1 que são similares. (LADO,1957 citado por BRAIDI,1998). Um aspecto especial da aquisição da L2 é o fato de que o aprendiz da L2, tendo já adquirido a L1, não é um aprendiz de língua novato” (BRAIDI, 1998:40).

Os princípios da UG são ativados durante o processo de aquisição da L1 para formar a primeira gramática natural do aprendiz e alguns desses princípios são transferidos para a L2 da mesma maneira como eles foram adquiridos na L1. Sendo assim, a gramática da L1 serve de modelo para o sistema da L2. Em outras palavras, durante o processo de aquisição, o aprendiz pode adotar as regras da L1. Se o aprendiz não tivesse o modelo da L1, ele teria de construir novas regras, novos princípios para a L2.

Os parâmetros da UG dão à criança um número limitado de opções gramaticais dentro da língua que ela está aprendendo. Uma vez que esses parâmetros tenham sido internalizados pela criança, ela terá adquirido, então, o componente nuclear do sistema gramatical dessa língua.

O aprendiz da L1 geralmente não segue instrução gramatical, diferentemente do aprendiz da L2. Uma diferença a ser pontuada é que os aprendizes da L1 começam a aprendizagem cognitivamente imaturos em relação aos sistemas lingüísticos. Ao aprender a L2, o aprendiz possui uma rica disposição de termos sintáticos e semânticos prontos e disponíveis na L1. É nesse momento, então, que acontecem as transferências interlingüísticas.

Cabe ressaltar, aqui, que o termo transferência refere-se à influência da L1 sobre o desempenho do aprendiz na L2, aos efeitos que ocorrem ao se transferir elementos de um sistema lingüístico a outro. Por essa razão, existem construções

feitas em L2 que seriam “cópias fiéis” da L1, gerando, assim, agramaticalidades. É possível observar que as sentenças em Inglês são estruturadas a partir de um sujeito, com exceção do modo imperativo onde o pronome *you* encontra-se implícito. Já, na língua Portuguesa, podemos elaborar sentenças onde o sujeito não existe como em:

(1) Parece que vai chover amanhã.

(2) Choveu ontem.

Em línguas como o Inglês, é obrigatória a presença de um sujeito foneticamente expressado na sentença como em:

(3) **It** seems that it's going to rain tomorrow.

(4) **It** rained yesterday.

As línguas variam de acordo com o contexto em que são usadas.

Aprender uma segunda língua não significa ter de aprender completamente sua nova estrutura gramatical, mas assimilar os parâmetros novos que essa língua apresenta, como por exemplo, se você tem que usar o sujeito, qual a ordem das palavras na sentença além do novo vocabulário. Anteriormente, era difícil fazer uma comparação entre as gramáticas das línguas devido à sua enorme diferença. Atualmente, as gramáticas de todas as línguas são vistas como variações dentro de um único esquema.

A influência da língua materna (L1) no desempenho e na aprendizagem de uma segunda língua (L2) refere-se aos efeitos da transferência de alguns elementos de um sistema lingüístico para outro (SMITH, 1995). Essa influência pode gerar más interpretações na língua a ser aprendida. Selinker (1992) observou que falantes de Espanhol aprendendo Inglês como L2 tendem a omitir os pronomes-sujeitos e isto ocorre com mais freqüência nas construções em que o verbo auxiliar *to be* está presente. A omissão do pronome expletivo *it* geralmente persiste. E, devido a essa persistência, ele passa a ser candidato à fossilização. As línguas são diferentes umas das outras, porque seus léxicos são diferentes. E toda a aquisição da linguagem envolve a aprendizagem do léxico. Os princípios abstratos fazem a base de todas as línguas e, portanto, a tarefa do aprendiz da L2 é a de aprender o vocabulário e o estabelecimento de parâmetros dessa língua.

Acredita-se em que em todo o processo de aquisição de L2, a transferência esteja presente e que ela seja inevitável. No caso do aprendiz ser um adulto, ele já traz consigo o conhecimento de sua língua materna. Nos estágios iniciais da aquisição da L2, existe uma grande quantidade de transferência interlingüística, ou seja, dados que são transferidos de sua língua nativa para a língua em estudo (CORDER, 1981). Segundo o autor, nesses estágios, a língua materna é o único sistema lingüístico na experiência do aprendiz, isso antes que o sistema da L2 se torne familiar a ele. Corder cita como exemplo os aprendizes que dizem *sheep* ao invés de *ship* e ele atribui esse erro a uma transferência interlingüística negativa. Entretanto, não é sempre claro que um erro é o resultado da transferência da língua materna. Aprender uma segunda língua não é uma tarefa similar à de aprender a primeira língua. Os problemas básicos que aparecem nesse processo de aquisição não provêm da dificuldade nos fatores da língua a ser aprendida (L2), mas dos hábitos que foram criados pela primeira (L1). (FRIES, 1945 citado por ODLIN, 1989).

Existem, também, os erros intralingüísticos, ou seja, os erros decorrentes da transferência negativa de itens dentro da própria língua em estudo, ou a generalização de regras dessa língua. Nos estágios iniciais da aquisição de uma língua, a transferência interlingüística predomina, mas no momento em que o aprendiz passa a adquirir partes do novo sistema, a transferência intralingüística começa a se manifestar mais fortemente.

Segundo Brown (1994), é comum os alunos pensarem que uma grande quantidade do que eles dizem ou compreendem parece ser logicamente correta. Quando um aluno diz, por exemplo, *Does he can swim?* ou então *he goed*, ele acredita que está utilizando a gramática correta, porque ele internalizou uma regra sistemática que requer o uso do auxiliar (nesse caso o *does*) em sentenças interrogativas em Inglês e do morfema *ed* a um verbo que esteja no passado, sem se preocupar ou pensar na possibilidade de existirem os verbos irregulares que formam o passado de maneira própria e distinta.

Lado (1957: 58 citado por BRAIDI, 1998: 41) estabeleceu que “ O aluno tende a transferir as formas de sentenças, os mecanismos de modificação, os padrões de número, gênero e caso da sua língua nativa”. Lado viu a transferência como o uso aparente das estruturas gramaticais da L1 na L2, ou seja, os hábitos de linguagem transferidos para a L2. Fazendo a comparação das estruturas da L1 com

as da L2, os professores poderiam, então, determinar os “reais problemas de aprendizagem” dos aprendizes da L2.

### 3 UMA VISÃO DA GRAMÁTICA GERATIVA

Chomsky (1988) defendeu a autonomia da sintaxe que, por sua vez, origina a base da linguagem. Ele nunca negou a importância dos estudos semânticos, porém não assume a significação como algo que possa ser trabalhado em termos sintáticos.

Seguindo o seu ponto de vista de que os falantes possuem uma gramática em suas mentes, cabe então questionar como a gramática se instalou lá e como as crianças a adquirem. O termo Gramática Universal (UG) é usado para indicar o “estado inicial” do aprendiz de uma língua. A UG não é a gramática de uma língua qualquer, ou seja, ela é a pré-especificação existente no cérebro que permite a aprendizagem de uma língua. Portanto, Chomsky chama de inata a capacidade de adquirir a gramática. Cabe salientar, também, o significado da palavra *inata* nesse contexto. Aqui, ela significa a característica que aparece automaticamente no curso do desenvolvimento de um organismo. Esse desenvolvimento, por sua vez, pode acontecer antes ou depois do nascimento da pessoa. Podemos chamar de inata, por exemplo, a quantidade e organização da arcada dentária humana que se dá mesmo após o nascimento. Já, o termo *adquirir* está relacionado com a influência do meio ambiente. Muitas características dos organismos resultam da interação entre as influências ambientais e as inatas. Podemos citar como exemplo, o desenvolvimento dos músculos de uma pessoa. A força desses músculos depende de exercício e de nutrição, mas o fato de que a pessoa desenvolve os músculos nos lugares em que eles devem ser desenvolvidos é inato. Esse exemplo pode ser transferido para a linguagem. A capacidade de aprender uma língua pode se desenvolver no cérebro em idade inicial da criança. E as realizações e compreensões feitas pela criança resultam da interação entre essa capacidade e o *input* que recebe do meio ambiente em que se encontra inserida.

Na teoria gerativista, a UG é considerada como um conjunto de princípios e parâmetros que representam o estado inicial da faculdade lingüística especificada de modo inato. A UG possui princípios rígidos e invariáveis, presentes em qualquer gramática final e princípios abertos, os parâmetros, que são adquiridos durante o processo de aquisição. Um exemplo desses princípios rígidos é o Princípio de Projeção que determina que todas as línguas humanas devem possuir um NP

sujeito e um VP predicado. Já, o Princípio de Dependência Estrutural, que determina que somente os constituintes sintáticos podem ser movidos pelas regras de movimento, é um exemplo de princípio aberto. Ao adquirir a gramática final de sua língua, a criança aprende as formas lexicais inerentes a essa língua cujas propriedades sintáticas são determinadas pelo “dicionário mental” e atribui o devido valor aos parâmetros da UG dentro dessa língua.

Os parâmetros da UG estabelecem possibilidades de opções de uma língua. Quando são interligados esses parâmetros, a criança passa a adquirir uma “gramática nuclear” (em Inglês, *Core Grammar*). A gramática nuclear estabelece relações entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, especificando, desse modo, as propriedades de cada língua particular. A UG possui um princípio que determina que as construções em uma língua devem possuir um sujeito, mas não menciona que esse sujeito deva ser preenchido por um NP com conteúdo fonético. Assim, algumas línguas românicas, como o Português, o Espanhol e o Italiano permitem que essa posição esteja “vazia”. Em línguas como o Inglês, o Francês e o Alemão essa posição deve estar preenchida por um NP com conteúdo fonético. A UG propõe à criança um sujeito fonético opcional. O que vai determinar a sua escolha são as construções que a criança ouve no seu ambiente lingüístico. Por exemplo, se uma criança nasce e cresce num ambiente onde se fale o Português, ela facilmente fixará o parâmetro na posição *pro-drop*<sup>6</sup>. A criança fixa o parâmetro baseada na informação *positiva* que ela obtém da língua que está aprendendo ou seja, quando uma expressão existe em seu meio lingüístico ambiente. Chomsky (1981) admite que o fato de uma expressão não ocorrer em uma determinada língua, é suficiente para a fixação desse parâmetro. Sendo assim, uma criança que aprende Inglês acaba fixando o valor do parâmetro “*non pro-drop*”<sup>7</sup>, não porque obteve essa informação, mas por nunca ter ouvido tal expressão antes e isso se torna um motivo para a fixação do parâmetro.

O que faz com que as línguas difiram entre si é a possibilidade ou não de determinados movimentos na sentença, gerando, dessa forma, distintas ordenações de seus constituintes. A competência é a gramática interiorizada do falante e vai detectar a agramaticalidade de uma sentença. As regras da gramática impedem que a sentença se torne agramatical. A gramática de uma determinada língua

---

<sup>6</sup> *Pro drop* significa sujeito nulo ou sem sujeito fonético.

<sup>7</sup> *Non pro drop* não admite sentenças sem sujeito nem com sujeito nulo.

representará uma escolha entre alternativas estabelecidas de antemão pela UG para certos aspectos da sintaxe.

O desenvolvimento gramatical é um processo contínuo onde a criança fixa os parâmetros da UG exigidos pela sua língua materna, mas além de fixá-los, ela precisa adquirir outros aspectos da língua que estão relacionados a esses parâmetros. Uma vez adquiridos esses parâmetros, pode-se dizer que a criança adquiriu o componente principal do sistema gramatical dos adultos.

De acordo com Braidí (1998:49), “a UG é um componente inato que funciona como um ‘mecanismo de aquisição da linguagem’ e que consiste em um conjunto abstrato de princípios e parâmetros que servem para definir os aspectos centrais de todas as línguas naturais.” Na seção seguinte, serão abordados esses princípios e parâmetros.

### 3.1 PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

A noção de parâmetro oferece mecanismos teóricos que visam a tratar das diversidades das línguas e da variação entre o número de gramáticas na aquisição da linguagem.

Os princípios dão conta de tudo o que as línguas têm em comum, enquanto que os parâmetros se ocupam de suas diferenças. Os parâmetros são maneiras nas quais certos princípios gramaticais variam de língua para língua. Algumas línguas, por exemplo, permitem uma ampla variedade na ordem das palavras na sentença sem que isso acarrete alguma mudança no significado básico da mesma. Outras línguas utilizam a ordem das palavras para sinalizar quais são o sujeito e o objeto de um verbo, por exemplo. Embora as gramáticas das línguas naturais mostrem uma grande diversidade, existem algumas áreas da gramática onde a diversidade pode ser tratada como variações de parâmetros. De acordo com Chomsky (1986), a linguagem é uma característica inata e específica do ser humano e somente o ser humano possui em seu código genético uma capacidade que o permite adquirir a linguagem bem como desenvolvê-la. Na Teoria dos Princípios e Parâmetros desenvolvida por Chomsky (1981), a UG não é tida como um conjunto de regras, mas como parte do conhecimento herdado dos seres humanos.

O modelo da UG declara que esses princípios e parâmetros são construídos na mente humana. Dessa forma, as crianças não precisam aprender a dependência estrutural de uma língua, porque suas mentes automaticamente impõem-na em qualquer língua em que elas se encontrem. Elas não precisam saber que existem línguas *pro-drop* como o Português que admitem sentenças com sujeito nulo ou sem sujeito e *non-pro-drop* como o Inglês que não admitem tais construções. É o parâmetro que deve ser aprendido (se uma sentença necessita de um sujeito ou não).

Os princípios e parâmetros da UG diferenciam as variações de determinadas estruturas encontradas na linguagem humana. Por serem abstratos, eles podem ser generalizados a uma variedade de estruturas gramaticais. Eles também podem ser vistos como um sistema binário no qual a língua possui (+) mais ou (-) menos esses parâmetros. Um exemplo disso é o parâmetro '*pro-drop*' proposto por Chomsky (BRAIDI, 1998) que determina se o sujeito de uma oração pode ser suprimido ou não.

O aprendiz de uma língua necessita de algumas amostras da língua a ser aprendida para que ele possa estabelecer esses parâmetros. Se ele ouvir uma sentença como "There are some students in the classroom" se dá conta de que o Inglês possui uma estrutura *non-pro-drop*, porque *dummy subjects* como o *it* e o *there* não ocorrem em línguas *pro-drop*.

Fletcher e MacWhinney(1997) citaram Hyams (1986 ) que argumentou que o parâmetro do sujeito nulo é inicialmente fixado como padrão pelas crianças durante as primeiras fases de aquisição da linguagem. Com base em evidências positivas, a criança cuja língua materna é a Inglesa, percebe que o parâmetro deve ser re-fixado em sua língua pelo simples fato de nunca ouvir sentenças sem sujeito. Dessa forma, ela deduz que sentenças em Inglês devem possuir sujeito.

Sabe-se que a estrutura frasal de uma língua é um sistema derivado de alguns princípios e do estabelecimento de certos parâmetros dessa língua. A forma como essa estrutura é empregada é denominada sintaxe X-barra. Falaremos, a seguir, sobre a teoria que dá conta dessa sintaxe.

### 3.2 TEORIA X- BARRA

O segmento da gramática que regula a estrutura de sintagmas é conhecida como Teoria X-barra. A Teoria X-barra mostra o que é comum na estrutura das sentenças. Os princípios da Teoria X-barra estão relacionados à formação de sentenças e sintagmas. Eles são parte da UG, portanto são inatos, porém a UG não fixa a ordem dos constituintes das sentenças. Essa ordem varia entre as línguas e deve ser aprendida pela criança através da sua exposição a essa língua. Dessa forma, quando exposta a algumas sentenças transitivas, a criança logo percebe que os verbos em Inglês, por exemplo, precedem seus complementos. A ordem dos constituintes no que diz respeito ao núcleo da projeção não é universalmente fixada. Ela expressa as generalizações das estruturas sintagmáticas de todas as línguas ao invés de expressar as características de uma parte da língua ou de uma única língua. De acordo com essa teoria, todos os sintagmas possuem um núcleo, por essa razão são chamados de *endocêntricos* por muitos lingüistas tradicionais. A Teoria X-barra integra o léxico na sintaxe. Quaisquer que sejam as produções lingüísticas, elas devem caber na estrutura com todas as variáveis possíveis da sentença. A estrutura sintática tem papel mediador entre a forma física (forma fonética) e o significado abstrato (forma lógica). Essas duas formas são o tema principal da sintaxe. A sintaxe trata das relações funcionais entre as partes da sentença. A essas funções é dado o nome de papel temático. A Teoria Teta juntamente com a X-barra e o Princípio de Projeção vão atribuir papéis temáticos aos elementos da estrutura da sentença. A Teoria X-barra distingue dois níveis de projeção. Os complementos e os adjuntos se combinam com X para formar projeções X' e o especificador, por sua vez, se combina com o mais alto para formar a projeção máxima X''.

Para uma maior compreensão, cabe ressaltar que X significa N, V, A ou P. Existem diferenças entre as estruturas internas dos sintagmas. Por exemplo, V e P levam complementos NP enquanto que N e A não levam complementos NP.

As relações hierárquicas entre constituintes são universais, não variam de língua para língua. Em Inglês, por exemplo, o verbo ocorre no início do VP, precedendo os seus complementos, o que já não acontece em Japonês, onde o verbo ocorre no final do VP, após os seus complementos. Em Português, Inglês,

Japonês dentre outras línguas, o sujeito ocupa a posição inicial da oração. A ordem dos constituintes é um dos aspectos em que as línguas podem variar entre si. Pode-se afirmar, então, que a hierarquia entre os constituintes é universal, mas a sua ordem na oração não é. Cada gramática particular de uma língua escolhe um desses valores para compor essa língua. Na aquisição de uma língua, a criança é exposta a expressões que mostrem a sua ordenação linear e ela vai fixar esse parâmetro. A UG possui um parâmetro de linearização e cabe a cada língua selecionar um valor. Algumas escolhem valores que produzem línguas SVO ou SOV como é o caso do Português e do Japonês. As línguas VSO como é o caso do Irlandês apresentam problemas de ordem linear.

Existem quatro tipos de sintagmas na sintaxe X-barra: o sintagma verbal, nominal, adjetival e preposicional. Cada um desses sintagmas possui um núcleo que são categorias lexicais ligadas a entradas lexicais. Um sintagma nominal possui um nome como núcleo; um adjetival, um adjetivo; um verbal, um verbo e um preposicional, uma preposição como o próprio nome informa. Analisando a sentença:

1. O marido ofendeu sua esposa com palavras rudes.

É possível observar como a estrutura depende dos núcleos lexicais dos sintagmas. O primeiro NP da sentença *o marido* possui um núcleo N, que é o item lexical *marido*. O VP contém um núcleo V, o item lexical *ofendeu*. Já, o PP possui um núcleo P, o item lexical *com*. A estrutura sintagmática da sentença está ligada ao léxico. Os núcleos dos sintagmas dentro da sentença devem ser categorias lexicais e devem caber na estrutura particular da qual elas fazem parte. As categorias lexicais levam os símbolos básicos N, V, A e P.

Um número diferente de “barras” é atribuído à categoria léxica de cada nível do sintagma. As barras são assinaladas pelo símbolo ‘ como em N’ e V’ e foi, justamente, devido a esse símbolo que a Teoria X-barra levou esse nome. Por convenção, o nível mais alto da categoria possui duas barras, portanto um VP é V’’, um NP é N’’ e assim por diante. E, de acordo com essa descrição, cada barra dupla contém um núcleo de categoria com uma barra simples; um V’’ contém um V’, um N’’ um N’ etc. O princípio pode ser expressado da seguinte maneira:

$X'' \rightarrow \dots X' \dots$  onde o X representa qualquer categoria que pode ser o núcleo de um sintagma. Um sintagma de barra dupla é o sintagma máximo onde mais nenhum nível de estrutura é possível dentro desse sintagma.

Por outro lado, cada sintagma de barra simples contém um núcleo de categoria lexical de barra zero; um V' contém um V e um N' um N e assim por diante. Da mesma forma como foi demonstrado anteriormente, o princípio pode ser representado assim:

$X' \rightarrow \dots X \dots$  onde o X representa a mesma categoria de antes. As relações entre a sintaxe e o léxico são mantidas através dos símbolos de barra. Uma comparação bem simples pode ser feita com o sistema de barras. Cook e Newson(1996 citado por MITCHELL e MYLES, 1998) fizeram uma comparação bem simples com o sistema de barras. Eles compararam o sistema de barras a uniformes do exército. Como se sabe, as listras aparecem em maior quantidade nos uniformes dos sargentos do que nos dos soldados rasos. O mesmo acontece entre os generais dos Estados Unidos e seus subalternos: quanto mais estrelas o uniforme possuir, mais elevado o cargo.

A noção de **complementos** pode ser introduzida através da sentença:

2. O aluno fez a redação.

Alguns elementos no sintagma estão ligados à categoria lexical – o V *fez* está relacionado ao objeto *a redação* no VP; “os sintagmas consistem tipicamente de um núcleo..., e uma disposição de complementos determinados pelas propriedades lexicais do núcleo” (CHOMSKY, 1986a, p.81). Os complementos são sempre sintagmas completos. O completo NP *a redação* é um complemento no VP *fez a redação*.

Para se expandir X', pode-se expressar da seguinte maneira:

$X' \rightarrow X$  complemento(s)

ou então:

$X' \rightarrow$  complemento(s) X

Essa ordem vai depender da posição em que o núcleo e seus complementos se encontram dentro da sentença em uma determinada língua. O mesmo vai ser aplicado quando se tratar dos outros tipos de sintagmas lexicais.

Portanto, o VP tem um Verbo como núcleo e um complemento:

3. **fez** [a redação]

O NP tem um substantivo como núcleo e um complemento:

4. **prova** [do crime]

O mesmo vai acontecer com o PP que possui uma preposição e um complemento:

5. **com** [um martelo]

E, para finalizar, vai acontecer também com o AP, que tem um adjetivo como núcleo e um complemento:

6. **cheio** [de orgulho]

Um dos princípios da UG é que todos os sintagmas tenham núcleos e esses estejam ligados a seus complementos. Esses complementos podem ocorrer antes ou depois de seus núcleos, dependendo da língua em questão. Essa diferença vai ser capturada pelo parâmetro do núcleo “A ordem do núcleo e dos complementos é um dos parâmetros da UG” (CHOMSKY, 1988, p. 70).

Línguas como o inglês possuem o núcleo posterior ao verbo e isso significa que o verbo V aparece à esquerda do complemento no V':

7. **comer** [uma pizza]

V	complemento

O mesmo vai acontecer com o substantivo N no N', com a preposição P no P' e com o adjetivo A no A' que aparecerão à esquerda dos complementos respectivamente:

8. **reivindicação** [por melhores salários]



9. **em** [casa]



10. **apto** [a fazer a prova]



Assim como os núcleos e os parâmetros, os sintagmas também possuem um terceiro elemento em sua composição ao qual lhe é dado o nome de **especificador**. Diferentemente dos complementos que pertencem à X no sintagma, o especificador pertence à X'. No exemplo:

11. **o** [aluno]



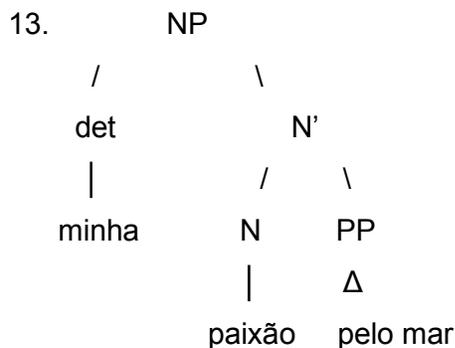
o determinante *o* é um especificador no NP *o aluno*.

Portanto, a Teoria X-barras estabelece que todos os sintagmas em todas as línguas compartilham de uma estrutura simples com dois níveis em cada sintagma: um (X'') consiste no núcleo e possíveis especificadores; o outro (X') consiste no núcleo e possíveis complementos. Os complementos e os especificadores não são categorias sintáticas, mas elementos funcionais para posições na estrutura que podem ser preenchidos pelas categorias sintáticas tais como os NPs e os VPs.

Para uma maior explicitação, o exemplo a seguir ilustra o que foi dito acima:

## 12. minha paixão pelo mar

O N''(NP) possui um especificador que consiste em um Determinante *minha*, e um N' *paixão pelo mar*. Esse N' consiste em um N, nesse caso o item lexical *paixão* e um complemento PP *pelo mar*. Tanto a posição do especificador quanto a do complemento no sintagma são preenchidas:



A sintaxe da Teoria X-barras preza pela máxima generalização. Ela consegue realizar afirmações que são verdadeiras a todos os sintagmas e não somente para uma regra ou um tipo de sintagma.

Uma vez que os parâmetros da Teoria X-barras foram estabelecidos, a pessoa capturou a estrutura do sintagma da língua ao invés de uma lista de regras.

A sintaxe é responsável pela acomodação de cada item lexical existente em uma sentença e essa acomodação é feita via Princípio da Projeção que, por sua vez, se desdobra em outro princípio chamado Princípio da Projeção Estendida. E é sobre esse princípio que iremos discorrer na seção seguinte.

### 3.3 PRINCÍPIO DA PROJEÇÃO ESTENDIDA

- (i) As propriedades temáticas dos itens lexicais devem estar representadas categorialmente em cada um dos níveis sintáticos.
- (ii) Toda oração deve ter um sujeito.

O Princípio da Projeção Estendida (PPE) foi proposto por Chomsky como uma extensão do Princípio da Projeção. O Princípio de Projeção requer que a

sintaxe acomode as características de cada item lexical. Dessa forma, todas as sentenças devem possuir um sujeito em termos de função gramatical. A esse princípio, dá-se o nome de Princípio da Projeção Estendida (PPE). O léxico se projeta para que haja complementação da sentença. A posição do sujeito é obrigatória, mas as línguas apresentam variação no que se refere se o sujeito precisa estar foneticamente expressado ou não.

Em algumas línguas, o sujeito lexical é opcional (como no Espanhol), embora mesmo quando foneticamente não apareça (é nulo), ele tem uma referência pronominal definida. Essa variação pode ser explicada se assumirmos que nessas línguas como o Português e o Espanhol INFL pode ser especificado como [+pronominal], ou seja, o INFL [+pronominal] permite na posição do sujeito uma categoria vazia. Por isso, as línguas podem variar quanto ao AGR se é ou não PRO. Se AGR=PRO, a categoria vazia na posição do sujeito é aceitável como acontece no Português. Se AGR  $\neq$  de PRO, o sujeito nulo é impossível como acontece no Inglês. O PPE tem sido usado para descrever sentenças onde o sujeito fonético é um pronome “*dummy*” como, por exemplo, o “*it*” e o “*there*” aos quais não é atribuído nenhum papel temático, contudo a noção de marcação de teta é exigida . “Cada argumento assume um e somente um papel temático e cada papel temático é atribuído a um e somente um argumento” (CHOMSKY,1986). Esses pronomes são utilizados na posição do sujeito quando o verbo principal da sentença não atribui um papel temático externo ao sujeito e, não se fazem presentes nas línguas como o Português e o Espanhol por serem fonética e semanticamente vazios. Eles não são utilizados com propostas pragmáticas, uma vez que não possuem significado dentro da sentença. Esses pronomes devem estar presentes na sentença única e exclusivamente por razões gramaticais onde um sujeito nulo seria impossível. Assim, se um sujeito nulo é impossível, AGR  $\neq$  PRO. Em Lingüística, o papel temático é o papel semântico que um sintagma nominal desempenha em uma sentença..

Exemplos onde o sujeito expletivo foi utilizado à luz do PPE:

1. *It seemed that I would never have peace in my life.*
2. *It snows frequently in Chile.*
3. *There seems to be a problem with the car.*

Podemos observar que para todos esses sujeitos aparentes não existe um referencial. De fato, o pronome *'it'* como expletivo não contribui em nada para o significado da sentença em que ele se encontra, portanto, os expletivos são elementos sem papel temático que nunca aparecerão em posições subcategorizadas. O mesmo já não acontece nos exemplos 4 e 5 nos quais o verbo principal atribui um papel temático ao sujeito:

4. I went to the bakery to pick my cake up and the baker said **it** wasn't ready.
5. **There** would be a pleasure to help you with this problem.

“Se algum elemento for ‘interpretado’ em uma posição particular, então ele está lá na representação sintática, como uma categoria aparente que é foneticamente realizada ou como uma categoria vazia à qual não é atribuída nenhuma forma sintática” (CHOMSKY,1996 citado por COOK, 1996, p.110). As línguas que permitem sujeito oculto, como a maioria das línguas românicas, seriam um caso de violação do PPE ou de sua parametrização, uma vez que não parecem exigir a projeção da posição de sujeito. Para esse problema, uma solução encontrada foi a exigência de um pronome sujeito nulo (PRO) que pudesse ser identificado através da concordância do verbo. O PPE seria inviolável, porém a ocupação do sujeito poderia ser feita por um pronome vazio. O PPE estabelece que o sujeito deve ser pronunciado. Sendo assim, os verbos que não atribuem papel temático externo aparecerão como sujeitos nulos como o *it* e o *there* nos exemplos 1, 2 e 3 acima ou na posição de sujeito de frases encaixadas como no exemplo 4.

Em várias línguas do mundo, a posição do sujeito não exigida tematicamente será preenchida por um elemento pleonástico como o *it*. São dados como esse que fundamentam o Princípio de Projeção Estendida.

Enquanto os princípios da UG estabelecem requisitos que uma língua deve possuir, os parâmetros da UG se ocupam da variação sintática entre as línguas. Um exemplo dessa variação é o Parâmetro do Sujeito Nulo.

### 3.4 PARÂMETRO DO SUJEITO NULO

O Parâmetro do Sujeito Nulo é uma consequência do Princípio do Subconjunto. Esse princípio reza que o dispositivo de aquisição deve selecionar o valor do parâmetro mais restrito consistente com a experiência. Em outras palavras, o Princípio do Subconjunto estabelece que o valor negativo de um parâmetro é subconjunto do positivo. Por exemplo, uma língua como o Inglês marcada negativamente em relação ao parâmetro do sujeito nulo [-*pro-drop*], só aceita o sujeito pleno (língua menor). Já, uma língua que seja marcada positivamente [+*pro-drop*] aceita as duas realizações: o sujeito pode aparecer nulo ou pleno (língua maior). O valor não-marcado assumido para o parâmetro do sujeito nulo (a posição não *pro-drop*) é uma consequência direta do Princípio do Subconjunto.

É isso que observamos na aquisição de sentenças sem sujeito na L1. Entretanto, para uma criança adquirindo uma língua que tenha o valor menos restrito, é fundamental que a remarcação de parâmetros seja possível. Se isso não acontecer, a criança nunca adquirirá totalmente a sua língua. As pistas que se fazem presentes no *input* fazem com que a marcação inicialmente feita possa ser re-analisada pela criança e o novo valor do parâmetro possa ser escolhido.

Sendo assim, o Princípio do Subconjunto exige a remarcação de parâmetros quando a língua que a criança está adquirindo corresponder a um valor menos restrito do parâmetro.

Os valores sugeridos aqui para o parâmetro do sujeito nulo considerados pela criança adquirindo a L1 estão numa relação de subconjunto. Isto é, o conjunto de sentenças gramaticais gerado com a marcação do valor [+*pro-drop*] é um subconjunto de sentenças gramaticais gerado com o valor [+*pro-drop*]. Com o valor [+*pro-drop*] sentenças sem sujeito são permitidas. Com o valor [-*pro-drop*] sentenças sem sujeito não são permitidas por serem agramaticais.

Esse parâmetro captura o fenômeno que algumas línguas podem omitir os pronomes sujeitos como é o caso do Português (1), enquanto outras línguas exigem a presença expressa dos pronomes sujeitos como é o caso do Inglês (2).

(1) Choveu muito ontem.

(2) *It rained a lot yesterday.*

O sujeito expletivo<sup>8</sup> em Inglês é obrigatoriamente fonético:

(3) *It seems that it is going to rain.*

(4) \*<sup>9</sup> *Seems that it is going to rain.*

Os elementos expletivos como o *it* e o *there* do Inglês não se fazem presentes nas línguas *pro-drop*, porém, por outro lado, elas permitem que o sujeito seja invertido livremente em sentenças simples como no Português:

(7) Chegou o menino.

O parâmetro *pro-drop* tem relação direta com a omissão de sujeitos foneticamente realizados e com a possibilidade de inversão de sujeito-verbo. A fixação de valor positivo desse parâmetro permite que uma língua exiba sujeitos pessoais/referenciais (3) e expletivos foneticamente nulos (4) assim como essa língua inverta o sujeito (5).

(3) *pro* Vou dormir cedo hoje à noite.

(4) *pro* Nevou muito no mês passado.

(5) Morreu o presidente.

O estabelecimento negativo do parâmetro '*pro-drop*' resulta numa língua '*non pro-drop*' como o Inglês, na qual estruturas como sujeitos nulos, inversão de sujeito-verbo em orações declarativas e extração de sujeito de orações encaixadas são agramaticais.

Assim, algumas línguas românicas, como o Português, o Espanhol e o Italiano permitem que essa posição esteja "vazia". Em línguas como o Inglês, o Francês e o Alemão essa posição deve estar preenchida por um NP com conteúdo fonético. A UG propõe à criança uma escolha entre a utilização do sujeito fonético obrigatório e a realização desse sujeito fonético opcional. O que vai determinar a sua

<sup>8</sup> Usaremos a palavra "expletivo" para traduzir o traço "dummy" atribuído à interpretação de pronomes expletivos.

<sup>9</sup> \* significa que a estrutura é agramatical.

escolha são as construções que a criança ouve no seu ambiente lingüístico. Por exemplo, se uma criança nasce e cresce num ambiente onde se fale o Português, ela facilmente fixará o parâmetro na posição *pro-drop* (sem sujeito fonético). A criança fixa o parâmetro baseada na informação *positiva* que ela obtém da língua que está aprendendo ou seja, quando uma expressão existe em seu meio lingüístico ambiente. Mas, para uma criança que aprende o Inglês, por exemplo, essa tarefa torna-se mais complicada. Então, quando ela se depara com uma expressão agramatical em sua língua, ela não fixa esse parâmetro por se tratar de uma informação *negativa*. Chomsky (1981,p.9) admite que o fato de uma expressão não ocorrer em uma determinada língua, é suficiente para a fixação desse parâmetro. Sendo assim, uma criança que aprende Inglês acaba fixando o valor do parâmetro “*non pro-drop*”, não porque obteve essa informação, mas por nunca ter ouvido tal expressão antes e isso se torna um motivo para a fixação do parâmetro.

Segundo Raposo (1992), a informação negativa não desempenha nenhum papel na aquisição da linguagem, *se o valor não marcado do parâmetro for a posição não-pro-drop*. Consideremos a hipótese de que a criança entra no processo de aquisição com o valor do parâmetro do sujeito nulo fixado na posição *não pro-drop*. Levando-se em conta essa hipótese, se a criança cresce em um ambiente em que se fala Inglês, ela não toca no parâmetro, pois no seu meio lingüístico não existem dados *positivos* que vão de encontro à fixação predeterminada do parâmetro<sup>10</sup>. Por outro lado, se a criança cresce em um ambiente em que se fala o Português, por exemplo, ela tem acesso a sentenças sem sujeito, ou seja, informação *positiva* que vai contra a fixação original do parâmetro. Desse modo, a criança coloca o “interruptor” na posição oposta. Aqui, percebe-se que a informação negativa indireta não desempenha nenhum papel na aquisição. Portanto, se o modelo da teoria dos parâmetros inicialmente neutros quanto à sua ligação final for adotado, temos de admitir que a informação negativa indireta seja importante na aquisição do sistema lingüístico final.

Berwick (1982 citado por RAPOSO, 1992), propôs uma formalização parcial da hipótese sobre a não- pertinência dos dados negativos na seleção do valor dos

---

<sup>10</sup> Observe-se que a criança deverá “ignorar” as sentenças imperativas nos seus dados primários. Isso significa que ela possui conhecimento suficiente sobre a estrutura desse tipo de sentença que lhe indica que não deve generalizar a ausência do sujeito às outras orações da língua.

parâmetros. O Princípio do Subconjunto (RAPOSO, 1992, p.59) expressa essa formalização:

*Princípio do Subconjunto*

Se um parâmetro tem dois valores, [+] e [-], e o valor [-] determina uma linguagem que é um subconjunto da linguagem determinada pelo valor [+], então o valor [-] é o valor não- marcado, selecionado pela UG na ausência de qualquer evidência lingüística.

Para se efetuar a mudança do valor [+] para o valor [-], a criança necessita de informação *negativa* sobre a sua língua, ou seja, da informação de que sentenças sem sujeito são agramaticais em línguas como o Inglês que está a adquirir. A informação negativa não desempenha nenhum papel na aquisição da gramática segundo o Princípio do Subconjunto. Numa língua *pro-drop*, como o Português, a omissão do sujeito é *opcional*. Fica evidente que uma língua *pro-drop* é mais ampla que uma língua não *pro-drop*, pois a cada sentença de uma língua não *pro-drop* correspondem duas sentenças numa língua *pro-drop*:

- (6) a. We watched that movie last night.
- b. Nós assistimos àquele filme na noite passada.
- c. Assistimos àquele filme na noite passada.

Línguas em que agramaticalidades são geradas por essa estrutura não são consideradas de sujeito nulo. É o caso do Inglês e também do Francês dentre outras línguas.

Nas discussões de Chomsky é mantida a posição de que tal diferença paramétrica está relacionada às características morfológicas do paradigma de flexão verbal. A diferença entre o Português e o Inglês, por exemplo, é que a primeira manifesta morfológicamente através de uma marca flexional distinta cada uma das seis combinações possíveis para os traços de número e pessoa. Nesse sentido, o Inglês é defectivo, pois apresenta apenas uma marca distintiva no presente do indicativo (terceira pessoa do singular). Tal diferença paramétrica jaz no paradigma da flexão verbal. Línguas em que esse paradigma é amplo no que se refere à concordância entre sujeito e verbo tendem a fixar esse parâmetro como é o caso do

Português. Em línguas como o Inglês, onde esse paradigma não é rico, o parâmetro não será fixado.

Outra característica distinta entre essas línguas é a possibilidade de inversão do sujeito. Em Inglês, essa inversão não é permitida. A posição de sujeito será sempre regida em línguas como o Inglês (em que a flexão só aparece dentro de VP na forma fonológica) impedindo o aparecimento de PRO.

Um conjunto de estudos sobre o fenômeno sujeito nulo em diferentes línguas indica que sua correlação com a posição sujeito e com a concordância rica não parece ser direta e necessária. Nos estudos de Hyams (1986 citado por SCARPA, 2003), nota-se que inicialmente, as crianças ao adquirirem o Inglês usam pronomes referenciais nulos e não contam com os expletivos *it/there* em seu léxico. No estágio inicial, a criança seleciona os dados do *input* e escolhe apenas o que é compatível com a sua gramática. E, por ser apenas lexical essa gramática, ela oferece automaticamente a opção de sujeito nulo (*pro-drop*).

A aquisição da linguagem depende da maturidade lingüística, ou seja, a partir do momento em que a criança classifica as palavras como substantivos, adjetivos, verbos e preposições, todos os aspectos da UG ligados à sintaxe das categorias lexicais passam a operar. Portanto, a partir do momento em que o aprendiz se torna apto a analisar e gerar categorias funcionais, todas as diferentes categorias funcionais passam a ser desenvolvidas. Em Português, podem-se elaborar construções que permitem que o pronome sujeito não apareça em orações principais e subordinadas, enquanto que o Inglês exige um sujeito pronome aparente. Assim como o Português, o Italiano permite que sujeitos expletivos possam não estar expressos na sentença, enquanto que o Inglês deve usar expletivos aparentes. Embora existam diferentes versões a respeito do Parâmetro do Sujeito Nulo, todas concordam que em línguas como o Italiano e o Português entre outras, permitem sujeitos nulos e representam o valor do parâmetro [+ sujeito nulo] enquanto que línguas como o Inglês e o Alemão exigem pronomes sujeitos lexicais e representam o valor do parâmetro [- sujeito nulo]. A opção [+*pro-drop*] permite a existência de sentenças com ou sem sujeitos aparentes, pois nas línguas com sujeito nulo, os sujeitos podem ser lexicalmente expressos. Por outro lado, a opção [-*pro-drop*] não admite que os sujeitos sejam lexicalmente vazios.

Uma série de estudos acerca do fenômeno sujeito nulo em diferentes línguas mostra que sua relação com a posição do sujeito e com a concordância rica

não parece ser direta e necessária. Rizzi (1986 citado por RAPOSO,1992) afirma que a posição vazia do sujeito produz efeitos sintáticos em línguas *pro-drop*, como o Português, e se mostra agramatical em línguas *non pro-drop*, como é o caso do Inglês.

O parâmetro do sujeito nulo gera alguns efeitos tais como:

- Sujeitos pessoais foneticamente nulos:

(9) Fizemos o tema.

(10) \*Did the homework

Línguas *pro-drop*, como é o caso do Português, admitem esse tipo de construções com sujeito nulo. O sujeito não é expresso foneticamente, mas ele existe e pode-se identificá-lo através de sua desinência verbal.

- Sujeitos expletivos foneticamente nulos:

(11)a. Parece que ele chegou.

b. Choveu muito.

Em Português, sentenças com sujeito não-referencial ou com verbos que expressam fenômenos da natureza, o sujeito é obrigatoriamente nulo:

(12) a. \*Ele parece que ele chegou.

b. \*Ele choveu.

O mesmo já não ocorre em Inglês:

(13) a. It seems that he arrived.

b. It rained a lot.

- Inversão de Sujeito

Em Português, o sujeito de uma sentença pode ocorrer na posição inicial ou final da mesma, contrariamente ao Inglês que só admite o sujeito em posição inicial da oração:

- (14) a. Fizeram o tema [os alunos].  
 b. \**Did the homework [the students].*

O sujeito pode ser movido para a posição final da sentença, pois existe um elemento nulo para preencher a posição de sujeito, chamado de categoria *pro*:

- (15) *pro*<sub>1</sub> fizeram o tema [os alunos].

Em Inglês, *pro* não é licenciado, por isso exclui-se a possibilidade de uma representação paralela para (15).

Chomsky (1986) sugeriu que uma categoria pronominal vazia pode vir a funcionar como “vestígio” de movimento numa posição em que seja licenciada. Em Inglês, essa categoria não é licenciada na posição de sujeito, diferentemente do Português que, por esse motivo possui a opção (15).

- Atribuição de Caso Nominativo à direita

Em Português, o caso nominativo pode ser atribuído à direita em sentenças com o verbo copulativo *ser* exprimindo identificação:

- a. Somos nós.  
 b. \*It is we.

A explicação para esse contraste envolve a Teoria do Caso e o Parâmetro do Sujeito Nulo. A sentença (16a) envolve um pronome expletivo nulo numa posição paralela ao *it* expletivo da expressão em Inglês:

- (17) a. *pro* somos nós.  
 b. \*It is we.

Em (17a), o Caso Nominativo pode ser atribuído ao pronome *nós*, uma vez que não existe mais nenhum elemento fonético na sentença que necessite de Caso. Já em (17b), existem dois pronomes fonéticos (*it* e *we*) para o mesmo Caso nominativo e apenas um deles viola o Filtro do Caso.

Os sujeitos pessoais e expletivos foneticamente nulos se devem à fixação positiva do parâmetro do sujeito nulo em Português e à sua fixação negativa em Inglês. Isso também se deve ao fato de AGR ser mais forte em Português, pois ele licencia e identifica a categoria *pro* na posição de sujeito tanto como pronome pessoal quanto como expletivo. Para as sentenças (18) e (19), existe uma representação sintática bem formada com *pro* na posição de sujeito:

- (18) a. *pro* fizemos o tema.  
 b. Eles pensam [<sub>CP</sub> termos [<sub>IP</sub> *pro* feito o tema]].
- (19) a. *pro* parece que ele chegou.  
 b. *pro* Choveu muito.

As mesmas representações não são gramaticais em Inglês, porque *pro* não é licenciado nessa língua.

Analisemos as sentenças:

- (20) a. Nós fizemos o tema.  
 b. \*Ele choveu.

Existe um contraste entre essas duas sentenças, ou seja, *pro* expletivo é obrigatório e *pro* pessoal é opcional. Os pronomes pessoais fonéticos numa língua de sujeito nulo têm valor contrastivo, por consequência, sendo acentuados. Já um pronome expletivo é vazio de conteúdo e de referência, portanto, não recebe foco contrastivo. Se, numa língua de sujeito nulo como o Português, os pronomes fonéticos são contrastivos, então um pronome expletivo pode ser nulo. Devido a esse fato, a agramaticalidade ocorre em sentenças como:

- (21) \*Ele choveu.  
 (22) a. \*Ele parece que os alunos fizeram o tema.  
 b. \*Ele choveu muito.

Em Português, o valor contrastivo dos pronomes pessoais fonéticos é fraco e, às vezes, inexistente.

Analisemos as sentenças:

- (23) a. *\*There did the homework the students.*  
 b. *There are many students in the yard.*

A impossibilidade de (23a) se dá pelo fato de que nessa estrutura, tanto o NP *the students* como o expletivo fonético **there** necessitam de Caso. No exemplo acima, o único Caso disponível para os dois elementos é o Caso nominativo atribuído por INFL[+AGR]. Sabe-se que um Caso só pode ser atribuído a um elemento fonético, portanto, ou o NP ou o expletivo **there** não recebem Caso em (23a), pois isso violaria o Filtro do Caso sendo, dessa forma, excluída a expressão.

### 3.4.1 Sobre os expletivos

Para alguns NPs na posição de sujeito da sentença não é atribuído nenhum papel temático, conseqüentemente, não são argumentos. A presença obrigatória de certos constituintes em uma sentença pode ser responsável em termos da estrutura do argumento do predicado de uma sentença. Analisando as sentenças:

- (1) *The student surprised the teacher.*  
 (2) *That the student had passed the exam surprised the teacher.*  
 (3) *It surprised the teacher that the student had passed the exam.*

dos exemplos (1), (2) e (3) deduzimos que *surprise* possui dois argumentos e que nenhum deles pode ser omitido:

- (4) *\* The student surprised.*  
 (5) *\* Surprised the teacher.*  
 (6) *\* That the student had passed surprised.*

O critério teta estabelece que os papéis temáticos sejam atribuídos uma única vez. Todos os argumentos recebem somente um papel teta.

Em (3), o NP constituinte na posição de sujeito não é opcional. É necessária a presença de *it* embora não seja atribuído nenhum papel temático a ele uma vez que *surprise* só atribui dois papéis temáticos.

Na realidade, o pronome *it* em (3) não colabora em nada com o significado da sentença. Nesse caso, o pronome *it* não é uma expressão de referência, ou seja, não se refere a nenhuma entidade no mundo, seja ela uma pessoa ou um objeto, não podendo dessa forma, ser questionada.

Conclui-se, então, que *it* não desempenha um papel semântico na construção da sentença e que sua presença nela é exigida apenas por questão estrutural.

O pronome *it* em (3) atua como um mero elemento que serve para preencher um vazio na posição do sujeito, um pronome *dummy* sem colaboração semântica à sentença.

A esse tipo de pronome *dummy* na literatura é dado o nome de pronome **expletivo**. Os expletivos são usados nas posições de NPs que não são argumentos e para os quais não é atribuído nenhum papel temático, não contribuindo dessa forma, para o significado da sentença. Os expletivos sempre ocupam a posição do sujeito na sentença, isto é, a posição do NP o qual o verbo não subcategoriza. Os expletivos jamais aparecerão em posições subcategorizadas. Os esquemas que identificam as subcategorias dos verbos são chamados de subcategorização.

Os “dummy subjects” *it* e *there* freqüentemente são confundidos e, muitas vezes, esquecidos por alunos brasileiros. Alguns exemplos de quando eles não são mencionados:

– **There**

Existencial (um *dummy subject* em sentenças de existência e aparência):

**There** are two patients in the waiting room.

– **It**

Antecipatório (quando inicia um período composto por subordinação):

**It seems that we have made a mistake**

Expletivo (sujeito em sentenças sobre o tempo, temperatura, horas, distância):

*It's raining / it's half past nine / it's two miles from here.*

Verbos de ligação (sujeito em construções com verbos ser/estar):

*It was Paul who won the race / it was yesterday Paul won the race.*

Lydia White (1985) comparou em seus estudos, como o Inglês era aprendido por falantes de Francês (uma língua *non-pro-drop*) e por falantes de Espanhol (uma língua *pro-drop* com sujeito opcional). Pode ser observado que os aprendizes franceses que estavam aprendendo Inglês não apresentavam dificuldade em omitir o sujeito em sentenças quanto os aprendizes espanhóis de Inglês tinham em colocá-lo.

Embora línguas *pro-drop* possuam sentenças sem sujeito aparente, a GB trata tais sentenças como se tivessem uma posição de sujeito vazia. A suposição básica é que todas as sentenças possuem sujeitos; mesmo que eles não estejam 'visíveis' em línguas *pro-drop*, a estrutura da sentença necessita de um sujeito. Nessas línguas, essa posição pode ser deixada vazia.

### 3.5 CATEGORIAS VAZIAS EM POSIÇÕES ARGUMENTAIS

Um vestígio *t* tem de ser propriamente regido.

Uma língua que permite regras de deslocamento na sintaxe tem como consequência a necessidade de requerer categorias vazias nos locais de origem dos elementos deslocados. Os elementos que são deslocados deixam *traços*. Muitas sentenças complexas do Inglês contêm regras de deslocamento e/ou categorias vazias, sendo que ambas mostram desafios às teorias da aquisição.

Categorias vazias (Cv) são elementos representados sintaticamente numa sentença apesar de foneticamente não o ser. São categorias que não possuem caso. Uma das propriedades da teoria dos Princípios e Parâmetros são as categorias vazias na estrutura das línguas. As categorias vazias dentro da teoria

chamam-se *traços* que são representados por *t*. Nas línguas românicas, como o Português, existe o sujeito nulo:

(1) Fiz a tarefa rapidamente.

Em (1), o sujeito está “subentendido” com uma interpretação semelhante ao pronome pessoal na posição do sujeito:

(1) **Eu** fiz a tarefa rapidamente.

O Princípio da Projeção exige que a posição de sujeito esteja projetada na sentença assim como o critério teta requer que a posição do sujeito seja preenchida por um argumento que possa receber a função teta externa do verbo. Portanto, a teoria nos leva a concluir que em (1) contém uma posição de sujeito preenchida por um argumento com propriedades idênticas às do pronome *eu* em (2), mas sem realização fonética. Chamamos *pro* a esse elemento pronominal vazio.

Em Inglês, o pronome fonético *it* também pode ser um pronome expletivo, sem significação nem referência.

Concluimos, portanto, que uma categoria vazia não é uma simples “ausência”, porque uma ausência não pode possuir propriedades diferenciadas. Uma categoria vazia é uma categoria lingüística real com matriz gramatical, embora sem matriz fonológica.

Consideremos o sujeito nulo nas línguas românicas como o Português, o Espanhol e o Italiano:

(3) Fizeram a maior bagunça aqui.

Na sentença (3), o sujeito está “subentendido” e equivale ao pronome pessoal do caso reto ‘eles’:

(4) **Eles** fizeram a maior bagunça aqui.

O verbo *fazer* seleciona um argumento externo na sua estrutura argumental. O Princípio da Projeção requer que a posição do sujeito de IP seja projetada na

sentença (3) e o critério  $-\theta$ , por sua vez, requer que essa posição seja preenchida por um argumento que possa receber a função  $-\theta$  do verbo. Podemos perceber então que a representação sintática de (3) contém uma posição de sujeito preenchida por um argumento de propriedades idênticas às do pronome *eles* em (4), porém sem representação fonética. A esse elemento pronominal vazio, damos o nome de *pro*.

Assim como o pronome *it* do inglês, *pro* pode também ser um pronome expletivo, que não possui significação e nem referência, podendo, dessa forma, determinado pela teoria  $-\theta$  a ocupar posições argumentais não- $\theta$  assim como o verbo *parecer* em português:

(4) Parece que vai chover.

Se observarmos as sentenças:

(5) a. O professor deseja [que o aluno leia].

b. A mulher quer [que suas amigas compareçam à festa].

Os verbos *desejar* e *querer* selecionam um argumento externo (um experienciador) que correspondem aos NPs *o professor* e *a mulher* e atribuem uma função- $\theta$  interna a um argumento proposicional, realizado pelas orações subordinadas entre colchetes. Já, os NPs *o aluno* e *suas amigas* satisfazem o critério  $-\theta$  aos verbos subordinados. Esses verbos podem ocorrer em orações subordinadas infinitivas, isto é, sem flexão, não possuindo, dessa forma, realização fonética:

(6) a. O professor deseja [ler].

b. A mulher quer [comparecer à festa].

(7) a. \* O professor deseja [o aluno ler].

b. \* A mulher quer [as suas amigas comparecer à festa].

O Princípio da Projeção determina a projeção da posição de sujeito na oração subordinada de (6). Sendo assim, podemos atribuir a (6) a representação mínima a seguir (em que *e* representa a posição de sujeito):

- (8) a. O professor deseja [e ler].  
 b. A mulher quer [e comparecer à festa].

Passemos à análise da categoria vazia presente no exemplo (8). Sabe-se que a posição de sujeito ocupada por *e* é uma posição –  $\theta$  e, por esse motivo, o critério – $\theta$  obriga que a posição contenha um argumento. Nesse caso, o *e* é um vestígio anafórico ligado pelo NP sujeito da oração principal:

- (9) a. [O professor]<sub>1</sub>deseja[*t*<sub>1</sub> ler].  
 b. [A mulher]<sub>1</sub>quer [*t*<sub>1</sub> comparecer à festa].

Se analisarmos o verbo *parecer*, veremos que ele pode ser expresso com o NP sujeito da oração principal na posição que ocupa em estrutura-D, ou seja, de sujeito da oração subordinada:

- (10) a. e parece [que a mulher comparece à festa].  
 b. e parece [que o professor lê].

Se os verbos *querer* e *desejar* fossem usados no lugar do verbo *parecer*, veríamos que não existem expressões relativas a (9) com um sentido impessoal.

- (11) a. e deseja [que o professor leia].  
 b. e quer [que a mulher compareça à festa].

Podemos observar que (12) assumiram um sentido totalmente diferente de (11). O significado poderia ser, por exemplo, “ele deseja que o professor leia” e “ele quer que a mulher compareça à festa”. Com os verbos *desejar* e *querer*, podemos ter dois sujeitos distintos: um na oração principal e outro na oração subordinada como em (5). O mesmo já não acontece se esses verbos forem substituídos pelo verbo *parecer*:

- (12) a. \* A mulher parece [que suas amigas comparecem à festa].  
 b. \* O professor parece [que o aluno lê].

A diferença entre os significados de (11) e (12) provêm da mesma razão. Os verbos *querer* e *desejar* ocupam uma posição- $\theta$  na posição de sujeito, pois selecionam um argumento externo, sendo, portanto, necessário que essa posição seja ocupada por esse argumento. Já, o verbo *parecer* não ocupa essa posição. Ela é ocupada por um pronome expletivo ou por um argumento que recebe a sua função  $-\theta$  noutra posição.

Uma vez que duas posições de sujeito, isto é, a da principal e a da subordinada são temáticas, o critério  $-\theta$  demanda que elas sejam ocupadas por argumentos em estrutura  $-D$ . Em outras palavras, os NPs *a mulher* e *o professor* ocupam a posição de sujeito da oração principal e, por esse motivo, não são movidos de nenhuma outra posição. Isso significa que a categoria vazia que ocupa a posição de sujeito da oração subordinada é uma categoria argumental e, obrigatoriamente, está co-referente com o sujeito da oração principal, funcionando como um pronome do tipo *e/le* em:

(13) [O Eduardo]<sub>1</sub> disse que ele<sub>1</sub> tinha viajado para a Austrália.

Devido ao seu funcionamento pronominal, essa categoria vazia argumental que ocupa lugar, mas não é foneticamente realizada, é chamada de PRO. Portanto, representando sintaticamente (8), teríamos:

(14) a. [O professor]<sub>1</sub> deseja [PRO<sub>1</sub> ler].  
 b. [A mulher]<sub>1</sub> quer [PRO<sub>1</sub> comparecer à festa].

Não podemos identificar a categoria argumental PRO com a categoria vazia argumental *pro* anteriormente citada na posição de sujeito nulo das línguas românicas “de sujeito nulo” como é o caso do português. Já, o inglês, não possui “sujeitos nulos” em orações finitas, mas possui sujeitos nulos em sentenças infinitivas com verbos transitivos como *querer* e *desejar*:

(15) a. \* *e watches soap opera everyday*.  
 b. [Maggie]<sub>1</sub> *wants* [*e*<sub>1</sub> *to watch soap opera*].

O Inglês não permite *pro*, diferentemente do Português que o aceita.

### 3.5.1 Pro

Para que possa ocorrer um sujeito pronominal nulo em uma língua, é necessário que exista “um sistema flexional de concordância morfológicamente rico, que seja capaz de fazer distinções que possibilitem a recuperação dos traços gramaticais do sujeito relevantes nessa língua” (RAPOSO, 1992, p.477). Um exemplo desses traços é o número e a pessoa nas línguas românicas como é o Português. Analisemos as terminações do pretérito perfeito do Indicativo em Português, que é uma língua que possui sujeitos nulos e as do passado simples em Inglês que é uma língua sem sujeitos nulos:

- |                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| (1) a. (Eu) <i>dancei</i>    | d. (Nós) <i>dançamos</i>  |
| b. (Tu) <i>dançaste</i>      | e. (Vós) <i>dançastes</i> |
| c. (Ele) <i>dançou</i>       | f. (Eles) <i>dançaram</i> |
|                              |                           |
| (2) a. <i>(I) danced</i>     | d. <i>(We) danced</i>     |
| b. <i>(You) danced</i>       | e. <i>(You) danced</i>    |
| c. <i>(He/She/It) danced</i> | f. <i>(They) danced</i>   |

Podemos observar que, em Inglês, não existe qualquer flexão verbal diferenciadora na conjugação do verbo “dance” no passado. Já, em Português, o conteúdo do sujeito é recuperável a partir do conteúdo morfológico das terminações verbais. Além disso, o Português admite sujeitos nulos, diferentemente do Inglês que não os admite:

- (1) a. *pro* dançaste bem.  
 b. \* *pro danced well.*

O fato de existir um sujeito nulo ou não em uma determinada língua vai depender dos parâmetros dessa língua. O sistema gramatical de cada língua especifica a sua categoria AGR como sendo “forte” (como é em Português) ou “fraca” (como no Inglês). Nas línguas em que AGR é especificado como forte, *pro* é

licenciado. Nas línguas em que AGR é especificado como fraco, *pro* não é licenciado.

Em línguas como o Inglês, o parâmetro é fixado negativamente enquanto que no Português, o parâmetro de licenciamento é fixado positivamente. Portanto, essas línguas admitirão *pro* em posição de sujeito com a função de pronome expletivo.

Segundo Raposo (1992:480), formulemos a teoria de *pro* em posição de sujeito da seguinte forma:

(1) Categoria Vazia *pro*

- (i) Condição de Licenciamento Formal:  
*pro* é regido por Infl capaz de atribuir Caso Nominativo.
- (ii) Condição de Identificação:  
*pro* (pessoal) é identificado pelos traços de pessoa e número numa categoria Agr forte contida na categoria Infl que rege *pro*<sup>11</sup>.

Segundo Rizzi (1986 citado por RAPOSO, 1992), existe uma distinção entre o Inglês e o Português. O Português, por exemplo, possui uma categoria INFL licenciadora de *pro* e uma categoria AGR forte que permite a identificação de *pro* pessoal, fazendo com que essa língua admita *pro* expletivo e *pro* pessoal respectivamente em:

- a. Parece que vai chover.
- b. Ficamos exaustos depois da corrida.

O Inglês não possui uma categoria INFL licenciadora. Portanto, nenhum elemento *pro* (expletivo ou pessoal) é admitido nessa língua.

---

<sup>11</sup>*pro* expletivo não precisa ser identificado (RIZZI, 1986 apud Raposo 1992) para uma elaboração mais sofisticada do sistema.

## 4 METODOLOGIA

Essa pesquisa é de caráter descritivo e visa a analisar o uso do *dummy subject* em construções feitas por alunos brasileiros estudando Inglês como língua estrangeira. Ela conta com um total de 56 alunos da sétima série e 67 alunos de oitava série do Ensino Fundamental do Colégio Marista Rosário de Porto Alegre. Essas séries foram as escolhidas por serem as séries com as quais a pesquisadora trabalhava no ano letivo de 2007. Além disso, nessas duas séries, os alunos já estudaram as estruturas gramaticais necessárias( *simple present, simple past e there to be* )para poderem resolver as tarefas posteriormente aplicadas. Antes de serem aplicados os instrumentos, foi dado aos alunos um questionário contendo perguntas em relação ao tempo em que os alunos se encontravam em contato com a língua Inglesa ( apêndice A). Esses dados serviram posteriormente para que a análise do material fosse mais efetiva.

Para isso, foram utilizados dois instrumentos nas duas séries:

- Uma atividade de versão de sentenças do Português para o Inglês onde as mesmas contêm os pronomes expletivos *it* ou *there* (apêndice C);
- Uma atividade de identificação das sentenças que estão gramaticalmente corretas ( apêndice B)

A aplicação dos instrumentos se deu em circunstâncias semelhantes, ou seja, foi realizada em um período de aula(50 minutos) para cada instrumento em dias alternados.

A primeira tarefa aplicada foi a da identificação das sentenças quanto à sua gramaticalidade.

Nessa tarefa, foram propostas vinte sentenças para que o aluno assinalasse as que estavam certas gramaticalmente. Foi dito aos alunos que dez sentenças estavam corretas e dez estavam incorretas em relação à presença do *dummy subject*.

A segunda tarefa consistiu em um exercício de versão. Foram dadas dez sentenças em Português e foi solicitado aos alunos que eles as escrevessem em Inglês. Todas as sentenças continham os expletivos *it* e/ou *there*. O objetivo dessa tarefa era investigar o uso dos pronomes expletivos como sujeito nulo.

Para a elaboração dessa tarefa, os alunos puderam utilizar o dicionário para solucionar problemas de vocabulário além do banco de palavras que lhes foi oferecido no rodapé do material. Também foi solicitado aos alunos que os respondessem individualmente, a fim de que a ajuda do colega não interferisse nos resultados finais. Caso eles não soubessem responder, orientou-se para que deixassem a questão em branco e que procurassem responder apenas o que de fato soubessem. Dessa forma, a avaliação poderia ser mais precisa e sem que houvesse alteração nos resultados.

Todos os instrumentos foram aplicados sob a supervisão da pesquisadora e respondidos pelos alunos individualmente. Em nenhum momento, foi comentado o objetivo do instrumento, tampouco que ponto gramatical seria avaliado, para que fosse extraído deles o conhecimento sobre o assunto sem prévio estudo.

A correção dos instrumentos foi realizada de acordo com os seguintes critérios:

- a. Não foram levadas em consideração respostas com mais de dez sentenças marcadas no exercício de identificação das sentenças corretas.
- b. Foi analisada somente a utilização do *dummy subject*, sendo desprezados outros erros nas respostas da questão de versão, tais como: grafia incorreta, utilização de tempos verbais incorretos, entre outros.
- c. Foram descartados os instrumentos que não possuíam identificação do aluno, bem como aqueles que não se pronunciaram em relação ao conhecimento do idioma Inglês.
- d. No quesito “*contato com a Língua Inglesa*”, foram considerados como positivos, os questionários que apresentaram esse contato em suas várias formas (curso extracurricular de Inglês – no passado ou atualmente, alunos que moraram no exterior, alunos que estudaram fora e aulas particulares sistemáticas).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tratará da análise dos dados sobre o uso do *dummy subject* coletados dos alunos de sétima e oitava série selecionados para essa pesquisa. Dos 320 alunos que participaram da pesquisa, apenas 123 foram de fato avaliados, pois preenchiam os quesitos exigidos para que o estudo pudesse ser analisado. Esses 123 alunos foram divididos por série e em dois grupos. A sétima série contou com um total de 56 alunos e a oitava com 67 alunos. A seguir, os alunos foram divididos novamente dentro do seu grupo de série formando, então, dois subgrupos:

**Grupo A** – 18 alunos da sétima série que não mantinham ou nunca mantiveram contato extracurricular com a Língua Inglesa.

**Grupo B** – 38 alunos da sétima série que mantinham ou mantiveram contato extracurricular com a Língua Inglesa.

**Grupo C** – 15 alunos da oitava série que não mantinham ou nunca mantiveram contato extracurricular com a Língua Inglesa.

**Grupo D** – 52 alunos da oitava série que mantinham ou mantiveram contato extracurricular com a Língua Inglesa.

Não foram utilizadas todas as sentenças dadas nos dois exercícios para a análise dos mesmos por não estarem dentro dos critérios anteriormente estabelecidos. Também não foi feita a análise de cada questão individualmente, mas agruparam-se os dados de acordo com o objetivo proposto.

Na primeira tarefa de identificação de sentenças corretas(vide apêndice B), o primeiro grupo a ser analisado foi o **Grupo A**:

Tabela 1 – Identificação das sentenças corretas – Grupo A- 7ª série

Aluno	Q1 - It is raining today.	Q7 - There are many dogs in the streets.	Q8 - Red is my favorite color, because it is the color of my blood.	Q13 - It was sunny last weekend.	Q14 - It seems to be hard to live alone.	Q15 - It is three o'clock	Q17 - There is good music in this pub.	Q18 - It is hot in summer in Brazil.	Q19 - In my school there are many students.	Q20 - I started an English course. It starts at 2 o'clock on Tuesdays and Thursdays.	Total de Acertos por Aluno
1	1	1	1	1		1	1	1			7
2	1		1			1		1	1	1	6
3		1		1		1		1	1		5
4	1	1	1		1	1		1	1	1	8
5	1		1	1		1			1	1	6
6	1		1		1	1			1	1	6
7	1		1			1	1		1	1	6
8	1		1	1			1	1			5
9	1	1	1	1		1				1	6
10	1	1	1		1	1	1		1	1	8
11		1			1	1	1			1	5
12	1	1		1		1		1	1		6
13	1		1		1		1			1	5
14	1	1	1			1			1	1	6
15		1	1	1		1	1				5
16		1	1			1			1	1	5
17		1	1						1	1	4
18	1	1	1			1			1	1	6
	72%	67%	83%	39%	28%	83%	39%	33%	67%	72%	<b>5,83</b>

Fonte: o autor, 2007.

Os resultados na sentença 14 da primeira tarefa sugerem que os informantes apresentaram maior dificuldade nela, apresentando um percentual de 28% de acerto. Pode-se supor que “A influência da língua materna (L1) no desempenho e na aprendizagem de uma segunda língua (L2) refere-se aos efeitos da transferência de alguns elementos de um sistema lingüístico para outro” (SMITH, 1995). Os alunos podem não ter assinalado essa questão pelo fato de que em sua L1 podem ser feitas construções sem sujeito, pois trata-se de uma língua *pro drop*, ou seja, uma língua que admite construções de sentenças com sujeito oculto ou até mesmo sem sujeito. Esse parâmetro de sua língua pode ter sido transferido para a língua que está aprendendo.

Outra suposição a ser feita a respeito dessa questão é a de que, pelo fato de *pro* ser uma categoria vazia que também pode ser um pronome expletivo como o *it* em Inglês, não possui significação e nem referência. De acordo com Raposo (1992), a teoria de *pro* em posição de sujeito afirma que *pro* é regido por INFL capaz de atribuir Caso Nominativo.

As sentenças mais acertadas foram as de número 8 e 15 com o percentual de 83%. A média geral de acertos foi de 5,83 sentenças corretas assinaladas.

O segundo grupo a ser analisado foi o **Grupo C**:

Tabela 2 – Identificação das sentenças corretas – Grupo C – 8ª série

Aluno	Q1 - It is raining today.	Q7 - There are many dogs in the streets.	Q8 - Red is my favorite color, because it is the color of my blood.	Q13 - It was sunny last weekend.	Q14 - It seems to be hard to live alone.	Q15 - It is three o'clock	Q17 - There is good music in this pub.	Q18 - It is hot in summer in Brazil.	Q19 - In my school there are many students.	Q20 - I started an English course. It starts at 2 o'clock on Tuesdays and Thursdays.	Total de Acertos por Aluno
1	1	1	1	1		1					5
2	1	1		1	1	1				1	6
3	1	1	1	1		1		1	1		7
4		1			1		1	1	1		5
5	1		1	1		1			1		5
6	1	1				1			1	1	5
7			1		1			1	1	1	5
8		1	1			1			1	1	5
9	1	1		1		1				1	5
10	1		1	1		1		1	1		6
11	1		1	1				1		1	5
12	1	1	1	1	1	1	1		1	1	9
13	1	1	1	1	1	1	1		1		8
14	1	1	1	1		1				1	6
15	1		1			1	1		1		5
	<b>80</b>	<b>67</b>	<b>73</b>	<b>67</b>	<b>33</b>	<b>80</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>67</b>	<b>53</b>	<b>5,8</b>

Fonte: o autor, 2007.

Nessa primeira tarefa, esse grupo apresentou maior número de acerto nas questões 1 e 15 num percentual de 80%. Portanto, pode-se perceber que dizer as horas em Inglês é algo familiar ao aluno, quiçá por ser uma das primeiras estruturas aprendidas nos primeiros contatos com a língua estrangeira. As questões que

apresentaram maior dificuldade nesse grupo foram as de número 17, 14 e 18 com um percentual de 27% e 33% de acerto respectivamente. A questão 17 envolvia o expletivo *there* que, por sua vez, parece não ser familiar aos alunos que só o consideram como sendo o advérbio de lugar cujo significado é *lá*. Para que o NP receba um papel temático, ele deve estar visível e, para estar visível, esse NP precisa ser marcado pelo Caso. Nessa sentença, o NP não está visível, não podendo, portanto, ser atribuído nenhum caso a ele.

Um fato que chama a atenção é que as questões 1 e 18 possuem a mesma estrutura frasal, indicando tempo e horas e, no entanto, os alunos conseguem identificar a questão 1 como certa e não conseguem o mesmo com a questão 18. As demais questões atingiram acerto em média de 67%. A média geral de acertos foi de 5,8 sentenças corretas assinaladas equiparando-se com a média obtida pelos alunos do Grupo A. Portanto, percebe-se que, o fato desses alunos estarem cursando uma série à frente dos da sétima, não aumentou o número de acertos como se esperava. Isso significa que o maior contato extracurricular com a língua não foi fator de interferência na resolução desse instrumento.

Já, o **Grupo B** apresentou maior dificuldade na sentença 17 com um percentual de 31%:

Tabela 3 – Identificação das sentenças corretas Grupo B – 7ª série

Aluno	Q1 - It is raining today.	Q7 - There are many dogs in the streets.	Q8 - Red is my favorite color, because it is the color of my blood.	Q13 - It was sunny last weekend.	Q14 - It seems to be hard to live alone.	Q15 - It is three o'clock	Q17 - There is good music in this pub.	Q18 - It is hot in summer in Brazil.	Q19 - In my school there are many students.	Q20 - I started an English course. It starts at 2 o'clock on Tuesdays and Thursdays.	Total de Acertos por Aluno
1	1	1	1	1	1	1			1	1	8
2	1	1	1			1			1	1	6
3	1		1	1		1		1	1	1	7
4	1	1	1	1	1	1		1	1	1	9
5	1	1	1	1	1	1			1		7
6	1		1	1		1		1	1		6
7	1	1	1	1		1		1			6
8	1			1		1	1	1	1	1	7
9	1	1	1	1	1	1		1	1		8
10	1	1	1			1	1		1	1	7

11	1	1	1	1		1	1	1			7
12	1	1	1		1				1	1	6
13	1	1	1	1	1	1			1	1	8
14	1	1	1			1			1	1	6
15	1	1	1	1	1		1	1	1	1	9
16	1	1	1	1	1		1	1	1	1	9
17	1		1			1	1		1		5
18	1	1	1	1	1	1			1	1	8
19		1	1					1	1	1	5
20	1		1	1		1			1	1	6
21	1	1	1	1		1	1		1	1	8
22	1	1	1	1	1	1			1	1	8
23	1	1		1		1	1		1	1	7
24	1	1	1	1		1				1	6
25	1	1	1					1	1	1	6
26	1	1	1	1		1		1	1	1	8
27	1	1	1	1		1	1		1		7
28	1	1	1	1	1	1			1		7
29	1	1	1	1		1			1	1	7
30	1	1	1	1	1	1			1	1	8
31	1			1		1	1	1		1	6
32		1				1		1	1	1	5
33	1		1	1		1	1		1		6
34	1	1	1	1	1	1			1	1	8
35	1	1	1	1	1	1		1	1	1	9
36	1	1		1		1	1		1	1	7
37	1	1	1	1		1		1	1		7
38	1	1	1	1	1	1			1	1	8
	92%	79%	85%	77%	38%	85%	31%	41%	87%	72%	7,05

Fonte: o autor, 2007.

Como visto anteriormente, *pro* expletivo não é legitimado na posição de sujeito. No entanto, nada parece impedir que a posição seja preenchida pelo expletivo fonético *there* que receberia Caso Nominativo. A estranheza da construção dessa sentença pode ter sido a razão pela qual os alunos não a assinalaram.

Já, a sentença mais acertada foi a de número 1 com um total de 92%. A média de acertos geral foi de 7,05 sentenças assinaladas.

É notória a diferença entre os grupos A e B. A média dos alunos do Grupo B foi próxima de 22% maior que o Grupo A no primeiro exercício. Os resultados sugerem que os informantes com menor contato com a língua apresentam algum grau de dificuldade nesta identificação de sentenças gramaticalmente corretas. O Grupo B identificou mais sentenças corretas do que o Grupo A.

Na análise do **Grupo D**, a maior dificuldade apareceu na sentença 18 com um percentual de 11%, enquanto que a mais acertada foi a de número 15 com 42% de acerto:

Tabela 4 – Identificação das sentenças corretas – Grupo D– 8ª série

Aluno	Q1 - It is raining today.	Q7 - There are many dogs in the streets.	Q8 - Red is my favorite color, because it is the color of my blood.	Q13 - It was sunny last weekend.	Q14 - It seems to be hard to live alone.	Q15 - It is three o'clock	Q17 - There is good music in this pub.	Q18 - It is hot in summer in Brazil.	Q19 - In my school there are many students.	Q20 - I started an English course. It starts at 2 o'clock on Tuesdays and Thursdays.	Total de Acertos por Aluno
1	1	1		1			1		1	1	6
2	1	1	1	1	1	1			1	1	8
3	1	1					1		1		4
4	1		1		1	1			1		5
5	1	1	1	1		1		1		1	7
6	1	1	1	1		1	1		1	1	8
7	1	1	1	1	1	1	1		1		8
8		1	1	1		1	1		1		6
9			1	1	1	1		1			5
10	1	1		1		1			1	1	6
11	1		1			1		1	1	1	6
12	1	1	1	1		1				1	6
13	1			1					1		3
14	1	1	1			1			1		5
15	1	1	1							1	4
16	1	1	1	1		1					5
17			1	1		1		1	1	1	6
18	1	1	1	1	1	1				1	7
19	1	1		1			1	1			5
20	1	1			1				1	1	5
21	1	1	1	1		1			1		6
22	1	1	1		1	1	1		1	1	8
23	1	1	1	1	1	1	1			1	8
24		1	1			1			1	1	5
25	1	1	1	1	1	1			1	1	8
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
27	1	1	1	1	1	1		1	1	1	9
28	1	1	1	1		1			1	1	7
29	1	1	1	1	1	1	1		1	1	9
30	1	1		1	1	1	1		1		7
31	1		1	1		1	1	1	1		7
32	1	1	1	1	1	1	1		1	1	9
33	1	1	1	1		1					5

34	1					1	1		1	1	5
35	1	1		1		1			1	1	6
36						1					1
37	1	1	1			1	1		1		6
38											0
39	1	1		1		1		1	1	1	7
40		1	1	1	1	1	1		1		7
41	1	1	1	1	1	1		1	1	1	9
42		1	1	1			1		1	1	6
43	1	1	1	1		1			1		6
44		1	1	1	1	1	1		1	1	8
45	1										1
46	1	1				1	1	1	1		6
47	1		1		1	1				1	5
48		1	1	1			1		1		5
49	1	1	1	1	1	1	1				7
50		1	1	1		1	1		1	1	7
51	1	1	1	1	1	1			1	1	8
52	1			1		1	1		1		5
	<b>41</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	<b>29</b>	<b>6,12</b>

Fonte: o autor, 2007.

A questão 17 nesse grupo fica logo depois da 18 em nível de dificuldade com 23%. A média de acertos geral foi de 6,12 sentenças assinaladas, ou seja, uma média de 0,93 sentenças a menos que o grupo B. Como aconteceu com os dois grupos anteriores, o mesmo aconteceu aqui com esse. O número de acertos foi menor do que o número de acertos que o Grupo B obteve.

Passando para a análise do segundo exercício (vide apêndice C), constatamos que a questão que maior dificuldade apresentou aos alunos do **Grupo A** foi a de número 4 seguida das questões 7 e 10:

Tabela 5 – Versão do Português para o Inglês – Grupo A – 7ª série

Aluno	Q1 - It is raining today.	Q7 - There are many dogs in the streets.	Q8 - Red is my favorite color, because it is the color of my blood.	Q13 - It was sunny last weekend.	Q14 - It seems to be hard to live alone.	Q15 - It is three o'clock	Q17 - There is good music in this pub.	Q18 - It is hot in summer in Brazil.	Q19 - In my school there are many students.	Q20 - I started an English course. It starts at 2 o'clock on Tuesdays and Thursdays.	Total de Acertos por Aluno
1			1								1
2					1				1		2
3			1								1
4	1		1					1			3
5	1	1	1		1	1					5
6		1	1								2
7											0
8			1				1	1	1	1	5
9	1	1	1		1	1		1	1		7
10	1	1	1		1	1		1	1	1	8
11	1										1
12			1					1			2
13											0
14			1								1
15	1	1	1				1	1			5
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
17	1							1			2
18		1	1								2
	44%	39%	72%	5,60%	28%	22%	17%	44%	28%	17%	3,17

Fonte: o autor, 2007.

Na questão 4, pode-se perceber que o aluno não usou o pronome *it*, tornando, dessa forma, a sentença agramatical, pois *pro* não é licenciado nessa língua. Deve ficar claro que *pro* expletivo é obrigatório em Inglês, ao passo que *pro* pessoal só é admitido em línguas de sujeito nulo como o Português. Um pronome expletivo é, por definição, vazio de conteúdo e de referência.

Na questão 7:

Foi ele que chegou.



22	1	1	1		1	1		1			6
23	1	1	1		1	1		1			6
24		1	1		1	1	1	1		1	7
25		1						1			2
26	1	1	1		1	1		1	1		7
27	1	1	1		1	1		1			6
28			1						1		2
29			1								1
30	1		1		1	1					4
31			1								1
32	1		1		1	1	1	1	1	1	8
33			1								1
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
35		1	1		1	1		1	1	1	7
36		1	1		1	1		1	1	1	7
37	1	1	1		1	1	1	1	1	1	9
38	1		1								2
	<b>62%</b>	<b>72%</b>	<b>92%</b>	<b>10%</b>	<b>64%</b>	<b>67%</b>	<b>38%</b>	<b>69%</b>	<b>44%</b>	<b>54%</b>	<b>5,87</b>

Fonte: o autor, 2007.

De acordo com o que se esperava, os resultados dessa pesquisa revelaram que os informantes não usaram o pronome expletivo *it* numa frequência significativa. No entanto, a dificuldade do aprendiz com o pronome refletiu-se, principalmente, na atividade de versão, em que o aluno deve criar as sentenças, tarefa essa, que exige um maior conhecimento da língua. Esta tendência foi mais forte na produção dos alunos menos proficientes, ou seja, do Grupo A.

Utilizar o pronome *it* em sentenças que indicavam horas, por exemplo, pareceu mais seguro do que usá-lo em sentenças que indiquem fenômenos da natureza (nevar, chover, ventar). As sentenças estereotipadas são fáceis de serem produzidas, como é o caso das horas em Inglês.

Os dados dessa pesquisa reforçaram a previsão de que a dificuldade dos brasileiros seria maior na função de sujeito nulo, embora seja importante que reconheçamos as limitações de um estudo envolvendo apenas dois instrumentos aplicados somente em dois momentos isolados.

Quanto ao **Grupo C**, observava-se que a questão 3 foi a de maior facilidade para os alunos totalizando 80% de acerto:

Tabela 7 – Versão do Português para o Inglês – Grupo C – 8ª série

Aluno	Q1 - Minha cor favorita é azul, pois é a cor do céu.	Q2 - 2. Está muito quente hoje.	Q3 - 3. São 4 horas.	Q4 - 4. Neva muito no Chile.	Q5 - 5. Há muitos políticos corruptos no Brasil.	Q6 - 6. Existem muitas árvores em Porto Alegre.	Q7 - 7. Foi ele que chegou.	Q8 - 8. É difícil acreditar nessa história.	Q9 - Parece que vai chover.	Q10 - 10. Foi fácil fazer o tema de inglês.	Total
1											0
2	1	1	1					1			4
3								1			1
4			1								1
5			1		1						2
6	1	1	1		1	1		1			6
7											0
8			1								1
9		1	1								2
10	1	1	1								3
11			1								1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
13	1	1	1		1	1	1	1	1	1	9
14	1		1				1	1	1	1	6
15			1								1
	40%	40%	80%	7%	27%	20%	20%	40%	20%	20%	3,13

Fonte: o autor, 2007.

A questão 4, igualmente ao Grupo A, foi a questão que maior dificuldade apresentou aos alunos gerando um percentual de 6,7% apenas. Já, as questões 6,7,9 e 10 apontaram 20% de acerto. Nessa tarefa, pode-se observar um total de 3,13 sentenças corretas. Confirmando o que foi detectado na análise dos grupos nas tarefas anteriores, mais uma vez, o Grupo C apresentou acertos menores que o Grupo A.

O Grupo D apresentou 40% de acerto na questão 3 assim como aconteceu no Grupo B e somente 7% na questão 4 onde, coincidentemente, foi a questão que também atingiu a mais baixa porcentagem no **Grupo D**:



39	1	1		1		1		1	1	1	7
40		1	1	1	1	1	1		1		7
41	1	1	1	1	1	1		1	1	1	9
42		1	1	1			1		1	1	6
43	1	1	1	1		1			1		6
44		1	1	1	1	1	1		1	1	8
45	1										1
46	1	1				1	1	1	1		6
47	1		1		1	1				1	5
48		1	1	1			1		1		5
49	1	1	1	1	1	1	1				7
50		1	1	1		1	1		1	1	7
51	1	1	1	1	1	1			1	1	8
52	1			1		1	1		1		5
	<b>41</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	<b>29</b>	<b>6,12</b>

Fonte: o autor, 2007.

O total de acertos foi 6,12 sentenças no Grupo D. Nessa tarefa, o Grupo B obteve maior número de acerto do que o Grupo D.

Os erros mais cometidos pelos alunos, quer sejam do Grupo A, B, C ou D, foram sentenças onde o pronome expletivo *it* estava ausente. No Grupo A, em todas as sentenças do exercício de versão, houve supressão do pronome expletivo *it*. Dessa forma, apareceram sentenças assim escritas:

1. My favorite color is blue, because is the color of the sky. (55,5%)
2. Is very hot today.(27,7%)
3. Is four o'clock. (22,2%)
4. Snow a lot in Chile.(72,2%)
7. Was him that arrived. (22,2%)
8. Is hard to believe in this story. (38,8%)
9. Seem that will rain. (50%)
10. Was easy to do the English homework. (38,8%)

Da mesma maneira aconteceu com o expletivo *there*, que foi suprimido ou substituído pelos verbos *to have* ou *to be*:

5. Have many corrupt politicians in Brazil. (16,6%) e Are many corrupt politicians in Brazil.(22,2%)
6. Have many trees in Porto Alegre. (22,2%) e Is very tree in Porto Alegre. (16,6%)

Segundo Kellermann (1983: 113 citado por BRAIDI, 1998), “nem tudo que parece transferível é transferível”. Os alunos transferem estruturas que lhes pareçam passíveis de transferência. Eles se deixam levar pelas semelhanças entre a L1 e a L2 gerando, dessa forma, construções agramaticais. Nas sentenças acima, os alunos parecem ter transferido aquela estrutura que existe em sua língua, não fazendo uso do sujeito expletivo pelo fato do mesmo não ser necessário em sua L1.

Já, com o Grupo B, houve sentenças escritas de forma similar à do Grupo A.

1. My favorite color is blue, because is the color of the sky.(42,1%)
2. Is very hot today. (18,4%)
3. Are four o'clock. (5,3%) e Is four o'clock. (5,3%)
4. Snow a lot in Chile. (52,6%) e Snows a lot in Chile. (21%)
5. Have many corrupt politicians in Brazil. (21%)
6. There's very trees. (10,5%) e Have many trees.(7,9%)
7. Was him Who arrived. (28,9%)
8. Is hard to believe. (23,6%)
9. Seem that's going to rain. (26,3%) e Seems that's going to rain.(15,7%)
10. Was easy to do the English homework. (21%)

Um dado que chamou a atenção foi a sentença de número 3 (três). O número de alunos do Grupo A, ou seja, alunos que não mantinham ou nunca mantiveram contato extracurricular com a Língua Inglesa que apenas suprimiu o pronome expletivo da sentença foi 4(quatro) vezes maior do que o número de alunos do Grupo B, alunos que mantinham contato com a língua. Parece que nesse aspecto, o contato com a língua não foi de fundamental peso na construção da sentença. O mesmo aconteceu com a sentença de número 9 (nove), em que 50% dos alunos do Grupo A suprimiu o pronome expletivo e não conjugou o verbo adequadamente. No caso do Grupo B, 26,3% fez a mesma coisa que o Grupo A, porém 15,7% dos alunos suprimiu o pronome e conjugou o verbo de forma adequada.

Com os Grupos C e D, grupos de oitava série, que nunca mantiveram contato extracurricular com a LE e que mantinham ou mantiveram contato respectivamente, fato semelhante ocorreu na versão das sentenças.

No Grupo C, foram observadas as seguintes construções:

1. My favorite color is blue, because is the color of the sky.(53,3%)
2. Is very hot today. (33,3%)
3. Is four o'clock. (20%)
4. Snow a lot in Chile. (40%) e Snows a lot (33,3%)
5. Have many corrupt politicians in Brazil. (26,6%)
6. Have many trees in Porto Alegre. (33,3)
7. Was he who arrived.(40%)
8. Is hard to believe. (46,6%)
9. Seems is going to rain.(13,3%) e Looks like is going to rain. (13,3)
10. Was easy to do the English homework.( 40%)

Conforme observado, as construções do Grupo C não diferem das do Grupo A composto por alunos que nunca mantiveram contato extracurricular com a LE. Independente da série em que se encontravam os alunos, as agramaticalidades eram as mesmas.

Os alunos do Grupo D apresentaram as seguintes construções:

1. My favorite color is blue, because is the color of the sky.(38,4%)
2. Is very hot. (19,2%)
3. Is four o'clock. (9,6%)
4. Snow a lot in Chile. (34,6%) e Snows hard in Chile. (15,3%)
5. Have many corrupt politicians in Brazil.(25%)
6. Have many trees in Porto Alegre. (28,8%)
7. Was he who arrived. (23%)
8. Is hard to believe. (11,5%)
9. Seem that will rain. (30,7%)
10. Was easy to do the English homework. (28,8%)

Percebeu-se que os alunos do Grupo D apresentaram índices menores de agramaticalidades do que os do Grupo C. O pronome expletivo apareceu com maior frequência nas construções do Grupo D.

## 6 DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, foi possível constatar alguns pontos anteriormente previstos e outros inesperados.

Os resultados do estudo revelaram que os alunos não usaram o expletivo *it* numa frequência significativa especialmente quando lhes foi solicitado que elaborassem construções em que ele se fazia presente. Essa tendência apareceu mais forte na produção dos alunos com menor contato com a língua. Os quatro grupos do estudo produziram mais itens inadequados do que adequados no uso do expletivo *it*. Os dados do estudo reforçaram a previsão de que existe uma certa dificuldade por parte dos alunos brasileiros na utilização do expletivo *it* como sujeito. O contato extracurricular com a língua ou a falta dele interferiu nos resultados.

As hipóteses foram confirmadas: os alunos demonstraram dificuldade em utilizar o pronome expletivo *it* em construções em que o mesmo era exigido especialmente entre os Grupos A e C, ou seja, os de menor contato com a Língua Inglesa. A maior dificuldade dos alunos foi demonstrada na atividade de versão de sentenças. A dificuldade em relação ao uso do sujeito expletivo *it* por parte de aprendizes brasileiros de Inglês ocorre devido à diferença de parâmetros que envolvem as duas línguas, a materna e a estrangeira. Observa-se que erros desse tipo ocorrem não somente pela interferência da língua materna, nesse caso o Português, mas também pela generalização de regras na língua em estudo feita pelos alunos. Ao generalizar, ou seja, construir todas as sentenças sem sujeito como em sua L1, eles não levam em conta as exceções existentes na L2 em algumas construções gramaticais como é o caso dos expletivos *it* e *there*. Os alunos construíram sentenças sem sujeito caindo no erro interlingual.

Finalmente, os resultados sugerem que a transferência da L1 pode ser um fator que tenha influenciado a produção dos alunos nos dois instrumentos utilizados.

No entanto, sabe-se que essa transferência não ocorre necessariamente como transferência direta da L1 para a L2 (ELLIS 1994, KLEIN 1986). O que acontece é que os alunos podem não transferir diretamente as regras de sua L1, mas podem, perfeitamente, evitar as estruturas que não estejam presentes no seu sistema lingüístico. Em Português, não existe o expletivo na função de sujeito e esse

pode ter sido o motivo do não uso na L2. Segundo Selinker (1992), “existem formas que permanecerão no discurso do aprendiz, por mais que ele tente erradicá-las.”

Em alunos brasileiros aprendendo uma LE, é comum observar a influência da língua materna, mas à medida que o aluno adquire maior conhecimento da língua em estudo, determinados erros vão desaparecendo, como é o caso da omissão do expletivo *it*. Selinker (1992) trabalha muito o sentido da transferência. Segundo o seu ponto de vista, a língua materna é a linha condutora do fenômeno, o que significa que, no processo de aquisição, o aluno toma como referência a sua L1 para se comunicar na L2, gerando, dessa forma, erros gramaticais. Essa transferência é inevitável no início da aprendizagem da L2, porque o aluno não pode ignorar o conhecimento prévio de sua L1.

De acordo com o Princípio do Subconjunto, as crianças que aprendem Português, por exemplo, iniciam a aquisição com uma gramática *não pro-drop*, ou seja, que não permite sujeitos nulos e, que apenas mais tarde, começarão a utilizar esse tipo de construção, depois do valor do parâmetro ter sido mudado (Raposo, 1992).

Parece que vários fatores interferem na aquisição da L2. Além da transferência, fatores como o acesso à UG, o tipo de aprendizado, a frequência com o contato com a L2, a qualidade e a quantidade de informação recebida, bem como as diferenças individuais podem interferir na aquisição da L2.

Portanto, essa dificuldade que o aluno apresenta no que diz respeito à ausência do sujeito expletivo é decorrente da interferência que sofre pela L1.

De acordo com Johnson (1996), para que os erros possam ser eliminados, deve existir vontade ou necessidade por parte do aluno de que esses erros desapareçam. O que ocorre é que os alunos sabem que serão compreendidos mesmo cometendo esses erros e isso dificulta a eliminação dos mesmos.

Parece que a dificuldade que os alunos da sétima série apresentam é a mesma dos alunos da oitava série. Os percentuais ficaram muito próximos, independentemente da série em que se encontram. Isso gera uma outra hipótese: independente da série, o aluno que mantém contato extracurricular com a LE ainda obtém melhores resultados do que o aluno que não mantém esse contato. A questão aqui, portanto, não está na série, mas no contato mantido com a língua.

Partiu-se da hipótese de que o uso inapropriado do pronome expletivo *it* na função de sujeito ocorreria nas produções dos alunos que nunca mantiveram contato

extracurricular com a Língua Inglesa e diminuiria nas produções dos alunos com maior proficiência na língua.

Os aprendizes com menor contato com a língua, de fato, demonstraram maior dificuldade na produção do pronome *it* especialmente na atividade de versão de sentenças do Português para o Inglês.

Em outras palavras, o aluno não utiliza o pronome *it* adequadamente, na tentativa de evitar prováveis erros, especialmente quando o item lingüístico lhe é estranho na L2. Utilizar o pronome *it* em sentenças que indicavam horas, por exemplo, pareceu mais seguro do que usá-lo em sentenças que indiquem fenômenos da natureza (nevar, chover, ventar). As sentenças estereotipadas são fáceis de serem produzidas, como é o caso das horas em Inglês.

É possível que o uso do pronome *it* seja muito mais freqüente na fala de nossos alunos do que a freqüência que detectamos na amostra. A situação experimental pode ter alterado os resultados, exercendo uma forte influência nas produções dos informantes e levando-os a monitorar suas construções mais atentamente. Como os alunos sabiam que essa tarefa serviria de estudo posteriormente, eles tentaram produzir as melhores construções possíveis numa situação que é comum em sala de aula: a produção de sentenças.

Os dados dessa pesquisa reforçaram a previsão de que a dificuldade dos brasileiros seria maior na função de sujeito nulo, embora seja importante que reconheçamos as limitações de um estudo envolvendo apenas dois instrumentos aplicados em dois momentos isolados.

Acreditava-se, também, que a transferência da L1 no processo de aprendizagem da L2 poderia interferir nas produções do aluno, ou seja, a gramática da L1 poderia determinar a gramática de um aprendiz de L2.

Para concluir, foi possível observar que a transferência da L1 pode ter sido um fator que tenha influenciado os alunos no momento de sua produção em Inglês. Por outro lado, essa transferência pode ter se dado devido a uma junção de estranheza associada à alta incidência de sentenças sem sujeito ou com sujeito nulo faladas no Português. A ausência do pronome *it* nos instrumentos utilizados, sugere que os alunos podem não transferir diretamente as regras de sua L1, mas podem evitar as estruturas que se seus sistemas lingüísticos não possuem.

Espera-se que esse trabalho sirva de apoio acadêmico aos professores de Inglês como segunda língua no sentido de que ele sirva de alerta a esses erros

cometidos pelos alunos e que os leve a refletir sobre a metodologia do ensino da segunda língua para poder evitar esses erros.

## REFERÊNCIAS

BERWICK, R.C. **Locality Principles and the Acquisition of Syntactic Knowledge**. Dissertação de PhD, MIT, 1982.

BRAIDI, Susan M. **The Acquisition of Second Language Syntax**. London: Arnold, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BUTTERWORTH, G. & HATCH, E.M. A Spanish-Speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax. In: E.M. Hatch(ed.) **Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury House, 1978.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht, Foris, 1981.

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

\_\_\_\_\_. **Language and Problems of Knowledge**. The Managua Lectures, Cambridge: MIT Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use**. New York, Praeger, 1986.

COOK, Vivian. **Second Language Learning and Language Teaching**. Third edition. USA: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **Chomsky's Universal Grammar: an introduction**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Experimental approaches to second language learning**. Great Britain: Pergamon Press, 1986.

CORDER, S. Pit. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FLYNN, Suzanne; MARTOHARDJONO, Gita; O'NEIL, Wayne. **The Generative Study of Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

FRIES, C.C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. University of Michigan Press, 1945.

GASS, Susan; SCHACHTER, Jacquelyn. **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HYAMS, N.M. **Language Acquisition and the Theory of Parameters**. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1986.

JAEGGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth J. **The Null Subject Parameter**. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1989.

JOHNSON, Keith. **Language Teaching and Skill Learning**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

KATO, Mary Aizawa. Aquisição da Linguagem numa Abordagem Gerativa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n.117, p.17-25, 1999.

KLEIN, W. **Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

LADO, Robert. **Linguistics across Cultures, Applied Linguistics Language Teachers**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957.

LENNEBERG, E. **Biological Foundations of Language**. New York, Wiley, 1967.

LIMA, Marília dos Santos. Pronominalização em Inglês e Português por alunos brasileiros: dados transversais e longitudinais. **Linguagem e Ensino**, Porto Alegre, UFRGS, v.2, n 1, 1999, p.59-71.

- MEISEL, J. **Simultaneous First Language Acquisition: A window on Early Grammatical Developments**. In: D.E.L.T.A, v.9,pp. 353-385, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros na Aquisição**. In: FLETCHER,P. & MCWHINNEY,B. (orgs). *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MENUZZI, Sérgio. Sobre a Evidência para a Maturação de Universais Lingüísticos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.141-166, set. 2001.
- MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second Language Learning Theories**. Great Britain: Arnold, 1998.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2003.
- ODLIN, Terence. **Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PINKER, S. **Language Learnability and Language Development**.Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da Gramática**. A Faculdade da Linguagem. Lisboa: Editorial Caminho SA, 1992.
- RIZZI, L. **Null Subjects in Italian and the Theory of *pro***. *Linguistic Inquiry*, 1:3, 501-558.
- SCARPA, Ester Maria. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHACHTER, Jacquelyn. **Second Language Classroom Research. Issues and Opportunities**. University of Oregon, 1996.
- SELINKER, Larry. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

SMITH, Michael Sharwood. **Second Language Learning: Theoretical Foundations.** USA: Longman, 1995.

SCHWARTZ, B.D. & SPROUSE, R.A. **Word Order and Nominative Case in Nonnative Language Acquisition: a Longitudinal Study of (L1Turkish) German Interlanguage.** In: Hoesktra T. & Schwartz B.D. (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar.* Amsterdam, Benjamins, 1994.

WHITE, Lydia. **The *Pro-drop* Parameter in Adult Second Language Acquisition.** Language Learning, 1985.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Questionário utilizado previamente para obtenção de dados dos alunos

APÊNDICE B – EXERCÍCIO 1- Identificação de sentenças gramaticalmente corretas

APÊNDICE C – EXERCÍCIO 2 – Exercício de versão do Português para o Inglês

**Questionário utilizado previamente para obtenção de dados dos alunos**

Nome:

Série:

Responda às perguntas:

1. Quantos anos você tem?
2. Em que série você está?
3. Você já estudou ou estuda Inglês em algum curso fora da escola?
4. Há quantos anos você está em contato com a Língua Inglesa?
5. Você já repetiu alguma série?
6. Você já visitou algum país de Língua Inglesa?

**EXERCÍCIO 1- Identificação de sentenças gramaticalmente corretas**

Assinale as sentenças gramaticalmente corretas:

1. ( ) It is raining today.
2. ( ) In this city have many cars.
3. ( ) Is one o'clock now.
4. ( ) I didn't go to the movies, because was very cold.
5. ( ) He is my neighbor and is very good looking.
6. ( ) Are many tornados in the USA.
7. ( ) There are many dogs in the streets.
8. ( ) Red is my favorite color, because it is the color of my blood.
9. ( ) Yesterday was raining hard.
10. ( ) Is necessary to study hard to pass.
11. ( ) Soccer is an exciting sport and is famous all around the world.
12. ( ) The room was hot, because didn't have air conditioning.
13. ( ) It was sunny last weekend.
14. ( ) It seems to be hard to live alone.
15. ( ) It is three o'clock
16. ( ) Rains very hard in winter.
17. ( ) There is good music in this pub.
18. ( ) It is hot in summer in Brazil.
19. ( ) In my school there are many students.
20. ( ) I started an English course. It starts at 2 o'clock on Tuesdays and Thursdays.

**EXERCÍCIO 2 – Exercício de versão do Português para o Inglês**

Escreva em inglês:

1. Minha cor favorita é azul, pq é a cor do céu..
2. Está muito quente hoje.
3. São 4 horas.
4. Neva muito no Chile.
5. Há muitos políticos corruptos no Brasil.
6. Existem muitas árvores em Porto Alegre.
7. Foi ele que chegou.
8. É difícil acreditar nessa história.
9. Parece que vai chover.
10. Foi fácil fazer o tema de inglês.

Banco de palavras:

Favorita= favorite / céu = sky / quente = hot / hoje = today / horas = o'clock / hora= time/ Porque = because / nevar = snow / políticos = politicians / corruptos = corrupt / cama = bed /Árvore = tree / chegar = arrive / difícil = hard / acreditar = believe / parecer = seem

## **ANEXO**

ANEXO A – Currículo Lattes



## Mary Stela Freitas Wendler

Mestre em Linguística Aplicada pela PUC do RS, possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Inglês.

(Texto informado pelo autor)

Última atualização do currículo em 28/01/2008

Endereço para acessar este CV:

<http://lattes.cnpq.br/3328781312591748>



<b>Nome</b>	Mary Stela Freitas Wendler
<b>Nome em citações bibliográficas</b>	WENDLER, M. S. F.
<b>Sexo</b>	Feminino
<b>Endereço profissional</b>	
<b>Endereço eletrônico</b>	stelafw@hotmail.com



### Formação acadêmica/Titulação

<b>2006</b>	Mestrado em Linguística e Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Brasil. <i>Título:</i> A Evolução da Aquisição do Dummy Subject no Inglês por Falantes Nativos do Português à Luz da Teoria de Princípios e Parâmetros, <i>Orientador:</i> Ana Ibaños. <i>Bolsista do(a):</i> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. <i>Palavras-chave:</i> Dummy Subject. <i>Grande área:</i> Linguística, Letras e Artes / <i>Área:</i> Letras / <i>Subárea:</i> Línguas Estrangeiras Modernas. <i>Setores de atividade:</i> Educação.
<b>1978 - 1982</b>	Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica, PUC-RS, Brasil.



### Formação complementar

<b>2001 - 2001</b>	Extensão universitária em Secondary Level English Proficiency. (Carga horária: 80h). ELS Language Center, ELS, Estados Unidos.
<b>1998 - 1998</b>	A Construção da Autonomia. (Carga horária: 6h). Colégio Sevigné, SEVIGNÉ, Brasil.
<b>1998 - 1998</b>	Técnicas Pedagógicas para Pré-escola. (Carga horária: 3h). Centro Cultural Anglo Americano, CCAA, Brasil.
<b>1987 - 1987</b>	A Leitura e a Escrita: Aquisição, Desenvolvimento. (Carga horária: 15h). Associação Brasileira de Psicopedagogia, ABP, Brasil.



### Atuação profissional

<b>Colégio Marista Rosário, ROSÁRIO, Brasil.</b>
--

<b>Vínculo institucional</b>	
<b>2000 - 2007</b>	Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 14
<b>Atividades</b>	
<b>04/2000 – 12/2007</b>	Ensino, Nível: Ensino Fundamental.  Disciplinas ministradas Língua Inglesa
<b>Colégio Mãe de Deus, MÃE DE DEUS, Brasil.</b>	
<b>Vínculo institucional</b>	
<b>1999 - 2004</b>	Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 16
<b>Atividades</b>	
<b>03/2003 - Atual</b>	Conselhos, Comissões e Consultoria, Conselho de Professores, .  Cargo ou função Membro do Conselho.
<b>02/1999 - Atual</b>	Ensino, Nível: Ensino Médio.  Disciplinas ministradas Língua Inglesa
<b>02/1999 - Atual</b>	Ensino, Nível: Ensino Fundamental.  Disciplinas ministradas Língua Inglesa
<b>Colégio Seigné, SEVIGNÉ, Brasil.</b>	
<b>Vínculo institucional</b>	
<b>1996 - 2000</b>	Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Professora, Carga horária: 14
<b>Atividades</b>	
<b>08/1996 - 03/2000</b>	Ensino, Nível: Ensino Médio.  Disciplinas ministradas Língua Inglesa
<b>08/1996 - 03/2000</b>	Ensino, Nível: Ensino Fundamental.  Disciplinas ministradas Língua Inglesa
<b>Escola do Salvador, SALVADOR, Brasil.</b>	
<b>Vínculo institucional</b>	

<b>1984 - 1992</b> Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Professora, Carga horária: 15
<b>Atividades</b>
<b>03/1984 - 05/1992</b> Ensino, Nível: Ensino Fundamental. Disciplinas ministradas Língua Portuguesa
<b>Escola Estadual de Primeiro Grau Ana Neri, ANA NERI, Brasil.</b>
<b>Vínculo institucional</b>
<b>1990 - 1991</b> Vínculo: Livre, Enquadramento Funcional: Professora, Carga horária: 20
<b>Atividades</b>
<b>06/1990 - 12/1991</b> Ensino, Nível: Ensino Fundamental. Disciplinas ministradas Língua Inglesa



#### Áreas de atuação

1. *Grande área:* Lingüística, Letras e Artes / *Área:* Letras.
2. *Grande área:* Lingüística, Letras e Artes / *Área:* Letras / *Subárea:* Língua Portuguesa.



#### Idiomas

<b>Compreende</b>	Inglês (Bem), Espanhol (Razoavelmente).
<b>Fala</b>	Inglês (Bem), Espanhol (Razoavelmente).
<b>Lê</b>	Inglês (Bem), Espanhol (Razoavelmente).
<b>Escreve</b>	Inglês (Bem), Espanhol (Razoavelmente).



#### Eventos

<b>Participação em eventos</b>
<b>1.</b> Curso de Introdução ao Programa Minimalista. 2006. (Participações em eventos/Outra).
<b>2.</b> Oitavo Congresso da Escola Particular Gaúcha. 2005. (Participações em eventos/Congresso).
<b>3.</b> 2 Jornada Pedagógica do Colégio Marista Rosário. 2004. (Participações em eventos/Outra).
<b>4.</b> Conferência Internacional de Educação. 2002. (Participações em eventos/Outra).
<b>5.</b> Encontro Regional de Professores de Português. 1991. (Participações em eventos/Encontro).
<b>6.</b> Quinto Encontro de Professores da Língua Portuguesa. 1986. (Participações em eventos/Encontro).
<b>7.</b> Departamento de Educação da IECLB. 1985. (Participações em eventos/Encontro).
<b>8.</b> Terceiro Encontro de Professores de Língua Portuguesa. 1984. (Participações em eventos/Encontro).



