



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO E A AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Larissa da Silva Cury

Rio de Janeiro
2020

Larissa da Silva Cury

**O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO E A AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Letras na habilitação Português / Inglês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Lammoglia Duarte

RIO DE JANEIRO

2020

AGRADECIMENTOS

Só pude chegar aqui porque meus pais sempre me deram as ferramentas e o incentivo para que pudesse aprender a encontrar respostas, por mais difíceis que fossem de ser encontradas, sempre contei com o apoio deles para continuar procurando até as achar. Essa lição foi fundamental para que eu concluísse este trabalho e outros tantos. Obrigada, mãe, eu amo você; obrigada, pai, ainda estou aprendendo a amar sem você aqui.

Se eu não tivesse conhecido professores de língua portuguesa tão incríveis como vocês, Daisy e Rafael, eu nunca teria escolhido cursar Letras. Obrigada, Daisy, por me ensinar a base para todo o conhecimento que adquiri na graduação; obrigada, Rafael, por fazer com que eu me apaixonasse pelo mundo das Letras e seguisse esse caminho.

Falando em paixão, foi uma grande honra ser orientada por uma pessoa tão apaixonada pelo o que faz como a prof. Maria Eugênia. Além de Sintaxe, aprendi no dia a dia o que é ser dedicado ao trabalho árduo e o quanto é gratificante colher frutos dele. Obrigada, professora, por essa grande lição e por ter aceitado se juntar à minha proposta meio “singular” — deu certo! Sobretudo, muito obrigada por todo apoio, motivação e carinho.

Também gostaria de agradecer às professoras Adriana Leitão e Daniela Cid. Obrigada, Adriana, por me ensinar as bases da Sintaxe Gerativa; obrigada, Daniela, pelas dicas preciosas para a elaboração de toda a parte experimental. Obrigada por todo carinho e disposição em me ajudar.

Honestamente, não sei como agradecer o suficiente aos meus amigos Eduardo e Thales, que foram tão fundamentais para que eu concluísse este trabalho. Obrigada, Eduardo, por todas as trocas que tivemos até aqui; obrigada, Thales, por toda disposição em criar o programa, até quando parecia não haver botões o bastante para que ele rodasse!

Não poderia deixar de mencionar as pessoas de luz às quais a Letras me apresentou: Eliete Silveira, Kelly Carvalho, Maluh, Mônica Fagundes, Regina Gomes, a família Cultura Inglesa Cachambi e Rogério Tílio, sempre paciente e disposto a me ajudar! Todos vocês inspiram minha formação como docente. Bruna, Milene, Bruna, Maria e Mariana.

Mariana, nunca deixe sua luz se apagar — você irá longe, amiga!

Dizem que nossa casa é o lugar em que nosso coração está. Então, definitivamente, posso dizer que a Letras se tornou uma casa para mim. Aqui não é o fim, é apenas o começo. Obrigada a todos por terem me acompanhado até aqui.

*“He said ‘one day you’ll leave this world
behind, so leave a life that you’ll remember’
My father told me when I was just a child,
These are the nights that never die
My father told me”*

Avicii

RESUMO

A estruturação e organização da mente bilíngue gera muitos questionamentos, sobretudo no que tange à possibilidade de interação entre primeira (L1) e segunda língua (L2). Desde o século passado, muitos estudiosos se debruçaram a entender qual seria a participação da L1 na aquisição de uma L2 (Second Language Acquisition - SLA). A partir da década de 1970, a influência da L1 deixa de ser vista como um problema a ser superado, mas sim um fator inerente ao falante de mais de uma língua. Com isso, o foco muda para compreender as peculiaridades do processo de SLA, já que não se objetiva mais um comportamento idêntico ao de um nativo. Entre as décadas de 1980 e 1990, a atenção se voltou para o acesso ou não à Gramática Universal (GU) durante a aquisição. Outro aspecto foi buscar entender o bilíngue não como “dois monolíngues na mesma cabeça” até se chegar à noção de que as línguas estão em constante interação na mente do bilíngue. Posto isso, a presente monografia visa a contribuir para os estudos de SLA e da possível influência da L1. Precisamente, vamos investigar se brasileiros aprendizes de inglês como L2 aceitariam sujeitos nulos de referência definida na L2, uma vez que esta é uma possibilidade no português brasileiro (PB), mas, não no inglês. Contudo, será levado em consideração o fato de o PB estar cada vez mais preenchendo pronomes sujeito referenciais e licenciando menos nulos. Desse modo, a presente pesquisa selecionou quais seriam os contextos de menor ou maior frequência de nulos em PB para verificar se, na L2, os falantes demonstrariam comportamento similar à L1. Para tal, foi adotada a metodologia experimental, por meio de um teste de julgamento de gramaticalidade. Nele, estudantes da graduação de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foram submetidos a sentenças gramaticais e agramaticais em inglês, as últimas, com o pronome nulo. A hipótese principal era a de que, no contexto de maior resistência de nulos em PB, os participantes identificassem menos nulos na L2 — com tendência a aceitar essas sentenças. No contexto contrário, esperava-se que eles identificassem mais prontamente a ausência do pronome sujeito. Interessantemente, essa hipótese se confirmou, o que sugere que os padrões de comportamento na L1 interferiram na performance na L2. Dessa forma, os resultados corroboram a hipótese inicial no sentido de acreditar que a aquisição da L1 e a fixação de valores paramétricos não pode ser ignorada ao se fazer estudos de SLA.

Palavras-chave: Aquisição de L2; o Parâmetro do Sujeito Nulo; sujeitos referenciais nulos e expressos; transferência linguística.

ABSTRACT

The way a bilingual's mind is structured and organized has led to many questions, specially about the possibility of interaction between one's first (L1) and his or her second language (L2). Since last century, many scholars have been working on trying to understand what the role of the L1 in the acquisition of a L2 (SLA) would be. From the 1970s on, L1 influence ceases to be seen as a problem to be overcome by the L2 learner to be understood as inherent to SLA. The focus changes to trying to comprehend the peculiarities of the SLA process, since it is not expected that a learner of a target L2 should perform as a native speaker anymore. Between the 1980s and 1990s, the possibility of access to the Universal Grammar (UG) by the L2 learner gained attention. Another aspect was a shift in the view of a bilingual as "two monolinguals in the same head" up to the notion that the languages constantly interact with one another in the bilingual's mind. Provided that, the current paper aims to contribute to the SLA studies considering the possible influence of the L1. Precisely, if Brazilian learners of English as a second language (ESL) would accept null subjects with definite reference in their L2, having in mind that it is a possibility in Brazilian Portuguese (PB), but not in English. Taking into account that BP currently has an increasing number of overt subject pronouns, licensing less nulls, the present survey selected what would be the contexts of more or less production of null subjects in PB in order to verify if, in the L2, learners would demonstrate similar performance to their L1. To this end, the experimental methodology was adopted by the development of a grammatical judgment test. During the test, undergraduate students of Portuguese-English of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) were expected to judge grammatical and ungrammatical sentences in English, the latter having the subject pronouns removed. The main hypothesis was that, under the more resistant context of null subjects in PB, the participants would identify fewer null subjects in the L2 — leading them to accept the agrammatical sentences. In the opposite context, it was assumed that they would be more susceptible to identify the pronouns' absence. Interestingly, this hypothesis was confirmed, suggesting that the observed change in BP was manifested in the same patterns as in the L2 learners. Hence, the results indicate that L1 acquisition along with parametric setting should not be ignored when it comes to SLA.

Keywords: Second Language Acquisition; The Null Subject Parameter; definite null subjects; linguistic transfer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A AQUISIÇÃO DE L1	14
2. PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS — A NATUREZA DO CONHECIMENTO DE L2	17
2.1 A proposta da Interlíngua.....	17
2.2 Interferência da L1 – Perspectiva Histórica.....	19
2.3 Fossilização.....	20
2.4 Transferência Sintática.....	21
2.5 Evidências da Transferência paramétrica.....	24
3. PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS — PERSPECTIVAS RECENTES	28
3.1 O legado de Selinker (1972).....	28
3.2 Acesso direto, indireto ou parcial à GU?.....	29
3.3 Transferência de quê? Mudanças com o Programa Minimalista (PM).....	33
3.4 Seria o bilíngue dois monolíngues na mesma cabeça?.....	35
3.5 A proposta da Multicompetência.....	39
3.6 E a transferência?.....	42
4. METODOLOGIA	44
4.1 Os participantes.....	44
4.2 A tarefa.....	45
4.3 Variáveis dependentes.....	47
4.4 Variáveis independentes.....	47
4.5 Design experimental e quantidade de estímulos.....	49
4.6 Um olhar mais aprofundado aos estímulos experimentais.....	49
4.7 Uso dos estímulos distrativos.....	51
4.8 Refinamento da hipótese.....	52
5. CONCLUSÃO	53
5.1 Resultados gerais.....	53
5.1.1 Resultados por período do participante.....	54
5.1.2 Resultados por questão.....	54
5.1.3 Resultados por condição experimental.....	55
5.1.4 Resultados por tempo de resposta.....	56
5.2 Análise de resultados.....	59
5.3 Resultados das distrativas “inteligentes”.....	58
5.3.1 Ordem VS.....	58
5.3.2 That-trace.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS & PRÓXIMOS PASSOS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

A mente bilíngue gera alguns questionamentos no que concerne à sua natureza. Desde o século passado, muitos pesquisadores se debruçaram a tentar entender como está organizado e estruturado mentalmente o conhecimento que um falante de mais de uma língua tem de sua segunda língua (L2) e como ele se relaciona — ou não — com os de sua primeira língua (L1).

Em outras palavras, seria a L1 um empecilho a ser “apagado” para a aquisição “com sucesso” da L2, como se acreditava na primeira metade do século XX? Teriam os bilíngues três sistemas gramaticais distintos e independentes, o da L1, um sistema “misto” e o da L2, como propõe Selinker (1972)? Seriam essas pessoas capazes de acessar, novamente, a Gramática Universal (GU) durante o processo de aquisição da L2 e remarcar valores dos parâmetros com marcações distintas entre L1 e L2, como se perguntou White (1985a;1985b;1989)? Ou, em contrapartida, o bilíngue não seria “dois monolíngues na mesma cabeça” (GROSJEAN, 1989) e estariam todos os conhecimentos em constante interação formando, assim, uma “multicompetência”, como defende Cook (1991; 2012; 2015), e psico e neurolinguistas mais recentes?

Ao se partir da noção de que um bilíngue é aquele que “usa duas ou mais línguas em sua vida cotidiana” (GROSJEAN, 1989, tradução livre)¹, o presente trabalho tem por objetivo investigar bilíngues brasileiros de inglês como L2. Mais precisamente, se falantes nativos de português brasileiro (PB) aceitariam sujeitos nulos de referência definida em inglês, haja vista que essa ainda é uma possibilidade naquela, mas não nesta língua. Em outras palavras, haveria interferência da L1 na aquisição da L2? Para isso, foi adotada a metodologia experimental e será feita uma atualização sobre o status do PB quanto ao Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) e um percurso acerca de como se entendeu a aquisição de L2 e a possibilidade de interferência da L1 neste processo desde estudos estruturalistas até estudos mais atuais.

Canonicamente, o inglês é considerado uma língua com marcação negativa para o PSN e o português, com marcação positiva. Nessa lógica, a presente pesquisa busca investigar se brasileiros seriam capazes de remarcar o valor do PSN – de negativo para positivo enquanto utilizam a L2. Estudos diacrônicos e sincrônicos, sobretudo de Duarte

¹ No original, “[...] those people who use two or more languages in their everyday lives” (GROSJEAN, 1989, p. 4)

(1993), Duarte (1995) e Duarte (2019) seguem mostrando a que o PB está em direção a um comportamento mais parecido com o do inglês, afastando-se, assim, do português europeu (PE), um sistema [+sujeito nulo]. Essas pesquisas indicam que o PB não tem o mesmo status de línguas consideradas “de sujeito nulo consistente” (ROBERTS & HOLMBERG, 2010, tradução livre)² em relação ao PSN, estando mais próximo das línguas de “sujeito nulo parcial”³, na classificação dos mesmos autores. Vale ressaltar que Duarte acredita que não se pode, ainda, classificar o PB como uma língua de sujeito nulo parcial haja vista que isso faria com que se deixasse de enxergar a língua como um sistema instável, em mudança.

Diferentemente de uma língua de sujeito nulo “consistente”, o PB vem apresentando uma redução de seu paradigma flexional, segundo mostram Duarte (1993) e (1995). Em Duarte (2019), em que a autora revisa os trabalhos supracitados com base em amostras mais recentes, ela retoma a pronominalização de *vosmecê/a gente* e as consequências disso para o paradigma flexional do PB. O quadro abaixo ilustra esse processo:

Quadro 1: Evolução nos paradigmas flexionais do Português do Brasil
(Fonte: Quadro 1, Duarte 2018:85)

	PRONOMES NOMINATIVOS	PARADIGMA 1 SÉCULO XIX	PARADIGMA 2 SÉCULO XX/1	PARADIGMA 3 SÉCULO XX/2
1PS	eu	<i>canto</i>	<i>canto</i>	<i>canto</i>
1PP	nós <i>a gente</i>	<i>cantamos</i> -	<i>cantamos</i> <i>canta</i> ∅	<i>cantamos</i> <i>canta</i> ∅
2PS	Tu <i>você</i>	<i>cantas</i> -	<i>cantas</i> <i>canta</i> ∅	<i>canta(s)</i> <i>canta</i> ∅
2PP	vós <i>vocês</i>	<i>cantais</i> <i>cantam</i>	- <i>cantam</i>	- <i>canta(m)</i>
3PS	ele, ela	<i>canta</i> ∅	<i>canta</i> ∅	<i>canta</i> ∅
3PP	eles, elas	<i>cantam</i>	<i>cantam</i>	<i>canta(m)</i>

O PB deixa de apresentar as seis desinências número-pessoais para todas as pessoas e passa a adotar a desinência zero que, originalmente associada à terceira pessoa do singular, passa a ser usada com a segunda pessoa do singular e a primeira pessoa do plural” (DUARTE, 2019, p. 99). Com isso, a possibilidade de identificação da pessoa a partir

² No original, “consistent null-subject languages” (ROBERTS & HOLMBERG, 2010, p. 6)

³ No original, “partial null-subject languages” (ROBERTS & HOLMBERG, 2010, p. 10)

da desinência número-pessoal é afetada, o que teria sido o desencadeador do preenchimento do sujeito.

Então, cabe buscar entender quais são os contextos em que PB resiste à mudança e aqueles em que os índices de preenchimento já são sistematicamente consistentes. À luz da análise de padrões estruturais já trazidos por ela anteriormente em diversos estudos, Duarte (2019) mostra que o PB mantém os nulos em contextos de maior acessibilidade sintática. Em suas palavras, esses contextos de “resistência” são: quando o antecedente de uma subordinada é sujeito da oração principal anteposta, e neste caso, existe relação de c-comando entre referente e pronome anafórico, ou o antecedente é sujeito de uma oração adjacente, sem elementos intervenientes. Respectivamente, esses padrões estão representados por (1a) e (1b) e apresentam os índices de sujeitos nulos com 41% e 38%:

- (1) a. [Meu marido]_i foi quase preso aí no forte porque Ø_i foi mergulhar
 b. [Ele]_i era bem mais novinho. Ø_i trouxe o dinheiro no bolso. (DUARTE, 2019, p. 112)

No cenário oposto, há maiores índices de preenchimento: quando os antecedentes estão em outra função sintática, distantes (com orações intervenientes), ou estão em uma oração subordinada anteposta à principal, com ausência de c-comando entre referente e pronome anafórico, como se vê em (2a), (2b) e (2c), nessa ordem:

- (2) a. Eu não posso ter sentado do lado de [um cara bonitinho]_i e tal sem saber que **ele_i** era superperigoso
 b. [O meu filho]_i tava chegando em casa – que nós trabalhamos com festa, como eu te falei, né – e ele_i tinha ido comprar bolas. Aí, não tinha as bolas que nós queríamos. Ele_i trouxe o dinheiro de volta.
 c. Se [ele]_i tem medo, alguma coisa ele_i fez. (DUARTE, 2019, p. 112)

Esses contextos estariam “praticamente vencidos”, segundo a autora, apresentando índices de nulos baixíssimos: 21%, 15,5% e 11,5%, respectivamente. O padrão sentencial, segundo Duarte (2019), é “o fator mais relevante no processo de mudança” (p. 104). Especialmente no que tange à presença ou não de relação de c-comando entre referente e pronome anafórico. Isto é, a ausência de c-comando é “o contexto que mais rapidamente deixa de licenciar o sujeito nulo em PB” (DUARTE, 2019, p. 103).

Outro grupo de fatores é o feixe de traços semânticos do referente. Duarte (2019) analisa os traços [+/- animado] em interação com os traços [+/- específico], como em (3a) e (3b), [- ani/-esp] e [-ani/+esp], que apresentam 58% e 42% de nulos, respectivamente:

- (3) a. [O animal chamado irracional]_i, ele_i só agride quando Ø_i tá com fome.
 b. [O sistema público]_i é totalmente diferente de empresas privadas. Ø_i não funciona da mesma maneira.

(DUARTE, 2019, p. 114)

Com as combinações [+ani/-esp] e [+ ani/+esp], os resultados para sujeitos são mais baixos, com 32,5% e 23,5%, respectivamente:

- (4) a. [A criança]_i acaba abandonando as escolas. Ø_i Perde o interesse.
 b. [Meu filho]_i nunca falou um palavrão perto de mim. Ø_i Nunca me respondeu.

(DUARTE, 2019, p. 114-115)

A análise de Duarte (2019) mostrou que tanto o padrão sentencial e o feixe de traços [+/- animado] do referente foram os fatores mais relevantes para o preenchimento ou não do sujeito. Além da importância do c-comando e da adjacência do antecedente, “a animacidade se sobrepõe à especificidade, que atua ainda assim no curso da implementação dos pronomes pessoais em PB” (DUARTE, 2019, p. 115), com o traço [+animado] se mostrando mais propício ao preenchimento do sujeito do que o traço [-animado].

Vale ressaltar que todas as porcentagens apresentadas até agora são de sentenças na terceira pessoa. Essa observação é muito relevante haja vista que é a pessoa que ainda apresenta resistência quanto ao preenchimento, estando primeira e segunda pessoas, que têm o traço inerentemente [+humano], bem avançadas na propagação da mudança. Enquanto na análise diacrônica de Duarte (1993), primeira e segunda pessoas apresentavam, respectivamente, 22% e 18% de nulos, na última peça analisada, escrita em 1992, a terceira pessoa se manteve com 55% de sujeitos nulos. Como se vê, o PB não se mostra como um sistema estável de sujeitos nulos. É a partir dessas evidências de que o sistema está em mudança que este trabalho será desenvolvido.

Como o presente estudo procura entender o comportamento do brasileiro na aquisição de L2, o inglês, essas averiguações são de extrema importância já que,

primeiramente, é preciso estabelecer um padrão de comportamento na L1. Isto feito, a presente análise precisou levar em consideração as peculiaridades do PB para traçar um estudo semelhante ao realizado por White (1985a). Em seu trabalho, a pesquisadora contou com falantes de espanhol peninsular, língua de sujeito nulo “consistente” segundo classificação mais recente de Roberts & Holmberg (2010), para buscar entender se haveria a possibilidade de transferência da marcação paramétrica da L1 e para a L2. Isto é, averiguar se seus participantes seriam capazes de “remarcar” o valor positivo do PSN para o negativo enquanto utilizam a L2 ou se “transfeririam” a marcação positiva da L1 para a L2.

No estudo, os participantes foram submetidos a um teste de julgamento de gramaticalidade em que foram apresentados a frases gramaticais e agramaticais contendo as três propriedades listadas por Chomsky (1981) como associadas ao PSN: a possibilidade de se omitir foneticamente um sintagma nominal (SN) sujeito de orações declarativas (5a), a inversão “livre” do sujeito (5b) e, finalmente, o chamado “that-trace” effect (5c), quando se extrai o sujeito de uma oração subordinada encaixada que contenha um complementizador:

- (5) a. *[Francis]_i is in trouble because \emptyset _i did not do his homework.
 [Francis]_i está encrencado porque \emptyset _i não fez seu dever de casa.)
- b. * \emptyset _{expl} Seems Freddy is unhappy.
 S \emptyset _{expl} Parece que Freddy está triste.
- c. The mailmen came. *Have arrived three letters.
 O carteiro chegou. Chegaram três cartas.
- d. *Who did you say that *t_i* arrived late?
 Quem você disse que chegou tarde?

(WHITE, 1985a, p. 62, tradução livre)

Como o PB se configura como um sistema em mudança em direção ao preenchimento cada vez maior de pronomes sujeito, minha pesquisa também analisou as três propriedades do PSN, porém, com algumas peculiaridades. Em outras palavras, tomei um cuidado a mais ao pensar, à luz dos estudos de Duarte, quais seriam os contextos em que brasileiros ainda produzem sujeitos nulos na sua L1, já que, como visto, existem contextos praticamente vencidos pelo preenchimento e meu objetivo era o de descobrir se transferiríamos comportamentos mais resistentes do PB para a L2 ou não.

Dessa forma, meu foco maior foi na primeira propriedade: a possibilidade de omitir foneticamente pronomes sujeito em sentenças declarativas. Por questões metodológicas, que serão explicadas posteriormente, optei por analisar apenas os fatores padrão sentencial e traço semântico do referente, já que foram aqueles que se mostraram como diferencial na omissão ou não dos pronomes nas análises de Duarte: quanto mais acessível estiver o referente, isto é, com presença de c-comando, e quanto [- animado] ele for, maior será o índice de nulos. Ao contrário de White (1985a), contudo, não analisei todas as pessoas do discurso, mas apenas a terceira pessoa, sem distinção de número, visto que é a única que ainda apresenta índices de nulos superiores a 50% em certos contextos, como mencionado acima.

Com isso em mente, procurei entender quais seriam as combinações que mais favoreceriam os nulos e vice-versa. Com a associação entre padrão sentencial e traço semântico do referente, obtive quatro combinações possíveis: [+ C-COMANDO/-ANIMADO], [+C-COMANDO/+ANIMADO], [-C-COMANDO/-ANIMADO] e [-C-COMANDO/+ANIMADO]. Ora, se a relação de c-comando entre referente e pronome favorece nulos e o traço [- animado] também, concluí que o contexto extremo de favorecimento de nulos, no escopo da minha pesquisa, seria a combinação de [+ c-comando] com o traço [- animado] e, em contrapartida, o de preenchimento seria o de [- c-comando] com o traço [+ animado] do referente.

O presente trabalho conta com resultados obtidos por um programa desenvolvido por meio da plataforma MATLAB (MATHWORKS)⁴, em que estudantes de Letras-Inglês da UFRJ foram submetidos a um teste de gramaticalidade. Todas as sentenças foram apresentadas em inglês e havia tanto sentenças gramaticais como agramaticais. Ou seja, havia sentenças com os pronomes expressos e com sujeitos nulos. Todos os testes foram realizados na Faculdade de Letras durante o ano letivo de 2019 e contaram com a participação de 20 pessoas.

Minha principal hipótese era a de que, se houvesse, de fato, interferência do PB no inglês, seria esperado que ela acontecesse nos mesmos moldes que o sistema da L1 apresenta. Ou seja, os participantes aceitariam mais nulos em inglês com sentenças que apresentassem a combinação [+C-Comando/-animado], já que é o contexto de maior resistência de nulos em PB e menos com a inversa, [-C-Comando/+animado], já que se configura um contexto vencido de nulos em PB. Dessa forma, pude traçar um padrão de

⁴ Programa desenvolvido por Thales Santiago Medeiros Gama, mestrando do laboratório METALMAT (COPPE – UFRJ)

comportamento esperado para os bilíngues e tirar conclusões acerca do que foi verificado experimentalmente.

O presente trabalho está organizado com a finalidade de mostrar um percurso teórico que embasa a proposta de que a L1 de um bilíngue pode influenciar sua L2. Para isso, na seção seguinte, comento brevemente como se entende a aquisição de L1, fazendo um breve resumo das noções trazidas pelo Gerativismo; na seção 2, começo a mostrar a discussão acerca de como seria a natureza do conhecimento da L2, começando por Selinker (1972), que rompe com propostas estruturalistas até então aceitas. Nela, entro no cerne deste trabalho, apresentando a possibilidade de transferência linguística entre L1 e L2, seja sintática (SELINKER, 1984) ou paramétrica (WHITE, 1985a); subsequentemente, na seção 3, procuro mostrar pensamentos mais recentes acerca da aquisição de L2; levo em consideração o legado de Selinker (1972), considero a famosa questão de acesso ou não à GU durante a aquisição de L2 das décadas de 1980 e 1990 e chego ao Programa Minimalista (PM), sobre o qual teço alguns comentários; também observo as considerações de Grosjean (1989) sobre como se olhar o bilíngue e chego à proposta de “multi-competência”, de Cook (1991), que defende a constante interação entre L1 e L2 e, consequentemente, a possibilidade da L2 também interferir na L1; finalmente, cito brevemente alguns estudos recentes em neurolinguística e psicolinguística. Isto feito, explico todo o desenvolvimento do meu experimento na seção de metodologia para, então, analisar os resultados na seção de conclusão. Como entendo que meus resultados não são taxativos e que sempre há mais para pesquisar, encerro a monografia com algumas considerações finais, retomando meus resultados e apresentando alguns futuros passos.

1. A Aquisição de L1

Até o período conhecido por “Revolução Cognitiva”, em meados do século XX, não se pensava em conhecimento inato associado à aquisição de linguagem. Contudo, com o aumento dos estudos interdisciplinares entre psicologia, neurociência, inteligência artificial, ciência da computação e linguística, as chamadas “ciências cognitivas”, cada vez mais, a mente passou a interessar linguistas. Chomsky, em 1959, na famosa resenha de “Verbal Behavior”, de Skinner (1957), refuta o Behaviorismo, proposta vigente até então, como teoria plausível de aquisição de língua, sobretudo porque o modelo proposto não abria margem para a criatividade linguística humana, e introduz, assim, a ideia de que

somos dotados de uma capacidade inata de adquirir língua — a “Faculdade da Linguagem”.

De acordo com o Behaviorismo, crianças adquiririam sua L1 a partir de estímulo e resposta. Isto é, como o Behaviorismo acredita que se deve estudar apenas o que nos é diretamente mensurável, foca-se no comportamento externo dos seres, como uma “psicologia sem mente”, defendida por psicólogos como Pávlov e Skinner. Estendendo-se essa noção à língua, Bloomfield e, sobretudo, Skinner, argumentavam que não haveria nenhum tipo de mecanismo inato capaz de fazer com que uma criança adquirisse uma língua; todo o seu conhecimento seria, exclusivamente, resultante da resposta ao estímulo constante do meio em que estivesse inserida:

A linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social. Essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizariam o comportamento linguístico de um falante (KENEDY, 2013, p. 128)

Dessa forma, a criança adquiriria sua L1 a partir do momento em que tentasse imitar um adulto e da reação dessa pessoa a essa produção. Ou seja, a partir de reforçamentos do interlocutor, a criança, sucessivas vezes, iria adquirindo sua língua até converter esses estímulos em hábitos. Assim,

Um estímulo, como, por exemplo, “sede” terá como resposta a palavra “aga” (“água”). Essa resposta será reforçada se a mãe pegar a água para seu filho. A criança abandona as respostas erradas, pois não haveria reforço externo. Portanto, a aprendizagem linguística se dá, segundo a concepção behaviorista, em decorrência da sequência “estímulo>resposta>reforço” (CEZARIO; MARTELOTA, 2013, p. 208)

Essa teoria, no entanto, é insuficiente para explicar algumas situações. Entre elas está o famoso “Problema de Platão”, levantado por Chomsky, que questiona como podemos adquirir conhecimentos a partir de dados fragmentados que o meio nos fornece.

Na Linguística, especificamente, entende-se esse dilema como “o problema lógico da aquisição da L1”: como a criança é capaz de adquirir a língua se, no meio em que está inserida, não há input suficiente para tal? Para pensar essa questão, há um argumento a favor do Inatismo chamado de “Pobreza do Estímulo”. Em outras palavras, a criança não tem no meio todo o conhecimento linguístico que desenvolve já que “é impossível que a criança venha a ter contato com a totalidade daquilo que seja a sua língua, pois se trata de um objeto infinito” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2016, p. 27). Então, não seria possível que ela conseguisse adquirir uma L1 devido à “evidência positiva” do meio, já que não seria possível ter evidência de tudo o que é possível produzir. Como Chomsky

defende, essa impossibilidade de encontrar todo o conhecimento linguístico no input a que o falante é exposto somada ao fato de a criança produzir e interpretar sentenças que nunca ouviu no input, ou seja, ser criativa, é uma evidência a favor de que não adquirimos língua por mera imitação (repetição) vinda do meio em que estamos. O input, portanto, tem a função de “gatilho” para a aquisição, mas o falante seria naturalmente apto a adquirir língua e, a partir desses dados linguísticos primários, construir sua gramática e produzir sentenças que nunca ouviu antes.

Outro argumento a favor do Inatismo é o grau de degeneração dos dados do input. Isto é, a fala adulta a que as crianças são expostas sofre interferências como a memória, hesitação, nível de atenção do interlocutor, dentre outras. Na maioria das vezes, esses fatores produzem dados fragmentários. Contudo, mesmo assim, o falante é capaz de adquirir a língua em questão. Soma-se a esse um outro argumento: as crianças, em fase de aquisição, não recebem informações sobre a gramaticalidade das sentenças que produzem. Usualmente, as correções feitas por seus interlocutores que concernem à pronúncia ([zapato]), à ordem de constituintes (xapato meu), à regularização de formas verbais (eu fazi), dentre outras, nunca são assimiladas pela criança, que continua com a mesma pronúncia, ordem (ex. sapato meu), a mesma forma verbal, até que o processo de aquisição esteja completo. Este argumento é conhecido por “Ausência de Evidência Negativa”. Isto é, a criança **não** ouve frases agramaticais das pessoas que a rodeiam e, ainda que corrigida, não adota imediatamente a correção. Isso só vai ocorrer dentro do tempo de maturação do processo de aquisição, do qual a criança é o agente principal.

A teoria behaviorista também não é capaz de explicar como crianças, independentemente de qual seja a L1, se comportam de forma muito parecida enquanto estão em processo de aquisição linguística. Como visto acima, de acordo com Chomsky, todos somos dotados da capacidade inata de adquirir qualquer língua, graças à Faculdade da Linguagem. Além disso, nós compartilharíamos uma gramática conhecida por “Gramática Universal” (UG), em que estariam as regras universais de todas as línguas naturais bem como as possibilidades de variação, que são restringidas pela própria GU, as quais são previsíveis de acordo com a possibilidade binária de realização dentro da própria GU. Isto é:

A faculdade da linguagem é o dispositivo inato, presente em todos os seres humanos como herança biológica, que nos fornece um algoritmo — isto é, um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo — como as inscritas num programa de computador — o qual nos torna aptos para desenvolver (ou

adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a GU. (KENNEDY, 2013, p. 135).

Essas regras universais são chamadas de “princípios”, enquanto as possibilidades de variação, “parâmetros”. Essa teoria é conhecida por “Teoria de Princípios e Parâmetros”, formulada em Chomsky (1981) e passa por sucessivas reformulações com o advento do Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995). Originalmente, Chomsky postulou como um princípio da GU a existência de sujeitos nas sentenças declarativas, o Princípio de Projeção Estendido, mas, a realização fonética ou não deles é parametrizada entre as línguas, seguindo a marcação positiva ou negativa do Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN).

A GU seria o estágio inicial de nossa L1 e “à medida que os parâmetros vão sendo fixados, vão se constituindo as gramáticas das línguas” (MIOTO; SILVA; Lopes, 2016, p. 22). Vale ressaltar o que o Gerativismo entende por “gramática”:

[...] os gerativistas perceberam que as infinitas sentenças de uma língua eram formadas a partir da aplicação de um finito sistema de regras (a gramática) que transformava uma estrutura em outra [...] e é precisamente esse sistema de regras que, então, se assumia como o conhecimento linguístico na mente do falante de uma língua, o qual deveria ser descrito e explicado pelo linguista gerativista. (KENNEDY, 2013, p. 131)

Com essa definição em mente, é possível ver como o Gerativismo muda a visão Behaviorista que separava mente e linguagem, já que esta não é mais vista como exterior ao indivíduo. Então, durante a aquisição da linguagem, teríamos a GU composta de princípios comuns às línguas humanas e parâmetros que ainda não foram fixados, como a gramática inicial. Ao longo do processo, formaríamos nossas gramáticas particulares que dizem respeito à língua a que somos expostos.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS — A NATUREZA DO CONHECIMENTO DA L2

2.1 A proposta da “Interlíngua”⁵

Com o passar dos anos, deixou-se de acreditar na ideia de que um aprendiz de dada L2 teria a mesma performance nessa língua que um nativo. Muitos estudos foram e continuam sendo realizados a fim de descobrir qual seria, então, o conhecimento da L2 do aprendiz e como ele estaria organizado em sua mente, sendo a teoria da “Interlíngua” (IL), proposta por Selinker (1972), uma das primeiras e mais aceitas propostas de

⁵ No original, “Interlanguage” (SELINKER, 1972, p. 209)

sistematização desse conhecimento durante a segunda metade do século XX. De acordo com o autor, o aprendiz de uma segunda língua desenvolve um sistema gramatical que não é nem sua gramática de L1 nem a gramática de um falante nativo da língua alvo; assim, esse sistema seria a “gramática do falante”, ou, em seus termos, a “interlíngua” (IL).

Partindo da ideia de que exista “estrutura linguística latente”, de Lenneberg (1967) para adquirir línguas, Selinker (1972) propõe que exista também uma “estrutura psicológica latente”, que seria ativada quando se tentasse adquirir uma L2 (SELINKER, 1972, p. 212, tradução livre)⁶. A primeira estrutura, dentre outras características, seria transformada em uma “estrutura realizada” de dada língua de acordo com a passagem por diferentes níveis de estágios maturacionais (SELINKER, 1972, p. 212, tradução livre)⁷. De acordo com Selinker (1972), os aprendizes de L2 que conseguiriam atingir o grau de “nativo” em sua língua alvo, de alguma forma, conseguiriam reativar a estrutura proposta por Lenneberg. Contudo, o autor diz que é ínfimo o número de aprendizes que apresentam essa performance, “talvez cinco por cento” (Selinker, 1972, p. 212, tradução livre)⁸. Então, Selinker (1972) propõe que nós estudemos a maioria quase absoluta dos aprendizes de L2, o grupo que ele chama de “aprendizagem pretendida”⁹ (SELINKER, 1972, p. 212, tradução livre), que ativaria a tal “estrutura psicológica latente”.

Selinker (1972) estuda o comportamento mental desses aprendizes e diz que, quando eles tentam produzir algum significado, que já tenham em sua L1, na sua L2, seria o momento em que eles estariam no processo de aprendizagem da língua alvo. Segundo o autor, esses enunciados produzidos por não-nativos usando sua L2 “são os únicos dados observáveis sobre os quais conseguimos estabelecer previsões teóricas” (SELINKER, 1972, p. 213, tradução livre)¹⁰, constituindo, portanto, seu objeto de análise. Esses enunciados, contudo, “não serão idênticos aos produzidos por falantes nativos da língua alvo nem serão a tradução exata da língua nativa dos aprendizes”, (FRITH, 1978, p. 156,

⁶ No original, “The crucial assumption we are making here is that those adults who 'succeed' in 'learning a second language so that they achieve native-speaker c competence' have somehow reactivated the latent language structure which Lenneberg describes.” (SELINKER, 1972, p. 212)

⁷ No original, [latent language structure] is transformed by the infant into the realized structure of a particular grammar in accordance with certain maturational stages. (SELINKER, 1972, p. 212)

⁸ No original, “this absolute success in a second language affects, as we know from observation, a small percentage of learners — perhaps a mere 5 %.” (SELINKER, 1972, p. 212)

⁹ No original, “attempted learning” (SELINKER, 1972, p. 212)

¹⁰ No original, “we focus our analytical attention upon the only observable data to which we can relate theoretical predictions” (SELINKER, 1972, p. 113)

tradução livre)¹¹. Então, eles seriam o que Selinker (1972) entende por um sistema linguístico distinto tanto da L1 quanto da L2, a IL: “[...] a existência de um sistema linguístico separado, baseado nos dados resultantes da produção pretendida de certa norma da língua alvo. Esse sistema linguístico será chamado de ‘IL’” (SELINKER, 1972, p. 2014, tradução livre).¹² Desse modo, haveria três sistemas linguísticos distintos: língua nativa (NL), interlíngua (IL) e língua alvo (TL)¹³.

Como será visto adiante, a natureza do conhecimento da L2, bem como sua relação com a L1, são objetos de estudo até hoje de muitos linguistas aplicados, neuro e psicolinguistas.

2.2 Interferência da L1 – perspectiva histórica

Até meados do século XX, ainda quando o Behaviorismo era tido como proposta de aquisição de linguagem, acreditava-se que o falante de uma segunda língua aprenderia tal língua a partir da mera comparação com sua L1. Nessa época vigorava a chamada “Contrastative Analysis Approach” (CAH), que via a interferência da primeira língua como uma espécie de barreira para a aquisição da segunda e a transferência, algo a ser eliminado. Segundo essa teoria, “a aprendizagem de uma segunda língua, basicamente, envolveria a superação das diferenças entre os dois sistemas linguísticos — da primeira e da língua-alvo” (BROWN, 2006, p. 249, tradução livre)¹⁴.

A faceta mais “forte” da CAH, termo cunhado por Wardhaugh (1970)¹⁵, teve como um dos adeptos mais influentes Robert Lado, que, inclusive, foi professor de Selinker. Uma das grandes questões dessa versão é a da previsão. Lado (1957, p. 57, apud Brown 2006, p. 249) resume bem como essa versão entende a aquisição de L2: “é na comparação entre nativos e estrangeiros que está a chave para a facilidade ou dificuldade

¹¹ No original, “The utterances which will be produced will not be identical to those produced by native speakers of the TL, nor will they be exact “translations” from the native language of the learners.” (FRITH, 1978, p. 156)

¹² No original, “the existence of a separate linguistic System based on the observable Output which results from a learner’s attempted production of a TL norm. This linguistic System we will call ‘interlanguage’ (IL).” (SELINKER, 1972, p. 214)

¹³ No original, [...] (1) utterances in the learner’s native language (NL) produced by the learner; (2) IL utterances produced by the learner; and (3) TL utterances produced by native speakers of that TL [...] (SELINKER, 1972, p. 2014)

¹⁴ No original, “second language learning basically involved the overcoming of the differences between the two linguistic systems — the native and the target languages” (BROWN, 2006, p. 249)

¹⁵ No original, “the attempt to predict difficulty by means of the CAH, a version that is what Wardhaugh (1970) called the strong version of the CAH [...]” (BROWN, 2006, p. 252)

da aprendizagem de uma língua estrangeira”¹⁶. Isto é, supunha-se que seria possível, a partir da observação de semelhanças e diferenças entre L1 e L2, prever quais seriam as dificuldades e facilidades do aprendiz de L2.

Na faceta mais “fraca”, “não pressupõe a previsão *a priori* dos graus de dificuldade. Ela reconhece o papel da experiência anterior entre as línguas, o fato que a interferência existe e pode explicar dificuldades, mas ela também reconhece que tais dificuldades podem ser mais proveitosas se explicadas *a posteriori*” (BROWN, 2006, p. 252, tradução livre)¹⁷. Atualmente, esta versão “mais fraca” é conhecida como “influência cross-linguística” (CLD)¹⁸, segundo Brown (2006, p. 252, tradução livre). Diferentemente da versão “forte”, esta não enxerga a gramática da L1 como empecilho para a aprendizagem da L2; pelo contrário, investiga tal interferência e não faz previsões de possíveis dificuldades a partir dela.

2.3 Fossilização

Nas performances de interlíngua, Selinker (1972) argumenta que algumas estruturas podem ficar “fossilizadas” (SELINKER, 1972, p. 215, tradução livre)¹⁹. Ou seja,

Estruturas linguísticas fossilizadas são fenômenos linguísticos, regras, e subsistemas que falantes de dada L1 tendem a manter em sua IL em relação à língua alvo, não importa qual a idade do aprendiz ou a quantidade de explicação e instrução que o mesmo receba em sua L2” (SELINKER, 1972, p. 215, tradução livre)²⁰.

Essas estruturas podem não aparecer recorrentemente na interlíngua, mas como “performance em potencial” (SELINKER, 1972, p. 215, tradução livre)²¹. Isto é, “podem reaparecer até mesmo quando estavam aparentemente erradicadas” (SELINKER, 1972, p. 215, tradução livre)²² ou devido a condições até mesmo extralinguísticas como o estado emocional, nível de atenção e ansiedade do aprendiz, por exemplo.

¹⁶ No original, “in the comparison between native and foreign language that lies the key to ease or difficulty in foreign language learning” (1957, p. 57, apud Brown 2006, p. 249)

¹⁷ No original, “The weak version does not imply the *a priori* prediction of certain degrees of difficulty. It recognizes the significance role that prior experience across languages, the fact that such interference does exist and can explain difficulties, but it also recognizes that linguistic difficulties can be more profitably explained *a posteriori*. (BROWN, 2006, p. 252)

¹⁸ No original, “cross linguistic influence” (BROWN, 2006, p. 252)

¹⁹ No original, “fossilizable structures” (SELINKER, 1972, p. 215)

²⁰ No original, “linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [target language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL” (SELINKER, 1972, p. 215)

²¹ No original, “potential performance” (SELINKER, 1972, p. 215)

²² No original, “fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL when seemingly eradicated” (SELINKER, 1972, p. 215)

Selinker (1972) reconhece a interferência da L1 no processo de fossilização de estruturas. Neste âmbito está a “transferência linguística”, quando “se é possível, experimentalmente, demonstrar que itens, regras e subsistemas fossilizados na interlíngua são resultado de interferência da L1” (SELINKER, 1972, p. 216, p. 216)²³. Ele traz o exemplo de aprendizes falantes de francês como L1 quando produzem a uvular /r/ em inglês e quando estes, aprendendo francês como L2, produzem o /r/ retroflexo na IL, dentre outros.

O autor argumenta acerca da regularidade desse fenômeno. Para Selinker (1972), “muitas estruturas de IL nunca são realmente erradicadas para a maior parte de aprendizes de L2; manifestações dessas estruturas regularmente reaparecem na produção de IL (p. 221, tradução livre)²⁴. Com base nisso, Selinker (1972) comenta que talvez a noção de “sucesso” em aquisição de segunda língua pudesse se distanciar da ideia de que o aprendiz que alcança “sucesso” na L2 é aquele que consegue se equiparar a um falante nativo da L2 — o que raramente acontece. Então, diferentemente de Lado e da CAH como um todo, a transferência linguística não é mais vista como um erro, mas sim como algo inerente à aquisição de L2. Montrul (2014), mais recentemente, volta a esse ponto ao dizer que:

“muitos, se talvez não a maioria dos itens fossilizados, são devidos à transferência da L1. Isto é, a influência da L1 não é apenas um traço temporário do desenvolvimento da IL, mas pode persistir do estágio inicial até um mais tardio, levando à fossilização (MONTRUL, 2014, p. 87, tradução livre)²⁵

Além disso, ela também diz que hoje se acredita que a fossilização de estruturas fonológicas e de morfológica flexionais seriam mais frequentes.

2.4 Transferência sintática

Selinker (1988) faz uma revisão de um de seus primeiros trabalhos sobre transferência linguística, Selinker (1969), mesmo trabalho em que começa a desenvolver a noção de IL. Em Selinker (1988), o autor desenvolve o conceito de “transferência linguística” como a “transferência de padrões linguísticos da língua nativa de uma pessoa para uma

²³ No original, “If it can be experimentally demonstrated that fossilizable items, rules, and subsystems which occur in IL performance are a result of the NL, then we are dealing with the process of *language transfer*” (SELINKER, 1972, p. 216)

²⁴ No original, “Many IL linguistic structures are never really eradicated for most second language learners; manifestations of these structures regularly reappear in IL productive performance [...]” (SELINKER, 1972, p. 221)

²⁵ No original, “many if not most of the fossilizable items are due to L1 transfer. That is, L1 influence is not just a temporary feature of interlanguage development but it can persist in localized aspects of the interlanguage from the initial state into ultimate attainment, leading to fossilization” (MONTRUL, 2014, p. 87)

língua estrangeira” (SELINKER, 1988, p. 10, tradução livre)²⁶. Seus principais questionamentos eram qual seria a natureza da transferência, o que seria, de fato, transferido, como esse processo acontece e, finalmente, quais são os possíveis tipos de transferência (SELINKER, 1988, p. 10, tradução livre)²⁷. Isso posto, para o presente trabalho, a maior contribuição de Selinker (1988) foi o conceito de “transferência sintática”²⁸.

O autor observou, experimentalmente, uma possível transferência de padrões sintáticos de ordem do hebraico (L1) para o inglês (L2), a partir de sete experimentos. Ele desenvolveu seis experimentos com falantes nativos de hebraico aprendendo inglês como segunda língua, sendo os cinco últimos reproduções do primeiro, e um sétimo experimento, tido como controle, em que contou com falantes nativos de inglês. Os seis primeiros experimentos contaram com os falantes nativos de hebraico e aprendizes de inglês como L2. Foi colhido material desses participantes usando sua L1 e L2. No primeiro experimento, Selinker (1988) procurou traçar, empiricamente, qual seria a “norma” do hebraico. Isto é, a primeira hipótese do autor era de que, com o material de nativos do hebraico em sua L1, fosse possível traçar um possível padrão de preferência para a L1; a segunda, de que, estabelecido esse padrão, ele viria a se repetir na L2, evidenciando, assim, a transferência linguística.²⁹ Para o último experimento, Selinker (1988) contou com falantes de inglês como L1, testados em inglês nos mesmos padrões sintáticos apresentados nos primeiros testes para os falantes bilíngues de hebraico e inglês. Com isso, o objetivo do pesquisador era o de traçar, assim como o fez para o hebraico, um padrão sintático para o inglês e ver se a L2 dos falantes nativos desviaria ou não desse padrão.³⁰

²⁶ No original, “the problem of the ‘transfer’ of patterns of one’s native language to a foreign language is well known to linguistics as a general problem” (SELINKER, 1988, p. 10)

²⁷ No original, “questions, for example, as to what language transfer consists of, what actually is transferred, how language transfer occurs, and what types of language transfer occur have not been adequately treated in an empirical manner” (SELINKER, 1988, p. 10)

²⁸ No original, “syntactic transfer” (SELINKER, 1988, p. 24)

²⁹ No original, “Experiment I, the base experiment, attempted to test two hypotheses: (a) Israeli’s production of Hebrew sentences, there will be a statistically significant trend toward one of the only two possible arrangements that can occur when two strings i.e., one of the four combinations listed above, follow the verb; and (b) any significant trends discovered in the analysis of Hebrew sentences produced by Israelis will appear in the analysis of the IL sentences produced by the same Israelis under the same experimental conditions. Nonchance arrangements identified in terms of hypothesis (a) will be defined as Hebrew norm in each syntactic domain. Parallel nonchance arrangements identified in terms of hypothesis (b) will be defined as syntactic transfer (SELINKER, 1988, p. 11)

³⁰ No original, “Experiment VII was conducted in the United States in order to establish an English norm of syntactic string behavior. The hypothesis in the case of experiment VII was essentially that of hypothesis (a) above, and it was felt that if a statistically trend could be clearly established in each of the four combinations, it would then be possible to measure the Israeli’s concurrences with and deviations from this experimentally established norm of English” (SELINKER, 1988, p. 11)

Dos quatro padrões sintáticos analisados, gostaria de valer-me de dois deles. O primeiro é o que Selinker (1988) nomeou como “OB+Ti”, a posição de um objeto e de uma expressão temporal em relação a ele, como em “eu assisti ao filme / alguns dias atrás”, (SELINKER, 1988, p. 14, tradução livre)³¹. Compilando todos os seis primeiros experimentos, o padrão encontrado foi uma preferência pela ordem objeto-expressão temporal na L1 e na L2; o segundo padrão foi nomeado “OB+Ad”, a posição de um objeto e a de um advérbio de modo em relação a ele, como em “eu gosto de inglês e geografia / mais” (SELINKER, 1988, p. 14, tradução livre)³². Para essa estrutura, a ordem de preferência foi a de o advérbio-objeto tanto na L1 hebraico como na L2.

No sétimo experimento, os falantes nativos de inglês comportaram-se de forma semelhante quanto aos bilíngues para o primeiro padrão e de forma divergente em relação ao segundo. Para “OB+Ti”, o padrão sentencial também foi OB-Ti, contudo, para OB+Ad, diferentemente dos bilíngues, os nativos de inglês optaram por Ob-Ad. Então, o “padrão” hebraico foi o de OB-Ti e Ad-OB, enquanto o inglês foi OB-Ti e OB-Ad.

À luz desses resultados, Selinker (1988) define, então, em que consistiria a “transferência sintática” em seus experimentos. De acordo com o autor,

Transferência sintática, nas circunstâncias descritas, é operacionalmente definida como um processo que ocorreu **sempre que um arrançamento ordenamento [sintático] estatisticamente significativo nas sentenças em hebraico dos participantes bilíngues reapareceu no seu comportamento na interlíngua**, i. e., na sua tentativa de produção de frases em inglês (SELINKER, 1988, p. 24, tradução livre)³³ (meu grifo)

Então, o fato de a IL condizer com os padrões estabelecidos na L1 já consiste, por si só, como transferência sintática. Em uma análise comparativa de L1 hebraico/inglês e a L1 bilíngue, o autor destrincha essa transferência em três tipos distintos, sendo as duas primeiras interessantes para o presente estudo.

A primeira delas é a “transferência positiva”³⁴, quando o padrão transferido condiz com o padrão da L2, como foi o caso do padrão OB-Ti para a ordem OB+Ti; a segunda,

³¹ No original, “I saw the movie / a couple of days ago” (SELINKER, 1988, p. 14)

³² No original, “I like English and Geography / best” (SELINKER, 1988, p. 14)

³³ No original, “SYNTACTIC TRANSFER in the circumstances described is operationally defined as a process which occurred whenever a statistically significant arrangement in the Israeli’s Hebrew sentences reappeared in his interlanguage behavior, i. e., in his attempted production of English sentences (SELINKER, 1988, p. 20) (grifo do autor)

³⁴ No original, “positive language transfer is identified as a process which occurs whenever there is statistically significant predominance in the native language of one of two alternative linguistic entities, which is then paralleled by such predominance in the analysis of the attempted production of a foreign language [...] it occurs with an experimentally established norm of that foreign language (SELINKER, 1988, p. 27)

a “transferência negativa”³⁵, quando o padrão transferido diverge do padrão estabelecido na L2, como foi o caso da ordem OB+Ad, haja vista que, na IL, houve predominância de Ad-OB enquanto, no padrão inglês foi OB-Ad. Desse modo, Selinker (1988) confirma suas hipóteses, a de que seria possível, dentro da margem de seu experimento, claro, encontrar um padrão sintático para L1 hebraico e a de que esse padrão seria carregado para a performance em L1.

2.5 Evidências da transferência paramétrica

White (1985a) é pioneira a procurar evidências que pudessem embasar uma possível transferência de marcação paramétrica entre línguas. Isto é, sua principal questão era se um falante que já tenha fixado positivamente um parâmetro em sua L1 seria capaz de remarcar a marcação positiva para negativa na L2 ou se transferiria a marcação positiva da L1 para a L2, em que o mesmo parâmetro não é marcado positivamente.

Dessa forma, ela analisou falantes nativos de espanhol — uma língua de sujeito nulo consistente — adquirindo inglês, língua de sujeito expresso. White (1985a) submeteu seus participantes a um teste de gramaticalidade em que havia frases em inglês que exibiam as três propriedades apontadas por Chomsky (1981) como características de uma gramática [+Sujeito Nulo], obviamente agramaticais em inglês: a omissão de pronomes sujeito, a inversão “livre” Verbo/Sujeito, e o efeito “that-trace”. Além do grupo experimental, White (1985a) contou com um grupo de controle, formado por falantes nativos de francês e estudantes de inglês como L2. O francês, assim como o inglês, também é uma língua marcada negativamente em relação ao PSN — [-pro-drop] ou [-sujeito nulo]. Então, além da análise dos falantes do espanhol, ela também analisou como seria o comportamento de um grupo que apresenta a mesma marcação paramétrica que a língua-alvo, julgando as mesmas frases agramaticais em inglês, agora também agramaticais em sua L1.

White (1985a) partiu de duas principais hipóteses. A primeira era a de que, se houvesse transferência, os participantes espanhóis aceitariam as frases agramaticais em inglês, mas gramaticais em sua L1, já que

uma situação em que algum parâmetro da L1 não seja ativo na L2 requererá do aprendiz efetivamente ‘perder’ o valor paramétrico da L1, fazendo com que,

³⁵ No original, “negative language transfer is identified as a process which occurs whenever there is a statistically predominance in the native language of one of two alternatives linguistic entities, which is then paralleled by such predominance in the analysis of the attempted production of a foreign language, the predominant entity being an error since it deviates from an experimentally established norm of that foreign language” (SELINKER, 1988, p. 27)

ao menos inicialmente, ele transfira estruturas da L1 para a L2 (WHITE, 1985a, p. 49, tradução livre).³⁶

A segunda hipótese é a de que todos os aspectos de determinado valor paramétrico, em tese, deveriam ser perdidos ou transferidos juntos,

Ao se perder um parâmetro da L1, todos os aspectos desse parâmetro deveriam ser perdidos juntos, assim como na situação reversa, em que algum parâmetro tenha de ser adquirido na L2 e que não esteja presente na L1, pode-se levantar a hipótese de que todos os aspectos de igual complexidade devem ser aprendidos juntos. (WHITE, 1985a, p. 49, tradução livre)³⁷

Nesse caso, todas as três propriedades associadas à marcação positiva do PSN deveriam ou ser transferidas juntas, caso a primeira hipótese se confirme, ou perdidas juntas.

Em termos gerais, White (1985a) possui evidências que sustentam uma possível transferência paramétrica entre línguas, menor de acordo com o nível de proficiência do aprendiz na L2. Para a primeira propriedade do PSN, o grupo experimental teve um resultado diferente do grupo de controle. Os falantes do espanhol tiveram mais dificuldade para identificar a falta de um SN sujeito nas frases, como é possível ver na tabela abaixo. Nela consta o número da questão na ordem em que foi apresentada no teste (sentença n.), a porcentagem de resposta como “correto”, ou seja, de erro, do grupo experimental (espanhol, com 54 participantes) e do grupo de controle (francês, com 19 participantes):

Tabela 1: Números de respostas “corretas” a sentenças com sujeitos nulos

(Fonte: Tabela 1, White 1985a: 53)

Sentença n.	Espanhol (n= 54)	Francês (n=19)
2	20 (37%)	4 (21%)
4	21 (39%)	7 (37%)
8	19 (35%)	1 (5%)
21	26 (48%)	2 (10%)
22	22 (41%)	3 (16%)
30	31 (57%)	4 (21%)

³⁶ No original, “[...] the assumption that a situation where some L1 parameter is not active in L2 will require the learner effectively to “lose” the L1 parameter, leading, at least initially, to the carrying over of L1 structures into L2.” (WHITE, 1985a, p. 49)

³⁷ No original, “[...] is that in losing the L1 parameter, all aspects of the parameter should be lost together, just as in the reverse situation, where some parameter has to be acquired for L2 which is not present in L1, one might hypothesize that all aspects of equivalent complexity would be learned together” (WHITE, 1985a, p. 49)

White (1985) também fez uma análise dividindo o grupo experimental pelos respectivos níveis de proficiência de seus participantes. Com isso, ela observou que, quanto maior o nível, menor o índice de erro do participante, com exceção da sentença número quatro, que continha um sujeito expletivo; a diferença por nível de proficiência do grupo de controle não foi tão saliente.

Para a segunda propriedade do PSN, a “inversão livre” entre sujeito e verbo, não houve diferença significativa entre os dois grupos nem entre os níveis de proficiência. De modo geral, os participantes julgaram a construção VS agramatical em inglês, como é possível ver pela tabela que mostra o percentual de resposta como “correto”, ou seja, de erro, de acordo com a questão. Novamente, White mostra a sentença na ordem em que foi apresentada aos participantes (sentença n.), e os percentuais de resposta dos grupos (espanhol, com 54 participantes e francês, com 19):

Tabela 2: Números de respostas “corretas” a estruturas com ordem VS

(Fonte: Tabela 4, White 1985a: 54)

Sentença n.	Espanhol (n= 54)	Francês (n=19)
5	18 (33%)	8 (42%)
11	18 (33%)	7 (37%)
13	4 (7%)	3 (16%)
15	1 (2%)	1 (5%)
27	18 (33%)	4 (21%)

Finalmente, ambos os grupos tiveram dificuldades para identificar a agramaticidade das sentenças que continham um traço sujeito da oração encaixada, movido para posição de Spec de CP, seguido de um *that*, o que torna essas frases agramaticais em inglês. Para essa propriedade, estes foram os índices de resposta como “correto” de acordo com a questão apresentada, nos mesmos moldes acima:

Tabela 3: Números de respostas “corretas” a sujeitos extraídos da oração encaixada

(Fonte: Tabela 5, White 1985a: 56)

Sentenças	Espanhol (n=54)	Francês (n=19)
10	49 (91%)	17 (90%)
17*	38 (70%)	12 (63%)

18	36 (67%)	14 (74%)
19*	43 (80%)	14 (74%)
28	53 (98%)	16 (84%)
24	47 (87%)	16 (84%)

Dessas sentenças, apenas 17 e 19 eram, de fato, agramaticais em inglês. Ou seja, apresentavam o sujeito extraído seguido por um *that*. A sentença número 24 continha não um sujeito, mas um traço de objeto acompanhado por *that*, que é opcional. As demais sentenças eram gramaticais justamente porque não continham o *that* expresso, portanto, a resposta como “correto”, nesse caso, é, realmente, a certa. De acordo com a pesquisadora, para essa propriedade, especificamente, escolher um grupo de controle que tenha francês como L1 talvez não tenha sido a melhor opção, já que existem estruturas gramaticais com o pronome “*qui*” (WHITE, 1985a, p. 56, tradução livre)³⁸, que pode seguir um traço em francês.

Além da resposta, vale ressaltar que White (1985a) pediu aos seus participantes que submetessem correções às questões que julgassem “erradas”. Das correções feitas, segundo White (1985a), para a primeira propriedade, a maior parte das correções foi relevante, isto é, os participantes conseguiram mostrar à pesquisadora qual era a fonte do erro nas frases; para a segunda, houve um pequeno índice de cerca de 12% de correções inadequadas; para a terceira, porém, os participantes corrigiram corretamente apenas 55% dos casos (p. 56, tradução livre)³⁹. Além disso, o mesmo participante não, necessariamente, conseguiu enxergar a agramaticalidade das sentenças com as três diferentes propriedades do PSN,

Apenas 16 dos participantes espanhóis corretamente identificaram as sentenças 17 e/ou 19 como agramaticais. Desses, apenas um não reconheceu claramente que o inglês não permite inversão em sentenças declarativas. Entretanto, desse

³⁸ No original, “In French, in cases of extraction of subjects from embedded clauses, the complementizer *que* is subject to a rule changing it to *qui* (Kayne, 1975) [...] the choice of French as the mother tongue of the control group may not be ideal for this particular aspect of the parameter, since French and Spanish may be responding similarly but for different reasons” (WHITE, 1985a, p. 56)

³⁹ No original, “Regarding sentences that subjects had identified as incorrect, most subjects, including those at the lowest levels, did supply corrections as requested and most corrections were relevant, showing that subjects had identified the source of the error. For sentences with missing subjects and VS order, the proportion of relevant corrections to possible occasions for correction was 87% or higher, and there was about a 12% incidence of failure to correct. For the *that* trace sentences, however, the proportion of relevant corrections dropped to about 55% [...]” (WHITE, 1985a, p. 56)

mesmo grupo, apenas 10 parecem claramente ter percebido que o inglês não permite pronomes nulos (WHITE, 1985a, p. 57, tradução livre)⁴⁰

White (1985a) sugere que isso tenha acontecido devido à complexidade entre as propriedades. Enquanto o *that-trace effect* exigiria um conhecimento de subordinação dos participantes, a omissão de pronomes sujeito e a inversão “livre” da ordem sujeito-verbo, não. Concomitantemente, porém,

Se alguém olhar a omissão de pronomes sujeito e a inversão “livre”, propriedades que são relevantes para sentenças simples, não é claro que esses dois aspectos andem juntos: havia 18 participantes, em sua maioria, de níveis mais baixos de proficiência, que julgaram VS ser uma ordem inaceitável em inglês, mas que falharam a perceber que a omissão de pronomes sujeito é inaceitável. (WHITE, 1985a, p. 57, tradução livre)⁴¹

De modo geral, se todas essas propriedades estão associadas ao mesmo parâmetro, era de se esperar certos comportamentos: ou que um participante não fosse capaz de identificar sentenças agramaticais isoladamente, ou seja, independentemente da propriedade do PSN em questão, o que aconteceu; ou, ao contrário, que julgasse todas as frases sistematicamente gramaticais, isto é, todas as frases de todas as três propriedades do PSN juntas, o que não aconteceu.

Com esses dados em mente, há sustentação para a primeira hipótese de White (1985a). Em outras palavras, o fato de a L1 apresentar um parâmetro com marcação diferente da L2 do aprendiz pode fazer com que ele tenha dificuldade em remarcar esse valor e, portanto, cometer erros de transferência da marcação paramétrica. Entretanto, não há sustentação para a segunda hipótese, haja vista que, não necessariamente, os participantes tiveram o mesmo comportamento perante as três propriedades associadas ao PSN.

3. Pressupostos teóricos — Perspectivas recentes

3.1. O legado de Selinker (1972)

O conceito de IL proposto por Selinker (1972) rendeu muitos desdobramentos ao longo dos anos. Em 2014, Selinker e outros autores fizeram um compilado de artigos em

⁴⁰ No original, “Only 16 of the Spanish subjects correctly identified 17 and/or 19 as ‘ungrammatical.’ Of these, all but one clearly realized that English does not allow inversion in declaratives. However, of this same group, only 10 seem to have been reasonably clear that English does not allow missing pronouns” (WHITE, 1985a, p. 57)

⁴¹ No original, “If one looks just at missing subjects and at inversion, both of which are relevant to simple sentences, it is not clear that the loss of these two aspects of the parameter go hand in hand: There were 18 subjects, many of them at the lower levels, who judged VS to be an unacceptable order in English but who failed to judge missing subjects to be unacceptable” (WHITE, 1985a, p. 57)

celebração aos quarenta anos de publicação do original. Em seu texto, Selinker faz uma análise histórica sobre o antes e o depois da noção de IL surgir⁴².

Um de seus pontos é a noção de “erro” do aprendiz de L2. Para ele, “como resultado da IL, [...], a produção oral e escrita [dos aprendizes] passou a ser vista como extremamente sistemática e, assim, emblema de processos de aquisição e desenvolvimento” (SELINKER, 2014, p. 422, tradução livre)⁴³. Além disso, ele completa: “ILs são extremamente organizadas, contendo novas/inovadoras formas, resultado da produção pretendida da língua alvo e nunca serão perfeitas se avaliadas em termos de língua alvo, mas desviarão em formas estruturadas” (SELINKER, 2014, p. 423, tradução livre)⁴⁴. Então, deixa-se de se entender certos erros *per se* e como empecilhos para a aquisição de L2; pelo contrário, abre-se margem para estudar o sistema IL em sua natureza, com suas peculiaridades em termos de estruturação e uso.

Segundo o autor, há algumas questões que são anteriores ao conceito de IL e que ainda estão em aberto, como a própria questão da transferência linguística. Traçando o mesmo percurso histórico acima exposto, ele diz que hoje há mais tipos de transferência e de análises sobre o fenômeno, como a “transferência reversa” de Cook (1991), que será vista nesta seção, mas que ainda há questionamentos com respostas pendentes. Selinker (2014) também diz que há “problemas e questões que não poderiam ter sido levantadas antes do conceito de IL” (SELINKER, 2014, p. 225, tradução livre)⁴⁵. O autor traz os questionamentos acerca da natureza do conhecimento de L2, como a grande inquietação sobre se a GU restringiria a aquisição de L2 ou não, isto é, se o aprendiz de L2 teria acesso à GU e como esse acesso aconteceria. Dentre outros desdobramentos, esses são os mais relevantes para o presente trabalho e serão abordados em seguida.

3.2 Acesso direto, indireto, parcial à GU?

Como visto anteriormente, uma das grandes questões da Linguística é entender como o ser humano é capaz de adquirir uma língua mesmo não tendo todas as informações

⁴³ No original, “As a result of the “Interlanguage Hypothesis” [...] to viewing such talk and writing [learner’s] as being highly systematic and, thus, emblematic of complex acquisitional and developmental processes” (SELINKER, 2014, p. 422)

⁴⁴ No original, “Interlanguages are highly structured, containing new/novel forms. They result from attempted production of a target language and are never perfect when measured in terms of target language, but deviate in structured ways” (SELINKER, 2014, p. 423)

⁴⁵ No original, “issues and questions that could NOT have been raised before interlanguage” (SELINKER, 2014, p. 225)

que lhe são necessárias para tal no *input* que recebe do meio em que está inserido. Portanto, ele deve ter conhecimentos inatos, a que nos referimos com a faculdade da linguagem, que lhe permitam construir sua gramática na aquisição da L1. Durante a segunda metade do século XX, especialmente nos anos 1980 e 1990, muitos pesquisadores, incluindo White, Cook e Grosjean, debruçaram-se sobre essa questão ao estendê-la à aquisição de segundas línguas; afinal, será que o aprendiz de uma segunda língua possui todas as informações que lhe são necessárias no *input* que recebe? Haveria também, então, “um problema lógico de aquisição de L2?” Para responder a essa pergunta, procurou-se entender se, assim como na aquisição da L1, o aprendiz de L2 teria acesso à GU e, principalmente, como esse acesso se daria.

White (1985b) é uma das primeiras a se perguntar se haveria esse acesso à GU e qual seria sua natureza. Em suas palavras,

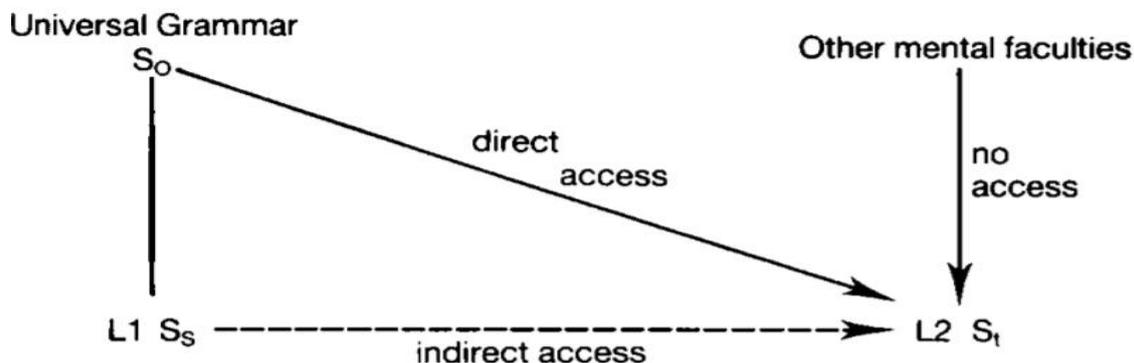
Vamos supor [...] que a GU de alguma forma media a aquisição de L2 [...] isso não significa, necessariamente, que a situação seja direta assim como é na L1. Levando-se em consideração que o aprendiz de L2 já sabe uma língua (a língua materna), a questão é se ele pode, na aquisição da L2, de alguma forma reativar a GU para a L2, sem interferência da L1 ou se a configuração da GU estabelecida para a L1 tem efeitos na aquisição da L2 [...] (minha tradução, White, 1985b, p. 34)⁴⁶

Basicamente, a autora põe em questão o “problema lógico da aquisição de L1”, exposto acima, transpondo-o para os estudos de aquisição de L2. Isto é, não temos acesso a tudo que produzimos no *input* que recebemos do meio para adquirirmos nossa L1 — o problema da “pobreza de estímulo” — também exposto acima, e, mesmo assim, somos capazes de adquiri-la e não produzir agramaticalidades. A “solução” para tal problema seria a possibilidade de acessarmos a GU, ou seja, nossos conhecimentos inconscientes e inatos acerca de línguas. White (1985b) e em sucessivos trabalhos, como White (1989; 2003) questiona se, na aquisição de L2, haveria a mesma “solução”. Ou seja, se o aprendiz também conseguiria acessar conhecimentos inatos de alguma forma ou não, mesmo após o período crítico de aquisição de línguas.

⁴⁶ No original, “let us suppose [...] that UG in some ways mediates L2 acquisition [...]. This does not necessarily mean that the situation is as straightforward as it is in L1. Given that the L2 learner already knows a language (the mother tongue), the question arises as to whether he is able, in L2 acquisition, in some sense to reactivate UG for L2, unaffected by his L1 experience, or whether the settings of UG established for the L1 have effects on L2 acquisition [...]. (WHITE, 1985, p. 34)

Essas possibilidades de acesso à GU são bem exemplificadas pela figura abaixo, trazida por Cook (1991), à qual retornarei posteriormente:

Figura 1: Modelos de acesso à GU em aquisição de L2
(From: Figure 1, COOK 1991:110)



Essa figura ilustra as três principais hipóteses sobre o aprendiz de L2 acessar ou não a GU. A primeira hipótese está ilustrada na linha contínua entre S_0 (estado zero de conhecimento) a $L2 S_t$ (estado de conhecimento final da L2). Seguem essa posição os estudiosos que acreditam haver acesso direto à GU, assim como haveria na L1; logo, a experiência da L1 seria irrelevante. A segunda hipótese é a de que há acesso indireto à GU durante a aquisição de L2 via a L1, ainda que inicialmente, e está ilustrada pela linha pontilhada entre $L1 S_s$ (estado de conhecimento final da L1). Finalmente, a última hipótese seria a de que não haveria acesso algum à GU, como está ilustrado pela seta contínua entre “outras faculdades mentais” e $L2 S_t$. Dessa forma, outras faculdades mentais, que não a GU, seriam responsáveis pela aquisição da L2.

Em White (1985a), a autora diz que sua análise corrobora para não se negar o papel da L1 no processo de aquisição da L2. Para ela, seus resultados com os aprendizes de espanhol à luz do PSN

sugerem que os aprendizes efetivamente têm de perder parâmetros que foram ativados na L1, mas que não são relevantes para a L2, e que têm dificuldades para fazerem isso. Isso está claro no caso dos julgamentos das frases com sujeitos nulos e na extração de sujeitos encaixados [that-trace]. A hipótese de que a GU estaria acessível para interagir diretamente com informações da L2, independentemente da experiência da L1, foi desconfirmada nesses casos (White, 1985b, tradução livre, p. 58)⁴⁷

⁴⁷ No original, “[...] suggesting that learners effectively have to lose parameters which have been activated in L1, but which are not relevant for L2, and that they have difficulty in doing so. This is clearest in the case of judgments on missing subjects and is also evident in the judgments on extraction of embedded subjects. The hypothesis that UG should be able to interact directly with L2 data, irrespective of the L1 experience, is disconfirmed in these cases.” (WHITE, 1985b, p. 58)

Dessa forma, essa dificuldade para remarcar o valor de um parâmetro da L1 para a L2 poderia indicar uma impossibilidade de interagir diretamente com a GU, sem levar em consideração a experiência da L1.

Em White (2003: 16), a autora diz que os termos acesso “direto” e “indireto” foram trocados por acesso “completo” e “parcial”, mas que continuam problemáticos⁴⁸. Sobre a primeira proposta, White (2003) diz que, contrariamente à ideia de que um acesso total à GU implicaria total ausência de efeitos da experiência da L1, surge a hipótese de “Total Transferência Total Acesso” (WHITE, 2003, p. 16, tradução livre)⁴⁹, a qual leva em conta as gramáticas tanto da L1 como a UG, “sendo a L1 uma língua natural, não há a justificativa *a priori* para assumir que uma representação baseada na L1 implique falta de restrições da GU, ou acesso restrito à UG” (WHITE, 2003, p. 16, tradução livre)⁵⁰. Para essa teoria, proposta por Schwartz & Sprouse (1996), a L1 seria o estágio inicial da gramática da L2, estando a GU como “recurso disponível para opções não instanciadas na L1” (WHITE, 2003, p. 61, tradução livre). A gramática final da L2, no entanto, apesar de também constrangida pela GU, não seria idêntica à de nativos.

Sobre esse debate, a autora diz que houve um novo direcionamento do foco dos estudos ao longo dos anos. Em suas palavras,

À medida que as hipóteses sobre o acesso à GU se desenvolveram, o interesse passou a se deslocar de questões gerais como ‘a UG está disponível?’ ou ‘que tipo de acesso é possível na L2?’ para um exame mais próximo da natureza da gramática da interlíngua, com foco particular em se as gramáticas de interlíngua exibem propriedades de línguas naturais (WHITE, 2003, p. 17, tradução livre)⁵¹

Por “propriedades de línguas naturais”, pode-se entender se a gramática da interlíngua, que White (2003) entende como “gramáticas não-nativas” (p. 1)⁵², seja como for,

⁴⁸ No original, “Terms like *direct* and *indirect* access have since been replaced with *full* and *partial* access but these have proved to be equally problematic” (WHITE, 2003, p. 16)

⁴⁹ No original, “Full Transfer Full Access” (WHITE, 2003, p. 16)

⁵⁰ No original, “Since the L1 is a natural language, there is no *a priori* justification for assuming that a representation based on the L1 implies lack of UG constraints, or restricted access to UG” (WHITE, 2003, p. 16)

⁵¹ No original, “As hypotheses about UG access developed, interest began to shift from overarching questions like ‘Is UG available?’ or ‘What kind of UG access is there in L2?’ to a closer examination of the nature of the interlanguage grammar, with particular focus on whether interlanguage grammars exhibit properties characteristic of natural language” (WHITE, 2003, p. 17)

⁵² No original, “Throughout this book, non-native grammars will be referred to as interlanguage grammars” (WHITE, 2003, p. 1)

é restringida pela UG. A autora propõe que, se dado fenômeno a ser investigado implique que a gramática da L2 é restringida por princípios da GU, como a L1, duas condições devem, em tese, ser atendidas.

Basicamente, o aprendiz não poderia ter como base de conhecimento nem a L2 nem a L1:

[...] o caso mais forte de operação de princípios da GU em gramáticas de interlíngua pode ser encontrado se aprendizes demonstrarem conhecimentos sutis e abstratos de propriedades linguísticas que não poderiam ter sido nem aprendidos com o input da L2 sozinho nem derivados da gramática da língua-mãe [...] Além disso, a possibilidade de aprender com base em instrução explícita também deve ser descartada [...]. (WHITE, 2003, p. 22, tradução livre)⁵³

Isto é, pensando-se em pobreza de estímulo, entende-se que os conhecimentos adquiridos vão além de possíveis estímulos de input da L2; como eles também não poderiam ter como fonte a L1, tal fenômeno deveria operar de modo distinto nas duas línguas, assim, transferência não poderia ser fonte de explicação para todo o conhecimento da L2. Além disso, tal fenômeno também não poderia ser aprendido explicitamente.

Ela reconhece que as gramáticas de interlíngua podem ser restringidas por princípios e parâmetros da GU e que há divergências das gramáticas de nativos (White, 2003: 2). Contudo, vale salientar que o fato de gramáticas de aprendizes de L2 não serem equivalentes às de falantes nativos não é visto por White, nem por nenhum autor aqui citado, como algo problemático. Como visto acima, essa era uma preocupação da CAH. Não é do escopo do presente trabalho entrar em mais detalhes. Todavia, a autora traz estudos acerca da natureza da L2 em termos de restrição de GU, seja em estado inicial ou final, muito interessantes e dignos de atenção.

3.3 “Transferência” de quê? Mudanças com o Programa Minimalista (PM)

Com o avanço do Programa Minimalista (PM) (CHOMSKY, 1995), a noção de transferência paramétrica sofreu alterações. Como White (2003) ilustra,

originalmente, entendia-se que uma única configuração de um parâmetro reuniria um conjunto de propriedades sintáticas aparentemente díspares (Chomsky 1981). Esse, por exemplo, era o caso do Parâmetro do Sujeito Nulo, que relacionava a possibilidade de sujeitos nulos a outras propriedades sintáticas e

⁵³ No original, “Thus, the strongest case for the operation of principles of UG in interlanguage grammars can be made if learners demonstrate knowledge of subtle and abstract linguistic properties which could neither have been learned from L2 input alone nor derived from the grammar of the mother tongue [...]. Furthermore, one must also be able to rule out the possibility of learning on the basis of explicit instruction [...] (WHITE, 2003, p. 22-23)

morfológicas de línguas de sujeito nulo (Chomsky 1981; Jaeggli 1982; Rizzi 1982, além de outros) [...] De acordo com propostas mais recentes, diferenças paramétricas entre línguas estariam associadas a propriedades de itens lexicais, particularmente chamados de categorias funcionais (Borer 1984; Chomsky 1995; Ouhalla 1991; Pollock 1989). (WHITE, 2003, p. 9-10, tradução livre)

Em outras palavras, a noção de “parâmetro” foi modificada. Eles estariam, agora, relacionados a traços contidos no léxico e toda a variação entre línguas estaria atrelada a esses traços formais. Em termos de variação entre línguas, White (2003) diz que:

- i. As categorias funcionais variam no modo como são realizadas em cada gramática [...]
- ii. Os traços de dada categoria funcional podem variar de língua para língua [...]
- iii. eles também variam em termos de força, podendo ser fortes em dada língua e fracos em outra, com um compilado de consequências sintáticas [...] (White, 2003: p. 10, tradução livre)⁵⁴

O próprio PSN, por exemplo, o que mais contribuições tem merecido no âmbito dos estudos gerativistas, foi reformulado. Para Roberts & Holmberg (2010), é um traço-D associado a T (de *tense*, tempo/modo verbal/conjugação, em inglês) que caracteriza ou não uma língua de sujeito nulo. Para os autores “T claramente não suporta um traço-D em línguas que não admitem sujeitos nulos, enquanto claramente o faz em línguas de sujeito nulo consistentes” (Roberts & Holmberg, 2010, p. 14, tradução livre)⁵⁵. Nessa ótica, o que varia é a presença ou ausência desse traço entre diferentes línguas.

Com isso em mente, a noção de “transferência paramétrica” também foi refinada, como, por exemplo, propõe a teoria de Reagrupamento de Traços (FRH) (LARDIERE, 2009)⁵⁶. Ao adquirir uma língua, a criança teria de selecionar o conjunto de traços e combiná-los de acordo com sua L1; por conseguinte, ao adquirir a L2, já haveria tal mapeamento de traços e essa configuração prévia poderia gerar consequências para o aprendiz. Nessa lógica, Lardiere (2009) entende que o aprendiz de L2 teria de “reorganizar”/“re-mapear” os traços da L2 ou a manifestação deles,

Adquirir uma gramática de segunda língua necessariamente envolve determinar como organizar os itens lexicais dessa língua-alvo. Eu argumento que isso

⁵⁴ No original, “languages can differ as to which functional categories are realized in the grammar” [...] the features of a particular functional category can vary from language to language [...] features are said to vary in strength: a feature can be strong in one language and weak in another, with a range of syntactic consequences” [...] (WHITE, 2003, p. 10)

⁵⁵ No original, “T clearly does not bear a D-feature in non-null subjects languages, while it clearly does in consistent null-subject languages” (ROBERTS & HOLMBERG, 2010, p. 14)

⁵⁶ No original, “Feature Ressembly”

requer que o aprendiz reconfigure ou remapeie os traços da forma como eles estão representados na L1 em novas configurações formais em possíveis tipos diferentes de itens lexicais da L2 (LARDIERE, 2009, p. 175, tradução livre).⁵⁷

Dessa forma,

a maior dificuldade para o aprendiz de L2 está em organizar a combinação certa de traços para os itens lexicais de cada língua e em determinar as condições contextuais certas para se manifestarem” (LARDIERE, 2009, p. 215, tradução livre).⁵⁸

Embora duas línguas selecionem os mesmos traços, a autora comenta que pode haver transferência do comportamento deles em cada língua, já que não necessariamente um traço irá se comportar e se associar da mesma forma a itens lexicais. Como diz,

Ainda que o mesmo conjunto relevante de traços [F] tenha sido selecionado pelo par L1-L2 em questão, os aprendizes devem descobrir como reconfigurá-los em novos itens lexicais específicos da língua-alvo. Uma das maiores fontes de dificuldade pode ser a transferência de representações de como os mesmos traços estão organizados na L1 (LARDIERE, 2009, p. 187, tradução livre).⁵⁹

A autora traz estudos realizados com aprendizes de inglês como L1 adquirindo coreano como L2, Choi & Lardiere (2006a) e (2006b). Segundo Lardiere (2009), ambas as línguas apresentam os traços [Q] e [WH] para sentenças interrogativas e palavras-qu (“wh-questions”, em inglês), respectivamente. Contudo, eles apresentam realizações diversas nas línguas e os aprendizes de inglês como L1 tiveram dificuldade de identificar isso. A autora argumenta que uma análise comparativa de traços pode ajudar o pesquisador de segunda língua a chegar a uma descrição mais acurada da tarefa de se aprender uma L2 e defende o uso de traços como unidade básica para se fazer esses estudos. Um trabalho recente que segue essa teoria é o de Smeets (2019), orientada de White.

3.4 Seria o bilíngue dois monolíngues na mesma cabeça?

⁵⁷ No original, “Acquiring a second language grammar necessarily involves determining how to assemble the lexical items of the target language. I argue that this will require that the learner reconfigure or remap features from the way these are represented in the L1 into new formal configurations on possibly quite different types of lexical items in the L2.” (LARDIERE, 2009, p. 175)

⁵⁸ No original, “the greater difficulty for the second language acquirer lies in assembling just the right combination of features into the right lexical items for each language, and in determining the appropriate conditioning environments for their expression.” (LARDIERE, 2009, p. 215)

⁵⁹ No original, “Even if the same subset of relevant features [F] has been selected by the L1–L2 pair in question, learners must figure out how to reconfigure them into new language-specific lexical items in the target language. One of the greatest sources of difficulty may be transfer of the representations of how the same features are assembled in lexical items in the L1” (LARDIERE, 2009, p. 187)

Paralelamente aos estudos que procuraram entender se haveria ou não acesso à GU e como esse acesso se daria, no mesmo período, alguns pesquisadores buscaram entender os aspectos neuro e psicolinguísticos da aquisição de L2. Uma grande inovação desses estudos foi a forma de se analisar pessoas que falam mais de uma língua e as consequências metodológicas disso. Grosjean (1989) ilustra muito bem a visão “tradicional” de se enxergar o bilíngue como dois monolíngues em uma mesma mente em contraste com a visão, adotada hoje pelos estudos neuro e psicolinguísticos, de que o bilíngue, pelo contrário, é um ser único.

A primeira visão apresentada por Grosjean (1989) entende que o bilíngue teria as mesmas habilidades que um monolíngue em cada uma das línguas. Em suas palavras,

Uma versão forte da visão monolíngue (ou “fracionária”) do bilinguismo é que o bilíngue tem (ou deveria ter) duas competências linguísticas separadas e isoladas; essas competências são (ou deveriam ser) similares àquelas correspondentes de dois monolíngues; dessa forma, o bilíngue é (ou deveria ser) dois monolíngues em uma pessoa (GROSJEAN, 1989, p. 4, tradução livre)⁶⁰

Para o autor, essa visão traz consequências negativas para os estudos de aquisição de L2. Relembrando sua definição de “bilíngues” como “as pessoas que usam duas ou mais línguas em suas vidas cotidianas” (GROSJEAN, 1989, p. 4, tradução livre)⁶¹, de acordo com Grosjean (1989), essa perspectiva fracionária faz com que se entenda por “bilíngue” apenas aquele que consegue se equiparar um monolíngue em dada língua em termos de fluência, uma idealização, desconsiderando a maior parte de bilíngues, portanto. Além disso, as habilidades do bilíngue seriam sempre medidas tendo-se em mente as de monolíngues empiricamente, desconsiderando-se fatores idiossincráticos. Outra consequência seria a ausência de estudos que pudessem estabelecer uma relação de causa e consequência entre o uso de mais de uma língua e processos cognitivos. Vale ressaltar que, hoje, no entanto, muitos estudos estão sendo feitos nessa área. Ainda de acordo com o autor, essa visão entende que os dois sistemas linguísticos são independentes entre si e, assim, o contato entre eles seria entendido como ocasional. Até então, não havia, também, um consenso de que as gramáticas do bilíngue nas duas línguas são diferentes se comparadas às gramáticas de monolíngues nas mesmas línguas em questão; atualmente, como

⁶⁰ A strong version of the monolingual (or fractional) view of bilingualism is that the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person (GROSJEAN, 1989, p. 4)

⁶¹ [...] those people who use two or more languages in their everyday lives (GROSJEAN, 1989, p. 4)

será visto a seguir, isso é praticamente consensual em estudos psicolinguísticos. Finalmente, a última consequência trazida pelo autor é a de que os próprios bilíngues, sob influência da visão fracionária do bilinguismo, menosprezam sua capacidade linguística na L2.

A segunda visão, defendida pelo autor, entende o bilíngue como um ser único. Isto é,

Uma visão bilíngue (ou holística) do bilinguismo propõe que o bilíngue é um todo integrado que não consegue, facilmente, decompor-se em duas partes separadas. O bilíngue NÃO é a soma de dois completos ou incompletos monolíngues; pelo contrário, ele ou ela tem uma configuração linguística única e específica. A coexistência e a constante interação das duas línguas no bilíngue produziu uma diferente, mas completa entidade linguística. (GROSJEAN, 1989: p. 6, tradução livre)⁶²

Assim como a visão fracionária, para Grosjean (1989), a visão holística também traz consequências para o estudo de aquisição de L2, especialmente no “como” se estudar bilíngues. Seu principal argumento é o de que, por não se poder enxergar um bilíngue como dois monolíngues em uma mesma pessoa, não se deveria estudar bilíngues com o mesmo viés metodológico e com as mesmas ferramentas para se estudar monolíngues. Dessa forma, para o autor, poderíamos chegar a estudos comparativos entre bi e monolíngues que pudessem mostrar as especificidades do bilíngue, estudar como está estruturada sua competência linguística, como se dá seu processamento linguístico e as operações cognitivas envolvidas nele. Outro fator interessante é entender — ou tentar entender — a habilidade de bilíngues de intercambiarem as duas ou mais línguas de acordo com o contexto comunicativo, “[...] como o comunicador se ajusta para, e usa, uma, duas, ou mais línguas — separada ou juntamente — para manter um nível necessário de competência comunicativa” (GROSJEAN, 1989, p. 8, tradução livre)⁶³. Ou seja, como o bilíngue se adapta para manter níveis de competência linguística aceitáveis para situações comunicativas na L1 e nas demais línguas.

No âmbito do presente trabalho, a principal e mais relevante questão trazida por Grosjean (1989) e pelos estudos que seguem a visão holística do bilinguismo é como

⁶² No original, “a bilingual (or wholistic) view of bilingualism proposes that the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separated parts. The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete linguistic entity. (GROSJEAN, 1989, p. 6)”

⁶³ No original, “[...] how the human communicator adjusts to, and uses, one, two, or more languages — separately or together — to maintain a necessary level of communicative competence. (GROSJEAN, 1989, p. 8)

encarar a interferência de uma língua na outra. Ainda para o autor, com a visão holística, pode-se pensar em “modos de discurso”⁶⁴. Se bilíngues são aqueles que usam duas ou mais línguas rotineiramente, a proposta de Grosjean (1989) é a de que eles “se encontram em um contínuo situacional que induz um modo de discurso particular” (GROSJEAN, 1989, p. 8, tradução livre)⁶⁵. Dessa forma,

Em um final do contínuo, bilíngues estão em um total modo de discurso monolíngue: eles estão falando com monolíngues da língua A ou da língua B e, assim, eles se restringem a apenas uma das línguas (A ou B). No outro fim do contínuo, eles estão com bilíngues que compartilham suas duas línguas (A e B) e com quem eles normalmente misturam línguas (code-switch ou empréstimo): eles estão no modo de discurso bilíngue. (GROSJEAN, 1989, p. 8, tradução livre)⁶⁶

Não desconsiderando modos intermediários e considerando a existência de diferenças entre bilíngues — em termos de frequência de estar em um ou outro modo, por exemplo — Grosjean (1989) faz algumas considerações acerca do assunto.

No modo monolíngue, o bilíngue teria de “desativar” a outra língua. Contudo, Grosjean e outros autores reconhecem, justamente por acreditarem que o bilíngue não é a soma de dois monolíngues na mesma cabeça, que é praticamente impossível inibir qualquer uma das línguas totalmente, o que ficaria evidente pelas interferências que bilíngues apresentam. Para o autor, “as interferências são aqueles desvios de uma língua sendo falada (a língua base) devido à influência involuntária da língua ‘desativada’” (GROSJEAN, 1989, p. 9, tradução livre)⁶⁷. Independentemente do nível linguístico, para o autor, pode-se encontrar dois tipos de interferência: “estática” e “dinâmica”, enquanto as primeiras “refletiriam traços permanentes de uma língua na outra”, as segundas “são intrusões efêmeras e acidentais de uma língua na outra” (GROSJEAN, 1989, p. 9, tradução livre)⁶⁸. Para o autor, as primeiras seriam sistemáticas, enquanto as segundas, menos frequentes.

⁶⁴ No original, “speech modes” (GROSJEAN, 1989, p.8)

⁶⁵ No original, “bilinguals find themselves at various points along a situational continuum which induce a particular speech mode” (GROSJEAN, 1989, p. 8)

⁶⁶ No original, “at one end of the continuum, bilinguals are in a totally monolingual speech mode: they are speaking to monolingual speakers of either language A or language B and therefore have to restrict themselves to just one language (A or B). At the other end of the continuum, they are with whom they normally mix languages (code-switch and borrow): they are here in a bilingual speech mode. (GROSJEAN, 1989, p. 8)

⁶⁷ No original, “interferences are those deviations from the language being spoken (the base language) due to the involuntary influence of the other ‘deactivated’ language” (GROSJEAN, 1989, p. 9)

⁶⁸ No original, “static interferences which reflect permanent traces of one language on the other [...] and dynamic interferences, which are ephemeral and accidental intrusions of the other language [...] (GROSJEAN, 1989, p. 9)

No modo bilíngue, também há um resguardo de uma ou outra língua. Para Grosjean (1989), há um acordo entre os falantes entre qual língua utilizar e, isso posto, eles usariam a(s) outra(s) língua(s) estrategicamente:

primeiro eles [bilíngues] ‘escolhem’ a língua a ser usada com seu interlocutor bilíngue (que será chamada de ‘língua base’) e depois eles misturam a outra língua quando necessário (o que é comumente referido como ‘mistura de línguas’ (GROSJEAN, 1989, p. 9, tradução livre)⁶⁹

Segundo o autor, a outra língua pode ser trazida via *code-switching* ou empréstimos. Não é do âmbito do presente trabalho detalhar os muitos estudos feitos acerca desses processos. Contudo, vale ressaltar que muitos estudos de aquisição de L2 se voltam ao estudo do processamento e entendimento de *code-switching*. Para o presente trabalho, é interessante entender, de modo geral, como a noção de que um bilíngue não é composto por dois monolíngues pode interferir nos estudos de interferência linguística. Isto é, como visto acima, defensores dessa vertente entendem que o bilíngue não consegue “desligar” uma ou outra língua e, portanto, a interferência seria inevitável.

3.5 A proposta da “Multicompetência”

Ao partir da noção de que o bilíngue não é “dois monolíngues em uma mesma mente”, Cook (1991) introduz o conceito de “multicompetência” (COOK, 1991, p. 103, tradução livre)⁷⁰. Assim como White, o pesquisador também parte da noção de acesso ou não à GU para formular sua teoria. Isto é, a partir da análise do “argumento lógico da aquisição de línguas” e sua associação com a aquisição de L2, Cook (1991) conclui que talvez ele fosse falho para explicar a aquisição de L2 por si só. De acordo com o autor, o argumento da pobreza de estímulo é aplicável à aquisição de L2 na sua versão “estrita”⁷¹ (COOK, 1991, p. 109, tradução livre), que se reduz ao nível do indivíduo, isto é, um indivíduo é capaz de compreender e produzir além do que o meio em que está inserido lhe fornece (evidência positiva) e não produzir agramaticalidades, já que não há evidências daquilo que não se pode produzir (ausência de evidência negativa). Contudo, para ele, a versão “ampla”⁷² do argumento (COOK, 1991, p. 109, tradução livre), que se aplica a todos os indivíduos universalmente, não pode se estender à aquisição de L2 já que

⁶⁹ No original, “first they ‘choose’ a language to use with their bilingual interlocutor (we will call this the ‘base language’), and then they intermix the other language when needed (this is often referred to as ‘language mixing’” (GROSJEAN, 1989, p. 9)

⁷⁰ No original, “multicompetence” (COOK, 1991, p. 103)

⁷¹ No original, “narrow argument” (COOK, 1991, p. 109)

⁷² No original, “broad argument” (COOK, 1991, p. 109)

diferentes aprendizes de L2, diferentemente de falantes nativos de dada L1, possuem conhecimentos distintos acerca de sua L2 — o que chama de St, na Figura 1, acima exposta.

Além da questão do acesso ou não à GU, trazida por Cook (1991) na referida figura, o autor também traz outra, a “metáfora da caixa preta para aquisição de línguas” (COOK, 1991, p. 111, tradução livre)⁷³. Para a L1, a “evidência de L1 entraria na caixa preta, desencadeando a marcação paramétrica e provocando como saída Ss, i.e. a gramática de dada língua em particular” (COOK, 1991, p. 111, tradução livre)⁷⁴. Nesse modelo, em que, segundo o autor, originalmente, o argumento da pobreza de estímulo se embasou, “o que pode ser achado na Ss, que não é aprendido no input, seria *ipso facto* adicionado pela caixa preta e, portanto, um aspecto inato do Dispositivo de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device — LAD)”⁷⁵. O autor diz que também é possível associar a mesma metáfora à aquisição de L2:

Na entrada estão os dados da L2, na saída, a gramática da L2, St. O debate sobre a aprendizagem de L2 preocupou-se, principalmente, com a função da L1 nesse processo, i. e, o tipo de acesso possível. Desencadear parâmetros em uma L2 pode ser o mesmo que desencadear-los na L1, em um modelo de acesso direto, ou os aprendizes tenham de começar a partir dos valores já marcados da L1 em um modelo de acesso indireto ou eles podem nada ter a ver com a GU, em um modelo de não-acesso [...] Colocando-se de lado as metáforas para L1 e L2, há dois produtos finais, Ss e St, que advêm de processos similares a partir de inputs diferentes. Novamente, são duas entidades discretas: Ss e St. (COOK, 1991, p. 112, tradução livre)⁷⁶

Para Cook (1991), o problema está, justamente, na separação que se faz entre os “produtos finais” da aquisição de L1 e L2. Desse modo, supõe-se que não há uma conexão entre conhecimentos e que, portanto, eles estariam isolados, como o modelo monolíngue, acima visto, propõe. Em suas palavras,

O conhecimento de L1 e L2 são conhecidos pela mesma pessoa; as duas gramáticas Ss e St estão necessariamente em uma e na mesma mente. A mente não se divide em duas quando se aprende uma nova língua; bilíngues não têm duas cabeças. O fato que o modelo da caixa preta resulta em dois produtos Ss e St faz com que eles pareçam ser inteiramente distintos ao invés de

⁷³ No original, “a second general issue is the classic black box metaphor for language acquisition” (COOK, 1991, p. 111)

⁷⁴ No original, “L1 evidence goes into the black box, triggers setting for parameters, and yields an output consisting of Ss, i.e. the grammar of a particular language” (COOK, 1991, p. 111).

⁷⁵ What can be found in the output Ss that is not learnable from the input is *ipso facto* added by the black box and hence a built-in aspect of the Language Acquisition Device (LAD)” (COOK, 1991, p. 111).

⁷⁶ No original, “In go L2 data, out pops L2 grammar St. The L2 learning debate has chiefly concerned the role of the L1 in this, i.e., the type of access possible. Triggering the parameters in an L2 may be exactly the same as triggering them in an L1 in a direct access model, or the learners may have to start from the L1 values in an indirect access model, or they may have nothing to do with UG at all in a no-access model [...] Putting the L1 and the L2 metaphors side by side shows two products, Ss and St, coming out of similar processes from two different inputs. Again there are two discrete entities: Ss and St” (COOK, 1991, p. 112)

interconectados. A mente do aprendiz de L2 simultaneamente processa as duas gramáticas finais, duas instâncias da GU, competências na L1 e na L2 (COOK, 1991, p. 112, tradução livre)⁷⁷

Esses questionamentos fazem Cook (1991) sugerir a noção de “multicompetência”. De acordo com o autor, “o estado composto da mente com duas gramáticas, Ss e St, pode ser chamado de ‘multicompetência’, em contraste com a, normalmente, aceita ‘monocompetência’, que consiste apenas de Ss” (COOK, 1991, p. 112, tradução livre)⁷⁸. A base da noção de “multicompetência” é a de que Ss e St não estão isoladas entre si, mas que elas coexistem na mente do bilíngue, o que implica, portanto, constante interação entre as duas gramáticas

A noção de “multicompetência” também foi ampliada ao longo dos anos. Como Cook (2003) argumenta, a necessidade do termo veio do fato de “nenhuma palavra existir que pudesse compreender o conhecimento de tanto a primeira quanto da segunda língua: de um lado, L1, do outro, IL, mas nada que incluísse as duas” (COOK, 2003, p. 2, tradução livre.)⁷⁹ e esse princípio se manteve nas seguintes reformulações do termo. Cook (2012), por exemplo, diz que seria “o conhecimento de uma ou mais línguas na mesma mente ou na mesma comunidade” (COOK, 2012, p. 3768, tradução livre)⁸⁰. Desse modo, evitar-se-ia entender o conceito apenas no âmbito da sintaxe que a palavra “gramática” pudesse inferir da definição anterior.

Nessa perspectiva, a definição mais atual é a de Cook (2015), segundo a qual multicompetência seria “o sistema geral de uma mente ou comunidade que usa mais de uma língua” (p. 2, tradução livre)⁸¹. Segundo o autor, “a mudança de ‘conhecimento’ para o mais natural ‘sistema’ não confina multicompetência sozinha, traz a língua em uso e

⁷⁷ But the L1 and the L2 are after all known by the same person; the two grammars Ss and St are necessarily in one and the same mind. The mind does not split in two when it gains a second language; bilinguals don't have two heads. The fact that the black box model yields two products Ss and St, makes them appear entirely distinct rather than inter-related. The mind of the L2 learner simultaneously possesses two finished grammars, two instantiations of UG, competences in the L1 and in the L2. (COOK, 1991, p. 112)

⁷⁸ No original, “The compound state of a mind with two grammars SS and St can be called ‘multicompetence’, contrasting with the normally accepted ‘monocompetence’, consisting of only Ss” (COOK, 1991, p.112)

⁷⁹ [...] no word existed that encompassed their knowledge [L2 learners’] of both the second language and their[L2 learners’] first: on the one hand the L1, on the other the interlanguage, but nothing that included both. (COOK, 2003, p. 2)

⁸⁰ No original, “‘the knowledge of more than one language in the same mind or the same community’: everything a single person or a single community knows about all the languages they use.” (COOK, 2012, p. 3768)

⁸¹ No original, “s ‘the overall system of a mind or a community that uses more than one language’” (COOK, 2015, p. 2)

implica que a língua não está separada do resto da mente” (p. 3, tradução livre)⁸². Então, o conceito continuaria “dinâmico”, contrariando a ideia de um conhecimento estático que a noção de 2012 pudesse implicar, e salientando a interrelação entre as línguas na mesma mente.

3.6 E a transferência?

A ideia de que os conhecimentos estão em constante interação entre si faz com que nos perguntemos, dentre muitas outras coisas, como eles estão organizados na mente do bilíngue, como se dá essa interação — alvo de pesquisa de muitos neuro e psicolinguistas. Um dos principais desdobramentos da noção de multicompetência afeta, justamente, como a academia entende a noção de transferência linguística, já que não seria possível, sob essa ótica, “desligar” um conhecimento de uma das línguas enquanto estamos nos manifestando na(s) outra(s). Cook (2003) usa a palavra “senso comum” para se referir à interferência da L1 na L2 (p. 1, tradução livre)⁸³. Atualmente, o que vem motivando muitos pesquisadores é a ideia de que não só a L1 afeta a L2, mas que a L2 também pode afetar a L1, a chamada “transferência reversa” por alguns. Inúmeros são os autores que investigam esse fenômeno atualmente.

É curiosa a atenção que Cook (2000; 2016) trazem para o termo “transferência”. Ao destrinchar o significado de “transferência”, o autor diz

[...] “transferir” significa que algo se move de um ponto A para um ponto B. O verbo transferir tipicamente envolve quatro argumentos, um Ator, um Objeto, e uma fonte de localização e destino; ‘John transferiu sua conta do banco NatWest para o Barclays’. O verbo reifica pelo menos três objetos distintos – a fonte, o destino e o objeto que é transferido – e um processo, que é o ato da transferência. O conceito básico de ‘transferência’ em estudos de SLA é que, quando você aprende uma segunda língua, você transfere algumas ou todas as propriedades da L1 para a L2 (COOK, 2000)⁸⁴

Ainda acerca dessa definição, Cook (2016) diz que a metáfora da transferência não ocorre literalmente na aquisição de L2. Sua proposta é a de que a transferência

⁸² No original, “This changes ‘knowledge’ to the more neutral ‘system’, does not confine multi-competence to language alone, brings in language use and implies that language is not separate from the rest of the mind” (COOK, 2015, p. 3)

⁸³ No original, “[...] everybody’s common-sense belief that your first language (L1) has an effect on your second language (L2)” (COOK, 2003, p. 1)

⁸⁴ No original, “‘transfer’ means that something moves from point A to Point B. The verb transfer typically has four arguments, namely an Actor, an Object, a source location and a destination; ‘John transferred his account from the NatWest to Barclays’. The verb then reifies at least three distinct objects - the source, the destination, and the object that is transferred - and one process, that is to say the act of transferring.” (COOK, 2000)

“precisa ser vista como mais de um relacionamento de uma via entre primeira e segunda língua e, pelo contrário, consistindo de relacionamentos multidirecionais entre múltiplas línguas” (COOK, 2016, p. 35, tradução livre)⁸⁵.

Além disso, o autor retoma a ideia de que um bilíngue não é composto por dois monolíngues, “transferência não é suficiente como um termo porque restringe o aprendiz de L2 à posição de dois monolíngues acumulados ao invés de enxergar a riqueza da mente L2” (COOK, 2000, tradução livre)⁸⁶ e complementa:

crucialmente, o estudo de relacionamentos entre as línguas de multicompetência envolve ver como o estado da multicompetência não é o mesmo de dois monolíngues combinados, mas algo próprio, não posto apenas em termos do pensamento ou da linguagem dos monolíngues. (COOK, 2016, p. 35, tradução livre)⁸⁷

Compreender o bilíngue como um ser com suas idiossincrasias, como propõe o autor, gera desdobramentos para os próprios estudos de aquisição de L2.

Com base nisso, busca-se entender como a aprendizagem de mais de uma língua, ou seja, a coexistência de línguas na mesma mente, pode interferir na cognição do bilíngue em termos não só linguísticos, mas também mais amplos como afetar memória, inteligência, controle executivo (e.g. De GROOT, 2012), dentre outros aspectos cognitivos. Além disso, com o avanço da ciência, diferentes técnicas surgiram e vêm contribuindo para se obter resultados acerca do processamento linguístico humano (e.g. SOUZA & FERNANDEZ, 2016 e SOUZA, CARANDO & FERNANDEZ, 2017) sobre a influência da L1 na L2. Outro pilar interessante são os estudos neurolinguísticos, com base em estudos de imagem, que conseguem contribuir bastante para a pesquisa em aquisição de segunda língua, como os que indicam que L1 e L2 seriam processados pelos mesmos dispositivos neurais e que ocupariam, assim, o mesmo espaço neuronal, compartilhando sistemas (e.g. PERANI & ABUTALEBI, 2005, ABUTALEBI & GREEN, 2007, ABUTALEBI & MASCHIO, 2019).

⁸⁵ No original, “Transfer needs to be seen as more than a one-way relationship between the first and second language and instead as consisting of multiple directional relationships between multiple languages” (COOK, 2016, p. 35)

⁸⁶ No original, “Transfer is not enough as a term because it restricts L2 user to the position of cumulative monolinguals rather than seeing the richness of the L2 mind.” (COOK, 2000)

⁸⁷ No original, “Crucially, the study of the relationships between the languages of multi-competence involves seeing how the state of multi-competence is not the same as two monolinguals combined but something of its own, not storable solely in terms of the thinking or language of monolinguals” (COOK, 2016, p. 35)

Há muitos outros questionamentos ainda pendentes sobre a interação entre L1 e L2 e muitas teorias, com seus consequentes desdobramentos. O recorte do percurso histórico aqui exposto foi de fundamental importância para a realização, desenvolvimento e embasamento do presente trabalho. Na próxima seção, será descrita a metodologia adotada para a elaboração de minha pesquisa.

4. Metodologia

Como posto anteriormente, a presente pesquisa visou a, experimentalmente, verificar se falantes brasileiros, estudantes de inglês como L2, teriam comportamento similar na L2 ao de sua L1, o PB, no que concerne ao PSN. Para isso, um teste de gramaticalidade foi criado por meio da plataforma MatLab (MATHEMATICS), a que estudantes de Letras Português-Inglês dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFRJ foram submetidos. No teste havia sentenças gramaticais e agramaticais seguindo as três propriedades listadas por Chomsky (1981) para o PSN, além de sentenças distrativas, totalizando 48 sentenças. Como o PB é, atualmente, uma língua em processo de mudança em direção a uma marcação negativa do parâmetro, pelo menos no que diz respeito aos sujeitos referenciais, busquei analisar quais seriam os contextos mais ou menos favoráveis à aceitação de sujeitos nulos em inglês, o que consistiria em um possível caso de transferência paramétrica, trazidos anteriormente.

Nas seguintes subseções haverá o detalhamento do teste, dos participantes e dos resultados, respectivamente. Alguns autores, como o próprio Selinker, não reconhecem testes de gramaticalidade como boas ferramentas para medir possíveis transferências linguísticas, já que o participante está submetido a um ambiente controlado. Contudo, compartilho a visão de White (1985a) quanto a resultados obtidos por testes de gramaticalidade que corroboram possíveis transferências. Para a autora, eles são justamente interessantes porque, mesmo sob condições de monitoramento, “o aprendiz da L2 falha em reconhecer tal erro, sugerindo que as estruturas em questão não foram ‘aprendidas’, ou ‘adquiridas’” (White, 1985a, p. 58, tradução livre)⁸⁸.

4.1 Participantes

⁸⁸ No original, “This makes the results all the more interesting if, even given time to monitor, the learner nevertheless fails to notice a particular kind of error, suggesting that the structures in question have not even been ‘learned’, let alone ‘acquired.’ (WHITE, 1985a, p. 58)

O experimento contou com vinte estudantes de Letras Português-Inglês dos cursos de graduação da UFRJ. Diferentemente do estudo de White (1985a), por exemplo, não pude separá-los de acordo com o grau de proficiência na L2, haja vista que, para se matricular nesses cursos, como consta no portal da UFRJ: “exige-se do aluno do curso de Português-inglês a capacidade de produção e compreensão oral e escrita, que o habilite a acompanhar as aulas que são integralmente ministradas em língua inglesa” (disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/167-cursos/1/137-letras>, acesso em junho, 2020). Portanto, é esperado que todo graduando tenha um nível de proficiência que lhe permita boa performance em inglês.

A fim de estabelecer algum tipo de separação entre os participantes, optei por separá-los de acordo com o período em que estão no curso, como pode ser observado na tabela abaixo. O tempo previsto de conclusão do curso é de oito períodos.

Tabela 4: Distribuição dos participantes por período

Período	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Alunos	0	1	1	2	2	8	4	1	1

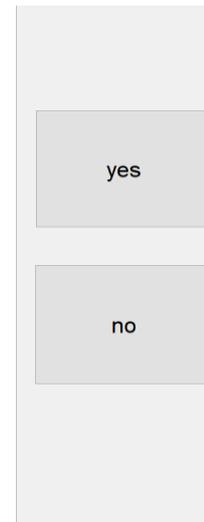
Foi, então, feita uma distribuição *dentre* participantes, ou seja, todos foram expostos a todas as condições experimentais, o que exige um número menor de participantes (KENNEDY; OTHELO, p. 170).

4.2 A tarefa

Na interface do programa, o participante era exposto às sentenças e as julgava como aceitáveis ou não, como é possível observar na Figura 2 abaixo:

Figura 2: Apresentação de sentenças para julgamento do participante

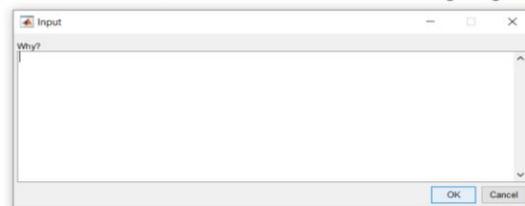
The athlete didn't win the race because was accused of taking illegal substances



Para interagir com o programa, o candidato apertava a tecla ESPAÇO para iniciar o teste e assim, sucessivamente, para passar as sentenças. Uma vez apresentado à sentença, ele pôde optar pelo botão “YES” caso julgasse a sentença como verdadeira. Feito isso, ele seria exposto à sentença seguinte. Caso julgasse a sentença como não aceitável, o candidato clicava em “NO”, o que o levava a um pedido de justificativa, como é possível observar na Figura 3:

Figura 3: Pedido de justificativa ao participante

The athlete didn't win the race because was accused of taking illegal substances



Assim, após clicar em “OK”, ele era apresentado à próxima sentença até analisar todas as 48 sentenças e concluir o teste. Caso o participante julgasse uma sentença como não aceitável, porém não soubesse como justificá-la, a orientação era a de que ele apontasse o erro e escrevesse que não sabia justificar no campo de submissão de resposta exposto na imagem acima. Além disso, é importante salientar que, antes do teste oficial, o

candidato era submetido a um “pré-teste” a fim de que se familiarizasse com o programa; esse pré-teste poderia ser repetido até que o candidato se sentisse confortável para realizar as tarefas.

4.3 Variáveis dependentes

O teste contou com duas *variáveis dependentes*, que são os fenômenos a serem observados no experimento. A primeira delas foi a aceitabilidade do sujeito nulo. Isto é, se os participantes aceitariam sentenças agramaticais em inglês, porém gramaticais em português, em que o pronome sujeito anafórico estivesse nulo. Por exemplo, na sentença abaixo:

(6) Ing: *Since [Alex]_i just got his drive license \emptyset _i is still learning how to park properly

Port: Como [Alex]_i acabou de tirar carteira de motorista \emptyset _i ainda está aprendendo a estacionar propriamente

A segunda variável dependente foi o tempo de resposta às sentenças. O programa permitiu computar o tempo de resposta desde o momento em que o candidato fosse exposto à sentença até o momento que clicasse em “YES”, caso julgasse a sentença como aceitável, ou até que ele clicasse em “OK” para submeter uma justificativa à agramaticidade da sentença. Então, o tempo computado foi uma medida *off-line*, já que não foi medido durante o processamento ativo das questões, ou seja, enquanto o participante lia efetivamente cada sentença. Finalmente, é importante salientar que os candidatos não estavam cientes de que estavam sendo cronometrados.

4.4 Variáveis independentes e condições experimentais

As medidas que condicionam os fenômenos analisados são chamadas de *variáveis independentes*. A princípio, minhas variáveis independentes seriam todos os padrões sentenciais estudados por Duarte (2019): função sintática do antecedente, antecedente distante, c-comando e o traço semântico do referente. Observaríamos como se daria a aceitabilidade de nulos em todos esses contextos, antecedente sujeito ou em outra função, antecedente distante ou próximo, ausência ou presença de c-comando e antecedente [+animado] ou [-animado]. Desse modo, seria possível traçar um estudo panorâmico para observar quais de todos os contextos analisados por Duarte condicionariam mais ou

menos a aceitação de nulos em inglês e compará-los com os resultados de maior ou menor preenchimento de nulos em PB.

Contudo, no desenho inicial, havia um empecilho prático. Na literatura, “as variáveis independentes são concretizadas em formas linguísticas específicas, que realizam as condições experimentais” (KENNEDY;OTHERO, p. 164). Cada “opção” de uma variável independente chama-se “nível”; para a variável c-comando, por exemplo, há dois níveis: ausência ou presença e assim sucessivamente. De acordo com Kennedy e Othero (2018), para se criarem as *condições experimentais*, multiplicam-se todos os níveis de cada variável independente. No quadro inicial, as quatro variáveis possuíam dois níveis, o que geraria um número impraticável de condições experimentais; logo, um número muito grande de sentenças a serem apresentadas aos candidatos.

Portanto, optei por cruzar os contextos estudados por Duarte (2019) a fim de chegar a um número praticável de sentenças a serem apresentadas aos participantes. Para isso, como posto anteriormente, dos padrões sentenciais, escolhi o que se revelou como mais saliente para o preenchimento ou não de nulos em português, a relação de presença ou ausência de c-comando entre antecedente e pronome; como o traço semântico do referente foi relevante nos estudos de Duarte, também o contei como variável independente. Dessa forma, minhas variáveis independentes foram: relação de c-comando entre antecedente e pronome e o traço semântico do referente, o que gerou as seguintes condições experimentais:

Tabela 5: Variáveis independentes e condições experimentais

Variável independente	Variável independente	
C-comando	Traço semântico do referente	Condição experimental
Presença	[- animado]	{C/C-C - ANI}
Presença	[+ animado]	{C/C-C - ANI}
Ausência	[- animado]	{S/C-C - ANI}
Ausência	[+ animado]	{S/C-C + ANI}

Legenda: C/C-C = com c-comando e S/C-C = sem c-comando
-ANI = - animado e +ANI = +animado

4.5 Design experimental e quantidade de estímulos

Com as condições experimentais definidas, o design experimental do teste foi o de “2x2”. Ou seja, há duas variáveis independentes e a quantidade de condições experimentais é a multiplicação dos dois níveis de cada variável, como se vê na imagem da tabela 5.

A concretização das condições experimentais são os *estímulos experimentais*, no presente caso, as sentenças a serem apresentadas aos participantes. O teste deve ser pensado de modo que o participante não consiga identificar quais são as condições experimentais e isso se reflete na quantidade de estímulos a serem expostos. Ainda de acordo com Kennedy e Othero (2018), tradicionalmente,

[...] cada condição experimental deve ser apresentada aos participantes de uma tarefa pelo menos quatro vezes, na forma de quatro estímulos verbais distintos, de modo que um padrão de reação a tal condição, se houver, possa ser detectado. Ora, se um estímulo fosse apresentado ao participante uma única vez, não seria possível saber se o respectivo comportamento provocado ocorreu de maneira sistemática ou se se deveu a um evento único e aleatório [...] (KENNEDY;OTHERO, 2018, p. 167)

Além disso, há a necessidade de se ter *estímulos distrativos*, isto é, sentenças que não tenham relação alguma com as condições experimentais, também para que o participante não identifique o que está sendo testado. Segundo Kennedy e Othero (2018; p. 168), convencionalmente, os estímulos distrativos compõem dois terços do total de estímulos do experimento. Dessa forma, cheguei ao seguinte design experimental:

Tabela 6: Quantidade de frases por estímulo experimental

Estímulos experimentais	Quantidade de frases
{C/C-C - ANI}	4 sentenças
{C/C-C + ANI}	4 sentenças
{S/C-C - ANI}	4 sentenças
{S/C-C + ANI}	4 sentenças
Estímulos distrativos	32 sentenças
Total de estímulos:	48 sentenças

4.6 Um olhar mais aprofundado aos estímulos experimentais

A princípio, os estímulos seriam extraídos de jornais americanos e britânicos. Contudo, a fim de que eles fossem os mais próximos possíveis uns aos outros, a opção

final foi a de criá-los. Todos são orações subordinadas adverbiais, essa opção foi escolhida devido à possibilidade de inversão entre oração principal e subordinada a fim de investigar a relação de c-comando entre antecedente e pronome anafórico. Cada participante foi apresentado às 48 sentenças.

A seguir, apresento com detalhe alguns exemplos de estímulos retirados do teste, a lista completa de estímulos pode ser conferida no apêndice do presente trabalho. Todo o teste foi realizado em inglês, e as traduções não foram apresentadas aos participantes em nenhum momento. Além disso, as marcas de pontuação foram retiradas propositalmente para que não influenciassem o julgamento do participante.

5.6.1 Condição {C/C-C - ANI}

Nessa condição, o antecedente encontra-se anteposto ao pronome que lhe faz referência e possui traço [- animado], como em:

- (7) Ing: ***[The book]**_i pleases the boys because \emptyset _i teaches them how to make friends
Port: **[O livro]**_i agrada aos meninos porque \emptyset _i lhes ensina como fazer amigos

5.6.2 Condição {C/C-C + ANI}

Nessa condição, o antecedente encontra-se anteposto ao pronome que lhe faz referência e possui traço [+ animado], como em:

- (8) Ing: ***[The athlete]**_i didn't win the race because \emptyset _i was accused of taking illegal substances
Port: **[O atleta]**_i não ganhou a corrida porque \emptyset _i foi acusado de tomar substâncias ilegais)

5.6.3 Condição {S/C-C - ANI}

Nessa condição, o antecedente encontra-se posposto ao pronome que lhe faz referência e possui traço [- animado], como em:

- (9) Ing: *As soon as **[the show]**_i sold out \emptyset _i had its location changed by the organization
Port: Assim que **[o show]**_i esgotou \emptyset _i teve sua localização mudada pela organização

5.6.4 Condição {S/C-C + ANI}

Nessa condição, o antecedente encontra-se posposto ao pronome que lhe faz referência e possui traço [+ animado], como em:

- (10) Ing: *As soon as [Demetria]_i left the building Ø_i received a call from her boyfriend
 Port: Assim que [Demetria]_i deixou o prédio Ø_i recebeu uma ligação de seu namorado

Os estímulos experimentais foram exibidos de modo aleatório aos participantes junto aos distrativos, a ordem de exibição é a que consta no Apêndice. Do total de dezesseis estímulos experimentais, havia oito frases com sujeitos preenchidos, logo, gramaticais: 3, 5, 11, 14, 16, 23, 25 e 40 e oito frases com sujeitos nulos, agramaticais: 8, 21, 29, 32, 37, 42 e 49.

4.7 Um uso “inteligente” dos estímulos distrativos

Inspirando-me em White (1985a) e White (1986), optei por fazer um uso que chamei de “inteligente” dos estímulos distrativos. Com um único teste, White conseguiu realizar dois experimentos. Em White (1986), a autora analisou a resposta de hispanohablantes aprendizes de inglês como L2 em termos de subjacência e, em White (1985a), a resposta deles quanto à aceitação de nulos em inglês, lembrando que esta é uma possibilidade em espanhol. Para isso, quando o objetivo foi analisar subjacência, as sentenças relacionadas ao PSN serviram como distrativas e, quando o objetivo foi o de analisar a resposta ao PSN, as sentenças relacionadas à subjacência serviram como distrativas.

Meu desejo inicial era o de poder analisar as três características associadas por Chomsky (1981) ao PSN com os aprendizes brasileiros de inglês como L2. Contudo, por questões metodológicas acima expostas, isso criaria, também, um número impraticável de sentenças a serem expostas aos participantes.

Dentre os estímulos distrativos, então, coloquei algumas sentenças gramaticais e agramaticais quanto à ordem VS e ao efeito that-trace a fim de observar se existiriam respostas interessantes também a essas propriedades que pudessem indicar um estudo futuro. Alguns exemplos com inversão VS e efeito that-trace são, respectivamente:

(11) Ing: *Have arrived three huge packages for Giovanna this morning

Port: Chegaram três pacotes grandes para Giovanna essa manhã

(12)

Ing: *Who did the witness say that t_t robbed the bank?

Port: *Quem a testemunha disse que t_t roubou o banco?

Além disso, também coloquei, a título exclusivo de curiosidade, algumas sentenças com objetos nulos:

(13) Ing: *When Lavigne got [**the book**]_i, she put \emptyset_i on the top shelf.

PB: Quando Lavigne pegou [**o livro**]_i, deixou \emptyset_i na primeira prateleira.

4.8 Refinamento da hipótese

Como foi acima exposto, a escolha das variáveis independentes foi feita de modo que se pudesse testar as condições mais ou menos favoráveis à aceitação ou não de nulos. Assim, procurei buscar quais seriam os contextos em que a mudança estivesse mais lenta em PB ao preenchimento; portanto, o contexto em que o PB ainda resiste com nulos. Esses contextos seriam os mais favoráveis aos nulos em inglês, haja vista que ainda é uma possibilidade de realização de nulos na L1. Contrariamente, os contextos praticamente vencidos em PB, portanto, aqueles em que há índices de preenchimento quase categórico, com ausência de c-comando entre referente e pronome e referentes com o traço [+animado], compõem os que julguei como menos favoráveis à percepção de nulos na L2, haja vista que o comportamento entre L1 e L2 são similares.

Como exposto por Duarte, o contexto de maior resistência de nulos em PB quanto ao padrão sentencial é quando o antecedente da oração encaixada, na 3ª pessoa do discurso, é sujeito da oração principal anteposta, que configura uma relação de presença de c-comando, com 41% de sujeitos nulos, como ilustram os exemplos de Duarte (2019):

(14) [**O pobre**]_i continua com essa mentalidade porque \emptyset_i só pensa nele.

Quanto ao traço semântico do referente, com o traço [-animado], há mais resistência do pronome nulo, com 50% de ocorrência:

- (15) [*O sistema público*]_i é totalmente diferente de empresas privadas. \emptyset _i Não funciona da mesma maneira.

Considerando esses dados, é possível cruzar as informações e levantar a hipótese de que a condição {C/C-C + [- animado]} seria a mais favorável à aceitação de nulos na L2, haja vista que é o contexto em que há mais nulos na L1. Em contrapartida, a condição diretamente oposta, {S/C-C + [+ animado]}, seria a menos favorável à aceitação de nulos na L2, já que é um contexto praticamente vencido de preenchimento de pronomes na L1.

Quanto ao tempo de resposta, esperava-se que o tempo médio de resposta à condição {C/C-C + [- animado]} fosse mais rápido do que na condição oposta {S/C-C + [+ animado]}, indicando processamento mais rápido daquelas sentenças. Como diz Finger (2015),

A medida de tempo de reação possibilita examinar o processamento automático, pois o falante é levado a desempenhar a tarefa o mais rápido possível [...] mais do que uma medida de velocidade de desempenho, o tempo de reação passa a ser uma medida do nível de dificuldade e, conseqüentemente, do esforço necessário para completar a tarefa de processar a linguagem. E, quanto maior o esforço, assume-se que mais árduo e complexo é o processamento, ou seja, mais demanda cognitiva o processamento exige do falante” (FINGER, 2015, p. 163)

Com isso em mente, levantei a hipótese de que, se {C/C-C + [- animado]}, na L1, é um contexto favorável aos nulos, a interpretação das sentenças contendo nulos na L2 nessa condição exigiria menos esforço cognitivo do que na condição oposta, o que seria aferido pelo tempo de reação a esses estímulos. Então, se a hipótese se confirmasse, seria possível pensar que os participantes estariam transferindo, de fato, uma propriedade da sua L1 para a L2, possivelmente interpretando a L2 como a L1.

Outro fator a ser levado em consideração é o fato de que o tempo de resposta seria superior, naturalmente, às questões que os participantes julgassem como “erradas”, já que demandaria deles a submissão de uma correção. Logo, se era esperado que houvesse mais acertos à condição {S/C-C + [+ animado]}, por conseguinte, os participantes demorariam mais com essas sentenças, já que há o tempo de submissão de uma justificativa.

Finalmente, vale ressaltar que “acertar”, no teste, significou reconhecer as frases agramaticais com sujeitos nulos em inglês e submeter respostas corretas a elas; as justificativas que não condiziam com a observação do nulo em inglês foram tidas como “erro” também.

5. CONCLUSÃO

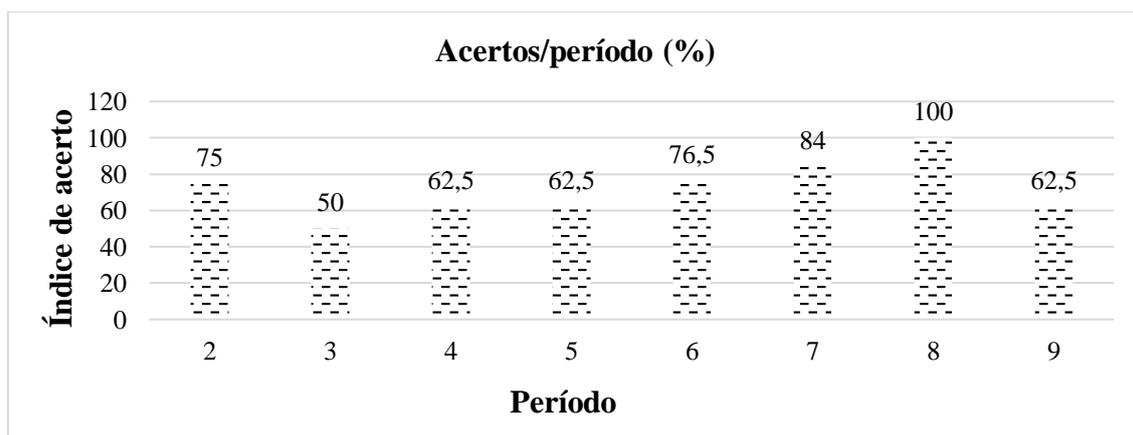
5.1 Resultados gerais

De modo geral, os resultados indicam comportamento análogo quanto ao PSN na L2 aos mesmos moldes da mudança em curso em PB. Isto é, houve mais acertos no reconhecimento de nulos, logo, maior preenchimento do pronome, no contexto praticamente vencido da mudança e menos acertos, assim, menor percepção da ausência do pronome, no contexto em que ainda há nulos em PB. A seguir há um detalhamento dos resultados distribuídos por participantes, por condição experimental e por tempo de resposta, nessa ordem. Em seguida, há a análise desses resultados, que foram calculados a partir do programa Excel.

5.1.1 Resultados por período do participante

Como exposto no capítulo de metodologia, diferentemente dos estudos de White (1985a), não pude separar os meus participantes de acordo com nível de proficiência, haja vista que todos, teoricamente, são fluentes na L2. A fim de se estabelecer algum parâmetro de separação, a tabela a seguir ilustra a quantidade de acertos de acordo com o período cursado na Faculdade de Letras dos participantes:

Figura 4: Resultados percentuais gerais de acerto por período cursado



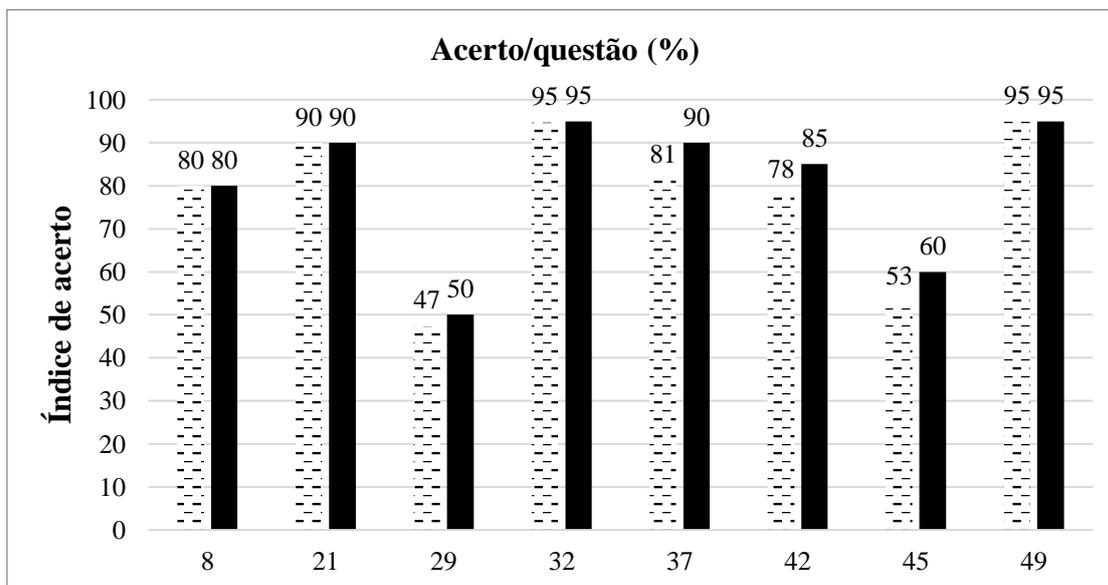
Esses resultados podem indicar uma melhora da performance na L2 de acordo com o avanço do período, como houve com White (1985a). Contudo, vale lembrar da tabela 4, acima exposta, em que é possível observar a distribuição irregular de participantes por período cursado.

5.1.2 Resultados por questão

De modo geral, os índices de acerto por questão foram altos. Não houve resultados categóricos — exceto no Período 8, que teve um participante —, mas isso não foi

surpreendente já que era esperado que o perfil dos participantes possivelmente interferiria nos índices. Em preto estão os resultados brutos por questão; nas colunas tracejadas, os resultados que levaram em conta a correção das sentenças feita adequadamente:

Figura 5: Resultados percentuais gerais por acerto por questão



Como é possível observar, as estruturas do tipo 29 e 45 são as que alcançaram o menor percentual de acerto e correspondem à condição {C/C-C - ANI}. Por outro lado, as sentenças 21 e 32 apresentaram resultado oposto e seguem a condição {S/C-C + ANI}. As demais sentenças condizem com as condições {C/C-C + ANI} e {S/C-C - ANI}, sendo os pares 8 e 37 e 42 e 49, respectivamente. Todos esses contextos estão ilustrados com estímulos retirados do próprio experimento na subseção 4.6 acima. Além disso, friso que essas oito sentenças podem ser conferidas no apêndice do presente trabalho.

Para fins de análise, foram levados em consideração apenas os resultados em que o candidato identificou a ausência do pronome e corrigiu a sentença sugerindo ou a própria inserção do pronome ou dizendo que em inglês não se aceitam nulos em sentenças declarativas. Este caso totalizou aproximadamente 70% de acerto contra 80% dos casos em que a agramaticalidade foi identificada, mas as correções não condiziam com o PSN.

5.1.3 Resultados por condição experimental

Os percentuais de acerto para cada condição experimental estão distribuídos na tabela que se segue:

Tabela 7: Percentual de acertos por condição experimental

Condição experimental	Acertos (%)
{C/ C-C + [- ani]}	50,15%
{C/ C-C + [+ ani]}	80,62%
{S/ C-C + [- ani]}	86,36%
{S/C-C + [+ ani]}	92,36%

Cada “acerto” deve ser entendido como o participante identificando a ausência do pronome anafórico e corrigindo corretamente a sentença. Dito isso, a tabela 7 nos mostra que a interação do c-comando com o traço [- animado] é a que se mostra mais favorável à não percepção da ausência do pronome sujeito, com 50,15% de acertos, enquanto a combinação oposta é a mais favorável à identificação e ao consecutivo preenchimento do pronome, com 92,36% de acertos. Os resultados para as sentenças com presença ou ausência de c-comando interagindo com os traços [+ animado] ou [- animado], 80,62% e 86,36%, respectivamente, compõem a faixa intermediária de acertos.

5.1.4 Resultados por tempo de resposta

Os resultados da tabela a seguir mostram a média dos tempos de resposta, em segundos, desde a apresentação da sentença ao candidato até a passagem para a próxima:

Tabela 8: Tempo médio de resposta por condição experimental

Condição experimental	Tempo médio de resposta
{C/ C-C + [- ani]}	25s
{C/ C-C + [+ ani]}	34s
{S/ C-C + [- ani]}	39s
{S/C-C + [+ ani]}	40s

Como é possível observar, os candidatos foram mais rápidos com as sentenças combinando c-comando com o traço [- animado], demorando cerca de 25 segundos, e mais lentos na condição diretamente oposta, sem c-comando e com o traço [+ animado], levando cerca de 40 segundos. O tempo de resposta para estas sentenças e para aquelas com também ausência de c-comando e interação com o traço [- animado] foi praticamente o mesmo. Para os estímulos que apresentavam presença de c-comando e interação com o traço [+animado], houve uma média de 35 segundos.

5.2 Análise de resultados

Apesar dos altos índices de acerto, os resultados acima expostos corroboram a possibilidade de ter havido interferência da L1 na L2 nos mesmos moldes em que PB se encontra atualmente quanto à remarcação do PSN.

Para a condição {C/ C-C + [- ani]}, os resultados coincidiram com o esperado. Era aguardado que a condição {C/ C-C + [- ani]} apresentasse um menor índice de acertos, uma vez que é o contexto ainda favorável ao nulo em PB. Então, já que, na L1, esse contexto apresenta mais nulos, é possível teorizar que a L1 influenciou a performance dos candidatos na L2, pois foi o contexto em que nulos foram menos percebidos e, portanto, mais aceitos. Além disso, essa foi a condição com menor tempo de resposta, o que implica menor esforço cognitivo. Esse dado pode sugerir que as sentenças apresentadas sob essas medidas soaram “mais naturais” aos participantes em comparação com as demais sentenças, o que também sugere interferência da L1.

É plausível que os altos índices de acerto às questões tenham sido devido ao conhecimento da L2. Todavia, a análise comparativa dos resultados para as condições intermediárias {C/ C-C + [+ ani]} e para {S/ C-C + [- ani]} contribuem com uma possível influência da L1 no que concerne ao quão definidores podem ser a ausência ou presença de c-comando e o traço [+ animado] ou [- animado] do referente.

Nesse sentido, houve uma diferença interessante entre {C/ C-C + [- ani]} e {C/ C-C + [+ ani]} em termos de acertos. Como visto, o primeiro contexto foi o pior para a percepção de nulos, com cerca de 50,15% de acertos, enquanto o segundo pior foi ainda a presença de c-comando, mas interagindo com o traço [+ animado], com 80,62% de acertos. Isso sugere que a presença de c-comando, de modo geral, influenciou a não percepção de nulos, ainda que o segundo percentual seja bem elevado. Além disso, a diferença entre esses percentuais pode sugerir que o traço [- animado] foi definidor para a percepção ou não de nulos nesses contextos, já que o resultado foi consideravelmente inferior com esse traço. Esse resultado pode indicar possível influência do PB, já que, como mostra Duarte, o traço [- animado] é mais favorável a nulos que o [+ animado]. O tempo de resposta para essa condição pode ser considerado quase intermediário dentre as demais.

Algo similar ocorreu com os resultados comparativos para {S/ C-C + [- ani]}. Como em PB a ausência de c-comando favorece o preenchimento do sujeito, segundo os

estudos de Duarte, é possível que os participantes tenham levado o comportamento da L1 para a L2, já que há significativa diferença entre {S/ C-C + [- ani]} e {C/ C-C + [- ani]} tanto em percentual de acerto, com 86,36% e os 50%, quanto em tempo de resposta, 39 e 25 segundos em média, respectivamente. Além disso, a diferença entre {S/ C-C + [- ani]} e {S/ C-C + [+ ani]}, ainda que pequena em termos de acerto e de tempo, com 86,36% e 92,36% e 39 e 40 segundos em média, essa divergência também é interessante pelos motivos acima expostos. Isto é, com o mesmo padrão sentencial, o traço [- animado] do referente, aparentemente, favoreceu, de novo, a não identificação de nulos, o que pode indicar influência da L1.

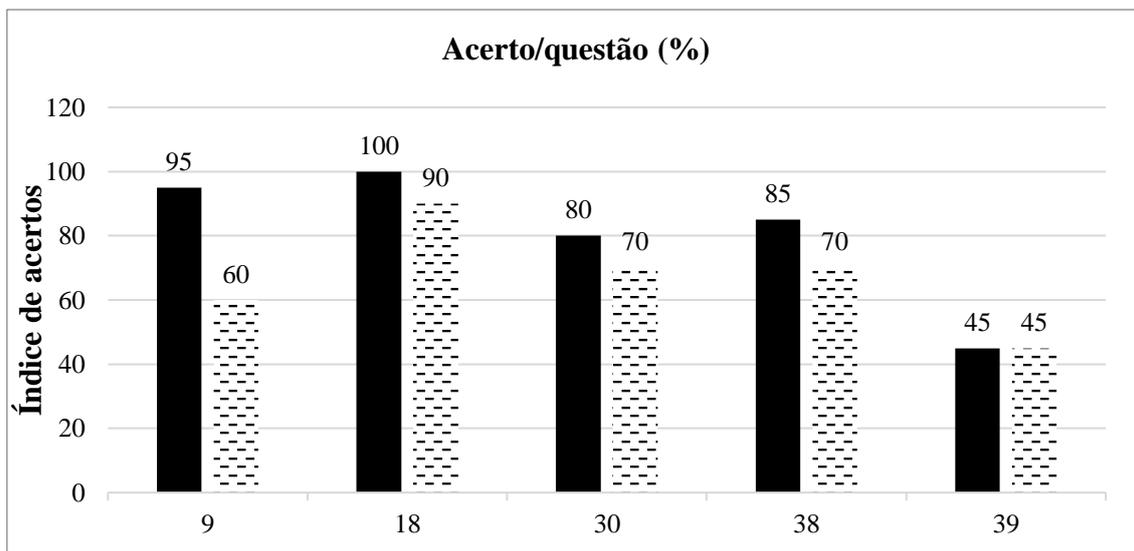
Finalmente, a condição que apresentou maior índice de acertos foi a interação entre ausência de c-comando e o referente com traço [+ animado], como esperado. Em PB, com base nos estudos de Duarte, esse é o contexto menos favorável a nulos, logo, em que há mais preenchimento de pronomes anafóricos. Na L2, os participantes apresentaram comportamento similar à L1, uma vez que foi o contexto em que houve mais acertos, com a média de 92,36%, portanto, em que os nulos foram mais perceptíveis e foram devidamente preenchidos. Além disso, o tempo de resposta para essa condição foi o maior dentre todas as demais condições, o que sugere maior esforço cognitivo. Sobre esta variável, cabe uma observação, porém. Como dito anteriormente, era esperado que, quanto maior índice de acerto, maior tempo de resposta, já que o participante levaria mais tempo ao submeter uma resposta do que quando errasse e passasse, assim, diretamente para a próxima questão. Essa expectativa foi confirmada, já que quanto maior o percentual de acerto, de fato, há maior tempo médio de resposta.

5.3 Resultados do uso “inteligente” de estímulos distrativos

5.3.1 Ordem VS

Como exposto na seção de metodologia, dentre os estímulos distrativos havia, também, algumas sentenças com ordem VS e com efeito that-trace, gramaticais e agramaticais. Na tabela a seguir há o percentual bruto de acertos de acordo com as questões que apresentavam, inadequadamente, ordem VS em preto e das que foram corrigidas corretamente, isto é, transformando a sentença em SV, nas colunas tracejadas:

Figura 6: Resultados percentuais por acerto por estímulo distrativo – Ordem VS



Essas sentenças também podem ser conferidas no apêndice do presente trabalho. Em geral, houve cerca de 81% identificação de agramaticalidade e cerca de 67% de acertos dessas sentenças. Apesar de as respostas incorretas não terem sido computadas, algumas justificativas inadequadas foram bastante interessantes. Por exemplo, dois candidatos indicaram como correção a falta de sujeito para a sentença número (16) a seguir:

- (16) Ing: *Passed out **a runner** during the São Silvester Marathon last year
 Port: Passou mal **um corredor** durante a corrida de São Silvestre ano passado

Além deles, outros dois também identificaram a agramaticalidade da sentença número 38 no Apêndice (aqui numerada como (17). ~~abaixo-exposta~~. Contudo, ao invés de corrigirem a ordem VS, eles inseriram um pronome expletivo “it”:

- (17) Ing: *Have arrived three huge packages for Giovanna this morning
 Port: Chegaram três pacotes grandes para Giovanna essa manhã

Um participante submeteu a seguinte correção: “it has arrived three huge packages for Giovanna this morning”. Outro, interessantemente, além de inserir o expletivo, também mudou o tempo verbal da sentença, de passado simples para passado perfeito: “it have been arrived three huge packages for Giovanna this morning”.

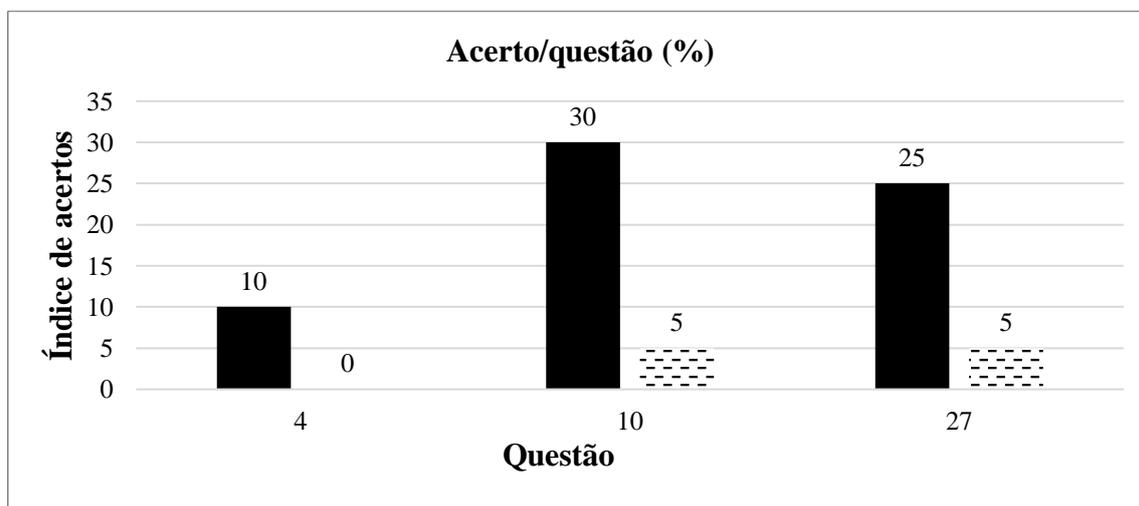
Essas correções, apesar de equivocadas, são interessantes porque, primeiramente, mostram que os participantes não identificaram o porquê de a sentença ser agramatical e sentiram a necessidade de haver ou um SD sujeito, nos primeiros casos, ou um pronome expletivo anteposto ao verbo, ainda que o sujeito já estivesse na sentença. Então, o aluno

percebe que VS não é gramatical e coloca o expletivo. Ele também parece perceber que verbo em posição inicial não é gramatical: ele não reconhece que o SD é sujeito, mas sabe que tem alguma coisa errada – está faltando algo antes do verbo – e, assim, supõe que é o sujeito.

5.3.2 O efeito *that-trace*

As respostas às questões que violavam o filtro *that-trace* também foram interessantes. De modo geral, poucos candidatos identificaram a agramaticalidade das sentenças e, levando em consideração apenas os acertos reais, ou seja, quando eles corrigiram a sentença dizendo que o “that” não poderia estar ali, esse número, que já era pequeno, reduziu drasticamente. Isto é, cerca de 22% dos candidatos identificaram as sentenças como incorretas e apenas cerca de 3% identificaram a violação do filtro *that-trace*. O gráfico abaixo mostra a quantidade de acertos por questão: em preto, está a quantidade de pessoas que identificaram as sentenças como agramaticais e, nas colunas tracejadas, o percentual levando a correção adequada:

Figura 7: Resultados percentuais por acerto por estímulo distrativo – Efeito *that-trace*



Essas sentenças também podem ser conferidas no apêndice. De modo geral, em sua maioria, as correções dessas questões foram extremamente tangenciais à violação do filtro. Um participante, curiosamente, para a questão 27 no Apêndice, aqui numerada como (18), abaixo exposta, disse que faltava o sujeito na oração encaixada como se esse fosse o motivo da agramaticalidade:

(18) Ing: *Who did the witness say that robbed the bank?

Port: Quem a testemunha disse que roubou o banco?

Outros participantes mudaram os tempos verbais de algumas sentenças ou algo relacionado a vocabulário, mas, como visto, pouquíssimos identificaram a violação de that-trace.

Quanto a essa propriedade, algo relevante de mencionar foi o percentual de “correção” das frases que já estavam corretas. Isto é, havia duas frases gramaticais, como em (19), no Apêndice 19 e 20, que omitiam o “that”, como a que se segue:

(19) Ing: **Which comedians do you reckon will attend the comedy show?**

Port: *Que comediantes você acha comparecerão ao show de comédia?

Para as duas sentenças, cerca de 10% e 20% dos participantes, respectivamente, inseriram, incorretamente, o complementizador “that”, como o participante que sugeriu: “which comedians do you reckon that will attend the comedy show?”. Tanto a não correção com sentenças que violam o filtro that-trace, como a tentativa de correção de sentenças que omitiam o “that” revelam possível influência do PB, que ainda licencia nulos normalmente nesses contextos e não permite o apagamento do complementizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRÓXIMOS PASSOS

Ainda há muito a ser descoberto no ramo da aquisição de L2 e como se dá a interação entre língua materna e língua-alvo nesse processo. A presente monografia foi resultado de uma pesquisa que procurou averiguar se a L1 do aprendiz poderia influenciar sua performance na L2, e os resultados corroboraram parcialmente essa assumpção. Para tal, foi traçado um longo percurso histórico a fim de buscar entender como, ao longo dos anos, os estudiosos entenderam a relação entre L1 e L2 na mente de bilíngues. Sobretudo, buscou-se traçar uma perspectiva histórica sobre a noção de “transferência” entre línguas, seja chamada de sintática (SELINKER, 1988), paramétrica (WHITE, 1985a), transferência de traços (WHITE, 2003; LARDIERE, 2009) ou nem chamada de “transferência” (COOK, 2000, 2016).

É interessante ressaltar um aspecto bem peculiar da presente análise: o fato de o fenômeno investigado estar em plena mudança na L1 e a mudança ter se manifestado nos mesmos padrões na L2. Toda a análise trazida por Duarte (1993; 2019) foi de fundamental importância para não se entender a comparação entre PB e inglês meramente como uma

língua de sujeitos nulos versus uma língua que não admite nulos e se, nessa ótica bruta, aprendizes brasileiros de L1 simplesmente aceitariam nulos em inglês, o que evidenciaria interferência da L1. Pelo contrário, com a análise de PB, foi possível estudar como um falante nativo de uma língua que se configura como sistema em mudança se comporta na L2 e ver que é uma possibilidade entender que um comportamento em mudança da L1 também pode influenciar a L2.

Como futuros passos, a fim de continuar investigando o fenômeno, gostaria de refinar minha análise. Primeiramente, desejo me aprofundar mais nos desdobramentos da mudança do PSN em PB à luz do Minimalismo e também em abordagens neuro e psicolinguísticas recentes sobre a interrelação entre a L1 e demais línguas na aquisição de L2. Além disso, longe de esperar que aprendizes de uma L2 tenham comportamento idêntico aos nativos em dada língua, que seria cair na Falácia Comparativa (BLEY-VROMAN, 1983)⁸⁹, acredito que seria interessante ter um grupo de controle para ver como nativos julgariam minhas sentenças, até para verificar possíveis falhas metodológicas com elas. Reconheço também a necessidade de testar mais pessoas e equilibrar, assim, a distribuição de participantes. Finalmente, não vejo empecilhos para propor um estudo futuro sobre a influência da L2 no PB também.

Esta monografia visou a contribuir para os estudos de aquisição de L2 e como se daria a participação da L1 na mente bilíngue. Espero que a pesquisa apresentada, bem como seu refinamento, possa gerar desdobramentos futuros para ajudar a compreender esse importante aspecto do bilinguismo.

⁸⁹ No original, “Comparative Fallacy” (BLEY-VROMAN, 1983)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUTALEBI, J; GREEN, D. Bilingual language production: the neurocognition of language representation and control. In: *Journal of Neurolinguistics*. v. 20, 2007, pp. 242–275.
- BARBOSA, P.; DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. In: *Journal of Portuguese Linguistics*, Univ. de Lisboa, v. 4, 2005, pp. 11-52.
- BROWN, H. D. Cross-linguistic influence and learner language. In: *Principles of Language Learning and Teaching*, _____, 5ª edição. Nova Iorque: Person Education ESL: 2006. pp. 248-283.
- CEZÁRIO, M. M.; KENNEDY, E. “Gerativismo”. In: *Manual de Linguística*. MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2ª edição., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 127-140.
- CHOI, M.H; LARDIERE, D. The interpretation of wh-in-situ in Korean second language acquisition. In Belletti, A., Bennati, E., Chesi, C., DiDomenico, E. and Ferrari, I., editors, *Language acquisition and development: Proceedings of GALA*. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2006a, pp. 125–35.
- _____. Acquiring the interpretation of wh-expressions in Korean as a second language. In: *Generative Approaches to Second Language Acquisition conference*, 8ed, 2006, Banff. Artigo não publicado, 2006b.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- _____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- COOK, V.J. The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. In: *Second Language Research*. v. 7. pp. 103–17, 1991.
- _____. Is transfer the right word? In: *Budapest Pragmatic Symposium*, 2000, Budapest. Artigo não publicado. Disponível em <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/Transfer2000.htm>>. Acesso em Junho, 2020.
- _____. Introduction: The changing L1 in the L2 User’s Mind. In: *Effects of the L2 on the L1*, _____. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. pp. 1-18.
- _____. ‘Multi-competence’, in C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, 2012, pp. 3768–3774.
- _____. Premises of multi-competence. In: _____.; WEI, Li. (Org.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. pp. 1-25.
- _____. Transfer and the Relationships Between the Languages of Multi-competence. In: *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. ALONSO, R.A. (Org). Bristol: Multilingual Matters, 2016, pp. 24-37
- De GROOT. Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*. v. 1. 2012, pp. 277-280.

DEL MASCHIO, N; ABUTALEBI, J. Language Organization in the Bilingual and Multilingual Brain. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. SCHWIETER, J.W; PARADIS, M. (Orgs). Hoboken: John Wiley & Sons Ltd. 2019, pp. 199-213.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I. & KATO M. (Orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora. da UNICAMP, 1993. pp. 107-128.

_____. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese (doutorado em Linguística). Campinas: IEL/Unicamp, 1995.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. ROBERTS, I. & KATO M. (Orgs.), São Paulo: Contexto, 2018, pp.83-103.

_____. O sujeito nulo referencial no português brasileiro e no português europeu. In: I. ROBERTS; M. A. KATO; C. GALVES (Orgs.) *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp. 2019.

FERNÁNDEZ, E. M.; DE SOUZA, R. A. ; CARANDO, A. . Bilingual innovations: Experimental evidence offers clues regarding the psycholinguistics of language change. In: *Bilingualism-Language and Cognition*. v. 20, 2017, pp. 251-268.

FERNANDEZ, E. M. ; SOUZA, R. A. Walking bilinguals across language boundaries: On-line and Off-line Techniques. In: *Methods in Bilingual Reading Comprehension Research*. HEREDIA, R.; ALTARRIBA, J; CIESLICKA, A. (Orgs.). 1 edição. .Nova York: Springer, 2016, pp. 33-60.

FINGER, I. Processamento de Segunda Língua. In: *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. MAIA, M. (Org.). São Paulo: Contexto, 2015, pp. 157-169.

FRITH, M. B. Interlanguage Theory: Implications for the classroom. In: *Mc Gill Journal of Education*. v. 13, n. 02, 1978

GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and Language*. v. 36, 1989, pp. 3-15.

KENNEDY, E. “Gerativismo”. In: *Manual de Linguística*. MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2ª edição., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 127-140.

LARDIERE, D. Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*. v. 25, 2009, pp. 173–227.

MONTRUL, S. Interlanguage, transfer and fossilization. In: *Interlanguage: forty years later*. HAN, Z. H.; TARONE E. (Org.). Amsterdã: John Benjamins Publishing Company. 2014, pp. 75-104

PERANI, D; ABUTALEBI, J. The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*. v. 15, 2005, pp. 202–206.

ROBERTS, I; HOLMBERG, A. Introduction: parameters in minimalist theory. In BIB-ERAUER, T. HOLBERG, A. ROBERTS, I. & SHEEHAN, M. *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory*. Cambridge: CUP, 2010. pp. 1-57.

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

_____. Language Transfer. Papers in Interlanguage. In: *Occasional Papers*. v. 44, 1988, pp. 10-28.

_____. Interlanguage 40 years on. In: *Interlanguage: forty years later*. HAN, X. H.; TARONE, E. (Orgs.). Amsterdã: John Benjamins Publishing Company. 2014, pp. 221-246.

SMEETS, L. *Conditions on L1 transfer in L2 discourse-syntax mappings – The case of Clitic Left Dislocation in Italian and Romanian*. Tese (doutorado em Filosofia) - McGill University, Montreal, 2019.

WHITE, L. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. In: *Language Learning*. v. 35, 1985a, pp. 47–62.

_____. Is there a logical problem of second language acquisition? In: *TESL Canada*. v.2, 1985b, pp. 29–41.

_____. Markedness and Parameter Setting: Some Implications for a Theory of Adult Second Language Acquisition. In: ECKMAN F.R.; MORAVCSIK .A.; WIRTH J.R. (eds) *Markedness*. Boston: Springer, 1986. pp. 309-327.

_____. Universal Grammar and Language acquisition. In: *Second language acquisition and Universal Grammar*, _____. Cambridge: 2003, pp. 1-20.

_____. Principles of Universal Grammar in L2 acquisition. In: *Second language acquisition and Universal Grammar*, _____. Cambridge: 2003, pp. 22-57.

APÊNDICE

- 3) Felix cut his finger while he was cooking dinner yesterday
- 4) Who do you think that will win the Olympic Games?
- 5) If the film receives an Oscar, it will be on movie theaters again in the summer
- 6) Who did Jacob say he met at the congress?
- 7) Ashely came across a missing wallet on the street and handed it to the police
- 8) [The athlete] didn't win the race because Ø_i was accused of taking illegal substances
- 9) Passed out a runner during the São Silvestre Marathon last year
- 10) Which actor do you assume that will receive the Oscars' this year?
- 11) If Daniel arrives at the stadium on time, he will meet his favorite singer
- 12) Emily was sent a broken computer so she'll have to send Ø_i back to the shop
- 13) The stylist who designs the Queen's dresses was absent during the Met Gala
- 14) While the teacher was talking, he was interrupted by the student
- 15) My mother received a beautiful bouquet for Valentine's Day and placed Ø_i on the fridge
- 16) The car broke down while it was crossing the bridge during the night
- 17) The criminal committed a murder but managed to get away with it
- 18) Jumped from the fifth floor Axel trying to run away from the fire
- 19) Who do you believe will be the next person to step in the Moon?
- 20) Which comedians do you reckon will attend the comedy show?
- 21) Since Alex has just got his drive license, Ø_i is still learning how to park properly
- 22) Ava's baby was born within eight months
- 23) When the first computer was invented, it was considered a British top-secret device
- 24) My husband was carrying our new microwave until he dropped it on the floor
- 25) If [the train] doesn't stop making such noises, it will be send to maintenance
- 26) Lea fell down from her bed trying to catch her dog
- 27) Who did the witness say that robbed the bank?
- 28) The reporter sent to Iraq was shot in the chest
- 29) The rocket was considered a huge innovation as soon as Ø_i reached the space
- 30) The mother didn't notice when did her kids get up today
- 31) The president wondered why his ministers were meeting without him
- 32) As soon as Demetria left the building Ø_i received a call from her boyfriend
- 33) Emma bought a new videogame and still doesn't know how to put it together
- 34) When Anne gave George a toolbox, he left it on his car for emergencies
- 35) The child broke his train toy but didn't know how to fix Ø_i
- 36) Recently married to Steve, Amy brought him a fancy suitcase
- 37) The boy went out playing as soon as Ø_i finished his homework
- 38) Have arrived three huge packages for Giovanna this morning
- 39) The principal didn't care about why did the student break the classroom's chairs (VS)
- 40) If Carol finds her missing key, she will meet her brother at the station
- 41) The teacher asked Mary to bring some chaw and leave Ø_i near the board
- 42) As soon as the show sold out, Ø_i had its location changed by the organization
- 43) Britney is newly engaged to Peter and has already given him an expensive car
- 44) The manager accused of stealing money was arrested by the police

- 45) The book pleases the boys because Ø_i teaches them how to make friends
- 46) When Lavigne got the book, she put Ø_i on the top shelf
- 47) Sarah's order has been delivered in less than ten minutes
- 48) The children recognized their mother's voice when she entered the room
- 49) Since the cellphone stopped working, Ø_i will be thrown to the garbage
- 50) The cook who prepared my wedding dinner has a five-star restaurant in Paris