

A Influência do Português como Língua Materna no Processo de Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: A Questão do Sujeito Gramatical

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Ana Paula Marques Beato Canato
Universidade Estadual de Londrina

Resumo:

Neste artigo, resumimos a dissertação de mestrado de Canato, sob a orientação de Durão, que descreve os resultados obtidos em uma pesquisa realizada com aprendizes de inglês. A pesquisa teve por objetivo verificar a influência da língua portuguesa como língua materna no processo de apresentação de língua inglesa como língua estrangeira, no que concerne à questão do sujeito gramatical. Partimos do pressuposto de que os aprendizes teriam dificuldades quanto a este uso em aspectos em que as línguas se diferenciam, já que a língua inglesa é uma língua não *pro-drop*, ou seja, não admite o sujeito nulo, e a língua portuguesa uma língua em transição de *pro-drop* para não *pro-drop*. O estudo se baseou nos pressupostos da Linguística Contrastiva, em seu modelo de Análise de Erros, e nos da teoria de Princípios e Parâmetros. Os dados foram coletados em três etapas, com quatro grupos com níveis lingüísticos diferentes e os resultados levaram à comprovação da hipótese.

Palavras-chave: Aquisição; influência; sujeito gramatical; análise de erros.

Abstract:

In this article, we summarize the results of Canato's Masters thesis research realized with learners of English, oriented by Durão. The objective was to verify the influence of Portuguese as first language in the acquisition of English as second language, concerning the question of the grammatical subject. Our presupposition was that learners would have difficulties concerning this aspect of the language due to the difference in the languages involved. While English is a non *pro-drop* language, that is, it does not accept null subject, Brazilian Portuguese is a language in transition from *pro-drop* language to non *pro-drop* language. The theoretical outline was the Contrastive Analysis, in its Error Analysis model, and the Principles and Parameters theory. The data was collected in three stages, with four different groups with different linguistic levels and the results prove the hypothesis.

Key-words: acquisition; influence; grammatical subject; error analysis.

Résumé:

Dans cet article nous résumons le travail de Canato qui décrit les résultats obtenus d'une recherche réalisée avec les apprentis d'anglais. L'objectif de la recherche est vérifier l'influence de la langue portugaise comme langue maternelle dans le processus de présentation de la langue anglaise comme langue étrangère, en ce qui concerne le sujet grammatical. Nous partons du présumé que les apprentis auraient des difficultés dans ce point particulier où les langues sont différentes, puisque la langue anglaise c'est une langue pas *pro-drop*, c'est à dire, une langue qui n'accepte pas un sujet nul, et la langue portugaise brésilien c'est une langue de transition de *pro-drop* vers pas *pro-drop*. L'étude est basée dans les présumés de la « Linguistique Contrastive », dans son modèle d'Analyse des Erreurs, et dans ceux de la théorie des Principes et des Paramètres. Les

données ont été fournies en trois étapes avec quatre groupes de différents niveaux linguistiques et les résultats ont conduit à la confirmation de cette hypothèse.

Mots-clés: l'acquisition ; l'influence ; le sujet grammatical ; l'analyse des erreurs.

Introdução

A compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira é demasiadamente importante para todos aqueles que têm sob sua responsabilidade sua condução em contextos formais de estudo. Isso explica o grande número de pesquisas que procuram oferecer explicações para ele com o intuito de torná-lo mais eficaz.

Preocupadas com esta questão, buscamos, como objetivo geral de nossa pesquisa, comprovar a influência da Língua Materna (LM) no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), utilizando os pressupostos teóricos da Lingüística Contrastiva (LC) e do modelo de Princípios e Parâmetros (P&P), mais especificamente, o papel do português (PB) como LM frente ao inglês (LI) como LE.

Como objetivo específico, procuramos constatar a influência da LM concernente à questão do sujeito gramatical, buscando verificar se o aprendiz sofre a influência da LM durante a aprendizagem da LE, ou seja, tentamos constatar se os parâmetros estabelecidos durante a aquisição daquela permanecem ou o aprendiz os restabelece de acordo com o *input* que recebe desta. A hipótese que foi confirmada é a de que os aprendizes sofrem a influência da LM, de modo que os parâmetros estabelecidos durante sua aquisição permanecem. Portanto, que não restabelecem o parâmetro a partir do *input* da LE, por isso, cometem deslizes até mesmo nos níveis mais avançados do processo.

O Processo de Aprendizagem de LE

O processo de aquisição da LM é inerente a todo ser humano e ocorre natural e inevitavelmente através de exposição ao *input* presente num contexto lingüístico. Há fases universais de aquisição e o tempo necessário para que uma

língua seja dominada depende de fatores relacionados ao ritmo de sua maturação bio-psicológica. Geralmente, as condições em que a aquisição ocorre contribuem positivamente, de modo que as formas lingüísticas desviadas são vistas como sinal de desenvolvimento.

O processo de aprendizagem de uma LE, ao contrário, não é inerente ao ser humano e pode ser evitado. As condições em que ocorre geralmente não são tão favoráveis e os erros, muitas vezes, são vistos com restrição.

Há diferentes teorias que buscam explicar estes processos. Em nossa pesquisa, nos baseamos na 'Hipótese Universal', a qual se baseia na proposta de aquisição da LM de Chomsky (1965; 1980 *apud* Ellis 1986), que afirma que o ser humano possui o LAD, que oferece ao indivíduo o '*start*' para a aquisição da língua a que está exposto. Esta hipótese defende a existência de uma faculdade lingüística que determina a aquisição da LM, caracterizada por um conjunto de regras 'núcleo' encontradas nas línguas naturais, e de regras específicas, características de cada língua. Segundo essa visão, as regras núcleo, denominadas princípios, são adquiridas com mais facilidade e a influência da LM restringe-se às características não-nucleares, os parâmetros. Isto significa que se o aprendiz descobrir que uma regra da LE não está de acordo com a regra universal, poderá interpretá-la em termos de uma regra equivalente de sua LM (Ellis 1986). Por exemplo, no caso do sujeito gramatical não há uma regra universal, mas a possibilidade ou não de sujeito nulo. O aprendiz percebe isso e interpreta a regra da LE como se fosse a mesma de sua LM. Assim, o aprendiz cuja LM é *pro-drop* utiliza este parâmetro em sua LE, mesmo que esta não o seja.

A Lingüística Contrastiva e seus três modelos: Modelo de Análise Contrastiva, Modelo de Análise de Erros e Interlíngua.

A Lingüística Contrastiva (LC) é uma das áreas de pesquisa preocupadas com o processo de aprendizagem de LE. É um ramo híbrido, que engloba estudos da área da Lingüística, da Lingüística Aplicada, da Psicolingüística e da Sociolingüística, entre outras, já que se preocupa com as propriedades formais da

língua e com o processo de aprendizagem de LE, ainda que a situemos, mais propriamente, como sub-área da Lingüística Aplicada.

Apesar de haver indícios de que estudos contrastivos tinham sido iniciados no século XIX, Lado é considerado seu precursor, quando afirmou que o aprendiz de uma LE encontraria características fáceis e outras extremamente difíceis dependendo da similaridade daquela língua em relação a sua LM (Lado 1957). Já Fries (1945), é visto como o instituidor do modelo como componente fundamental da metodologia de ensino de LE, por ter afirmado que os materiais didáticos deveriam se basear na descrição científica da LE comparada cuidadosamente com a LM do aprendiz (Fries *apud* James 1983). Portanto, a LC tem um caráter lingüístico, já que investiga a estrutura das línguas em questão, e um caráter psicológico, já que se preocupa em compreender o processo de aprendizagem da LE.

A LC possui três vertentes: o Modelo de Análise Contrastiva (AC), o Modelo de Análise de Erros (AE) e a Interlíngua (IL).

O Modelo de Análise Contrastiva

O primeiro modelo, o modelo de Análise Contrastiva (AC) assume como próprio o fenômeno da transferência, filtrado pela Teoria Behaviorista. Assim, vê os processos lingüísticos como 'comportamentos verbais' e a aquisição da linguagem como produto de uma formação de hábitos, obtida com a ajuda de exaustivos exercícios de repetição e substituição (Figueiredo 1997). É a 'formação de hábitos' sobre a influência dos hábitos lingüísticos adquiridos anteriormente, ou seja, a LM. Esse modelo é associado à Teoria Comportamentalista elaborada por Skinner, que acredita que a aprendizagem ocorre por meio de estímulo-resposta. Por isso, a AC preocupa-se, especialmente, com o contraste científico e descritivo de sistemas de duas ou mais línguas, buscando explicar a interlíngua do aprendiz, prever erros e criar um método de trabalho que os evite, com base na interferência da LM na Língua alvo (Lado, 1957).

Para a AC, o contraste das línguas serve para prever erros e dificuldades, de modo que o ensino deve basear-se nela para eliminar a influência negativa da LM e potencializar o que é positivamente transferível, já que os aspectos similares entre as línguas também são transferidos, mas, nesse caso, colaboram com a aprendizagem.

Observações e novas pesquisas demonstraram que certas dificuldades não poderiam ser explicadas apenas por meio da identificação de diferenças entre as línguas, e, portanto, era impossível prever todos os erros com base na estrutura das línguas em contraste.

Durão (1999), por exemplo, aponta muitos outros fatores que podem levar o aprendiz ao erro, tais como certas deficiências na aplicação das estratégias de ensino (pobreza dos dados ou *input*), a falta de adequação dos materiais didáticos, o uso de metodologia inadequada com relação aos objetivos dos aprendizes, a transferência de elementos de outras línguas estudadas, a limitação na capacidade de retenção e a generalização da aplicação de regras além de seus limites gramaticais.

Percebendo suas falhas, a LC foi aprimorada e novas propostas surgiram: o modelo de Análise de Erros e a Interlíngua as quais preocupam-se com o desenvolvimento lingüístico do aprendiz, considerando o erro como indício de aprendizagem. As análises destes novos modelos partem de dados reais, por isso, os resultados são acurados.

Assumimos que o sistema de processamento lingüístico do aprendiz de LE está ligado ao processamento da LM, que pode, em muitas circunstâncias, utilizá-lo. Ou seja, o estado emocional, a capacidade de resolução de problemas, o conhecimento suficiente ou não de aspectos da LE podem levar o aprendiz a utilizar seu sistema da LM.

Modelo de Análise de Erros

O Modelo de Análise de Erros (AE) preocupa-se em analisar os erros produzidos por aprendizes, explicá-los e buscar maneiras de trabalho que

permitam o desenvolvimento na LE. A aprendizagem da LE é vista como uma internalização de regras e não como uma formação de hábitos, como na AC, e o erro é visto como parte importante do processo e como indício de aprendizagem (Figueiredo 1997; Durão 1999 *apud* Canato 2003).

Corder (1967) é visto como o precursor desse modelo, que vê o desenvolvimento da LE como um processo idêntico ao da LM, ou seja, como formação de regras. Desta forma, o erro é valorizado, já que é visto como indício de que o aprendiz está testando hipóteses e internalizando regras.

Há uma grande preocupação com o estudo dos erros dos aprendizes com o intuito de compreender melhor o processo, verificar o quanto a LM tem influência neste processo e desenvolver meios que o facilite. Esse estudo é realizado a partir de um *corpus* de erros produzidos por um grupo de estudantes em processo de aprendizagem de uma determinada LE para, a partir dos resultados obtidos, buscar meios que tornem o processo mais efetivo.

Interlíngua

Selinker (1969) é o introdutor da noção de *Interlíngua* (IL). Os estudos que inicia propõem a idéia de uma análise global da língua produzida pelo estudante de LE e não apenas nos erros, sendo esta a grande diferença entre este modelo e a AE.

A *interlíngua* é definida como um sistema lingüístico transitório desenvolvido durante o processo de aprendizagem de uma LE, sendo característico de um estágio intermediário de aprendizagem resultante de distintas situações de contato lingüístico, que se serve de reduzido número de categorias gramaticais, carece de estruturas morfológicas, recorre a um léxico altamente polissêmico, seleciona seu material lingüístico de um código reduzido e utiliza minimamente a cópula. É, portanto, transitório, modifica-se rapidamente e é dependente das duas línguas envolvidas, a LM e a LE.

Este sistema, segundo Salinas (2001), reflete a tentativa de o aprendiz utilizar, com fins comunicativos, o sistema lingüístico que não conhece de maneira completa e que é uma redução de um código mais completo (o da LE que está aprendendo), apoiando-se em recursos extralingüísticos, as estratégias, para completar as possíveis carências do sistema na produção da LE.

A IL vai além dos modelos anteriores da Lingüística Contrastiva, porque, entre outras coisas, se preocupa em estudar os processos psicolingüísticos que definem o conhecimento que está por traz de qualquer tentativa de atuação significativa do aprendiz de uma LE. A definição destes processos cognitivos é possível pela existência de uma estrutura psicológica latente, geneticamente determinada na mente dos estudantes, que se ativa quando o aprendiz tenta produzir ou entender orações na LE (Selinker 1972).

Para compreender esta estrutura psicológica, o investigador utiliza as produções lingüísticas dos aprendizes pertencentes a três sistemas lingüísticos distintos e independentes, que são: as locuções do aluno produzidas em LM, as locuções na IL e as locuções na LE produzidas por falantes nativos desta língua; e os processos cognitivos assinalados por Selinker (1972) e que explicam como funciona a IL.

A instabilidade e a necessidade de validação empírica de todos os construtos psicológicos citados por Selinker (1972) tornam o uso da IL extremamente complexo. Neste sentido, falta ainda um procedimento de descoberta rigoroso que possa, sem ambigüidades, identificar se uma dada sentença na IL do aprendiz é produzida pela operação de um processo em oposição a outro (Sridhar *apud* Fisiak 1981).

A Teoria de Princípios e Parâmetros

Além da LC, utilizamos em nossa pesquisa o modelo de Princípios e Parâmetros (P&P), desenvolvida para explicar as diferenças lingüísticas estabelecidas na mente humana na medida em que se adquire a LM, mas utilizada por muitos pesquisadores para explicar a aprendizagem de LE e a

atuação dos parâmetros nesse processo. Este modelo se encaixa na teoria conhecida como 'Recção e ligamento', que está ligada à Gramática Universal (GU), que, por sua vez, está ligada à teoria gerativa, que teve Chomsky como seu precursor. A teoria gerativa propõe a aprendizagem da língua materna como o desenvolvimento de uma capacidade inata, acreditando que o ser humano nasce com um componente na mente (Language Acquisition Device — LAD), no qual há uma gramática universal, que permite ao ser humano que compreenda a língua e interaja com ela, de modo a se comunicar.

Segundo os princípios da teoria de 'Recção e ligamento', a GU tem a forma de um sistema parametrizado e contém um conjunto de princípios universais e parâmetros lingüísticos, sendo que os primeiros são regras gramaticais pertencentes a todas as línguas, e um conjunto de parâmetros, que são as características possíveis que são fixadas a partir do *input* recebido. Assim, a aquisição da linguagem é a fixação desses parâmetros e o *input* tem papel essencial no desenvolvimento da língua da criança, pois é ele que faz com que o desencadeamento ocorra.

O Princípio da Categoria Vazia (Empty Category Principle – ECP) e o Parâmetro *Pro-drop*

Um dos pressupostos da GU é o Princípio da Categoria Vazia (Empty Category Principle — ECP), que estipula que categorias vazias precisam ser governadas apropriadamente, isto é, precisam estar apropriadamente preenchidas em sua estrutura profunda.

Ligados a esse princípio, estão alguns parâmetros, sendo o parâmetro *Pro-drop* um deles. Esse explica porque línguas que permitem sujeito nulo em sua estrutura superficial parecem violar o inviolável princípio ECP, mas não o fazem.

O Parâmetro *Pro-drop* ou Sujeito Nulo

Como o próprio nome sugere, este parâmetro está relacionado à existência ou não de sujeito nulo na língua. Línguas *pro-drop* aceitam a existência do sujeito

nulo enquanto que línguas não *pro-drop* exigem o preenchimento das categorias vazias 'pro'.

Segundo Cyrino (1986), não há consenso entre pesquisadores quanto às propriedades necessárias para que o parâmetro seja estabelecido positivamente. Sabe-se, porém, que línguas não *pro-drop* possuem expletivos e, geralmente, possuem verbos modais. Já as línguas *pro-drop*, usualmente possuem rica conjugação verbal.

A GU parametrizada e a aprendizagem de LE

Ao utilizar a teoria da GU para explicar o processo de aprendizagem de LE, a questão é se os parâmetros estabelecidos no processo de aquisição da LM são levados para a LE ou se os mesmos são restabelecidos a partir do *input* da LE.

Pesquisas (Ritchie 1978; Flynn 1983; White 1986 *apud* Cyrino 1986) têm demonstrado que o adulto aprendiz de LE tem acesso à GU e pode restabelecer parâmetros de acordo com os dados desta língua, mas também que há um problema de interferência quando a LM e a LE têm parâmetros diferentes.

Rutherford (1989) afirma que, tratando-se do parâmetro *pro-drop*, o aprendiz não transpõe a regra da possibilidade de sujeito nulo para sua interlíngua, apesar de concordar que algumas construções aparecem na interlíngua de falantes de determinadas línguas e não de outras. Entretanto, nossas experiências demonstram que as dificuldades encontradas pelos aprendizes quanto ao uso do sujeito, por exemplo, se restringem aos aspectos em que este uso é diferente entre as línguas, o que, para nós, é indício de que os parâmetros são refixados.

A gramática universal e a conscientização gramatical do aprendiz de LE.

Segundo Rutherford (1989), o aprendiz de LE não viola os princípios da GU e nenhuma explicação gramatical é necessária quando os parâmetros entre as línguas coincidem ou quando são diferentes, mas os dados da LE necessários

para o reestabelecimento do parâmetro estão disponíveis ao aprendiz, pois o mesmo conseguirá reestabelecer o parâmetro inconscientemente.

Seguindo essa visão, precisamos determinar previamente quais elementos gramaticais devemos trabalhar com maior ênfase durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas, partindo das diferenças existentes entre elas. Porém, questionamos se não é interessante conscientizar os aprendizes das semelhanças, dando-lhes maior segurança.

O sujeito gramatical

O sujeito gramatical geralmente é descrito como agente da oração, apesar de nem sempre o ser, o que mostra a dificuldade de definição do termo. As línguas, porém, apresentam processos diferentes que envolvem o sujeito gramatical e eles podem ser usados como testes para sua identificação na sentença, como é o caso das denominadas '*tag questions*' em inglês, por exemplo, Akmajian (1998).

Mudança paramétrica no Português do Brasil (PB)

O Português do Brasil (PB), que sempre foi considerado língua *pro-drop*, por aceitar a ausência do sujeito, está sendo apontado como língua em transição para língua não *pro-drop*. Isso se deve ao fato de a preferência pelo preenchimento da posição de sujeito estar sendo cada vez mais comum, como demonstram as pesquisas de Duarte, 1996, e Santos, 2001. Essa mudança foi percebida já no ano de 1918, em textos teatrais, se acentuou a partir de 1975, e, em 1992 já foi possível perceber uma inversão, sendo a preferência pelo sujeito expresso muito maior do que a do sujeito nulo.

Apesar de haver uma discussão quanto à relação direta entre a riqueza flexional nos paradigmas verbais de uma língua e a possibilidade de omissão do sujeito em sentenças finitas, em PB, a mudança paramétrica tem sido associada à simplificação no paradigma verbal, especialmente do PB falado no Sudeste

(Santos 2001), porque é possível perceber uma coincidência no PB quanto a uma significativa redução ou simplificação do paradigma verbal e a não utilização do sujeito nulo (Duarte 1996).

Santos (2001) afirma que devido à simplificação do paradigma é natural que o sujeito expreso seja preferido em detrimento do nulo uma vez que a identificação de uma posição vazia é muito complicada.

Além desse caso, na linguagem oral, o uso de 'a gente' na primeira pessoa do plural é muito mais recorrente atualmente do que o 'nós'. A flexão verbal de 'a gente' é idêntica a da 3^a. pessoa do singular enquanto o 'nós' possui flexão específica. Assim, o 'nós' pode ser 'suprimido da oração e o 'a gente' não, porque não pode ser recuperado.

Apesar de todas estas mudanças, Santos (2001) diz que ainda não é possível afirmar que o PB passou de uma língua *pro-drop* para uma língua não *pro-drop*, porque ela permanece apresentando características de língua *pro-drop*.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de idiomas. Os dados foram coletados em três etapas, com quatro grupos com níveis lingüísticos distintos, contando com a colaboração dos professores das turmas envolvidas.

A instituição

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de idiomas que faz parte de um conjunto de franquias presente tanto no Brasil quanto no exterior.

A abordagem de ensino é a comunicativa, com ênfase na oralidade, e o material utilizado é desenvolvido por um centro de lingüística aplicada da própria rede.

O grupo estudado

Foram estudados trinta e seis aprendizes divididos em quatro grupos com níveis de proficiência lingüísticos diferentes, sendo: iniciante, pré-intermediário, intermediário e avançado. Todos eles são falantes nativos de PB, adolescentes e adultos, aprendizes de inglês como LE. Esta divisão em níveis foi realizada para que fosse possível verificar se o tempo de exposição à língua realmente diferencia a capacidade dos estudantes em lidar com a questão estudada.

A coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada na instituição descrita anteriormente durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2002 nos níveis pré-intermediário, intermediário e avançado, e nos meses de dezembro de 2002 e março de 2003 no nível básico. Em um primeiro momento, apenas três grupos seriam analisados (pré-intermediário, intermediário e avançado). Entretanto, quando a análise dos dados foi iniciada, percebemos que seria interessante comparar esses dados com um grupo iniciante, por isso, a coleta de dados deste grupo foi realizada posteriormente.

A coleta constituiu-se de três etapas, com a aplicação de um exercício em cada. Em todas as etapas, buscamos reconhecer a capacidade do aluno de correção gramatical no que tange ao sujeito gramatical em LI e a influência da LM em modalidades diferentes, sendo em exercício de verificação da correção gramatical de sentenças, da tradução do PB para a LI e da escrita livre.

Basicamente apenas um aspecto do parâmetro *pro-drop* foi analisado, sendo a falta de preenchimento de sujeito. A inversão sujeito verbo não foi acrescentada devido ao fato de esta inversão não ser comum no PB, apenas no português europeu.

Os dados foram coletados em duas turmas de cada nível para que um número suficiente de participantes fosse obtido. Apenas no grupo iniciante, a coleta foi realizada apenas com um grupo, já que este possuía nove integrantes.

As etapas de coleta de dados

A coleta de dados foi dividida em três etapas, procurando verificar a percepção da questão do sujeito gramatical do aluno em três tipos de atividades diferentes e também constatar se em tipos diferentes de exercícios os alunos são influenciados diferentemente pela LM.

A primeira etapa: julgamento gramatical

A primeira etapa consistiu-se de um exercício de correção gramatical. Os alunos tiveram que analisar um total de trinta sentenças como corretas ou incorretas. Dessas trinta, apenas quinze se relacionavam ao tema da pesquisa e as demais serviam apenas para que os alunos não pudessem perceber o que estava em questão e não fossem influenciados por isso.

Para o grupo iniciante, o exercício foi reduzido a vinte questões, com as mesmas quinze cruciais incluídas. Isso para que o exercício não se tornasse muito cansativo dada a falta de conhecimento dos alunos.

A segunda etapa: tradução

A segunda etapa seguiu os mesmos moldes que a anterior, ou seja, eram trinta sentenças com apenas quinze cruciais. Nesta etapa, os alunos tiveram que traduzir as trinta sentenças do PB para a LI.

Novamente, pelo mesmo motivo exposto anteriormente, o exercício do grupo iniciante foi reduzido para vinte questões, com a permanência das quinze cruciais.

A terceira etapa: produção textual

A terceira etapa foi coletada do exame final dos alunos. Este exame é sempre realizado no último dia de aula do semestre e segue sempre um mesmo molde: é um exame temático, no qual os alunos se posicionam como se

estivessem vivenciando a situação proposta. O teste possui em média cinco páginas, contando com exercícios de leitura, de compreensão auditiva e de escrita.

O exercício coletado como parte da pesquisa foi o de elaboração de um texto, que está englobado dentro do contexto do teste, que serve de referência para sua escrita.

A Análise dos Dados

Os dados foram coletados em três etapas, como descrito acima, e apenas os resultados obtidos concernentes à questão sujeito gramatical foram agrupados e analisados.

No geral, percebemos que a influência da LM ocorre, mesmo em aprendizes considerados avançados. Como o PB está sofrendo alterações quanto ao uso do sujeito, as dificuldades apresentadas quanto ao uso do mesmo é pequena. Entretanto, os aprendizes demonstraram dificuldades de julgamento gramatical e pudemos perceber que isto se deve ao fato de, em PB, a presença do sujeito não ser obrigatória e assim, sua ausência não tornar a oração agramatical.

Análise dos resultados da etapa 1

Na etapa 1, como dito anteriormente, os aprendizes tiveram como tarefa o julgamento gramatical de sentenças em LI. Os resultados revelam que, no geral, os aprendizes possuem dificuldades para julgar a gramaticalidade de orações em LI, mas que esta dificuldade diminui de maneira gradativa e significativa com a elevação de nível de proficiência dos aprendizes, sendo relativamente pequena para o grupo com nível de proficiência avançado (23% de erros). Assim, concluímos que o tempo de exposição à LE é fator importante na proficiência lingüística dos aprendizes.

As sentenças abordavam o uso de expletivos, sujeito nulo em orações simples ou orações principais na primeira posição, sujeito nulo em orações

subordinadas, ausência de sujeito em orações principais posicionadas depois da oração subordinada, sujeito nulo na segunda oração, sujeito nulo em oração com função de objeto, sujeito nulo em oração coordenada.

Em todos os casos, o PB teve influência marcante. Como nesta língua, apesar do uso do sujeito estar sendo mais comum em detrimento do sujeito nulo, há a possibilidade de sua ausência sem comprometer a gramaticalidade das orações, os aprendizes apresentaram dificuldades de julgamento da agramaticalidade das orações em praticamente todas as modalidades.

No caso específico de orações coordenadas, a influência do PB foi positiva, já que neste caso ambas as línguas aceitam o sujeito nulo.

Análise dos dados da etapa 2

Como explicado anteriormente, na etapa dois os aprendizes fizeram traduções do PB para a LI. As estruturas abordadas foram as mesmas citadas na etapa 1.

Há quem diga que esta é a situação em que a influência da LM é mais marcante, já que o aprendiz trabalha com as duas línguas ao mesmo tempo obrigatoriamente.

No geral, os dados demonstram que, como o PB está passando por uma mudança paramétrica quanto ao uso do sujeito (Santos 2001; Simões 1999; Oliveira 1999; Duarte 1996), as dificuldades dos aprendizes quanto ao preenchimento do mesmo se restringem a alguns casos, em que há diferenças entre as duas línguas. Estas dificuldades diminuem conforme o tempo de exposição à LE, mas ainda aparecem na tradução de aprendizes com nível de proficiência avançado.

É importante apontar que as dificuldades foram menores do que as apresentadas na etapa anterior e é possível dizer que a LM tenha influenciado este resultado, já que, atualmente em PB, é mais comum o preenchimento do sujeito, mas sua ausência não torna a oração agramatical. Na etapa anterior, foi

este o julgamento que os aprendizes tiveram que realizar. Já nesta etapa utilizaram a língua e, assim, foi natural o preenchimento da posição sujeito.

A diferença entre os grupos foi pequena, mas houve uma queda de dificuldade conforme o tempo de exposição.

Análise da Etapa Quatro – Produção Livre dos Aprendizes

Nesta etapa, como dito anteriormente, os dados foram coletados do exame final, que é temático e dividido em partes, sendo que a utilizada foi a de produção livre.

Tratando-se de uma produção livre, acredita-se que há a influência da LM. No que concerne à questão sujeito gramatical, esta influência é tanto positiva quanto negativa, devido ao fato de em PB o preenchimento da posição de sujeito ser cada vez mais presente, mas sua ausência não tornar a construção agramatical.

No geral, os aprendizes demonstraram poucas dificuldades com relação ao uso do sujeito gramatical. A grande maioria preferiu o preenchimento desta posição em detrimento do sujeito nulo, havendo alguns casos apenas em que este foi empregado, tornando as orações agramaticais.

Os aprendizes que apresentaram maior dificuldade foram os de nível pré-intermediário o que se deve ao fato de estarem começando a se expressar livremente na língua-alvo. Os aprendizes iniciantes produziram textos bem pequenos, seguindo uma única estrutura: sujeito (1ª. Pessoa do singular ou plural) + verbo + objeto e, com isso, não apresentaram dificuldade alguma, tendo apenas uma construção com duplo sujeito, tendência do PB, demonstrando sua influência.

Os aprendizes do grupo intermediário não apresentaram muitas dificuldades quanto a este uso. Apenas 22% dos textos têm problemas referentes a este aspecto, ou seja, 2 dos 9 alunos tiveram dificuldades.

Os aprendizes do grupo avançado também apresentaram alguns problemas quanto ao uso do sujeito, sendo que 44% dos textos têm erros, ou seja, 4 dos 9 textos apresentam problemas.

Apesar desta dificuldade não ser elevada, a influência da LM é flagrante, já que todos os erros ocorridos são em aspectos em que as duas línguas se diferenciam. A grande maioria dos erros é quanto ao uso dos expletivos '*it*' e '*there*'.

Os resultados revelam que, tratando da questão sujeito gramatical, as dificuldades apresentadas são sempre em aspectos em que há diferenças entre as línguas, o que comprova a força exercida pela LM no processo de aprendizagem de LE.

A questão sujeito não tem sido tão problemática aos nossos aprendizes dada a mudança que o PB vem sofrendo ficando cada vez mais parecida com a LI.

Conclusão

A pesquisa nos permitiu compreender melhor o processo de aprendizagem de LE, mesmo tendo se limitado ao estudo da questão do sujeito gramatical. A influência da LM neste processo pôde ser analisada e, portanto, os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Comprovamos a hipótese que propomos inicialmente, qual seja, a de que a influência da LM no processo de aprendizagem da LE é marcante e que os parâmetros estabelecidos durante a aquisição da LM são refixados no processo de aprendizagem da LE.

Tratando da questão do sujeito gramatical, o parâmetro *pro-drop* é refixado, fazendo com que os aprendizes cometam deslizos em características não *pro-drops* da LI, especialmente no uso de expletivos e de preenchimento de posição de sujeito em situações em que é facilmente recuperável.

Os dados nos permitiram constatar as dificuldades em diferentes situações, revelando que a dificuldade é maior no julgamento gramatical do que na tradução e na produção livre, o que reforça a hipótese da influência da LM: apesar de o PB estar passando por uma mudança paramétrica, este ainda aceita o sujeito nulo

como gramatical. Assim, o aprendiz julga corretas orações com sujeito nulo, mas preenche esta posição quando utiliza a língua.

Há um decréscimo gradativo de dificuldade conforme o tempo de exposição à língua e o nível de proficiência na LE, porém, a maioria dos alunos varia entre o uso e o não uso do sujeito, mesmo quando este é o expletivo 'it', o que demonstra a importância do *input* no processo de aprendizagem de LE e o fato de um trabalho de conscientização deste aspecto gramatical, ser sumamente útil para fazer com que o problema se amenize, evitando a fossilização.

Os resultados demonstram que apenas a intuição dos aprendizes e o *input* favorável não são suficientes para que dominem certos aspectos da LE. É preciso um trabalho sistemático com a língua. Entretanto, os materiais didáticos geralmente não abordam a questão do sujeito gramatical, talvez pelo fato de estes interferirem pouco na comunicação. Apesar disso, os dados revelam que, para aprendizes brasileiros cuja LM apresenta tanto características de língua *pro-drop* quanto de línguas não *pro-drop*, esta é uma questão complexa e deveria ser mais valorizada em sala de aula, para que o erro não venha a fossilizar-se.

Um trabalho adequado com esta questão, especialmente com o uso de expletivo, maior dificuldade apresentada pelos aprendizes, pode reduzir esta dificuldade, daí a importância de pesquisas como esta, que revelam as dificuldades e podem colaborar para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Esperamos que esta pesquisa sirva de incentivo e de base para novos estudos, e, também, para professores preocupados com sua prática e interessados em desenvolver um trabalho de intervenção mais efetivo.

Referências Bibliográficas

- AKMAJIAN, Adrian... [et. Al]. 1998. *Linguistics: an introduction to language and communication*. 4th. Ed. Massachusetts: Institute of technology.
- CANATO, Ana Paula Marques Beato. 2003. *A influência da língua materna/ primeira língua no processo de aquisição/ aprendizagem de língua estrangeira/ segunda língua: a questão sujeito gramatical*. Londrina. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências e Letras, Universidade Estadual de Londrina.
- CORDER, S. P. 1967. The significance of Learners' Errors. *IRAL*, V/4:161-170.

- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. 1986. *The Pro-drop parameter and second language acquisition*. 101 f. Dissertação (Mestrado — Universidade de Iowa, Iowa).
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. 1996. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: KATO, Mary A.; ROBERTS, Ian. *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. 1999. *Análisis errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Editora da UEL.
- ELLIS, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 326p.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. 1997. *Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 137p.
- FISIAK, Jacek. 1981. Some introductory notes concerning Contrastive Linguistics. *Contrastive Linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- JAMES, Carl. 1983. *Contrastive Analysis*. Inglaterra: Longman.
- LADO, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- OLIVEIRA, Marilza de. 1999. O parâmetro do sujeito nulo na aquisição da linguagem. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (36):131-145, Jan./Jun.
- RUTHERFORD, William E. 1989. *Second language grammar: learning and teaching*. Longman.
- SALINAS, Ma. Del Pilar López. 2001. Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos. *Forma 2: interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, p.101-117.
- SANTOS, Angela Maria Bravin dos. 2001. O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do Ensino Médio. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n.4, p. 221-240, dez.
- SELINKER, L. 1969. Language Transfer. *General Linguistics*, 9/2:67-92, Binghamton.
- _____. 1972. Interlanguage. *Iral*, X/3:209-231.
- Simões, Luciene Juliano. 1999. Sujeito nulo na aquisição do português do Brasil. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (36):105-130, Jan./Jun.