



**UFRJ**

**AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS POR  
BRASILEIROS ADULTOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2**

**FELIPE MESQUITA MARQUES**

**FACULDADE DE LETRAS / UFRJ**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**UFRJ**

**AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS POR  
BRASILEIROS ADULTOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2**

**Felipe Mesquita Marques**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora:

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcia Maria Damaso Vieira**

Rio de Janeiro  
Setembro de 2009

AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS POR BRASILEIROS ADULTOS  
APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2.

Felipe Mesquita Marques

Orientadora: Professora Doutora Marcia Maria Damaso Vieira

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Lingüística,  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Examinada por:

---

Presidente, Professora Doutora Marcia Maria Damaso Vieira (Lingüística / UFRJ)

---

Professora Doutora Christina Abreu Gomes (Lingüística / UFRJ)

---

Professor Doutor Celso Vieira Novaes (Lingüística / UFRJ)

---

Professora Doutora Maria Eugênia Lamoglia Duarte (Letras Vernáculas / UFRJ)

---

Professor Doutor Humberto Peixoto Menezes (Lingüística / UFRJ)

---

Professora Doutora Marília Lopes da Costa Facó Soares (Lingüística / UFRJ), suplente

---

Professora Doutora Jacqueline dos Santos Peixoto (Letras Vernáculas / UFRJ), suplente

Rio de Janeiro  
Setembro de 2009

Marques, Felipe Mesquita

Aquisição de interrogativas por brasileiros adultos aprendizes de Inglês como L2. / Felipe Mesquita Marques. Rio de Janeiro: UFRJ / FL, 2009. xv, 183f.: il; 31cm.

Orientadora: Marcia Maria Damaso Vieira.

Tese – UFRJ, Faculdade de Letras / Programa de Pós-graduação em Linguística, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 162-172.

1. Aquisição de L2. 2. Interrogativas. I. Vieira, Marcia Maria Damaso. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. III. Título

## RESUMO

### AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS POR BRASILEIROS ADULTOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2.

Felipe Mesquita Marques

Orientadora: Professora Doutora Marcia Maria Damaso Vieira

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Este trabalho visa a analisar os papéis da língua materna (L1) e da Gramática Universal (GU) no processo de aquisição / aprendizagem do Inglês como segunda língua (L2) por falantes adultos do Português Brasileiro, tendo como objeto de investigação a aquisição de interrogativas de curta e de longa distância.

Para a análise dos dados, adotamos inicialmente a hipótese de Slavkov (2007), segundo a qual há acesso à GU no processo de aquisição da L2, mas nenhuma transferência dos valores paramétricos de L1 para L2.

O corpus da pesquisa foi obtido através de testes de julgamento de gramaticalidade de orações em Inglês, exercícios de versão do Inglês para o Português e exercícios de produção de interrogativas, aplicados a grupos de aprendizes brasileiros, distribuídos em níveis de proficiência distintos.

Os resultados da pesquisa revelam que há também, ao contrário do que propõe Slavkov, transferência dos valores paramétricos de L1 para L2 nos estágios iniciais da aquisição / aprendizagem de L2. Contudo, à medida que o aprendiz é exposto ao *input* lingüístico de L2, ele muda os valores paramétricos para os de L2, mostrando assim, que há Acesso à GU também no processo de aquisição / aprendizagem de L2, como proposto por Slavkov (2007) e Gutierrez e Mayo (2008).

Palavras-chave: Aquisição de L2, Acesso à GU, Transferência Paramétrica, Interrogativas

Rio de Janeiro  
Setembro de 2009

## ABSTRACT

### AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS POR BRASILEIROS ADULTOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2.

Felipe Mesquita Marques

Orientadora: Professora Doutora Marcia Maria Damaso Vieira

*Abstract* da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Lingüística.

This work aims at analyzing the roles of the mother tongue (L1) and of Universal Grammar (UG) in the acquisition / learning process of English as a second language (L2) by adult speakers of Brazilian Portuguese, having as its object of investigation the acquisition of short and long distance interrogatives.

In order to analyze the data, we have adopted Slavkov's (2007) proposal as our initial hypothesis, according to which there is access to UG in the acquisition / learning of L2, but no L1 parameter transfer to L2.

The research corpus was obtained from grammaticality judgment tests of English sentences, translation exercises from English into Portuguese as well as production exercises of interrogative constructions, applied to learner groups distributed in distinct proficiency levels.

The results of the research data show evidence that there is, initially, transfer of L1 parameter values to L2, contrary to Slavkov's proposal. However, as the learner is exposed to L2 input, he / she resets the parameter to L2 settings, showing this way that there is access to UG during L2 acquisition / learning process, as proposed by Slavkov (2007) and Gutierrez and Mayo (2004).

Key-words: L2 Acquisition, UG Access, Parameter Setting Transfer, Interrogatives

Rio de Janeiro  
Setembro de 2009

*Eternamente agradecido, dedico  
este trabalho de pesquisa aos meus pais,  
assim como à minha querida irmã, pelo  
seu amor incondicional, pela sua  
constante atenção e pelo seu continuado  
incentivo aos meus estudos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre ter guiado os meus passos e iluminado o meu caminho com Suas bênçãos.

À Profª. Marcia Maria Damaso Vieira, do Museu Nacional / UFRJ, por sua competente orientação na condução do presente trabalho de pesquisa, assim como pela sua atenção e dedicação, por todos esses anos, a mim dispensadas.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da UFRJ, por terem colaborado de maneiras variadas com a minha formação em Lingüística.

Aos colegas da Pós-graduação, pelos alegres momentos e pelas horas não tão fáceis pelas quais passamos nesses anos de convívio. Igualmente, agradeço a todos os meus amigos que direta ou indiretamente me estimulam a progredir em minhas conquistas.

À Direção do Centro de Produção da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEPUERJ), onde trabalho há exatos 25 anos, primeiramente como estagiário e depois como professor de Inglês como língua estrangeira, por haver me concedido um período de licença do CEPUERJ que foi essencial para a fase final de elaboração da presente pesquisa. Agradeço também aos coordenadores do Núcleo de Ensino de Línguas (NEL) da UERJ pelo seu apoio e estímulo, assim como aos meus colegas de trabalho e amigos do NEL.

Aos alunos da Universidade Estácio de Sá – Campus Recreio – por terem graciosamente colaborado com a presente pesquisa como sujeitos.

Por fim, mas não menos importante, a todos os meus familiares, por sua eterna acolhida, especialmente aos meus pais e irmã, a quem dedico esta tese.

*"A linguagem é uma faculdade específica da mente humana, não partilhada por nenhuma outra espécie animal, nem mesmo a dos macacos, possuidores, no entanto, de um razoável grau de desenvolvimento cognitivo noutras esferas mentais (manipulação primitiva de símbolos, categorização conceptual, construção de ferramentas etc.). Estudar a linguagem humana é, pois, estudar um aspecto particular das faculdades mentais da espécie humana, aquilo a que podemos chamar de Faculdade da Linguagem".*

**(Raposo 1992 :15)**

**SINOPSE:**

Os papéis da Transferência de L1 e da Gramática Universal na aquisição de interrogativas por brasileiros adultos aprendizes de Inglês como L2.

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES .....	i
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	iii
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO 1 — AS CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS</b> .....	6
1.1 O Modelo de Regência e Ligação .....	6
1.2 A Estrutura Oracional e as Categorias Funcionais .....	10
1.2.1 O surgimento das categorias funcionais .....	10
1.2.2 O IP cindido ( <i>Split-IP Hypothesis</i> ).....	14
1.3 O PROGRAMA MINIMALISTA .....	18
1.3.1 Movimento e checagem de traços .....	21
1.4 A PERIFERIA ESQUERDA .....	25
1.5 O MOVIMENTO DE CONSTITUINTES PARA CP .....	28
1.6 OS TIPOS DE INTERROGATIVAS .....	30
1.6.1 Interrogativas do tipo “Sim / Não” .....	31
1.6.2 Interrogativas do tipo Qu .....	33
1.6.2.1 Perguntas Qu em orações raízes .....	33
1.6.2.2 Movimento longo de Qu e o efeito <i>that-trace</i> ..	36
1.6.2.3 Orações com cópia de Qu .....	39

	1.6.2.4 Movimento parcial de Qu .....	41
	1.6.2.5 <i>Echo questions</i> / Perguntas Eco .....	41
1.7	SOBRE QU <i>IN SITU</i> .....	42
	1.7.1 O licenciamento de Qu <i>in situ</i> .....	43
	1.7.2 A Hipótese da Tipificação Oracional de Cheng (1997) .....	43
	1.7.2.1 Outra proposta para Qu <i>in situ</i> .....	45
	1.7.3 O morfema Q .....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>— A AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS</b> .....	49
2.1	HIPÓTESES SOBRE A AQUISIÇÃO DE L1 .....	49
	2.1.1 As Hipóteses da Maturação e a da Mini-Oração .....	50
	2.1.2 As Hipóteses da Continuidade e a da Oração Plena .....	51
2.2	AQUISIÇÃO DE CP EM L1 .....	53
	2.2.1 Crain e Thornton (1998) .....	53
	2.2.2 Elaine Grolla (2000) .....	57
	2.2.3 Karsten Koch (2003) .....	60
	2.2.4 Ryoko Hattori (2003) .....	66
	2.2.5 Guasti (2004) .....	70
2.3	AQUISIÇÃO DE CP EM L2 .....	72
	2.3.1 Hipóteses sobre a aquisição / aprendizagem de L2 .....	73
	2.3.2 A visão de Sauter (2002) sobre transferência e acesso à GU .....	82
	2.3.3 A visão de Marques (2004) .....	86

2.3.4	Hawkins e Hattori (2006) .....	91
2.3.5	Wakabayashi e Okawara (2003) .....	92
2.3.6	Barbara Schulz (2006) e a aquisição de interrogativas de longa distância em L2 .....	94
2.3.7	A visão de Slavkov (2007) para os erros na aquisição de interrogativas de longa distância em L2 .....	96
2.3.8	Gutierrez e Mayo (2008) .....	101
2.3.9	Escutia (1999): Sobre o <i>that-trace effect</i> .....	108
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>— METODOLOGIA – SUJEITOS E EXPERIMENTOS</b> .....	<b>110</b>
3.1	SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA .....	110
3.2	SOBRE OS EXPERIMENTOS .....	113
3.2.1	Os experimentos de Marques (2004) .....	113
3.2.1.1	Experimentos com o grupo A .....	113
3.2.1.2	Experimentos com o grupo B .....	114
3.2.2	Os experimentos da presente pesquisa .....	115
3.3	SOBRE OS SUJEITOS .....	120
3.3.1	Os sujeitos da pesquisa de Marques (2004) .....	120
3.3.1.1	As especificidades dos grupos .....	121
3.3.2	Os sujeitos da presente pesquisa .....	122
3.3.2.1	As especificidades dos grupos da presente pesquisa .....	123
3.4	À APLICAÇÃO DOS EXPERIMENTOS.....	124

<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>— DESVIOS E RESULTADOS</b>	126
4.1	SOBRE OS DESVIOS OBSERVADOS NOS TESTES	126
4.1.1	Movimento longo de Qu	126
4.1.2	Movimento curto de Qu	127
4.2	SOBRE OS RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS	127
4.2.1	Cópia de palavra Qu em movimento longo de interrogativa	128
4.2.2	Qu <i>in situ</i> em interrogativas de longa e curta distância	130
4.2.3	Inversão de auxiliar na oração encaixada	132
4.2.4	Inserção de 'do' nas interrogativas-negativas	134
4.2.5	Ausência de SAI	136
4.2.6	Violação do <i>that-trace effect</i>	139
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>— DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O PAPEL DA GU E DA L1 NA AQUISIÇÃO DE L2</b>	143
5.1	SOBRE OS DESVIOS VERIFICADOS NOS RESULTADOS	143
5.1.1	Interrogativas de longa distância com cópia de Qu..	143
5.1.2	Movimento longo de Qu com inversão de auxiliar no CP encaixado	147
5.1.3	Qu <i>in situ</i> em interrogativas com movimento longo e curto	149
5.1.4	Redobro de verbo auxiliar	152
5.1.5	O efeito <i>That-trace</i>	155
5.2	CONCLUSÕES	156

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	162
<b>ANEXOS</b> .....	173
ANEXO I: TESTE A .....	173
ANEXO II: TESTE B .....	175
ANEXO III: TESTE C .....	177
ANEXO IV: TESTE D .....	180
ANEXO V: TESTE E .....	182

## LISTA DE ABREVIACOES

**acus** = acusativo

**ACP** = *Attract Closest Principle*

**Agr** = *Agreement* / Concordância

**AgrsP** = *Agreement phrase* / Sintagma de concordância

**avd** = Nível avançado

**bas** = básico

**Bs** = Nível básico

**CLAC** = Cursos de Línguas Abertos à Comunidade

**CP** = *Complementizer Phrase* / Sintagma Complementizador

**CTM** = *Copy Theory of Movement* / Teoria da Cópia do Movimento

**ECP** = *Empty Category Principle* / Princípio das Categorias Vazias

**EPP** = *Extended Projection Principle* / Princípio da Projeção Estendida

**FI** = *Full interpretation* / Interpretação plena

**GU** = Gramática Universal

**I** = *Inflection* / Flexão

**IL** = *interlanguage* / interlíngua

**In** = nível intermediário

**int** = intermediário

**int** = interrogativa / interrogativo

**inv. suj.** = inversão do sujeito

**IP** = *Inflectional phrase* / Sintagma flexional

**L1** = Primeira língua

**L2** = Segunda língua

**LF** = *Logical form* / Forma lógica

**MP** = *Minimalist Program* / Programa Minimalista

**NegP** = *Negation phrase* / Sintagma de negação

**nom** = nominativo

**NP** = *Noun phrase* / Sintagma nominal

**ordem OV** = ordem 'objeto-verbo'

**ordem SAdvVO** = ordem 'sujeito-advérbio-verbo-objeto'

**ordem SOV** = ordem 'sujeito-objeto-verbo'

**ordem SV** = ordem 'sujeito-verbo'

**ordem VO** = ordem 'verbo-objeto'

**PB** = Português do Brasil / Português brasileiro

**PE** = Português europeu

**PF** = *Phonological form* / Forma fonológica

**pl.** = Plural

**PP** = *Prepositional phrase* / Sintagma preposicional

**SAI** = *Subject-auxiliary inversion*

**SBCI** = Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa

**sing.** = Singular

**Spec** = *Specifier* / Especificador

**TP** = *Tense phrase* / Sintagma temporal

**UFRJ** = Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UNESA** = Universidade Estácio de Sá

**V** = Verbo

**VP** = *Verb phrase* / Sintagma verbal

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas no Teste C. ....	128
Gráfico 2:	Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas no Teste D. ....	129
Gráfico 3:	Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas no Teste F. ....	129
Gráfico 4:	Porcentagem de ocorrência de Qu <i>in situ</i> no Teste A. ....	131
Gráfico 5:	Porcentagem de ocorrência de Qu <i>in situ</i> no Teste B. ....	131
Gráfico 6:	Porcentagem de ocorrência de Qu <i>in situ</i> no Teste C. ....	132
Gráfico 7:	Porcentagem de ocorrência de inversão de auxiliar na oração encaixada no Teste C. ....	133
Gráfico 8:	Porcentagem de ocorrência de inversão de auxiliar na oração encaixada no Teste D. ....	133
Gráfico 9:	Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas no Teste A. ....	134

Gráfico 10:	Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas no Teste B. ....	135
Gráfico 11:	Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas no Teste C. ....	135
Gráfico 12:	Ocorrência de ausência de SAI no Teste A. ....	136
Gráfico 13:	Ocorrência de ausência de SAI no Teste B. ....	137
Gráfico 14:	Ocorrência de ausência de SAI no Teste C. ....	137
Gráfico 15:	Ocorrência de ausência de SAI no Teste D. ....	138
Gráfico 16:	Ocorrência de ausência de SAI no Teste E. ....	138
Gráfico 17:	Ocorrência de violação do <i>that-trace effect</i> no Teste B. ....	139
Gráfico 18:	Ocorrência de violação do <i>that-trace effect</i> no Teste C. ....	140
Gráfico 19:	Ocorrência de violação do <i>that-trace effect</i> no Teste E. ....	140

## A AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS POR BRASILEIROS ADULTOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2

### Introdução

Há diversas hipóteses, na literatura, sobre *como* e *se* o aprendiz acessa a Gramática Universal<sup>1</sup> (doravante GU) durante a aquisição / aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2). É sabido que os aprendizes de L2 têm certos tipos de conhecimentos gramaticais que não poderiam ter sido adquiridos através dos dados da experiência apenas. Tal fato evidencia o argumento da pobreza de estímulo e a existência desse aparato biológico, denominado de GU. Há autores, porém, que crêem que a GU não exerce papel algum no processo de aquisição / aprendizagem de L2.

Além da questão do papel da GU no processo de aquisição / aprendizagem de L2, tem-se a questão da transferência da primeira língua (doravante L1) para L2. Como as línguas divergem entre si em termos de opções paramétricas, o papel da L1 na aquisição de L2 está relacionado à transferência dos valores dos traços dos núcleos funcionais de L1 para L2.

Existem idéias distintas sobre essa questão que resultam em três hipóteses:

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa, assumimos para a GU, a visão de Chomsky (1981b) (cf. Haegeman, 1993 :12), segundo a qual, "a Gramática Universal pode ser pensada como um sistema de princípios, comum às espécies e disponível a cada indivíduo antes da experiência."

- (i) Transferência Total;
- (ii) Transferência Parcial; e
- (iii) Nenhuma Transferência.

As hipóteses levantadas na literatura levam em conta, pois, duas questões que estão relacionadas ao estado inicial e ao desenvolvimento de L2, a saber:

- (i) Acesso ou não à GU.
- (ii) Transferência ou não dos valores paramétricos de L1 para L2.

Há algum tempo a aquisição do Sintagma Complementizador (doravante CP<sup>2</sup>) também tem sido foco de estudos na área de aquisição de L2. Vários tipos de construções dependem da manifestação do CP, tais como: interrogativas, relativas, clivadas, topicalizações, focalizações e subordinadas. Na presente pesquisa, estamos especialmente interessados na aquisição de interrogativas por aprendizes brasileiros adultos de Inglês como L2.

No que concerne o estudo da aquisição de L2, interrogativas do tipo Qu são importantes haja vista que podem revelar as representações das gramáticas da interlíngua. Na aquisição de L1, por exemplo, se encontrarmos interrogativas Qu nos enunciados das crianças, então, podemos admitir que as suas gramáticas manifestam a categoria CP, já que este tipo de construção envolve movimento para tal projeção funcional.

A partir do estudo da aquisição do CP em L2, uma série de perguntas surge. Dentre elas, destacamos:

1. O CP já está disponível nos estágios iniciais de aquisição da L2?

---

<sup>2</sup> Do Inglês: *Complementizer Phrase*

2. Quais são as evidências para a presença de CP na interlíngua?
3. As interrogativas iniciais se aproximam daquelas permitidas na gramática-alvo?
4. Se a L1 e a L2 forem distintas em termos das propriedades dos traços formais do núcleo do CP, quais são os valores que se manifestam nos estágios iniciais da aquisição? No caso de brasileiros adultos aprendizes de Inglês como L2, por exemplo, haveria produção de Qu *in situ*, tal como licenciado no Português Brasileiro (doravante PB)? Em línguas que admitem tanto o movimento de Qu quanto Qu *in situ*, como o PB, os aprendizes adquirem primeiro a forma *in situ*, devido a princípios de economia?
5. Qual é o estágio inicial da L2? GU ou L1?

Esperamos discutir estas e outras questões que certamente surgirão durante o desenvolvimento do presente trabalho.

Como hipótese inicial do trabalho, adotamos a de Slavkov (2007), que, com base em dados de aquisição de interrogativas com movimento longo de Qu do Inglês como L2 por falantes de variadas L1s, defende a posição de acesso à GU no processo de aquisição de L2. O autor observou a presença de Qu intermediário nessas construções nos dados obtidos em seus experimentos, o que também ocorre no processo de aquisição do Inglês como L1. Como tal construção é agramatical tanto na gramática do Inglês adulto quanto nas L1s dos aprendizes pesquisados, Slavkov opta pela hipótese de Nenhuma Transferência e de Acesso à GU.

Por meio dos experimentos por nós realizados e dos resultados aqui obtidos, decidimos, porém, adotar a proposta de Gutierrez e Mayo (2008) que, baseada no

mesmo tipo de dados – envolvendo interrogativas de longa distância em L2 – não somente prevê Acesso à GU como também Transferência de L1.

Para alcançar o nosso objetivo, investigamos a aquisição das interrogativas em L2, através de experimentos de dados de produção assim como de testes de julgamento de gramaticalidade, aplicados a diferentes grupos de aprendizes de Inglês como L2.

Os dados de produção foram coletados por meio de testes de versão que contemplaram as seguintes construções:

- a. Interrogativas “Sim / Não”.
- b. Interrogativas Qu com movimento curto.
- c. Interrogativas Qu com movimento longo.
- d. Qu *in situ*.

Os testes de julgamento de gramaticalidade, por outro lado, contemplaram construções tais como:

- a. Cópia exata da palavra Qu em movimento longo.
- b. Cópia da palavra Qu em movimento parcial.
- c. Cópia de verbo auxiliar.
- d. Inversão de verbo auxiliar no CP encaixado.

A contribuição do presente trabalho é, a nosso ver, levantar questões teóricas interessantes para a área de aquisição de L2, a partir dos dados aqui apresentados. Estes incluem desvios dos tipos: interrogativas de longa distância com Qu em posição intermediária, Qu *in situ*, redobro do auxiliar ‘do’ em interrogativas-negativas, inversão de verbo auxiliar com Qu *in situ*, dentre outros. Tais dados desviantes revelam as propriedades formais do núcleo de CP nas gramáticas da interlíngua. Mesmo que a proposta de análise por nós defendida não seja definitiva, os dados aqui apresentados

poderão servir como base para futuras pesquisas a serem realizadas por outros investigadores no contexto de aquisição de L2.

No capítulo 1, discorreremos sobre a constituição do CP e os vários tipos de interrogativas existentes. O capítulo 2 apresentará um resumo sobre hipóteses de aquisição de L1 e de L2, bem como estudos sobre a aquisição do CP em L1 e L2. O capítulo 3 tratará da metodologia – sujeitos participantes e experimentos realizados. O capítulo 4 descreverá os resultados obtidos a partir dos experimentos. No capítulo 5, desenvolveremos uma discussão sobre os dados e apresentaremos a nossa proposta de análise.

## Capítulo 1

### AS CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS

As construções interrogativas apresentadas no presente trabalho serão descritas e discutidas à luz dos pressupostos teóricos da Gramática Gerativa. Sendo assim, oferecemos no início deste capítulo um resumo dos dois modelos da referida abordagem teórica que subjazem as propostas aqui apresentadas: Regência e Ligação e Minimalismo.

#### **1.1 – O Modelo de Regência e Ligação**

Desde as primeiras formulações gerativistas, entende-se que as seqüências lingüísticas bem formadas derivam-se a partir de um conjunto de estruturas subjacentes. No Modelo de Regência e Ligação (Chomsky, 1981; 1986) utilizou-se, por muito tempo, o “Modelo T” da gramática. De acordo com tal modelo, a gramática tem natureza representacional, consistindo de quatro níveis de representação lingüística:

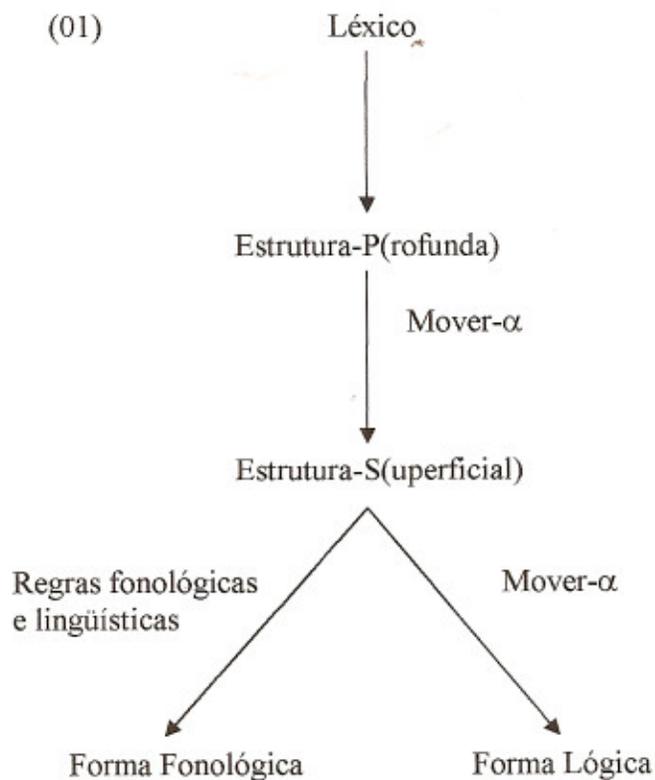
(i) Estrutura-P(rofunda): O nível sintático onde estão representadas as relações temáticas entre o núcleo e os argumentos. Isto é, é a estrutura em que os itens lexicais são gerados em suas posições temáticas.

(ii) Estrutura-S(uperficial): Deriva-se da Estrutura-P por meio de regras de movimento. É a estrutura que vai receber uma forma e interpretação.

(iii) Forma Fonológica (doravante PF<sup>3</sup>): É a forma dada à Estrutura-S através da aplicação de regras fonológicas.

(iv) Forma Lógica (doravante LF<sup>4</sup>): Também deriva-se da Estrutura-S por meio de movimento encoberto e constitui a estrutura semântica da expressão linguística.

Em (01), tem-se a representação do modelo da gramática:



<sup>3</sup> Do Inglês: *Phonological Form*

<sup>4</sup> Do Inglês: *Logical Form*

O Modelo de Regência e Ligação enfatiza a existência de Princípios Universais que se agrupam em módulos, cada qual responsável por uma parte da boa formação da sentença. Dentre eles, estão: a Teoria X-barra, a Teoria Temática, a Teoria do Caso, a Teoria da Ligação, etc. A missão que estes princípios tinham era a restrição das expressões linguísticas que podiam ser geradas.

Para derivar uma sentença seguem-se os seguintes passos: Os elementos selecionados do Léxico se inserem na derivação, segundo suas funções temáticas – dirigidas pelo Princípio Temático (*θ Theory*) e pela Teoria X-barra, dando origem, assim, à Estrutura-P. A representação proporcionada por este nível alimenta as operações sintáticas (Mover  $\alpha$ ), derivando a Estrutura-S. O deslocamento de elementos é motivado por princípios a cujas exigências a representação está submetida. Mover- $\alpha$  desloca núcleos e sintagmas de suas posições de base, onde são interpretados. Devido ao Princípio de Projeção, o elemento deslocado deixa em sua posição original uma categoria vazia para que possa ser interpretado. Assim, a Estrutura-P poderá sempre ser recuperada da Estrutura-S.

Os tipos de movimento se diferenciam de acordo com o elemento movido e com a posição de aterrissagem. Os gatilhos para o movimento também variam. Um NP sujeito se desloca para [Spec, IP] com a finalidade de receber caso nominativo do núcleo flexional, por exigência do Filtro do Caso, segundo o qual todo NP fonologicamente realizado deve ter caso atribuído. Uma palavra interrogativa (ou Qu) se desloca para [Spec, CP] por exigência do Critério Qu<sup>5</sup> de Rizzi (1996). Todos os tipos de movimento criam uma categoria vazia que possui natureza específica de acordo

---

<sup>5</sup> Segundo este critério, a palavra Qu deve ficar no especificador do CP cujo núcleo contém o traço wh ou na sintaxe ou na LF.

com a posição de aterrissagem do elemento deslocado – o seu antecedente. Se o antecedente for para [Spec, IP], por exemplo, tem-se um vestígio na posição de base que observa restrições específicas. Se o antecedente for para [Spec, CP] – uma posição não-argumental – a categoria vazia é uma variável. A distribuição das categorias vazias é regulada pelo Princípio das Categorias Vazias. Este Princípio impõe restrições no movimento de categorias para que os estágios anteriores da derivação possam ser recuperados. Há um Princípio que regula os elementos da PF e da LF. Trata-se do Princípio da Interpretação Plena. Do lado da LF, assegura que todos os elementos neste nível contribuam para interpretação semântica da sentença. Um XP, por exemplo, pode ser interpretado como argumento se tiver papel temático (atribuído diretamente ou via cadeia com sua categoria vazia). Pode ser interpretado como um predicado, se for licenciado via predicação com um sujeito. Pode ter interpretação de operador, se estiver ligado a uma categoria vazia do tipo variável.

O Modelo de Regência e Ligação, também chamado de Teoria de Princípios e Parâmetros, sugere que as línguas possuem uma estrutura básica semelhante e que as diferenças lingüísticas entre elas advêm de opções limitadas de variação concedidas pela GU. Estas opções de variação, denominadas de parâmetros são, na sua maioria, de valores binários e explicam a existência, por exemplo, de línguas, de um lado, que admitem sujeito nulo, de outro lado, que não admitem – o Parâmetro do Sujeito Nulo. Também dão conta das línguas que permitem movimento visível de sintagma interrogativo e daquelas que não permitem – o Parâmetro do Movimento de Sintagma Qu. Na aquisição da linguagem, a tarefa da criança é, a partir da Teoria de Princípios e Parâmetros, adquirir o vocabulário e fixar os valores dos parâmetros com base nos dados da experiência.

Com o desenvolvimento da Teoria, os parâmetros passaram a ser relacionados às propriedades específicas dos núcleos das categorias funcionais.

Passamos agora para a apresentação da emergência das categorias funcionais na Teoria, cujas propriedades são responsáveis pela variação lingüística observada entre as línguas.

## **1.2 – A Estrutura Oracional e as Categorias Funcionais**

### **1.2.1 – O surgimento das categorias funcionais**

O estabelecimento das categorias funcionais foi inicialmente sugerido por Stowell (1981), Huang (1982) e posteriormente desenvolvido por Pollock (1989) e Chomsky (1989).

A estrutura oracional era, então, composta por dois tipos de categorias: as lexicais e as funcionais. As categorias lexicais possuem significado semântico e projetam-se em categorias sintagmáticas cuja estruturação interna é determinada pela Teoria X-barras. As categorias funcionais também são projetadas de acordo com os princípios da Teoria X-barras; contudo, carregam informação de natureza gramatical e semântica. Sendo assim, uma oração contém não somente informação lexical (fornecida pelo verbo e seus argumentos e adjuntos), mas também informação gramatical / funcional, como de Tempo, Agr e CP.

O verbo, os seus argumentos e os adjuntos são projetados no Sintagma Verbal (VP<sup>6</sup>). O VP é denominado de camada lexical (ou léxico-temática) da oração. Os

---

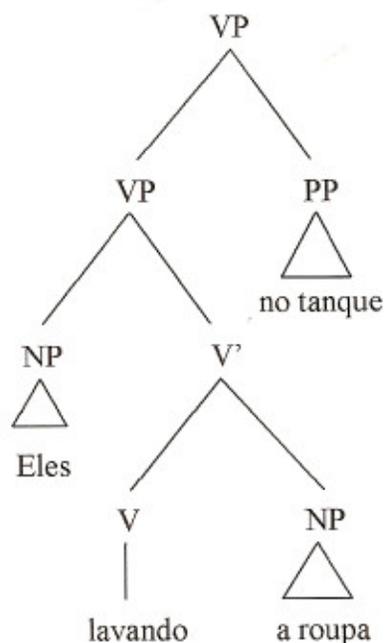
<sup>6</sup> Do Inglês: *Verb Phrase*

elementos funcionais são projetados acima do VP. O núcleo da oração é a Flexão (I<sup>7</sup>). IP é a camada flexional da oração onde ocorrem as relações de Concordância e de Caso. Em termos de expressão lexical, o IP é o nível onde estão representados os verbos auxiliares – de diversos tipos: temporais, modais, aspectuais – e as desinências verbais (modo-temporal, concordância). Segundo este modelo, a derivação de uma sentença como (02) segue os passos representados em (03) e (04):

(02) Eles estão lavando a roupa no tanque.

Na camada lexical – VP – o verbo e seus argumentos são projetados, bem como os adjuntos.

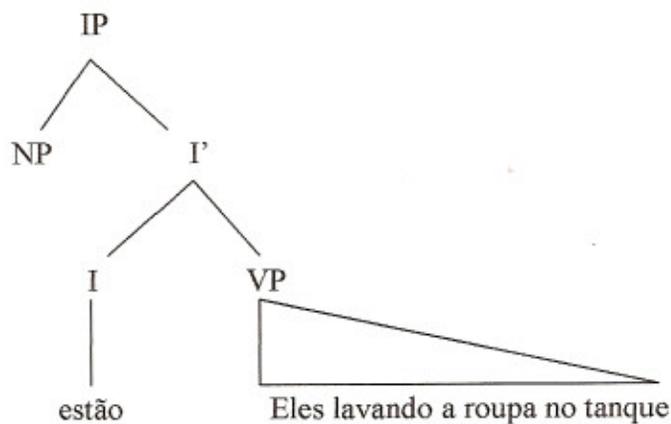
(03) Camada lexical



<sup>7</sup> Do Inglês: *Inflection*

Na camada flexional, o verbo auxiliar é gerado na posição de núcleo de IP e o VP é inserido como seu complemento:

(04) Camada flexional



(04) é a Estrutura-P de (02).

O sujeito, que é gerado na posição de especificador do VP, é movido para a posição de especificador de IP na derivação para a Estrutura-S. A motivação para o movimento varia de acordo com os momentos de desenvolvimento da Teoria. No Modelo de Regência e Ligação, o movimento do sujeito era motivado pelo Filtro do Caso. O NP sujeito se move para [Spec, IP] para ter caso nominativo atribuído por I. A atribuição de caso ocorre através da relação estrutural de m-comando<sup>8</sup> entre o atribuidor e o receptor de caso:

(05) [IP Eles<sub>i</sub> estão [VP t<sub>i</sub> lavando a roupa no tanque]]

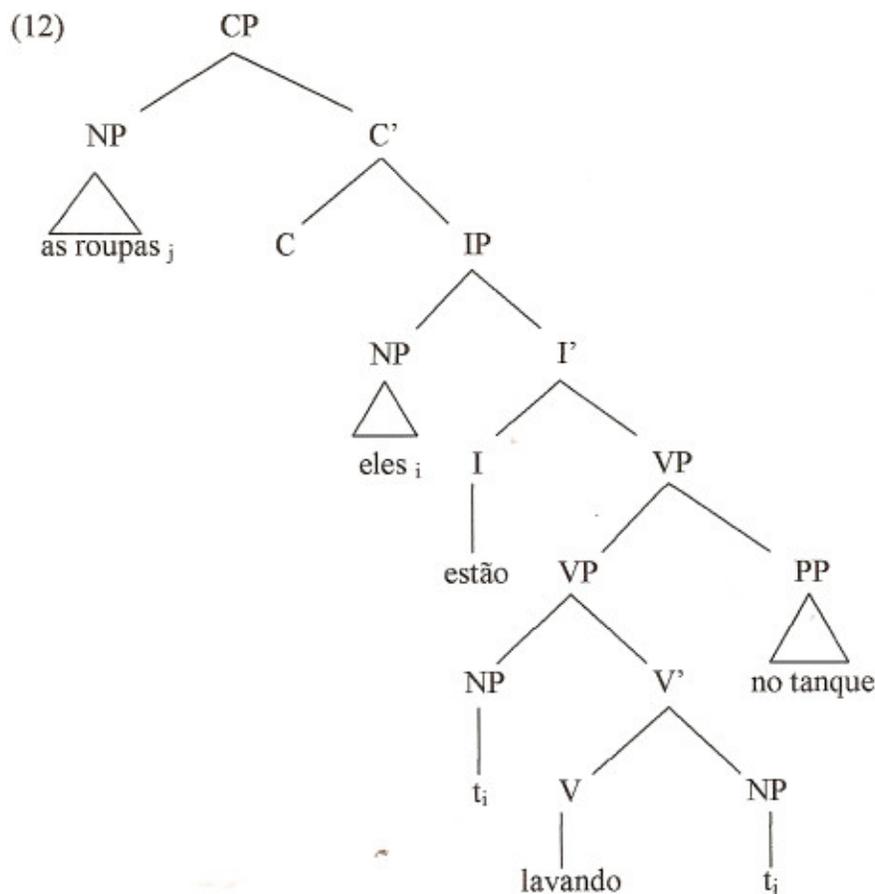
<sup>8</sup> De acordo com Trask (1996), a relação estrutural de m-comando entre o nó A e o nó B ocorre se e somente se “a Projeção Máxima mais alta que domina apropriadamente A também domina apropriadamente B”. Devido à exigência de m-comando para atribuição de caso estrutural, o sujeito se desloca de [Spec, VP] para [Spec, IP].

Uma oração contém, porém, mais estrutura do que a representação em (04) expressa. Ela nos dá também informação relacionada ao discurso. Em muitas línguas verifica-se a presença de certos elementos à esquerda do sujeito: conjunções, verbos, palavras interrogativas, tópico e foco, como ilustram os exemplos a seguir:

- (06) Nós não sabemos [se eles estão lavando a roupa no tanque].
- (07) Nós sabemos [que eles estão lavando a roupa no tanque].
- (08) Onde é que eles estão lavando a roupa?
- (09) O que que eles estão lavando no tanque?
- (10) Onde estão eles lavando a roupa?
- (11) A roupa, eles estão lavando no tanque.

Se esses elementos se encontram à esquerda do sujeito, é sinal de que estão em uma posição estrutural mais alta do que o sujeito na representação oracional. Para dar conta dessas sentenças, postula-se mais uma camada ou nível funcional dentro da oração. Trata-se do CP cujo núcleo abriga conjunções (“que”, “se”, “that”) introdutoras de orações complemento e pode conter ainda verbos auxiliares. O especificador do CP abriga sintagmas que expressam alguma relação com o discurso – Tópico, Foco e palavras interrogativas.

Assim, a representação completa de uma oração contém, além da camada lexical (VP), uma camada denominada de flexional (IP) e outra chamada de CP, conforme ilustra a Estrutura-S de (11):



### 1.2.2 – O IP cindido (*Split-IP Hypothesis*)

A idéia de cisão do IP<sup>9</sup> se iniciou com uma pesquisa de Emonds (1978) que explorou a diferença entre o Inglês e o Francês em termos da possibilidade de movimento de verbo. O investigador notou que em Francês, verbos se moviam, mas em Inglês esta possibilidade estava restrita a verbos auxiliares. Pollock (1989) retoma esse estudo e tenta explicar a diferença entre Inglês e Francês ao sugerir que Infl deveria ser cindido em duas categorias distintas com suas próprias projeções: TenseP e AgrP. Justifica a diferença entre as duas línguas através do Parâmetro da Força de Agr. Agr

<sup>9</sup> Do Inglês: *Inflectional Phrase*

em Inglês não é rico morfologicamente e assim, se torna opaco para a transmissão de papel temático, se um verbo lexical se mover até ele. O verbo, neste caso, não será capaz de atribuir papel temático a seus argumentos, violando, desta maneira, o Critério  $\Theta$ . Já em Francês, Agr é morfologicamente rico e assim, transparente para a transmissão de papel temático. Se um verbo se move para Agr, é capaz de atribuir papel temático aos seus argumentos. Desta maneira, somente verbos auxiliares do Inglês podem se mover para Agr porque não atribuem papel temático.

A hipótese que divide a área da flexão em diversas projeções funcionais é conhecida na literatura como *Split-IP Hypothesis* e foi defendida por Pollock (1989) e Chomsky (1989). Com base na posição do verbo em Francês em relação a outros constituintes da oração, como advérbios, a negação e quantificadores flutuantes, Pollock (1989) sugeriu que o IP deveria ser expandido em outras projeções funcionais. O autor sugeriu que em certas línguas, como o Francês, o verbo se move para a região da flexão com a finalidade de “pegar” as suas desinências número-pessoais e aspecto-temporais. Como em Inglês, o verbo não se desloca para a área flexional, postula-se que as suas desinências são adquiridas por meio de uma regra<sup>10</sup> que move a morfologia para o verbo dentro do VP.<sup>11</sup> Uma evidência utilizada por Pollock para mostrar que o verbo se move é baseada na posição deste em relação aos advérbios e à negação. O investigador propôs ainda que os advérbios são gerados em adjunção (à esquerda) ao VP. Dessa maneira, se um verbo ocorre à esquerda do advérbio ou da negação, é sinal de que se moveu, como no exemplo (13). Se um verbo ocorre à direita do advérbio ou da negação, tem-se evidência de que ficou *in situ*, dentro do VP, como indica o dado do Inglês em (14):

<sup>10</sup> Essa regra é conhecida como *affix-hopping*. (Chomsky, 1957)

<sup>11</sup> Segundo Haegeman (1996 :601), a proposta de que a morfologia em I seja movida para V, acarreta no problema de que o vestígio em I não será c-comandado por seus antecedentes, violando o Princípio das Categorias Vazias (doravante ECP, do Inglês: *Empty Category Principle*).

(13) a. Jean **embrasse souvent** Marie.

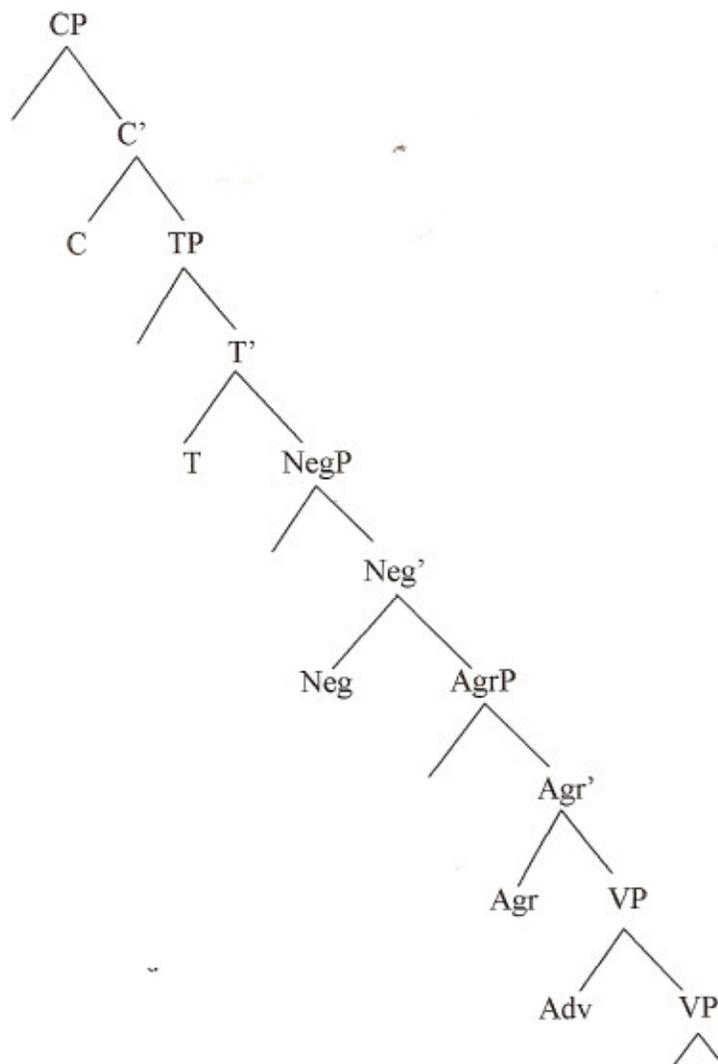
b. Jean n'**aime pas** Marie.

(14) a. John **often kisses** Mary.

b. John does **not love** Mary.

Assumindo que a negação faça parte do sistema flexional da oração e que, pela posição dos constituintes, haja mais outras duas projeções funcionais neste domínio, Pollock sugere a seguinte representação oracional onde CP domina AgrP, que domina NegP, que domina TP, conforme mostra (15):

(15)



Chomsky (1989) e Belletti (1990) sugerem outras representações em que AgrP domina TP. Já Ouhalla (1991) postula que a ordem das categorias funcionais que constituem a área da flexão deve ser parametrizada, visto que os morfemas de tempo podem estar mais perto da raiz em algumas línguas, ao passo que em outras, os afixos de concordância estão mais próximos à raiz do que os de tempo. Ouhalla faz uso então, de evidência morfológica e não estrutural para discutir a ordem das categorias funcionais que fazem parte do IP:

Árabe:

- (16) sa – y – ashtarii  
 fut – 3 – comprar  
 ‘Ele vai comprar.’

Chichewa (Bantu):<sup>12</sup>

- (17) u – na – gw – a  
 3 – pass – cair – asp  
 ‘Ele caiu.’

A questão das categorias funcionais é relevante para as discussões atuais sobre variação paramétrica. Devido às modificações internas à Teoria, certas categorias funcionais foram eliminadas da representação oracional, como Agr, dando lugar a outras, como vP.

---

<sup>12</sup> Webelhuth (1995:76)

Passamos a seguir a apresentar um breve resumo sobre as idéias do Programa Minimalista, a partir de Chomsky (1993 e 1995).

### 1.3 – O Programa Minimalista

Chomsky (1993 e 1995) descreve o sistema computacional como sendo um sistema cognitivo que se conecta com os componentes do desempenho: o sistema articulatório-perceptual e o conceptual-intencional, componentes empregados para o uso da língua. Por ser a sintaxe ligada a estes dois sistemas, o modelo sintático define duas interfaces:

- (i) PF, que é a interface com o sistema Articulatório-Perceptual; e
- (ii) LF, que é a interface com o sistema Conceptual-Intencional.

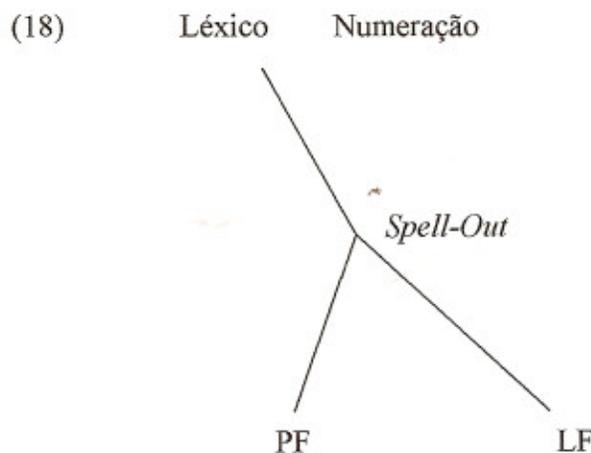
O Programa Minimalista (Chomsky, 1993 e 1995) é uma implementação do modelo mais geral dos Princípios e Parâmetros.

Anteriormente, no modelo de Regência e Ligação (Chomsky, 1981), cada enunciado correspondia a quatro níveis de representação: Estrutura-P, Estrutura-S, LF e PF. Uma das inovações cruciais do Programa Minimalista é a supressão dos níveis internos à gramática (as Estruturas P e S), mantendo-se somente LF e PF, definidos como os níveis de interface com os sistemas de desempenho, respectivamente o Sistema Conceptual-Intencional e o Sistema Articulatório-Perceptual. Assim, define Chomsky a proposta Minimalista:

“Uma dada língua L é uma instanciação do estado inicial do sistema cognitivo da faculdade da linguagem com opções específicas. Assumimos que L é um procedimento gerativo que constrói pares  $(\pi, \lambda)$  que são interpretados nas interfaces articulatório-perceptual (A-P) e conceptual-

intencional (C-I), respectivamente, como “instruções” aos sistemas de desempenho.  $\pi$  é uma representação da PF e  $\lambda$ , da LF, cada um consistindo de objetos legítimos que podem receber uma interpretação (...). Se uma representação gerada consiste inteiramente de tais objetos, dizemos que ela satisfaz a condição da Interpretação Plena. Uma expressão linguística de L é pelo menos um par  $(\pi, \lambda)$  que satisfaz esta condição – e sob a concepção Minimalista, não há nenhum nível de estrutura linguística além dos dois níveis de interface – PF e LF, especificamente nenhum nível de Estrutura Profunda ou de Estrutura Superficial.”<sup>13</sup> (Chomsky, 1995 :219)

Com o abandono dos níveis de representação Estrutura-P e Estrutura-S, o modelo de gramática passa a ter o formato, conforme ilustra o esquema a seguir:



<sup>13</sup> “A particular language L is an instantiation of the initial state of the cognitive system of the language faculty with options specified. We take L to be a generative procedure that constructs pairs  $(\pi, \lambda)$  that are interpreted at the articulatory-perceptual (AP) and conceptual-intentional (CI) interfaces, respectively, as “instructions” to the performance systems.  $\pi$  is a PF representation and  $\lambda$  a LF representation, each consisting of legitimate objects that can receive an interpretation (...). If a generated representation consists entirely of such objects, we say that it satisfies the condition of Full Interpretation. A linguistic expression of L is at least a pair  $(\pi, \lambda)$  meeting this condition – and under minimalist assumptions, (...) there are no levels of linguistic structure apart from the two interface levels PF and LF, specifically no levels of D-Structure and S-Structure.”

No Programa Minimalista, as estruturas sintáticas são construídas aplicando-se três operações:

- (i) *Select* – selecionar,
- (ii) *Merge* – concatenar, e
- (iii) *Move* – mover.

Uma oração é derivada, selecionando-se um grupo de itens do léxico. A este grupo de itens lexicais, Chomsky refere-se como “numeração”. A estrutura sintática da oração é construída retirando-se, uma a uma, as palavras da numeração e concatenando-as. Formam-se assim, novas subestruturas hierarquicamente organizadas. As operações sintáticas que constroem as estruturas são, então, Concatenar (*Merge*) e Mover (*Move*). Em um ponto durante a derivação para a LF, acontece o que se chama de *Spell-Out*,<sup>14</sup> que vem a ser o envio da derivação para a PF (a interface com o sistema Articulatório-Perceptual). A operação de *Spell-Out* acontece para retirar da derivação aqueles elementos que são relevantes somente à PF. Após *Spell-Out*, nenhuma operação é visível. A PF contém basicamente os traços fonológicos e prosódicos da oração. A derivação de uma expressão lingüística é vista como uma computação que mapeia os itens da numeração nos dois níveis de interface.

No Minimalismo, o movimento de constituintes tem como objetivo a checagem de traços morfológicos dos núcleos funcionais e pode ser de dois tipos: um núcleo pode sofrer movimento e juntar-se a outro núcleo, ou uma projeção máxima pode mover-se para a posição de especificador da projeção de um núcleo. Em ambos os casos, o elemento lexical se move para checar os traços morfológicos correspondentes dos núcleos funcionais.

---

<sup>14</sup> Operação que separa os traços fonéticos dos semânticos.

O conceito de Economia refere-se ao fato de que as operações do sistema computacional devem ser as menos custosas possíveis. O custo é definido em termos de operações de movimento e da quantidade de operações envolvidas para derivar-se uma estrutura.

O Princípio da Interpretação Plena continua fundamental ao Minimalismo. Postula-se, por exemplo, que a representação na LF não pode conter elementos sem relevância semântica.

### 1.3.1 – Movimento e checagem de traços

A operação de movimento só é permitida para checagem de traços formais.

O conceito de traços está no cerne do Programa Minimalista. Os itens lexicais podem ser definidos como constituídos por um conjunto de traços de natureza fonológica, semântica e formal. Um item lexical como “gato” tem seus traços fonológicos, semânticos [felino] e formais [D], [masculino].

Os traços que recebem uma interpretação na interface A-P são os fonológicos. Os traços sintático-semânticos são interpretados na interface C-I. Mas somente os traços formais ficam acessíveis durante a computação sintática. São formais os traços  $\phi$  (de gênero, número e pessoa), traços de Caso e traços categoriais [D] e [V], por exemplo. Os traços de animacidade dos Ns são exemplos de traços semânticos.

Enquanto os traços formais são acessíveis somente ao sistema computacional, os traços semânticos são relevantes para interpretação da expressão lingüística na LF, e os traços fonológicos para a interpretação da PF.

Os traços formais podem também ser classificados em intrínsecos ou opcionais. Os intrínsecos são aqueles que são listados ou fazem parte das propriedades listadas. Os traços opcionais são adquiridos na derivação. O item lexical “gato” tem três traços intrínsecos: o categorial – D (nome), o traço de 3ª pessoa e o traço de gênero. Os traços opcionais adquiridos são os de caso e número.

Os traços formais dos núcleos funcionais são subdivididos em fortes ou fracos, de acordo com Chomsky (1995). A força dos traços é o fator que determina o movimento de constituintes. O traço forte pede movimento de constituintes lexicais para checá-los e apagá-los. Os traços fracos não exigem movimento de constituintes em sintaxe aberta. Outra propriedade dos traços formais é quanto à interpretabilidade. Somente os traços interpretáveis são relevantes na LF porque recebem uma interpretação semântica. Então, devem ser mantidos na derivação. Os traços não-interpretáveis devem ser checados antes de *Spell-Out*. Isto é, precisam ser eliminados, através de checagem com um item lexical. Nenhum traço formal dos núcleos funcionais é interpretável.

Os traços [– interpretáveis] são: os traços de caso dos nominais, do verbo e dos núcleos funcionais, como T, os traços de concordância do verbo, o traço EPP dos núcleos funcionais e a força dos traços. Os traços interpretáveis são os traços categoriais dos nomes e dos verbos, os traços de Qu e os traços  $\phi$  (phi – número, pessoa e gênero) dos nomes. Somente os núcleos funcionais possuem traços fortes ou fracos. Todos os traços formais dos núcleos funcionais são não-interpretáveis e precisam ser checados.

Traços fortes devem ser checados antes de *Spell-Out* porque não são elementos legítimos nas interfaces. Traços fracos não precisam ser checados abertamente, mas na FL. Somente núcleos funcionais possuem traços fortes ou fracos que devem ser

checados por categorias substantivas (nome, verbo) com traços correspondentes em uma relação de Spec / Núcleo ou Núcleo / Núcleo. É, então, a força dos traços que desencadeia movimento de constituintes.

Os parâmetros por trás da variação interlingüística estão associados ao valor dos traços não-interpretáveis (forte desencadeia movimento). Os traços fracos são checados no componente encoberto – LF.

Movimento, segundo Chomsky (1993), é uma operação que envolve cópia, ao invés de categorias vazias. Vestígios e variáveis são vistos como cópias do constituinte movido. Na PF e LF, as cópias redundantes são apagadas. Em muitas línguas, o membro mais baixo da cadeia de cópias é apagado na PF. A operação de movimento segue em passos locais: de núcleo para núcleo ou de Spec para Spec.

Quando uma língua tem T com traços categoriais [EPP<sup>15</sup>] fortes, um DP deve se mover para o especificador de TP para checar esses traços, carregando consigo os seus traços de caso (nominativo) e de categoria (D / nome). Estes traços do DP checam os traços correspondentes de T: caso (nominativo) e EPP. Nessa operação, são eliminados os traços EPP e de caso de T e o traço de caso do DP já que não são interpretáveis. O traço categorial e os traços phi do DP não são eliminados porque são interpretáveis na LF.

O núcleo funcional C tem traços Q (Chomsky, 1995) e wh (Radford, 1997). Quando Q é forte, exige a presença de um núcleo lexical para checá-lo. O núcleo pode ser expresso por uma partícula interrogativa, um verbo auxiliar movido ou um complementizador nulo ou realizado, como “que” do Português. Quando o traço wh é forte, tem-se movimento do sintagma interrogativo para o especificador de CP: [Spec, CP].

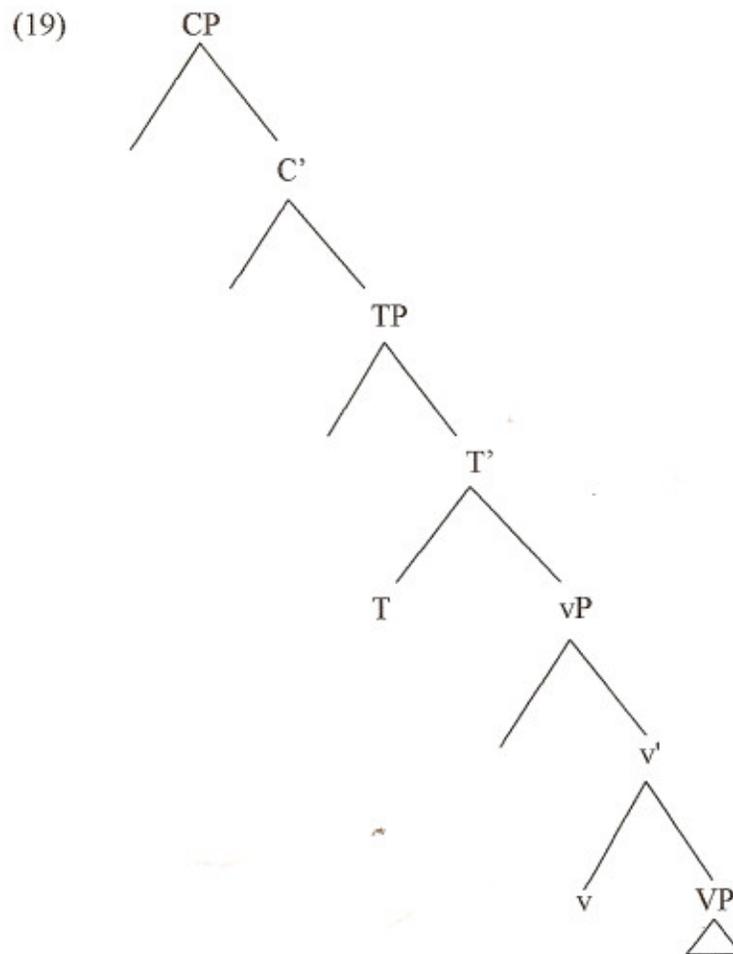
---

<sup>15</sup> Do Inglês: *Extended Projection Principle* = Princípio da Projeção Estendida

Vê-se, então, que o movimento aberto de constituintes é causado pela força dos traços não-interpretáveis dos núcleos funcionais.

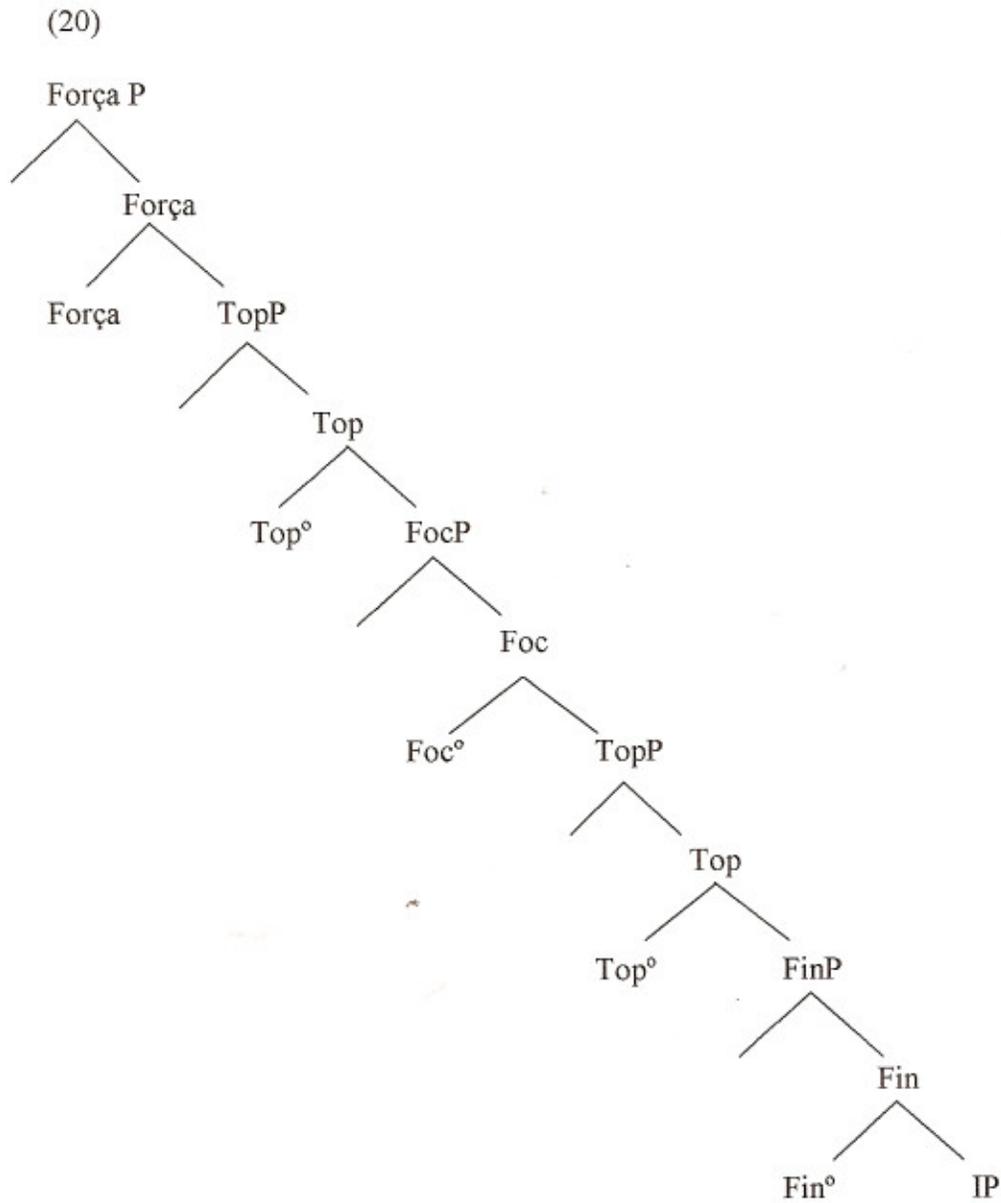
Como o movimento é restrito a traços, a operação Mover deveria ser “Mover-traço” (*Move-F*). Acontece que o componente fonológico não pode ler os traços isolados de suas categorias porque não são pronunciáveis. Devido ao Princípio da Interpretação Plena, os traços são carregados juntos com a sua categoria. Essa exigência é denominada de *pied-piping*, e é verificada apenas quando o movimento é aberto, antes de *Spell-Out*. No movimento encoberto somente os traços da categoria podem se mover.

Devido à noção de interpretabilidade, somente os núcleos funcionais com interpretação na LF podem ser postulados, como T, C e D. Sendo assim, a partir de 1995, o Minimalismo extingue a categoria Agr, já que esta não pode ser lida pelo componente interpretativo. Chomsky-(1995), para dar conta da checagem dos traços de caso acusativo do verbo e do DP objeto, postula mais um núcleo funcional – *vezinho* – que deriva as construções transitivas e que também introduz o argumento externo. *Vezinho* apresenta traços de caso acusativo que são checados pelo verbo e pelo objeto. O verbo checa os traços de caso no núcleo de vP e o objeto, no especificador de vP. Desta maneira, a representação oracional apresenta a seguinte configuração:



#### 1.4 – A Periferia Esquerda

Rizzi (1997, 1999 e 2004) sugere que o CP, que corresponde à camada discursiva da oração, seja constituído por um conjunto de núcleos funcionais, como representado na árvore a seguir:



Força é a categoria que se relaciona ao discurso e expressa se a oração é declarativa, interrogativa, relativa, etc. Em Português, a conjunção **que** está no núcleo de Força. O mesmo se pode dizer do complementizador *that* do Inglês:

- (21) a. Obama sabe [<sub>Força</sub> **que** [IP vai ganhar as eleições.]]  
 b. Obama knows [<sub>Força</sub> **that** [IP he will win the elections.]]

O Tópico, que pode ser recursivo na oração, abriga o constituinte que expressa informação velha. Isto é, informação compartilhada pelo falante e ouvinte.

Em (22), o tópico “para o seu povo” se encontra hierarquicamente abaixo de Força:

- (22) a. Obama disse [<sub>Força</sub> que [<sub>TopicP</sub> para o seu povo, [<sub>IP</sub> ele fará tudo.]]]  
 b. Obama said [<sub>Força</sub> that [<sub>TopicP</sub> to his people, [<sub>IP</sub> he will do it all.]]]

O Foco é o constituinte que expressa informação nova, enfática ou contrastiva.

As construções clivadas são usadas na expressão do foco:

- (23) a. Quem você acha que vai ganhar as eleições?  
 b. É [<sub>FocP</sub> o Obama [que [<sub>IP</sub> vai ganhar as eleições.]]]  
 (24) a. Who do you think will win the elections?  
 b. It is [<sub>FocP</sub> Obama [that [<sub>IP</sub> will win the elections.]]]

É para o especificador de FocP que vão também as palavras interrogativas, já que não se verifica um elemento focalizado e um sintagma interrogativo na mesma oração, de acordo com Rizzi (1997):

- (25) [<sub>FocoP</sub> Em quem [<sub>IP</sub> você vai votar?]]  
 (26) [<sub>FocoP</sub> Who [<sub>IP</sub> will you vote for?]]

Finitude é o núcleo da periferia esquerda que diferencia orações finitas e não-finitas. Em Português, certas preposições que introduzem orações não-finitas parecem estar no núcleo de Finitude:

(27) Ela se colocou a falar da família.

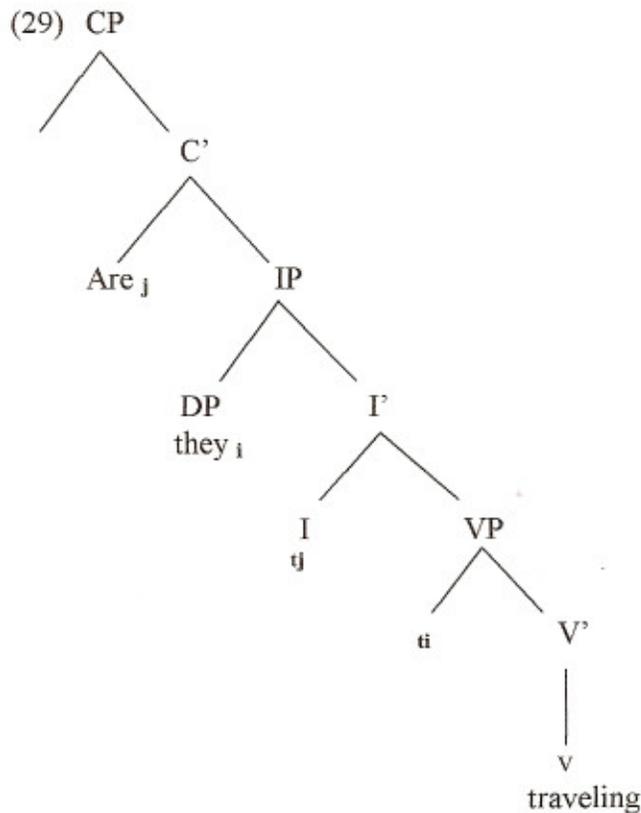
### 1.5 – O Movimento de Constituintes para CP

O CP está relacionado a propriedades gramaticais específicas. Tipicamente, o CP pode ocorrer em uma ou duas posições em uma oração:

- (i) Como núcleo que seleciona o IP como complemento; e
- (ii) Como complemento de V introduzindo uma oração encaixada.

Quando há movimento, o CP é preenchido por sintagmas interrogativos. Em Inglês, tanto nas interrogativas do tipo “Sim / Não” quanto nas interrogativas do tipo Qu, o verbo auxiliar também se move para o núcleo de CP. Esse movimento resulta no processo chamado de Inversão, conforme ilustra o exemplo em (28) cuja representação se encontra em (29):

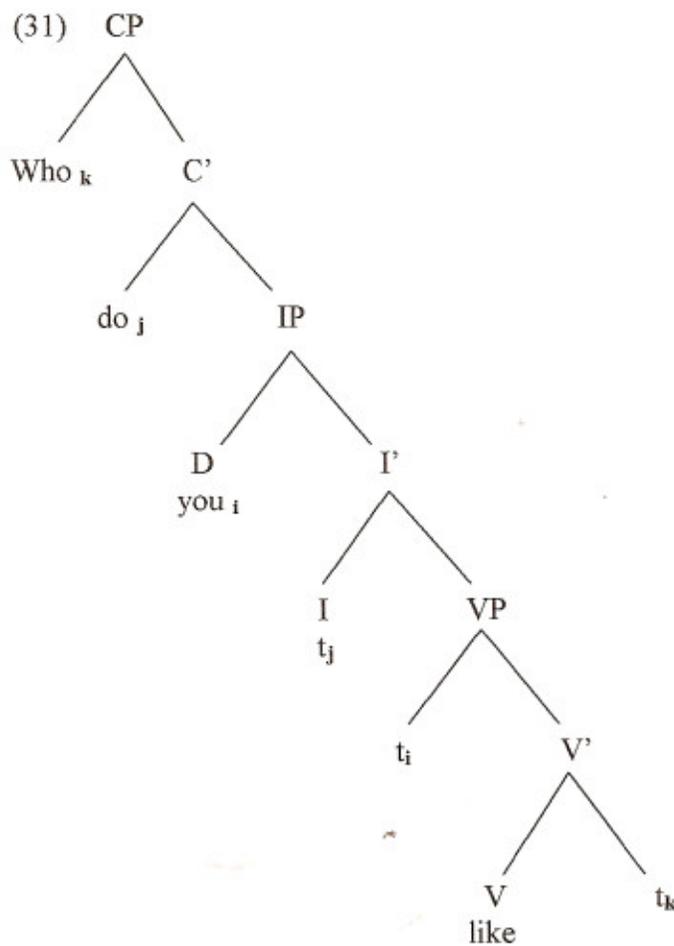
(28) Are they traveling?  
‘Eles estão viajando?’



Dentro da concepção Minimalista, os constituintes só se movem por conta da força dos traços dos núcleos funcionais. Chomsky (1995) assume que o núcleo de CP – C° – tem um afixo abstrato Q nos contextos interrogativos. Q é interpretável, e pode ser forte ou fraco. Em Inglês, o traço em Q é forte e deve ser checado antes de *Spell-Out*. O traço Q forte pode ser checado por um verbo auxiliar, através de adjunção. C também tem traços wh que podem ser fortes e checados por uma palavra interrogativa, através de substituição.

Em interrogativas do tipo Qu, como C tem traços wh fortes, atrai a palavra Qu para [Spec, CP], como ilustra a representação de (30) em (31) a seguir, em que o complemento de “gostar” é deslocado:

- (30) Who do you like?  
 ‘De quem você gosta?’



Passamos nas seções subseqüentes a descrever os tipos de interrogativas verificadas nas línguas.

### 1.6 – Os Tipos de Interrogativas

Dentro da Teoria de Princípios e Parâmetros, vários fenômenos que evidenciam as variações entre as línguas têm sido objeto de estudo. Um desses temas tem sido a formação de interrogativas. Observou-se que a maneira de se formular uma interrogativa mostra uma pluralidade de formas em relação à sua estrutura. O

desenvolvimento da gramática gerativa permitiu, pois, prover uma explicação unificada fazendo-se uso da alternativa permitida pela parametrização.

### 1.6.1 – Interrogativas do tipo “Sim / Não”

As interrogativas do tipo “Sim / Não” são assim chamadas já que as suas respostas envolvem uma confirmação ou uma negação, geralmente expressas pelos advérbios “sim” ou “não”. Em tais construções, o núcleo do CP – C° – possui o traço [Q] que pode ser forte ou fraco. Em certas línguas, como o Mandarim e o Japonês, esse traço interrogativo é forte e checado através de uma partícula. Note-se que em Japonês a partícula interrogativa ocorre à direita, onde se encontra o núcleo de CP:

Japonês:

- (32) matchi-ga arimasu ka  
 fósforos-suj há int  
 ‘Você tem fósforos?’

Em línguas como o Kayabí, conforme aponta Gomes (2007), o núcleo do CP se encontra à esquerda, seguindo o constituinte interrogado. Assim, a partícula interrogativa aparece em 2ª posição na oração:

Kayabí:

- (33) ipira te ere-’u ra’e?  
 peixe int 2ª-comer evidencial  
 ‘(Eoi) peixe (que) você comeu?’

- (34) ere-’u te ipira ?  
 2ª-comer int peixe  
 ‘Comeu você peixe?’

Em línguas como o PB, este tipo de interrogativa é expresso pela entoação ascendente apenas. Compare a afirmativa em (35) com a interrogativa em (36) em que o ponto de interrogação simboliza a entoação ascendente:

- (35) Maria comeu a maçã.  
 (36) Maria comeu a maçã?

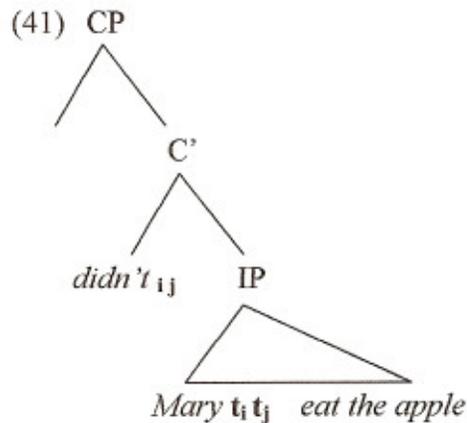
Em Inglês, juntamente com a entoação ascendente, o verbo auxiliar é movido para o núcleo do CP, como mostra o exemplo (38). Neste caso, o auxiliar aparece como o primeiro constituinte da oração. Postula-se, então, que em Inglês, C tem traço [Q] forte que atrai o verbo auxiliar para si:

- (37) Mary ate the apple.  
 (38) Did Mary eat the apple?

As interrogativas-negativas do Inglês são formadas pelo movimento do verbo auxiliar acoplado à negação para CP:

- (39) Mary didn’t eat the apple.  
 (40) Didn’t Mary eat the apple?

(41) é a representação da interrogativa em (40), em que se vê, através dos índices dos vestígios, que tanto o núcleo auxiliar quanto o da negação, localizados inicialmente na área da flexão, são movidos para C°:



## 1.6.2 – Interrogativas do tipo Qu

### 1.6.2.1 – Perguntas Qu em orações raízes

As perguntas Qu são caracterizadas pela presença de uma palavra Qu / Wh que substitui um dos constituintes oracionais. Em Inglês, as interrogativas com palavras Qu envolvem deslocamento para a periferia esquerda da oração. Em PB, contudo, o deslocamento das palavras interrogativas pode ou não ocorrer:

(42) What did you eat?

(43) a. O que você comeu?

b. Você comeu o quê?

Tanto em Inglês quanto em PB, existem palavras interrogativas específicas iniciadas geralmente por Wh (*who, what, where, which, when, why, how*) e Qu (*quem, o*

*que, onde, qual, quando, por que, como*), respectivamente. Em outras línguas, como as da família Tupi-Guarani, dentre outras, não há palavras interrogativas específicas. Existem sim elementos indefinidos que se tornam uma palavra interrogativa na presença de uma partícula interrogativa; este é o caso da Língua Asurini do Trocará (Família Tupi-Guarani):

Asurini:

- (44) a. awa            (alguém)  
       b. awa pa        (quem)
- (45) a. ma'e           (algo)  
       b. ma'e pa        (o que)

O movimento da palavra *Qu* em sintaxe aberta é motivado pela checagem de traços *wh* fortes do núcleo do CP. Em línguas que admitem movimento, como o Inglês e o Português, esses traços são fortes, o que atrai a palavra interrogativa para *Spec* de CP. Já em línguas que não admitem movimento, como o Japonês e o Chinês, os traços *wh* de *C* são fracos. Neste caso, a palavra *Qu* permanece na posição em que foi inicialmente gerada. Isto é, permanece *in situ*:

Inglês:

- (46) Where do you live?  
       'Onde você mora?'

Português:

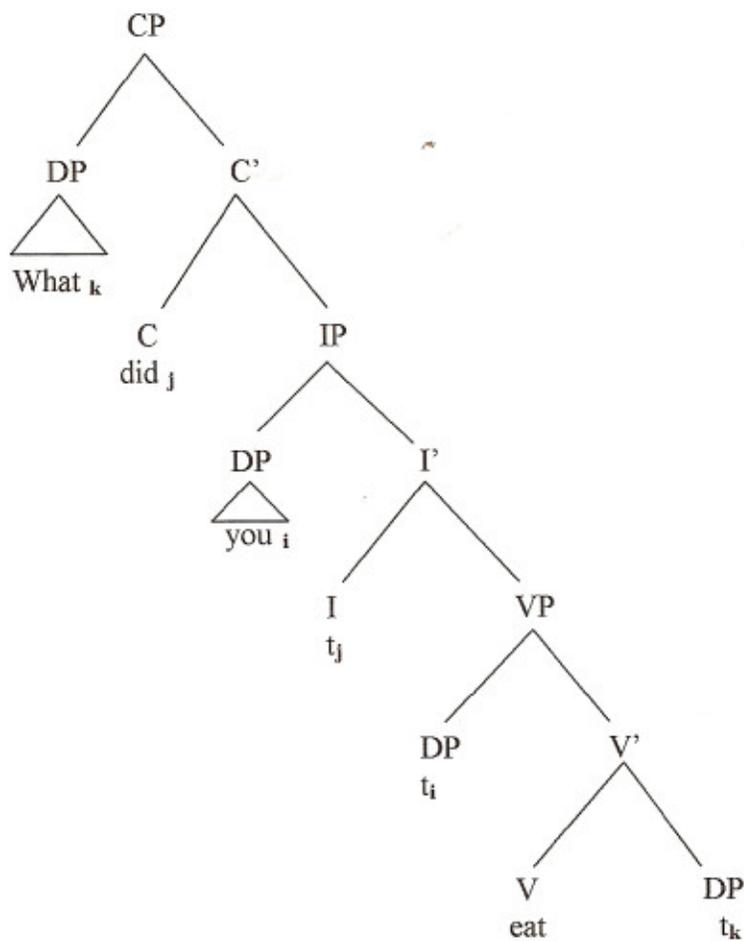
- (47) O que você quer?

Japonês:

- (48) John-ga nani-o mottekita-ndesu ka  
 J-nom what-acc brought-polite int  
 'What did John bring?'  
 'O que John trouxe?'

Em Inglês, há sempre a presença de um verbo auxiliar que se move para o núcleo de C juntamente com a palavra Qu, provocando a chamada inversão do sujeito ou SAI.<sup>16</sup>

- (49) What did you eat?



<sup>16</sup> Do Inglês: *Subject-auxiliary inversion*

Em Português Europeu (doravante PE), o verbo lexical também se desloca para C em interrogativas Qu. Se o verbo não se desloca, a construção torna-se agramatical:

PE

(50) O que leu Maria?

(51) \*O que Maria leu?

Em Inglês, nas interrogativas-negativas existe variação em relação à posição da negação. Esta pode ocorrer *in situ* ou deslocada. Neste último caso, o elemento de negação posposto ao auxiliar assume a forma contrata, indicando assim, que formam um núcleo complexo:

(52) a. Did John not eat?

b. Didn't John eat?

#### 1.6.2.2 – Movimento longo de Qu e o efeito *that-trace*

O movimento de palavras interrogativas pode ser curto quando ocorre dentro de uma oração raiz, como ilustram os exemplos acima citados. Também pode ser longo quando extraído de uma oração subordinada. Estas estruturas também são conhecidas como interrogativas de longa distância. Note-se que a palavra interrogativa nos exemplos abaixo foi extraída da posição de complemento do verbo encaixado, deixando em seu lugar um vestígio. Em seu caminho para o CP da oração principal, passa pelo

CP da oração subordinada, deixando outro vestígio (ou cópia, conforme o modelo adotado):

(53) Quem<sub>i</sub> João pensa que [<sub>ti</sub> Maria visitou <sub>ti</sub>]?

(54) Who<sub>i</sub> does John think [<sub>ti</sub> Mary visited <sub>ti</sub>]?

Uma propriedade associada ao Parâmetro do Sujeito Nulo na literatura da década de 80 é a ausência ou não do efeito chamado de *that-trace* em estruturas com movimento longo de Qu. Em línguas [+ pro-drop] há uma aparente violação do efeito *that-trace*. Isto é, em Espanhol e em Português, por exemplo, línguas que licenciam o sujeito nulo, pode haver movimento de sujeito interrogativo através do complementizador “que”. Sendo assim, as orações (55) e (56) são gramaticais:

(55) ¿Quién<sub>i</sub> dijiste que <sub>ti</sub> no conocía a nadie?

(56) Quem<sub>i</sub> você viu que <sub>ti</sub> chegou atrasado?

Em comparação, as sentenças (57) e (58) em Inglês, uma língua do tipo [- pro-drop], são agramaticais porque violam o efeito *that-trace*. Não é possível mover um sujeito Qu através de um complementizador preenchido por *that*. Compare os exemplos a seguir com (55) e (56):

(57) \*Who<sub>i</sub> did you say that <sub>ti</sub> knew nobody?

(58) \*Who<sub>i</sub> did you see that <sub>ti</sub> arrived late?

A agramaticalidade de (57) e (58) se deve ao fato de que, quando há um complementizador *that*, nos casos de movimento de sujeito interrogativo, o vestígio do sujeito em [Spec IP] não é regido apropriadamente pelo vestígio de Qu em [Spec, CP] da oração encaixada. Isso viola o Princípio das Categorias Vazias (ECP), segundo Haegeman (1993), com base no Modelo de Regência e Ligação. Já em línguas em que o sujeito pode ser extraído por cima do complementizador, postula-se a extração do sujeito a partir da posição pós-verbal ou, de acordo com Rizzi (1990), o complementizador representa uma forma de concordância com o vestígio em CP, o que autoriza o movimento.

No caso do Inglês, conforme notamos acima, um sujeito não pode ser movido porque viola o Princípio das Categorias Vazias. Segundo este Princípio, estipulado no Modelo de Regência e Ligação, um vestígio / variável deve ser licenciado formalmente. De acordo com a definição de Hornstein (1995 :14) para o ECP, temos: Todos os vestígios / variáveis devem ser regidos<sup>17</sup> apropriadamente. Um vestígio é regido apropriadamente se e somente se for regido por um núcleo X<sup>o</sup> ou for ligado por seu antecedente.

Quando o movimento se dá da posição de objeto, como em (54), o vestígio está sendo regido pelo verbo. No caso de extração do sujeito, como em (57) e (58), o complementizador *'that'* bloqueia a regência por antecedente do vestígio do sujeito:

[t<sub>i</sub> that [t<sub>i</sub> arrived late]]. Assim, (57) e (58) violam o ECP.

---

<sup>17</sup> A definição de regência é dada por Chomsky (1986) desta maneira: Um nóculo A rege um nóculo B se A m-comanda B e nenhuma Projeção Máxima intervém entre A e B, e A é um núcleo.

A definição de regência apropriada é sugerida por Trask (1996) como: Há dois tipos de regência apropriada – regência temática e regência por antecedente.

Um nóculo A rege por antecedência um nóculo B se e somente se A rege B e A está coindexado com B. Um nóculo A rege tematicamente um nóculo B se e somente se A atribui um papel temático a B.

### 1.6.2.3 – Orações com cópia de Qu

A partir de Chomsky (1993), movimento de constituintes passa a ser visto não como criando categorias vazias, mas como envolvendo cópia. Isto é, um constituinte deslocado deixa em seu caminho uma cópia exata de si. A motivação para o abandono do vestígio ou variável a favor da existência da cópia está relacionada à Condição de Inclusividade que não permite que novos elementos – não presentes na numeração – sejam introduzidos na derivação.

Conforme sugere Corver e Nunes (2007), a Teoria da Cópia do Movimento levanta questões, como:

(i) Qual é a natureza da cópia? São itens lexicais ou objetos complexos formados de itens lexicais?

(ii) Qual cópia deve ser pronunciada?

Em geral, os elementos que sofrem deslocamento são pronunciados e interpretados em posições que não precisam coincidir. As cópias devem ser apagadas em PF ou LF. Conforme postulado por alguns autores, como Nunes (1995), na PF é possível escolher qual membro da cadeia de cópias vai ser apagado e qual vai ser pronunciado. Para Franks (1998), o apagamento de cópias na cauda da cadeia é uma opção, mas não a única.

Em línguas como o Alemão e o Holandês, em interrogativas de longa distância, a palavra Qu pode ocorrer tanto no CP da oração subordinada quanto no CP da oração principal. Tais estruturas, quando envolvem as mesmas palavras interrogativas,

forneem evidências a favor da Teoria da Cópia do Movimento (doravante CTM<sup>18</sup>), sugerida por Chomsky (1993). A palavra interrogativa no CP encaixado é reflexo da cópia deixada pelo movimento da palavra interrogativa. Além disso, tais construções indicam que a palavra *Qu* se move de CP para CP e que as gramáticas das línguas parametrizam quais cópias são pronunciadas. “Em Inglês, a cópia pronunciada se encontra no CP mais alto. Em Japonês, língua com *Qu in situ*, a cópia pronunciada é a mais baixa.” (Santorini e Kroch, 2007)<sup>19</sup>

Nas interrogativas com movimento longo de *Qu* do Alemão, tanto interrogativas com cópia quanto interrogativas com lacuna são produzidas, conforme ilustram as construções a seguir:

Alemão:

- (59) **Wen** denken die Besucher, **wen** sie gesehen haben? (lacuna)  
 Who-acc think the visitors, who-acc they seen have?  
 ‘Who do the visitors think that they saw?’  
 ‘Quem os visitantes acham que viram?’
- (60) a. **Wen** glaubt John dass Mary getroffen hat? (lacuna)  
 Who believes John that Mary met has?  
 ‘Who does John believe that Mary has met?’  
 ‘Quem John acredita que Mary encontrou?’
- b. **Wen** glaubt John **wen** Mary getroffen hat? (cópia)  
 Who believes John who Mary met has?  
 ‘Who does John believe that Mary has met?’  
 ‘Quem John acredita que Mary encontrou?’

<sup>18</sup> Do Inglês: *Copy Theory of Movement*

<sup>19</sup> *In English, it is the highest copy of wh-movement that is pronounced; in wh-in situ languages like Japanese, the lowest copy.*

#### 1.6.2.4 – Movimento parcial de Qu

Em línguas como o Alemão, existe também a possibilidade de a palavra Qu ocorrer no CP intermediário, enquanto o CP mais alto fica ocupado por uma palavra Qu distinta. Em geral, esta última é uma palavra correspondente a o que e que exerce a função de um expletivo:

- (61) **Was** denken die Besucher, **wen** sie<sub>ti</sub> gesehen haben?  
 What think the visitors who-acc they<sub>ti</sub> seen have?  
 ‘Who do the visitors think that they saw?’  
 ‘Quem os visitantes acham que viram?’

Todas as interrogativas anteriormente exemplificadas são do tipo diretas. As interrogativas indiretas são usadas para a expressão de perguntas diretas sem a ocorrência de entoação especial nem de movimento de auxiliares em línguas como o Inglês:

- (62) I can’t remember who you invited.  
 ‘Não consigo lembrar quem você convidou.’
- (63) I can’t remember if he has called.  
 ‘Não consigo lembrar se ele telefonou.’

#### 1.6.2.5 – *Echo questions* / Perguntas Eco

É preciso distinguir perguntas com Qu *in situ* do tipo informacional daquelas do tipo eco. Estas últimas apresentam uma palavra Qu *in situ*, mas com a finalidade de

assinalar uma falha na compreensão do enunciado anterior. Elas apresentam uma melodia entonacional específica. Perguntas Eco são verificadas em Português, Inglês e Francês.

Português:

- (64) a. Maria comprou um elefante.  
b. Maria comprou o quê?

Inglês:

- (65) a. Mary has bought an elephant.  
b. Mary has bought what?

Francês:

- (66) a. Marie a acheté un elephant.  
b. Marie a acheté quoi?

O Inglês, apesar de permitir uma palavra interrogativa *in situ*, não é uma língua com Qu *in situ*, já que (65b) não envolve uma pergunta informacional, mas sim uma pergunta Eco. Nas perguntas Eco, o ouvinte retoma uma parte do discurso do falante.

### 1.7 – Sobre Qu *in situ*

As diferenças entre línguas com movimento de Qu e com Qu *in situ* são explicadas por várias hipóteses nos diferentes modelos da Gramática Gerativa. Apresentamos algumas delas a seguir.

### 1.7.1 – O licenciamento de *Qu in situ*

Existem várias propostas na Literatura para o licenciamento de *Qu in situ*. Kayne (1994) (cf. Cheng, 2003) assume que em Japonês, o IP sobe para [Spec, CP] nas interrogativas e que o morfema interrogativo se encontra em C à direita. Como o especificador de CP está preenchido pelo IP, a palavra *Qu* não pode ser movida para lá. Daí justifica-se o *Qu in situ*. Fukui (1986) (cf. Cheng, 2003) trabalha as diferenças mais gerais entre o Japonês e outras línguas em relação às suas projeções funcionais. O autor propõe que o Japonês não tem camada alguma de CP, em tal caso, não haveria para onde mover a palavra *Qu*. Cheng (1991 e 1997) faz uma correlação entre existência de partícula e a possibilidade de *Qu in situ*, através da Hipótese da Tipificação Oracional, onde a força / o tipo da oração é determinado em sintaxe aberta.

Chomsky (1995) sugere que toda língua tem Q em C. O que difere entre elas é a força do traço de C. Quando C tem traços fortes, há movimento ou *Merge* de um núcleo lexical. Por exemplo, a diferença entre o Inglês e o Japonês se sustenta na força do traço Q. O Japonês tem Q forte, o que explica a presença da partícula. O Inglês tem Q forte, o que explica o movimento do verbo auxiliar para C. Em Japonês, C tem traços wh fracos e por isso, a palavra *Qu* não se move abertamente. Em Inglês, C tem traços wh fortes, o que explica o movimento da palavra interrogativa.

### 1.7.2 – A Hipótese da Tipificação Oracional de Cheng (1997)

Cheng (1997) propôs a Hipótese da Tipificação Oracional (*Clausal Typing Hypothesis*). A autora observou que línguas que licenciam *Qu in situ* em interrogativas

simples, invariavelmente, fazem uso de partículas interrogativas. Quando uma língua apresenta uma partícula em interrogativas “Sim / Não”, também a apresentará em interrogativas Qu. Sendo assim, a partícula identifica uma oração como interrogativa. Línguas dessa natureza não manifestam movimento sintático de palavras Qu porque a partícula já cumpre a função de tipificar a oração como interrogativa. Por outro lado, línguas sem partícula interrogativa exibem movimento sintático de palavra Qu para que o tipo de oração seja identificado, conforme exigência da Hipótese da Tipificação Oracional. Para dar conta desta generalização, Cheng propõe que as orações devam ser tipificadas na Estrutura-S ou por movimento de Qu ou pela inserção da partícula. Mas nenhuma língua apresenta os dois meios de tipificar uma oração interrogativa.

Cheng exemplifica a sua proposta com dados do Mandarim e do Inglês. Segundo a autora, o Mandarim corrobora a sua proposta, já que gera uma partícula Qu em C. Conseqüentemente, todas as palavras Qu permanecem *in situ* – com ou sem a partícula *ne* – como ilustram os exemplos a seguir:

Mandarim:<sup>20</sup>

- (67) Hufei chi-le shenme (ne)  
 Hufei eat-ASP what Q<sub>WH</sub>  
 ‘What did Hufei eat?’  
 ‘O que Hufei comeu?’
- (68) Qiaofeng mai-le shenme ma  
 Qiaofeng buy-ASP what Q<sub>YN</sub>  
 ‘Did Qiaofeng buy anything?’  
 ‘Qiaofeng comprou algo?’

---

<sup>20</sup> Em Mandarim, a partícula pode ser Ø em perguntas Qu.

Em línguas com *Qu in situ*, as palavras *Qu* movem-se para [Spec, CP] na LF.

Para a investigadora, a ausência do movimento de *Qu* não seria explicada pelo Princípio da Economia de Derivação (Chomsky, 1989), segundo o qual o movimento é mais custoso do que *Merge*. O movimento, como último recurso, é aplicável quando a língua não tem outros meios para a tipificação de suas orações.

O Inglês faz uso de movimento de *Qu* para a tipificação oracional.

Por conta da Hipótese da Tipificação Oracional, Cheng assume que:

(i) Nenhuma língua apresenta ao mesmo tempo partícula interrogativa e movimento sintático de *Qu*.

(ii) Nenhuma língua tem a opção de usar ou uma partícula *Qu* ou o movimento sintático de palavras *Qu* para tipificar uma oração como interrogativa *Qu*.

(iii) Nenhuma língua movimenta para CP mais do que uma palavra *Qu* para a Tipificação Oracional.

A hipótese de Cheng de 1997 não dá conta, porém, de línguas como o Francês e o Português que apresentam tanto movimento quanto *Qu in situ* e não têm partícula interrogativa.

### 1.7.2.1 – Outra proposta para *Qu in situ*<sup>21</sup>

Apesar de o termo *Qu in situ* só ter sido primeiramente mencionado por Aoun *et alii* (1981) ao início da década de 80, as suas propriedades têm sido objeto de pesquisa desde os anos 60. Ademais, há línguas que permitem *Qu in situ* em

---

<sup>21</sup> CHENG, Lisa. (2003) *Wh-in-situ*. Glot international Vol. 7, Nº 4, Blackwell Publishing Ltd., MA, USA. (103-109)

interrogativas subordinadas e outras somente em orações matriz. O Chinês é do primeiro tipo, ao passo que o Francês é do segundo:

Chinês:

- (69) Botong xiang-zhidao Hufei mai-le shenme  
 Botong want-know Hufei buy-PERF what  
 ‘Botong wants to know what Hufei bought.’  
 ‘Botong quer saber o que Hufei comprou.’

Francês:

- (70) Jean a acheté quoi?  
 Jean has bought what  
 ‘What has Jean bought?’  
 ‘O que Jean comprou?’
- (71) \*Je me demande que Jean a acheté quoi.  
 I wonder that Jean has bought what  
 ‘I wonder what Jean has bought.’  
 ‘Eu me pergunto o que Jean comprou.’

A partir da constatação dessas diferenças entre as línguas naturais no contexto de interrogativas surgiram várias questões, a saber:

(i) Se a palavra Qu sofre ou não movimento em LF. Se sofrer, o que diferencia movimento aberto de movimento encoberto? Se não houver movimento na LF, como se dá a interpretação do elemento Qu?

(ii) O que autoriza uma língua a ter Qu *in situ*?

Cheng (2003) discute o licenciamento de Qu e a questão do movimento, tomando como base as propriedades do morfema Q.

### 1.7.3 – O morfema Q

A postulação do morfema Q dominou a cena científica durante o fim dos anos 60 até o início dos anos 70. Katz e Postal (1964) (cf. Cheng, 2003), ao trabalharem com o conceito de que as transformações não alteram o significado (a Estrutura Profunda determina o significado), postularam um morfema Q para dar conta do contraste no significado dos exemplos (72) e (73).

(72) Bill saw John.  
'Bill viu John.'

(73) Did Bill see John?  
'AUX. Bill viu John?'

Para dar conta da aplicação de SAI e da ausência dos complementizadores *whether* e *if* em interrogativas diretas, Katz e Postal argumentaram que o morfema Q está somente presente em orações matriz. Já Baker (1970) (cf. Cheng, 2003) sugeriu que o morfema Q está presente tanto em interrogativas diretas quanto em indiretas. O autor postulou igualmente outras questões sobre o morfema Q, tais como:

(i) Q pode ser realizado lexicalmente; no caso do Inglês, é realizado como *whether* ou *if*. Em outras línguas, como o Japonês, Q pode ser realizado através da partícula interrogativa.

(ii) A regra do movimento tem Q como parte da descrição estrutural.

(iii) Q funciona como um operador. A concepção de Q como um operador surgiu como forma de dar conta das interrogativas múltiplas do tipo exemplificado em (74):

- (74) Who remembers where we bought which book?  
 'Quem lembra onde compramos qual livro?'

As duas possíveis interpretações da interrogativa em (74) estão ilustradas em (75) e (76):

- (75) John and Martha remember where we bought which book.  
 'John e Martha lembram onde compramos qual livro.'
- (76) John remembers where we bought the physics book and  
 Martha and Ted remember where we bought The Wizard of Oz.  
 'John lembra onde compramos o livro de física e  
 Martha e Ted lembram onde compramos O Mágico de Oz.'

A função crucial do operador Q seria poder ligar uma ou mais palavras interrogativas. No caso de (75), o operador Q liga *which book* e *where*; já no caso de (76), o operador Q liga *who* e *which book*. Ao se tratar Q como um operador, pode-se dar conta do escopo da palavra Qu *in situ* em (75).

Não obstante, a concepção do morfema Q como um operador não foi unanimidade. Sobre tal morfema, Chomsky (1995), por exemplo, assume que se encontra em C°, mas não é um operador. Para o autor, o morfema Q é um traço interpretável que só precisa ser checado em sintaxe aberta quando for forte.

## Capítulo 2

### A AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS

Neste capítulo apresentamos um panorama versando sobre aquisição de L1 e L2, com foco especial na aquisição de interrogativas. Incluímos aqui questões referentes à aquisição de L1, em vista do fato de terem sido observados desvios semelhantes presentes na aquisição de L2. Como estamos testando a hipótese do acesso à GU, se faz necessário comparar os estágios de aquisição entre crianças falantes nativas e adultos.

#### **2.1 – Hipóteses sobre a Aquisição de L1**

Há muitas décadas, pesquisadores estudam a aquisição da linguagem e questionam se as crianças adquirem as gramáticas de suas L1 baseando-se apenas nos dados aos quais são expostas, ou se elas se utilizam dos valores *default* fornecidos pela GU. Evidências para esta última hipótese advêm da produção, por parte das crianças, de formas que não têm nenhuma ocorrência na gramática do adulto, mas que são licenciadas pela GU e, assim, verificadas em outras línguas. Como a tarefa da criança no processo de aquisição é adquirir as propriedades dos núcleos funcionais, tais estudos passaram a focalizar a aquisição das categorias funcionais.

Existem, grosso modo, duas hipóteses sobre a aquisição das categorias funcionais, relacionadas às hipóteses sobre a aquisição da linguagem. São elas:

- (i) A Hipótese da Maturação; e
- (ii) A Hipótese da Continuidade

### 2.1.1 – As Hipóteses da Maturação e da Mini-Oração

A hipótese da maturação, defendida por Radford (1990) e Borer e Wexler (1987), sugere que o conhecimento gramatical cresce com o tempo e depende primordialmente da maturação dos princípios gramaticais e não da frequência de exposição às construções. Nem todos os princípios ou categorias estão presentes desde o início do processo de aquisição. Estes se tornam operantes gradativamente e seguem um calendário maturacional. Nos estágios iniciais de aquisição, algumas estruturas produzidas pelas crianças não fazem parte da gramática-alvo nem são encontradas nas outras línguas naturais. Nesta hipótese, a Faculdade da Linguagem se assemelha aos “dentes que vão surgindo aos poucos em estágios biologicamente determinados” – segundo Cook e Newson (1996:298).

Os proponentes da Hipótese da Maturação, como Radford, assumem que as gramáticas iniciais passam por um estágio pré-funcional, isto é, sem categorias funcionais. Nesta fase, as gramáticas infantis só contêm a camada lexical – o VP. As categorias funcionais são determinadas a eclodirem em estágios específicos da maturação. Essa hipótese sobre a aquisição das categorias funcionais é denominada de Hipótese da Mini-Oração (*Small Clause Hypothesis*).

Radford faz uma associação direta entre elemento funcional e categoria funcional. Para o autor, a presença do elemento funcional indica a existência da categoria funcional correspondente. A ausência do elemento funcional sugere a inexistência da categoria. Em (01) e (02), como não há um complementizador fonologicamente expresso (*that*), também não há a categoria funcional que o abriga; isto é, CP:

(01) Jem want [mummy take it out] (24.1)<sup>22</sup>

(02) Think [it go in the hole] (24)

### 2.1.2 – As Hipóteses da Continuidade e a da Oração Plena

Segundo a hipótese da continuidade – defendida por Hyams (1986 e 1994), dentre outros, os princípios e categorias já estão disponíveis desde o início do processo de aquisição. A gramática da criança difere da gramática do adulto em termos lexicais. Sob este modelo, todos os princípios e categorias da GU estão permanentemente disponíveis para auxiliar na construção dos vários estágios de desenvolvimento da gramática da L1. Para Cook e Newson, à luz da Hipótese da Continuidade, a Faculdade da Linguagem é equiparada ao coração que já está pronto desde o nascimento.

Hyams (1994) defende a Hipótese da Oração Plena em relação à aquisição das categorias funcionais, segundo a qual, todas as categorias funcionais estão presentes nas representações oracionais das gramáticas iniciais.

---

<sup>22</sup> Exemplos (01) e (02) de Radford (1986).

A Hipótese da Continuidade admite duas versões:

**(i) Continuidade Forte:**

De acordo com Hyams, a representação gramatical da criança não viola nem os princípios nem os parâmetros da gramática-alvo. A diferença entre a gramática da criança e a do adulto é atribuída à ausência, na primeira, de elementos lexicais e funcionais. Sendo assim, por exemplo, mesmo que a criança ainda não tenha adquirido o paradigma flexional de sua língua, a sua gramática já tem a projeção funcional IP desde o início. Mesmo sem a manifestação explícita de complementizadores, como “que” e “se”, já existe CP:

(03) Eu achu \_\_\_ caiu meu-shapatu. (1;9)<sup>23</sup>

**(ii) Continuidade Fraca:**

Segundo a hipótese da Continuidade Fraca, defendida por Vainikka e Young-Scholten (1994), a gramática da criança produz estruturas que não violam os princípios, mas que podem violar os parâmetros da gramática-alvo. As gramáticas iniciais das crianças podem produzir, então, estruturas que são possíveis em outras línguas naturais, conforme afirmam Crain e Thornton (1998). De acordo com estes autores, a gramática da criança difere da língua-alvo dentro dos limites de variação interlingüística permitida pela GU.

Vainikka e Young-Scholten postulam que crianças falantes nativas e aprendizes adultos passam pelos mesmos estágios no desenvolvimento das categorias

---

<sup>23</sup> Exemplo de Neves (2001).

funcionais. Elas diferem em relação aos elementos que servem como gatilhos para a eclosão de categorias específicas. Para as crianças, os autores postulam ser os elementos funcionais expressos por afixos. Para os adultos, são os morfemas livres, como verbos auxiliares.

Vejamos como a aquisição de CP em L1 é interpretada pelos seguidores destas hipóteses.

## 2.2 – Aquisição de CP em L1

### 2.2.1 – Crain e Thornton (1998)

Crain e Thornton reportam dados de crianças em fase de aquisição do Inglês como L1 que reforçam a hipótese da Continuidade Fraca. Trata-se de construções envolvendo movimento longo de Qu. Nelas, algumas crianças produzem um sintagma Qu extra no sintagma complementizador intermediário, conforme ilustram os dados<sup>24</sup> a seguir:

- |   |       |
|---|-------|
| (04) <u>Who</u> do you think <u>who</u> Grover wants to hug?        | (4;9) |
| ‘ <u>Quem</u> você acha <u>quem</u> Grover quer abraçar?’           |       |
| (05) <u>Who</u> did they say <u>who</u> had ants in their pants?    | (4;9) |
| ‘ <u>Quem</u> eles disseram <u>quem</u> tinha formigas nas calças?’ |       |
| (06) Who do you think who is in the box?                            | (3;3) |
| ‘Quem você acha quem está na caixa?’                                |       |
| (07) What do you think what Cookie Monster eats?                    | (5;5) |
| ‘O que você acha o que Monstro Cookie come?’                        |       |

<sup>24</sup> Exemplos (04) e (05) de Crain e Thornton (1998:193-194).

- (08) What do you think what the baby drinks? (3;3)  
 ‘O que você acha o que o bebê bebe?’

O Inglês não licencia interrogativas Qu desse tipo. Contudo, essas estruturas são gramaticais em outras línguas, como por exemplo, o Alemão:

- (09) *Wen glaubst Du, wen sie getroffen hat?*  
 who think you who she met has  
 ‘Who do you think she has met?’  
 ‘Quem você acha que ela encontrou?’

A produção de formas tais como (04), (05), (06), (07) e (08) não presentes na língua-alvo, mas presentes em outras línguas, é interpretada como evidência de que as crianças estejam fazendo uso de uma opção paramétrica, autorizada pela GU, apesar de não verificada na L1.

Crain e Thornton fazem um paralelo entre a palavra Qu medial e o efeito do *that-trace*. Os autores observam que, em Inglês, as interrogativas Qu de sujeito de uma oração subordinada são gramaticais sem um complementizador, porém agramaticais com um complementizador:

- (10) What do you think *t* flies?  
 ‘O que você acha que voa?’
- (11) \*What do you think that *t* flies?  
 ‘O que você acha que voa?’

A diferença entre (10) e (11), segundo o Modelo de Regência e Ligação é que Comp está preenchido em (11), fato que faz com que o vestígio de Qu na posição de sujeito não seja regido apropriadamente, violando assim, o Princípio das Categorias Vazias<sup>25</sup> (*Empty Category Principle, doravante ECP*). Os investigadores observaram que o mesmo caso parece se aplicar às interrogativas com palavras Qu mediais, produzidas pelas crianças adquirindo o Inglês:

(12) \*What do you think what's in that box?

\*'O que você acha o que está nessa caixa?'

(13) \*Who did they say who had ants in their pants?

\*'Quem eles disseram quem tinha formigas nas calças?'

Dando prosseguimento aos experimentos iniciais, Crain e Thornton encontraram palavras Qu intermediárias na produção de interrogativas de sujeito assim como de objeto. Os autores perceberam, contudo, que tal palavra Qu intermediária desaparece de interrogativas com extração de objeto, mas persiste em interrogativas com extração de sujeito. Na verdade, a criança usa o Qu medial para evitar violação do ECP.<sup>26</sup> Deixa de fazer esse Qu medial em interrogativas de objeto porque o seu vestígio é regido apropriadamente pelo verbo, mas o mantém em interrogativas de sujeito para salvar o ECP, uma vez que o vestígio do sujeito deve ser regido. Neste caso, o vestígio

<sup>25</sup> O modelo seguido por Crain e Thornton é o de Regência e Ligação.

<sup>26</sup> Tal princípio é uma reinterpretação do filtro do *that-trace*, como aponta Haegeman (1996:441). Para que seja licenciado, o vestígio deve ser regido apropriadamente ou por um núcleo que o rege e que atribua papel temático, no caso do objeto, ou por uma projeção máxima a ele co-indexada que o reja, no caso do sujeito.

do sujeito é regido pelo Comp que contém traços de concordância do sintagma Qu de sujeito, através da relação [Spec, núcleo].

Outrossim, Crain e Thornton verificaram que as crianças nunca produzem uma palavra Qu medial nem o complementizador *that* em interrogativas com orações infinitivas. Isto é, elas não produzem construções que possam violar o ECP, como (14):

- (14) \*Who do you want to help you eat the cookie?  
 \*‘Quem você quer a ajudar você comer o biscoito?’

Pesquisando outros idiomas, os autores constataram o licenciamento de tal produção na gramática de certas línguas naturais. Por exemplo, o Irlandês sinaliza o movimento da palavra Qu com a presença de um complementizador especial no Comp intermediário. Em outras línguas, como o Francês, a concordância Spec-head causa uma mudança na forma do complementizador, que passa de “*que*” para “*qui*”, mas somente quando a extração acontece na posição de sujeito. É exatamente a posição de sujeito que necessita satisfazer o ECP; conforme sugerem Crain e Thornton:

- (15) \*L’homme que je crois **que** viendra.  
 L’homme que je crois **qui** viendra.  
 ‘O homem que eu acho que virá.’

Tanto o complementizador “*que*” quanto a sua forma mudada “*qui*” funcionam em Francês como palavras Qu, o que, para Crain e Thornton, é um fato relevante já que os autores consideram a palavra Qu intermediária também um complementizador.

Para Rizzi (1990) (cf. Crain e Thornton, 1998) a mudança no complementizador observada em Francês mostra a satisfação do ECP por um regente de núcleo. Em interrogativas de longa distância, por exemplo, a palavra *Qu* move-se através do SpecCP, deixando um vestígio *Qu*. Este vestígio passa traços de concordância ao Comp, licenciando-o como regente do vestígio na posição de sujeito da oração encaixada. Em Francês, a mudança na forma do complementizador que reflete a concordância Spec-head é visível. Em outras línguas, este processo é encoberto. Em Inglês, por exemplo, o mesmo processo de concordância Spec-head licencia o complementizador como regente de núcleo para o vestígio do sujeito, mas o complementizador é nulo, isto é, não é realizado.

Sendo assim, a teoria de Rizzi dá conta das estruturas presentes na gramática de crianças com Inglês como L1. Quando as crianças apresentam em sua produção interrogativas com *Qu* intermediário, elas podem estar usando uma forma de complementizador que sinaliza que a concordância Spec-head aconteceu. Sendo, na gramática das crianças, a mudança na forma do complementizador manifestada de forma visível, como no Francês.

O que os dados aqui apresentados sinalizam é que as crianças fazem uma opção paramétrica não presente na L1. Tal constatação está de acordo com a Hipótese da Continuidade Fraca.

### **2.2.2 – Elaine Grolla (2000)**

Grolla (2000), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro”, tem como objetivo analisar o desenvolvimento de CP por uma criança em fase de aquisição do Português, levando em

conta a ordem de emergência das construções relacionadas a tal categoria. Segundo a autora, o desenvolvimento tardio de certas estruturas A-barra se deve à aprendizagem gradual das palavras Qu e também à percepção de pistas nos dados do *input* capazes de modificar a gramática da criança. A autora postula ainda que as diferentes estruturas relacionadas a CP aparecem de forma gradual. Primeiro emergem construções como interrogativas, clivadas e tópicos com lacuna.<sup>27</sup> Mais tarde aparecem não só estruturas de tópico com *pro*<sub>especial</sub>,<sup>28</sup> como também interrogativas com Qu *in situ*.

De acordo com a investigadora, esse desenvolvimento gradual das estruturas A-barra no processo de aquisição do Português como L1 se deve ao fato de que, no início, o valor do parâmetro é [+ movimento de Qu]. Evidência para tal vem do fato que as crianças só produzem construções A-barra com extração de constituintes, como por exemplo, interrogativas com palavras Qu deslocadas, orações clivadas e topicalizações com lacuna. À medida em que a criança progride no processo de aquisição do PB, ela percebe, através de pistas, que o Português é [ $\pm$  movimento de Qu] e assim, altera o valor paramétrico inicial, passando a produzir construções com palavras Qu *in situ*:

(16) Pá fazê o quê? (3;11)<sup>29</sup>

(17) Eu to brincando sabe com quem? (3;11)

Como o Português é do tipo [ $\pm$  movimento de Qu], Grolla sugere que C tem traços fortes opcionais. Que pistas seriam essas que fazem com que a criança altere o valor do parâmetro de [+ movimento de Qu] para [ $\pm$  movimento de Qu]? Segundo a

<sup>27</sup> Construções que envolvem movimento.

<sup>28</sup> Tópico com *pro*<sub>especial</sub> é a construção em que não há conexão categorial entre o elemento deslocado e a categoria vazia dentro da oração, como em: “Samba, eu gosto (*pro*<sub>especial</sub>)”

<sup>29</sup> Exemplos de Neves (2001).

Teoria Baseada em Pistas<sup>30</sup> de Dresher e Kaye, Fodor (1998) e Lightfoot (1999) (cf. Grolla, 2000), essa pista é um elemento gramatical originário do *input*. Para Lightfoot, por exemplo, em Alemão, além da presença da variação da ordem VO / OV, uma pista para o fenômeno V2 seria encontrar nos dados sintagmas em Spec CP seguidos pelo verbo.

Para Cheng (1991, 1997), o fato de haver uma partícula interrogativa em C° pode ser a pista que a criança segue para marcação do valor [- movimento de Qu] em línguas como o Chinês e o Japonês. Conforme aponta Grolla, o Português é uma língua cujo C° não é preenchido por tal partícula, o que faz com que a criança fixe o valor paramétrico inicial da sua língua como [+ movimento de Qu]. Sendo assim, ao início do processo de aquisição do Português como L1, a criança produz somente estruturas A-barra com movimento. Com o desenvolvimento do processo de aquisição de L1, a criança passa a perceber certas pistas a partir dos dados do *input*. Tais pistas são, segundo Grolla, a presença de construções de tópico ou interrogativas com resumptivos nulos especiais (*pro<sub>especial</sub>*), que se caracterizam pela ausência de conectividade categorial entre o elemento em CP e a categoria vazia (*pro<sub>especial</sub>*). Esta falta de conectividade evidencia que tais estruturas não são derivadas por movimento. Note-se nos exemplos em (18) que o sintagma em CP é um DP, ao passo que o elemento ao qual ele se conecta é um PP.<sup>31</sup>

(18) a. Mas tapete, ele num anda. (= Mas no tapete, ele não anda.) (2;9)

Mas [<sub>TopP</sub> tapete<sub>i</sub> [<sub>TP</sub> ele num anda *pro<sub>especiali</sub>* ]]

b. A perna do papai, eu subi. (= Na perna do papai, eu subi.) (2;8)

<sup>30</sup> Do Inglês: *Cue Based Theory*, a qual sugere que para cada parâmetro, a GU especifica uma pista.

<sup>31</sup> Exemplos de Grolla (2000) e Neves (2001)

Esse tipo de categoria vazia é que faz com que a criança altere o parâmetro de [+ movimento de Qu] para [± movimento de Qu], já que o Português permite ambas as opções.

Apesar de não ser explícita, Grolla assume a Hipótese da Continuidade, na sua versão fraca. Há CP nas gramáticas iniciais, mas os valores dos traços do seu núcleo são especificados com base no *input*.

### 2.2.3 – Karsten Koch (2003)<sup>32</sup>

Koch (2003) investigou, nos dados de produção de Inglês como L1, evidências para a aquisição de interrogativas, sob uma perspectiva Minimalista (Chomsky, 1995). O autor tem especial interesse nas seguintes questões: (i) As crianças estão cientes da existência de CP? (ii) O morfema Q está presente nas gramáticas iniciais das crianças? (iii) Estariam as crianças usando construções restritas pela GU, embora tais construções não se encontrem na gramática do adulto de sua L1? (Hipótese da Continuidade Fraca).

Embora Radford (1990) argumente que nas gramáticas iniciais das crianças não haja categorias funcionais, tais como IP, DP e CP, Guasti (2002) (cf. Koch, 2003) atesta que crianças italianas, espanholas e catalãs usam, desde os estágios iniciais, concordância verbal de 1ª, 2ª e 3ª pessoas com um índice muito baixo de construções agramaticais. Tal fato evidencia, então, a presença de AGR na gramática da criança. Ademais, crianças francesas com menos de dois anos de idade distinguem formas

---

<sup>32</sup> KOCH, Karsten. (2003) **Little Minimalists: Question Formation in Child English**. University of British Columbia. Vancouver, Canada.

verbais finitas de não-finitas, conforme afirmam Pierce (1992) e Wexler (1994) (cf. Koch, 2003):

- |      |                      |       |
|------|----------------------|-------|
| (19) | pas manger           | (1;9) |
|      | ‘not eat-INF’        |       |
|      | ‘não comer’          |       |
| (20) | veux pas lolo        | (2;0) |
|      | ‘want-FIN not water’ |       |
|      | ‘não quero água’     |       |

Em (19), a forma infinitiva do verbo “manger” (comer) está à direita da negativa “pas” (não), enquanto que em (20), a forma verbal finita “veux” (quero) está à esquerda. Ambas as construções estão em conformidade com a gramática do adulto, onde as formas infinitas permanecem em VP, mas as formas verbais finitas passam por NEG ao serem alçadas para Tempo. Segundo Koch, tal fato evidencia a estrutura IP na gramática da criança.

Em relação à presença de CP nas gramáticas das crianças alemãs, Davis (1987) (cf. Koch, 2003) sugere que há evidências para tal. Sendo o Alemão uma língua V2, as crianças alemãs têm orações V2 em seu *input*. Contudo, nos estágios iniciais de aquisição, elas produzem construções com verbo em posição final (SOV). Sendo assim, Davis argumenta que as crianças alemãs devem reconhecer SAI e a existência de CP a fim de não aplicar SAI. Apesar de interrogativas “Sim / Não” em Inglês terem o verbo auxiliar fonologicamente realizado em posição deslocada inicial, a gramática das crianças apresenta interrogativas “Sim / Não” sem movimento de auxiliar. Segundo Koch, ambos os fatos são evidência da presença de CP na gramática da criança.

Koch segue, então, a Hipótese da Continuidade ao sugerir a existência de categorias funcionais nos estágios iniciais de aquisição. O investigador também acredita na existência de um morfema Q em C com traços fortes nas gramáticas iniciais das crianças adquirindo o Inglês como L1. Este traço forte Q exige, então, a presença de um núcleo fonologicamente expresso em C. Tal constatação baseia-se em um erro típico de construções interrogativas produzidas pelas crianças – a presença de um verbo auxiliar a mais, conforme ilustram os dados a seguir:

- (21) \***Is** I can do that? (3;0)  
 (22) \***Are** you want one? (2;4)

Uma variação de tal construção agramatical é a duplicidade de marcação de tempo, isto é, tempo expresso tanto no auxiliar quanto no verbo principal. Tal fenômeno foi primeiro percebido por Kuczaj (1976) (cf. Koch, 2003) e denominado de *overtensing*:

- (23) **Did** we **ate**?<sup>33</sup> (2;5)

O que (21), (22) e (23) têm em comum é a presença de um verbo auxiliar na posição de núcleo de CP. Segundo Koch, existem três hipóteses para explicar tal fenômeno. Duas envolvem Movimento e uma, Concatenação:

---

<sup>33</sup> Exemplo de Kuczaj (1976) (cf. Koch, 2003)

**(i) Hipótese da cópia e apagamento**

Hurford (1975) (cf. Koch, 2003) sugere que estas estruturas que as crianças produzem são derivadas por movimento com cópia, mas sem apagamento da cópia mais baixa, como ilustra a representação a seguir:

(24) [<sub>CP</sub> [<sub>C</sub> is<sub>i</sub>-Q [<sub>IP</sub> the girl [<sub>I</sub> is<sub>i</sub>] [<sub>VP</sub> playing]]]]?

Em (24), o verbo auxiliar é copiado para Q no núcleo de CP, diferentemente do que acontece na gramática do adulto, onde após ser copiado, o auxiliar é apagado de sua posição original:

(25) [<sub>CP</sub> [<sub>C</sub> is<sub>i</sub>-Q [<sub>IP</sub> the girl [<sub>I</sub> is<sub>i</sub>] [<sub>VP</sub> playing]]]]?

Entretanto, para Koch, tal proposta de cópia sem apagamento não dá conta do fato de que as crianças não produzem interrogativas como (26) em que a cópia mais baixa da palavra *Qu* não é apagada:

(26) \*What did I see what?  
'O que eu vi o quê?'

Tampouco tal proposta explica o porquê de as crianças não produzirem uma cópia exata do auxiliar, como (21), que em vez de ter uma cópia do auxiliar "can", apresenta outro verbo auxiliar – "is".

**(ii) *Syntactic Blends Hypothesis* (doravante SBH)**

Segundo Nakayama (1987) (cf. Koch, 2003), quando o processamento torna-se muito custoso, as crianças iniciam as construções interrogativas com inversão, mas depois, mudam para entoação. Esta combinação de inversão e entoação leva ao redobro de auxiliar. Contudo, tal proposta também não dá conta de construções como (21) e (22), onde o auxiliar inicial não é o mesmo da base.

**(iii) Concatenar, ao invés de Mover:**

De acordo com Koch, ao produzirem construções como (21), (22) e (23), as crianças não estariam usando Movimento, mas sim Concatenação do auxiliar realizado em C. Para o autor, tal proposta é consistente com o fato da existência do morfema Q, cuja natureza forte exige um núcleo fonologicamente explícito. Ela também explicaria o porquê de certas crianças mostrarem preferência por um auxiliar específico em C (“is” ou “are”), diferente daquele que se encontra dentro da oração. Como o Inglês não tem um exemplo de marcador interrogativo concatenado, espera-se que as crianças se utilizem de diferentes auxiliares para tal. Sendo assim, em interrogativas “Sim / Não” com duplicidade de auxiliar, as crianças podem estar concatenando um auxiliar em C sem aplicar movimento. Outras línguas apresentam um marcador de Q realizado em interrogativas sem SAI. Por exemplo, o Japonês usa “ka”, enquanto que o Francês, “est-ce que”. Do mesmo modo, o Inglês tem o complementizador “if” que concatena com Q em orações encaixadas:

(27) [<sub>IP</sub> I wonder [<sub>CP</sub> if-Q [<sub>IP</sub> he is feeling better]]]

Sendo assim, a gramática das crianças está consistente com os processos lingüísticos de outras línguas.

Koch também comenta sobre os erros em que SAI não é aplicado, como:

(28) Where Daddy put the window? (2;11)

De acordo com o autor, Guasti (2002) (cf. Koch, 2003) explica a ausência de SAI em construções como (28), assumindo haver uma auxiliar nulo em C. Para Koch, esta não seria uma explicação plausível e sugere uma outra nos seguintes moldes: em um determinado estágio de aquisição, as crianças assumem Q com traços fortes nas interrogativas “Sim / Não”, mas Q com traços fracos na interrogativas Qu. Esta seria uma opção verificada em Francês adulto também:

(29) Qui elle a recontré<sub>t</sub>?  
 Quem ela aux encontrou<sub>t</sub>?  
 ‘Quem ela encontrou?’

Para dar conta da ocorrência de interrogativas com Qu medial, Koch se utiliza de duas hipóteses. Quando as palavras interrogativas são cópias exatas, como em (30), ter-se-ia movimento com cópia e sem apagamento do elemento Qu no CP mais baixo. Quando as palavras Qu são distintas, como em (31), o autor sugere que o Qu inicial é um marcador de escopo que liga o Qu mais baixo.

(30) **Who** do you think **who**'s under there? (5;5)

(31) **Who** do you think **what's** in there? (4;9)

Em suma, para Koch os erros produzidos pelas crianças em fase de aquisição de construções interrogativas do Inglês como L1 revelam os seguintes fatos: presença de CP, de Q com traços fortes e a satisfação aberta do traço [wh] de C (através do movimento de Qu). Além disso, o investigador propõe que, assim como sugerido pelo Minimalismo, a operação *Merge* é preferida, ao invés de *Move* na construção de expressões lingüísticas pelas crianças.

#### 2.2.4 – Ryoko Hattori (2003)<sup>34</sup>

Em sua pesquisa sobre a gramática de crianças falantes de Inglês, Hattori (2003) observou nos dados coletados, a presença do fenômeno de *tense-doubling* em interrogativas “Sim / Não”, assim definido pela autora e exemplificado em (32):

“Em uma oração gramatical, tempo e concordância são expressos somente uma vez, contudo, em um erro de redobro, tempo e / ou concordância é incorretamente expresso duas vezes – uma vez no verbo auxiliar deslocado e uma vez no verbo principal.”<sup>35</sup>

<sup>34</sup> HATTORI, Ryoko. Why do children say *Did you went?*; The role of *do*-support. Proceedings of the 28th Boston University Conference on Language Development. Boston, 2003.

<sup>35</sup> “While tense and agreement are expressed only once in a grammatical sentence, in a doubling error, tense and / or agreement is incorrectly expressed twice – once on the ‘fronted’ auxiliary and once on the main verb”.

- (32) \*Did you went to a party?  
 'AUX-PAST você ir-PAST a uma festa?'  
 'Você foi a uma festa?'

Em (32), tanto o verbo auxiliar quanto o verbo principal carregam marcação de passado. Como tal agramaticalidade tem a ver com uma dupla marcação de tempo, erros de redobro somente podem ser observados em contextos que requeiram a presença tanto de um verbo auxiliar quanto de um verbo principal. Sendo assim, interrogativas “Sim / Não”, interrogativas Qu de extração de objeto ou adjuntos, e orações interrogativas negativas do Inglês podem ser uma boa fonte de estudos sobre erro de redobro, haja vista que em Inglês estas três estruturas exigem a presença de um verbo auxiliar além do verbo principal.

Como o movimento de verbo auxiliar para uma posição acima do sujeito é uma característica compartilhada tanto por interrogativas “Sim / Não” quanto por interrogativas Qu de não extração de sujeito, SAI também pode ser uma boa fonte de investigação sobre erros de redobro.

Hurford (1975) (cf. Hattori, 2003) sugere que erros de redobro têm sua causa na versão das crianças para a regra SAI. O autor não considera erros de redobro como erros realmente, mas sim como padrões que são licenciados pela gramática das crianças, e que podem acontecer em qualquer contexto onde haja SAI, contudo impossível em qualquer outro contexto. A visão de Hurford é ilustrada em (33).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Quadro adaptado de Hattori (2003)

(33) SAI após cópia, mas sem apagamento:

Estrutura profunda:	<i>he would like it</i>
Após cópia:	<i>Would he would like it?</i>
Sem apagamento	
Estrutura superficial:	<i>Would he would like it?</i>

Já Mayer *et alii* (1978) (cf. Hattori, 2003) consideram que as crianças apresentam tal agramaticalidade levadas por operações incorretas de movimento, resultando em uma estrutura não-adulta. Contudo, apesar de também acreditarem que erros de redobro são licenciados pela gramática das crianças, os autores sugerem que tais estruturas acontecem não somente em contextos envolvendo SAI, mas também em qualquer outro contexto onde haja movimento com cópia sem apagamento, como por exemplo, em declarativas negativas:

(34) Movimento com cópia, mas sem apagamento, em declarativas negativas:<sup>37</sup>

Estrutura profunda:	<i>he not is sleeping</i>
Após cópia:	<i>he is not is sleeping</i>
Sem apagamento	
Estrutura superficial:	<i>he is not is sleeping</i>

Maratsos e Kuczaj (1978) foram os primeiros a observar erros de redobro ocorrerem em suas pesquisas de aquisição de L1. Os sujeitos de seus experimentos – duas crianças<sup>38</sup> falantes de Inglês – produziram estruturas tais como:

<sup>37</sup> Quadro adaptado de Hattori (2003)

<sup>38</sup> Maratsos e Kuczaj (1978) não especificaram as idades das crianças envolvidas na pesquisa.

- (35) \*Does she eats it?  
 (36) \*Did she went there?  
 (37) \*Is she is eating?

Ao estudarem tais dados, os autores chegaram aos seguintes números em relação à ocorrência das formas agramaticais:

- (38) Ocorrência de erros de redobro em interrogativas “Sim / Não”:<sup>39</sup>

Interrogativas “Sim / Não”	Criança A	Criança B
Com aux. “do”:	15%	12,2%
Com aux. “be”:	0%	1,8%
Com verbo modal:	0%	0%

Analisando os três tipos de interrogativas “Sim / Não”, Hattori sugere que a ocorrência de erros de redobro está principalmente relacionada à inserção do verbo auxiliar “do”, e não a SAI ou movimento. Ademais, as interrogativas “Sim / Não” com verbo auxiliar e / ou verbo modal não envolvem nenhuma operação em que um elemento adicional é inserido. Estes tipos de interrogativas “Sim / Não” somente envolvem SAI e movimento.

Segundo a autora, há claramente uma correlação entre a inserção de “do” e a restrição de o elemento a ser movido ter que ser um auxiliar. Chomsky (1991) postula que esta restrição leva à inserção de “do”. Quando não há nenhum auxiliar à direita do

<sup>39</sup> Quadro de Maratsos e Kuczaj (1978) adaptado por Hattori (2003).

sujeito, “do” é inserido nesta posição como um último recurso para realizar a inversão exigida pela interrogativa. Deste modo, esta operação de inserção de “do” é custosa. Em sendo uma operação custosa, é passível de causar erros de processamento.

À luz do Minimalismo, a inserção de “do” não é considerada como parte da GU, mas sim como uma regra específica à língua, e por isso, mais custosa em termos de aquisição. Sendo assim, Hattori sugere que o custo de inserção de “do” é o principal fator para a ocorrência de erros de redobro em tais contextos.

### **2.2.5 – Guasti (2004)**

Guasti (2004) também comenta sobre estes diversos tipos de erros verificados na produção de interrogativas de crianças falantes de Inglês como L1.

#### **(i) Ausência de SAI**

Com base em pesquisas de outros investigadores, como Stromswold (1990), Guasti (:196) apresenta as seguintes conclusões:

(a) Falha na aplicação de SAI é observada em estágios posteriores aos estágios iniciais.

(b) É contestável a evidência para a existência de um estágio em que SAI ocorre em perguntas “Sim / Não” mas não em perguntas Qu. Stromswold observou inversão em 93,7% das interrogativas “Sim / Não” e em 93% nas interrogativas Qu.

Talvez o problema com a opcionalidade na aplicação de SAI tenha a ver com a aprendizagem das propriedades específicas dos verbos auxiliares envolvidos.

**(ii) Interrogativas-negativas**

As interrogativas-negativas são as construções mais problemáticas para as crianças adquirindo o Inglês como L1. Elas produzem SAI em apenas 55,6% nestas estruturas. Além disso, produzem outros tipos de erros como redobro de auxiliar e a estrutura com *not*:

(39) Where he couldn't eat the raisin? (4;0)

(40) What did he didn't wanna bring to school? (4;1)

(41) Why can you not eat chocolate? (4;1)

Redobro de auxiliar pode ser explicado pela aplicação de movimento, cópia e ausência de apagamento. O problema da ausência de movimento da negação ou dos auxiliares negativos para C não deve se derivar de dificuldades de processamento, uma vez que as crianças pequenas, falantes de Italiano produzem tais deslocamentos. Este exemplo está exibido em (42):

(42) Cosa non ta [sa] fare il bambino?<sup>40</sup> (3;11)

o que não pode fazer a criança

'O que a criança não pode fazer?'

Então, não parece que a criança tenha dificuldade com SAI. O que os aprendizes de Inglês como L1 parecem ter é dificuldades que são específicas da própria língua como as propriedades morfossintáticas dos verbos auxiliares. Segundo Guasti (:202): "Estes fatos são consistentes com a visão que os componentes inatos (restrições

---

<sup>40</sup> Guasti (:199)

universais) manifestam-se ao início do desenvolvimento, enquanto que aspectos específicos da linguagem envolvidos em tais componentes podem levar algum tempo para serem dominados.”<sup>41</sup>

### (iii) Interrogativas sem auxiliar

Como já mencionado anteriormente, para as interrogativas sem verbos auxiliares do Inglês, Guasti postula a presença de um verbo auxiliar nulo (para satisfazer o critério Qu de Rizzi).

(43) Where Ø Daddy go? (2;3)

(44) Where Ø Daddy put the window? (2;11)

Para Guasti, estes erros, inclusive as interrogativas de longa distância com Qu intermediário cuja análise de Crain e Thornton ela adota, refletem apenas dificuldades com propriedades específicas dos itens lexicais.

Passamos agora para a apresentação das hipóteses sobre a aquisição de L2 e sobre a aquisição de interrogativas em L2, mais especificamente.

## 2.3 – Aquisição de CP em L2

Numa visão behaviorista, um desempenho falho em L2 era considerado como decorrente da transferência de antigos hábitos de L1 para L2. Então acreditava-se que a

---

<sup>41</sup> *These facts are consistent with the view that innate components (universal constraints) manifest themselves early in development, while language-specific aspects involved in these components may take some time to be fully mastered.*

situação podia ser remediada prevendo-se as áreas de dificuldade através de um contraste entre as estruturas das duas línguas, seguindo-se de uma concentração nas diferenças entre L1 e L2 via instrução. Essa era a Hipótese da Análise Contrastiva (Lado, 1957). Entretanto, tal hipótese foi questionada já que a presença de evidência indicando essa diferença não causava necessariamente dificuldade. Constatou-se também que certas estruturas de L2 mostraram-se mais resistentes à aquisição. Conseqüentemente, concluiu-se que analisar os erros seria mais vantajoso que prevêê-los, chegando-se então aos estudos de Análise de Erros.

Depois da saída de cena da teoria behaviorista e sob a influência do modelo gerativista, seguiu-se uma mudança de foco, em vez de descobrirem-se as diferenças entre L1 e L2, passou-se o foco para as semelhanças. Nesta tendência, alguns estudos revelaram que aprendizes de L2 com diferentes L1 apresentam estágios de desenvolvimento semelhantes no que tange à ordem de aquisição de morfemas, negação, interrogativas, relativas e referência ao passado, assim como acontece em L1. Tais conclusões levaram à postulação que a GU também está operante em L2, porém, ao mesmo tempo, fizeram com que alguns pesquisadores negassem a existência de transferência de L1. Não obstante, há estudos, como Marques (2004), que evidenciam que há transferência nos estágios iniciais na aquisição de L2.

### **2.3.1 – Hipóteses sobre a aquisição / aprendizagem de L2**

A pergunta se aprendizes de L2 têm acesso ou não à GU tem sido de certa forma o principal objeto de pesquisa entre os interessados em aplicar a teoria de princípios e parâmetros na investigação da aquisição / aprendizado de L2. O argumento da pobreza de estímulo levou alguns investigadores à conclusão de que os aprendizes de

L2 têm conhecimento gramatical que não poderia ter sido adquirido dos dados da experiência. Na aprendizagem de L1, atribui-se tal conhecimento às propriedades inerentes da mente – à GU.

Além da questão do acesso ou não à GU, há outra que indaga sobre o papel da L1 na aquisição de L2. Qual seria então o papel da L1 na aprendizagem de L2? Na verdade, se a GU é acessível ou não na aquisição de L2 depende, em grande parte, de como se entende a relação entre a GU e as gramáticas núcleo.

Dentre as várias hipóteses aventadas, poderíamos resumir duas versões básicas:

(a) A GU se encontra disponível:

Acesso total;

Acesso parcial;

(b) A GU não se encontra disponível:

Nenhum acesso.

#### **(i) Acesso Total à GU**

Para os que defendem o acesso total à GU, como por exemplo, Epstein *et alii* (1996), os valores paramétricos de L1 não influenciam de modo algum na aquisição de L2. O falante tem livre acesso à GU para fixar os valores apropriados aos parâmetros da L2, independentemente dos valores paramétricos de L1. Em suma, não há nenhuma influência de L1 na aquisição de L2; por conseguinte, a GU opera independentemente de L1.

Epstein *et alii* investigaram a aquisição de categorias funcionais por crianças e adultos do Japonês adquirindo o Inglês como L2. De acordo com os autores, o Japonês não possui categorias funcionais. Ao serem testados, tanto as crianças quanto os adultos mostraram ter categorias funcionais como os sintagmas flexional e complementizador

em L2 em suas gramáticas iniciais. Estes aprendizes são capazes, dentre outras coisas, de produzir construções que envolvem o sintagma complementizador – como interrogativas com movimento de sintagma Qu (movimento este inexistente em japonês). Dessa maneira, concluem os autores (:52):

“Se o Japonês não tem categorias funcionais, então os resultados sugerem que o aprendiz de L2 não tenta, nos estágios iniciais da aquisição, impor uma análise gramatical da L1 (talvez com a ausência de categorias funcionais) nos Dados Lingüísticos Primários como argumentado em muitos estudos do processo de aquisição de L2”.<sup>42</sup>

De acordo com Lydia White (1989) (cf. Cook e Newson, 1996), para se conceber a possibilidade de a GU desempenhar um papel tão importante na aquisição de L2 quanto desempenha na aquisição de L1, é necessário que o conhecimento lingüístico adquirido pelo aprendiz apresente propriedades não verificadas no *input* nem em L1.

A autora postula que o processo de aquisição de L2 se assemelha muito ao de L1, pois o aprendiz de L2 se defronta com alguns problemas semelhantes àqueles enfrentados pela criança. Em sua visão, ambos os tipos de aprendizes (L1 e L2) têm que interpretar o *input* ao qual são expostos para compreender e produzir as estruturas da língua que está adquirindo / aprendendo.

Para fundamentar esta hipótese, White menciona a pesquisa feita por Otsu e Naoi (1986) (cf. Cook e Newson, 1996) em que aprendizes de Inglês como L2, falantes de Japonês, realmente dão evidência de conhecimento do Princípio da Dependência Estrutural. É sabido que o movimento sintático é restrito pelo Princípio da Dependência

---

<sup>42</sup> “If Japanese does not have functional categories, then the results suggest that the L2 learner does not attempt at early stages of acquisition to impose an L1 grammatical analysis (perhaps lacking functional categories) upon the L2 PLD as is argued in many accounts of the L2 acquisition process”.

Estrutural. Como em Japonês não há movimento, esse princípio não é ativado em L1. Para testar o acesso à GU, então, é preciso verificar se aprendizes de Inglês como L2, cujas línguas maternas não apresentam movimento, mostram conhecimento do Princípio da Dependência Estrutural.

Na pesquisa de Otsu e Naoi, tanto os japoneses quanto os chineses aprendizes de Inglês como L2 rejeitaram fortemente orações como:

(45) *\*Is Sam is the cat that brown?*

Conclui-se dos resultados desses experimentos que os aprendizes de L2 conhecem o Princípio da Dependência Estrutural, mesmo que este não seja ativado em sua L1. Percebe-se, então, que foi adquirido um aspecto gramatical de L2 que não faz parte da L1 dos aprendizes, e que, de forma muito improvável, foi ensinado por professores de idiomas. Então, esse aspecto gramatical só pode ter sido fornecido pela GU.

#### **(ii) Acesso Parcial à GU**

Alguns dos investigadores que defendem a hipótese de acesso parcial à GU afirmam que a L1 pode servir como estado inicial de L2, mas que os valores paramétricos diferentes entre L1 e L2 podem ser alterados durante o processo de aquisição. Se houver mudança nos valores do parâmetro, todas as propriedades a ele ligadas surgem juntas.

Para Vainikka e Young-Scholten (1994), que investigaram a aquisição das categorias funcionais em L2, os aprendizes de L2 vão transferir os valores dos parâmetros de L1 até certo ponto. Segundo os autores, que defendem a Hipótese da

Continuidade Fraca, as gramáticas iniciais de L1 e de L2 não contêm categorias funcionais, mas apenas categorias lexicais e os princípios da Teoria X-barra. As categorias funcionais vão emergindo com base em evidências do *input*.

Ao estudarem a aquisição de categorias funcionais por falantes adultos do Turco e do Coreano adquirindo o Alemão como L2, Vainikka e Young-Scholten constataram que as suas gramáticas iniciais só possuem a camada lexical da oração, isto é, o VP. A L1 tem influência só no que tange ao parâmetro do núcleo no nível do VP. A partir da aquisição das categorias funcionais, a ordem passa a ser aquela determinada por L2 e não mais por L1. O desenvolvimento das categorias funcionais se dá de forma gradual com base nos princípios da Teoria X-barra fornecidos pela GU e nos dados do *input*. Crianças adquirindo o Alemão como L1 e falantes adultos adquirindo o Alemão como L2 passam pelos mesmos estágios na aquisição das categorias funcionais: VP <sup>43</sup> FP<sup>44</sup> > AgrsP > CP.

FP é uma Projeção Funcional que não tem traços especificados. Somente quando AgrsP é adquirido é que os traços tornam-se especificados. FP se desenvolve em AgrsP.

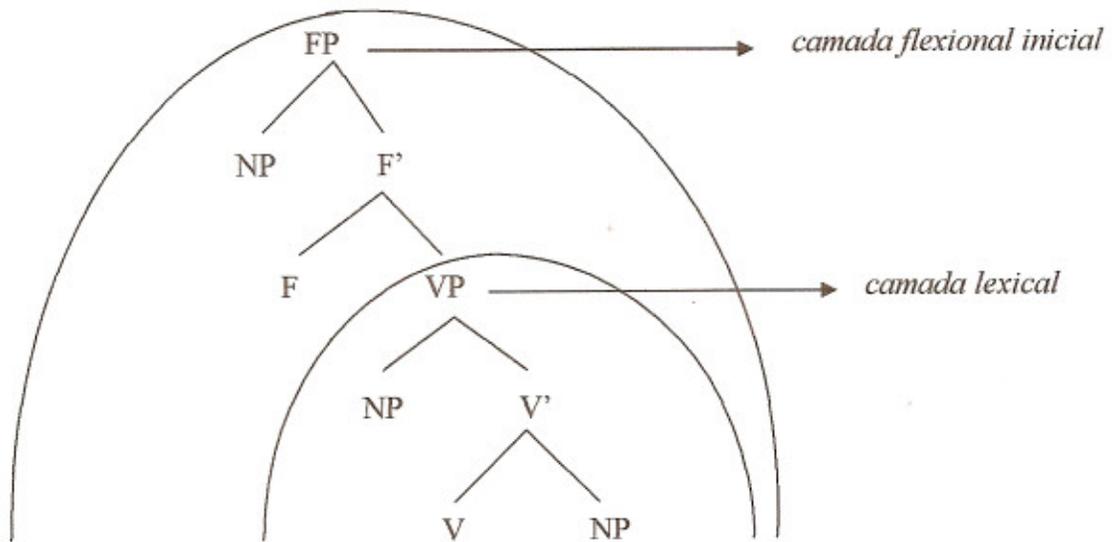
As árvores (46), (47) e (48), a seguir, são as representações dos estágios do desenvolvimento das categorias funcionais tanto em L1 quanto em L2, segundo Vainikka e Scholten.

---

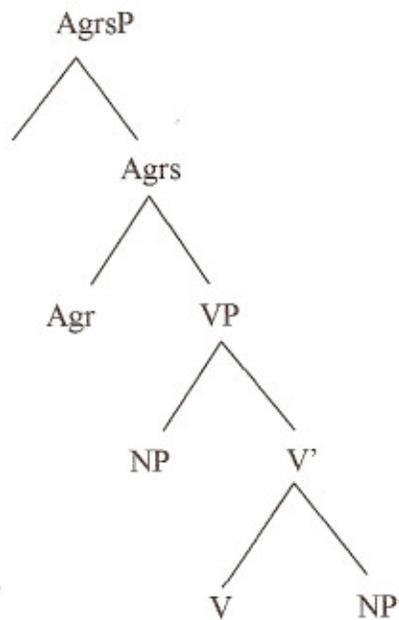
<sup>43</sup> O símbolo > significa: “que uma categoria domina a outra”.

<sup>44</sup> Do Inglês: *Functional Projection*

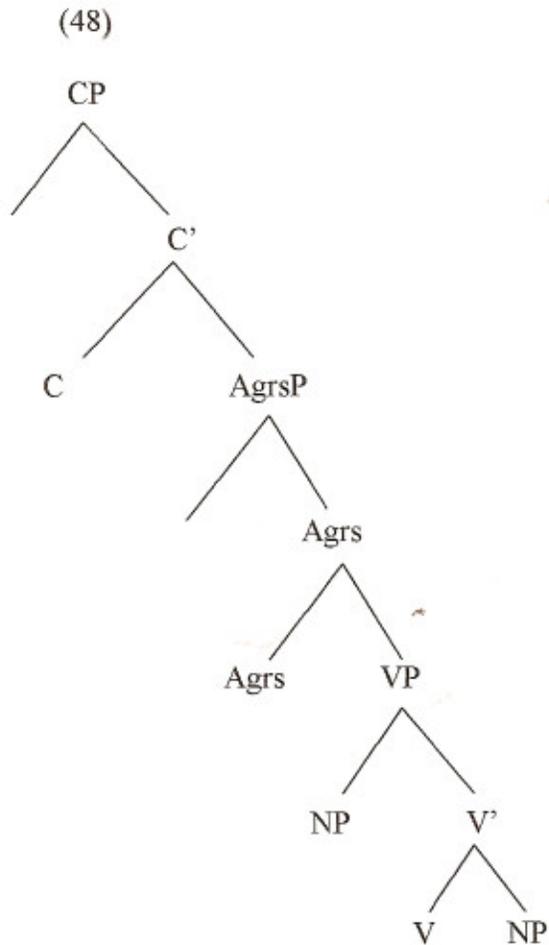
(46) O surgimento de FP:



(47) O desenvolvimento de AgrsP:



Com o surgimento de CP, tem-se a arquitetura funcional completa:



CP é, então, a última categoria funcional a ser adquirida tanto na L1 quanto na L2, segundo os autores.

Como o desenvolvimento das projeções funcionais é semelhante na aquisição de L1 e na aquisição de L2, Vainikka e Young-Scholten (1994) assumem o acesso à GU para L2, só que com a influência de L1 no estágio lexical do VP apenas – a ordem dentro do VP reflete a ordem da L1 dos aprendizes do Alemão como L2.

### (iii) Nenhum Acesso à GU

Clahsen e Muysken (1986) e Bley-Vroman (1989) (cf. Epstein *et alii*, 1996) são investigadores que assumem posições mais radicais sobre a questão de acesso à GU. Para os autores, a aquisição de L2 é fundamentalmente diferente da aquisição de L1. Esses pesquisadores sugerem que a aquisição de L2 é governada por outras faculdades cognitivas que são separadas e distintas da faculdade específica da linguagem.

Clahsen e Muysken (1986) (cf. Epstein *et alii*) compararam o desenvolvimento da ordem de palavras na aquisição de Alemão como L1 e L2. Os autores advogam que a gramática dos adultos aprendizes do Alemão como L2 não está sujeita à GU da mesma forma que na aquisição de L1.

As crianças adquirindo o Alemão como L1 começam com a ordem subjacente correta – SOV – que é incorreta em termos superficiais. A ordem SVO é adotada pelos aprendizes do alemão como L2, independente da ordem oracional de suas L1s. Os autores afirmam que as diferenças observadas entre a aquisição de L1 e L2 podem ser explicadas assumindo-se que a aquisição de L1 por uma criança é guiada pela GU, enquanto que as estratégias de aquisição usadas pelos adultos no desenvolvimento da L2 podem ser definidas em termos de princípios de processamento de informação e de solução geral de problemas.

Essa hipótese coaduna com a hipótese do “período crítico” postulada por Lenneberg (1967) (cf. Epstein *et alii* :5), segundo a qual após um certo período depois da puberdade, a GU não está mais disponível. Os primeiros defensores da hipótese do período crítico foram Penfield e Roberts (1959) (cf. Epstein *et alii* :5) que assumiram que a aprendizagem de línguas cresce em dificuldade com a idade e que associaram essa dificuldade ao término da plasticidade cerebral.

Segundo Epstein *et alii*, Lenneberg apresentou uma teoria do período crítico mais detalhada. Baseando-se em suas análises da literatura clínica existente sobre danos cerebrais unilaterais e hemisferectomias, o investigador concluiu que há uma lateralização progressiva da função lingüística para o hemisfério esquerdo, processo que se completa na puberdade. Lenneberg considerou esse fenômeno como uma redução dramática na habilidade de adquirir uma L2.

Na visão de Bley-Vroman (1989) (cf. Epstein *et alii* :7), a aquisição de L1 e o aprendizado de L2 são fundamentalmente distintos devido ao fato de a GU não desempenhar no aprendizado de uma segunda língua o mesmo papel que desempenha na aquisição da língua materna por crianças. Segundo o autor, os princípios são ativados quando da aquisição de L1, mas não há uma nova fixação de parâmetros em L2. O que está em L1 que coincide com L2 é visto como uma transferência. O que não está em L1, mas está em L2 é adquirido por outros mecanismos de aprendizagem – por exemplo, por analogia.

Ao assumir que a GU não se encontra disponível para o aprendizado de L2, Bley-Vroman defende a idéia de que o aprendiz adulto de uma L2 “subloca” uma GU a partir do conhecimento que possui de sua L1. Dessa GU sublocada – na verdade, a L1 do aprendiz – ele tem acesso aos princípios universais que regem a aquisição. O autor lista algumas evidências para a sua hipótese, a saber:

- (i) O conhecimento de L2 não é tão completo como em L1;
- (ii) Algumas L2s são mais difíceis de serem aprendidas do que outras;
- (iii) A L2 se fossiliza;
- (iv) Aprendizes de L2 variam de formas que falantes de L1 não variam.

Epstein *et alii* criticam a proposta do Nenhum Acesso à GU. Segundo esses autores, os proponentes desta hipótese não conseguem responder às questões centrais da teoria de aquisição de L2, que são:

- (i) O que exatamente o aprendiz de L2 sabe; e
- (ii) Como o aprendiz de L2 sabe o que sabe.

Os autores afirmam que (1996:7):

“Postular uma total inacessibilidade à faculdade da linguagem não explicaria como os adultos conseguem distinguir dados primários de L2 de perturbações acústicas não-lingüísticas (“barulho”). Do mesmo modo, uma total inacessibilidade pareceria acarretar em que os aprendizes não executariam a tarefa de aprendizagem da língua-alvo sabendo (por exemplo) que, como todas as línguas humanas, a língua-alvo tem itens lexicais (“palavras”), um construto específico à GU”.<sup>45</sup>

### 2.3.2 – A visão de Sauter (2002) sobre transferência e acesso à GU

Em sua tese de doutoramento,<sup>46</sup> Kim Sauter (2002) discute a questão do estado inicial de L2 com base nas possibilidades de extensão da transferência de L1 e no papel da GU, a saber <sup>47</sup>:

---

<sup>45</sup> “Positing total inaccessibility to the language faculty would fail to explain how adults even distinguish primary L2 data from nonlinguistic acoustic disturbances (“noise”). Similarly, total inaccessibility would seem to entail that learners do not approach the L2 learning task knowing (for example) that, like all human languages, the target language has lexical items (“words”), a construct specified in GU”.

<sup>46</sup> SAUTER, Kim. *Transfer and Access to Universal Grammar in Adult Language Acquisition*. Rijksuniversiteit, Groningen, 2002.

<sup>47</sup> Sauter justifica da seguinte maneira o abandono do termo “Acesso parcial”: “Unlike White (2000), I do not use the label *Partial Access* for any of the different positions. In White’s overview,

- (i) Nenhuma Transferência.
- (ii) Transferência Parcial.
- (iii) Transferência Total.
- (iv) Nenhum Acesso.
- (v) Acesso total.

No que se refere à transferência, a questão a investigar é o quanto da gramática de L1 define o estado inicial de L2: são todas ou apenas algumas categorias funcionais com os seus respectivos traços transferidas? A questão do estado inicial de L2 está relacionada às diferentes hipóteses sobre a aquisição de L1 mencionadas acima. Questões como: as categorias funcionais ausentes na L1 estariam disponíveis na aquisição de uma L2? Qual é o ponto inicial do conhecimento gramatical de um não-nativo adquirindo uma L1?

O autor sugere, então, seis combinações possíveis resultantes desses dois fatores – Transferência de L1 e GU:

**(i) Nenhuma Transferência / Nenhum Acesso:**

Descarta-se a GU como exercendo algum papel na aquisição de L2. Os defensores desta hipótese (= Nenhum acesso) como vimos anteriormente, são, por exemplo, Clahsen e Muysken.

---

*Partial Access means that some or all UG principles and parameters as instantiated in the L1 constrain L2A, while the unused properties of UG cannot be activated (so, no parameter resetting, for instance). In this sense, Partial Access can be identified with Partial Transfer or Full Transfer, which confuses the notion of transfer and the notion of UG access. In order to distinguish direct UG influence from L1 influence, I use the labels No Access and Full Access: No Access means no direct access to previously unused properties of UG, while Full Access means Access to both used and unused properties of UG”.*

**(ii) Nenhuma Transferência / Acesso Total:**

Para Platzack (1996) (cf. Sauter 2002:10), tanto os aprendizes de L1 quanto os de L2 assumem que as categorias funcionais têm traços fracos independente da força dos traços da língua-alvo. Os traços fracos são menos “custosos” porque não induzem movimento sintático. Só com base em evidência positiva como, por exemplo, a ocorrência de movimento sintático na língua-alvo é que os aprendizes podem trocar o valor de fraco para forte.

Existem, porém, estudos que refutam tal hipótese, como o de White (2000) (cf. Sauter :11) segundo o qual, os falantes de Francês aprendizes de Inglês aplicam, nos estágios iniciais de aquisição, regras de movimento de verbo verificadas em L1, mas não em L2.

**(iii) Transferência Parcial / Nenhum Acesso:**

De acordo com esta posição, o estado inicial de L2 possui apenas algumas das propriedades paramétricas de L1. Eubank *et alii* (1997) (cf. Sauter :11) sugerem que as categorias funcionais de L1 são transferidas para o estado inicial de L2, mas sem todas as propriedades dos seus traços especificadas. Os valores paramétricos não presentes no estado inicial de L2 não voltam a ser fixados. Os autores sugerem que a força dos traços de algumas categorias funcionais é indeterminada (nem forte nem fraco) e isso leva a operações opcionais, como a do movimento do verbo, movimento de *Qu*, etc.

O estudo de White sobre a posição do advérbio em relação ao verbo – ligada ao parâmetro do movimento do núcleo – serve também como uma base empírica para a refutação desta hipótese.

**(iv) Transferência Parcial / Acesso Total:**

Esta posição difere da (iii) no que se refere à GU. O estado inicial de L2 contém traços indeterminados, mas, com base no *input* da língua-alvo, é possível atribuir novos valores aos traços das categorias funcionais.

Para Eubank (1996) (cf. Sauter :13), os traços de Tempo e de Concordância não são fortes nem fracos no estado inicial de L2. Entretanto, a partir da aquisição do paradigma verbal da língua-alvo, os valores das propriedades das categorias funcionais voltam a ser fixados.

**(v) Transferência Total / Acesso Total:**

O estado inicial de L2 é o estado final de L1. Só que quando a gramática inicial de L2 não é capaz de atribuir uma estrutura às expressões do *input*, a GU é reativada. Essa é a posição defendida por White (1989) (cf. Sauter, 2002). Segundo a autora, os aprendizes de L2 transferem os valores dos parâmetros de L1 para L2, só que estes valores podem ser modificados com base nos dados do *input*.

**(vi) Transferência Total / Nenhum Acesso:**

Esta é a posição advogada por Sauter. O pesquisador fez um estudo longitudinal, com duração aproximada de dois anos, de nove sujeitos adultos falantes de Espanhol e de Italiano aprendendo Sueco, Alemão e Inglês como L2 para verificar a aquisição do Parâmetro do Sujeito Nulo.

Para o autor, as propriedades dos valores paramétricos de L1 transferem-se como um grupo único, implicando, então, na evidência da noção de “transferência total” (*Full Transfer*). O estado inicial da L2 é a gramática da L1. Em relação à questão sobre o acesso à GU, Sauter afirma que não há nenhuma evidência que sugira que o valor

paramétrico de L1 seja “desaprendido” por nenhum dos aprendizes incluídos em seus estudos. Apesar de seu estudo longitudinal cobrir um período de dois anos, o autor não encontrou inovações nas propriedades relevantes que caracterizem um novo estágio de desenvolvimento de L2.

Sauter postula que, na realidade, “a ausência de fenômenos novos sugere a falta de desenvolvimento nas propriedades sob investigação”. O autor conclui, então, que os seus dados finais não evidenciam a noção de “acesso total” (*Full Access*), mas sim a noção de “nenhum acesso” (*No Access*).

Como defensor da hipótese de Transferência Total / Nenhum Acesso, Sauter sustenta que todos os valores paramétricos de L1 são transferidos para L2 e não há mudança. Os dados<sup>48</sup> abaixo, extraídos de seu estudo, ilustram o fato de que os falantes de línguas de sujeito nulo mantêm tal parâmetro na gramática da IL:

**(i) Sujeito nulo:**

- (49) a. Because were talking to each other.  
b. Seems my friend Maria.

**(ii) Ordem VS:**

- (50) Sometimes happened to me the same.

**2.3.3 – A visão de Marques (2004)**

Em Marques (2004), tivemos como objetivo analisar não somente a questão sobre a transferência dos valores paramétricos de L1 para L2, como também o papel da GU no processo de aquisição / aprendizagem do inglês como L2 por aprendizes

---

<sup>48</sup> Dados de falantes de Italiano aprendizes de Inglês.

brasileiros adultos, no contexto do Parâmetro do Sujeito Nulo. Assumimos como hipótese inicial do trabalho a proposta de Sauter (2002) que defende as idéias de que há transferência total dos valores paramétricos de L1 para L2, como também de que no processo de aquisição / aprendizagem de L2, a GU não se encontra mais disponível. Isto é, não há nenhum acesso à GU. Desta forma, os valores paramétricos de L2 não podem ser remarcados.

Ao analisar os resultados obtidos nos experimentos, com base: (i) na porcentagem de respostas corretas nos testes de julgamento de gramaticalidade; e (ii) principalmente na porcentagem de ocorrência, nos exercícios de versão, de estruturas gramaticais associadas a línguas [- pro-drop], Marques concluiu que:

(1) Há transferência dos valores paramétricos de L1 para L2, conforme defende Sauter (2002).

A hipótese da transferência se reforçou ao constatar que alguns dos fenômenos listados a seguir, e que espelham a mudança paramétrica pela qual o PB vem passando (cf. Duarte, 1995), estavam presentes nos dados da pesquisa:

**(i) Um maior preenchimento de 1ª e 2ª pessoas nas orações independentes:**

(51) *We frequently go to the supermarket.*

‘Vamos freqüentemente ao supermercado.’

**(ii) Um menor preenchimento de 1ª e 2ª pessoas nas orações subordinadas correferenciais:**

(52) *\*You think that \_\_\_ know everything.*

‘Você pensa que sabe tudo.’

**(iii) Ausência de pronomes expletivos:**

(53) \*\_\_\_ seems that we are lost.

‘Parece que estamos perdidos.’

**(iv) Ocorrência de inversão do sujeito em construções inacusativas:**

(54) \*When began the show, the teenagers shouted.

‘Quando começou o espetáculo, os adolescentes gritaram.’

**(v) Uma nítida reprodução da posição do advérbio no Português do Brasil:**

(55) \*The teacher explained patiently the question.

‘O professor explicou pacientemente a questão.’

Essa transferência foi observada com maior intensidade nos níveis básicos. A partir dos níveis intermediários, percebeu-se que essa transferência começou a desaparecer gradualmente. Sendo assim, concluiu-se que:

(2) Há acesso à Gramática Universal, ao contrário do que propõe Sauter (2002).

Ficou evidente nos dados pesquisados que há uma mudança dos valores paramétricos da L1 para os da L2. Os resultados do nível avançado comprovaram que os aprendizes remarcaram os valores paramétricos da L2. Isto é, o traço Agr [+ forte] da L1 foi mudado para [- forte] na L2. Como consequência, no teste de julgamento de gramaticalidade, esses aprendizes obtiveram 100% de acertos.

Da mesma forma, no exercício de versão, os aprendizes do nível avançado produziram somente estruturas permitidas na L2, tais como: sujeitos referenciais e expletivos preenchidos e as ordens SV (com verbos inacusativos) e SAdvVO (sem movimento de verbo).

Pelos resultados obtidos, percebemos que cada uma das propriedades testadas foi adquirida em momentos diferentes do processo de aquisição / aprendizagem de L2. O preenchimento de sujeitos referenciais e expletivos, por exemplo, pareceu ocorrer na passagem do nível Básico para o Intermediário. Já a restrição da ordem VS pareceu começar a ser percebida a partir do nível Intermediário 2. Quanto à ordem do advérbio em relação ao verbo, esta só foi adquirida após o nível Intermediário 2, já que seu total domínio na L2 foi verificado no nível Avançado.

Esses diferentes momentos de aquisição de cada uma das propriedades testadas nos levaram a sugerir que o Parâmetro do Sujeito Nulo tem como propriedade básica a manifestação ou não de sujeitos referenciais e expletivos. Já a inversão do sujeito e a posição do advérbio em relação ao verbo parecem ser propriedades associadas a outros parâmetros, como o do movimento do verbo.

Essa observação reforçou as sugestões de Novaes (1996), White (1999) (cf. Aldamigh, 1997) e Domingues (2002), que propuseram uma dissociação entre as propriedades do sujeito nulo listadas na literatura, conforme ilustra a citação de White (1999) (cf. Aldamigh :1) a seguir:

“Pesquisadores não chegaram a nenhum consenso sobre as reais propriedades relacionadas ao parâmetro nem sobre como ocorrem. Só há concordância sobre o fato de que línguas do tipo *pro-drop* licenciam orações

sem sujeito, enquanto que as que são do tipo [- pro-drop] não permitem tal construção.”<sup>49</sup>

Sugerimos ainda que a única propriedade que parece estar relacionada ao Parâmetro do Sujeito Nulo é a da expressão dos sujeitos referencial e expletivo; Marques percebeu ainda que nas fases de remarcação dos parâmetros não se verificou um domínio absoluto, por parte do aprendiz, das estruturas associadas a eles. Há uma fase de oscilação paramétrica que não é verificada no processo de aquisição de L1, conforma constata Herschensohn (1998:3):

“As crianças são capazes de fixar os parâmetros de uma vez só (...), mas aprendizes adultos de L2 aparentemente fixam um novo valor paramétrico aos poucos, como indica a variabilidade da gramática da interlíngua.”<sup>50</sup>

Esses achados constituem evidência para a visão atual, no Programa Minimalista, segundo a qual os parâmetros que são responsáveis pelas diferenças interlingüísticas estão associados a propriedades específicas dos núcleos funcionais como o valor dos traços não-interpretáveis, por exemplo.

Os resultados obtidos na pesquisa nos levaram a optar pelas hipóteses da Transferência Total e do Acesso Total à Gramática Universal no processo de aquisição / aprendizagem do Inglês como L2 por falantes brasileiros adultos.

---

<sup>49</sup> “No consensus has been reached by researchers on the actual properties of clustering with parameter nor on how that clustering occurs. The only agreement occurs on the fact that pro-drop languages allow sentences with no subjects, whereas [- pro-drop] languages do not.”

<sup>50</sup> “Children are able to set parameters all at once (...) but mature L2ers apparently set to a new value in a piecemeal fashion as the variability of interlanguage grammar indicates.”

Apresentamos a seguir algumas propostas de análise sobre a aquisição de CP em L2.

#### 2.3.4 – Hawkins e Hattori (2006)

Hawkins e Hattori (2006) assumem que os traços não-interpretáveis [*ɪwh*] dos núcleos funcionais desaparecem no processo de aquisição de L2, quando tais traços não forem selecionados do inventário da GU durante o chamado período crítico para a aquisição da L1.

Os pesquisadores investigaram aprendizes japoneses com nível avançado de Inglês em relação ao Princípio de Atração do Mais Próximo (doravante ACP<sup>51</sup>). Os autores assumem que o movimento de Qu em Inglês é causado pelo traço não-interpretável [*ɪwh*] de C e afirmam que este traço desaparece no processo de aquisição de L2, na interlíngua de aprendizes adultos de Inglês, falantes de Japonês.

Os autores pesquisaram a interpretação de interrogativas Qu de longa distância entre dezenove sujeitos, através de um teste onde tais sujeitos teriam que escolher a(s) alternativa(s) possível(veis) para uma pergunta após lerem umas pequenas histórias.

Na compilação dos resultados, os autores perceberam que os sujeitos escolheram alternativas que violavam a Condição de Superioridade, a Subjacência ou ambas.

(56) \**What<sub>i</sub> did who buy t<sub>i</sub>?*

---

<sup>51</sup> Do Inglês: *Attract Closest Principle*. Princípio este que determina que um núcleo funcional sempre atrai o constituinte mais próximo estruturalmente.

Hawkins e Hattori argumentam que tais aprendizes não têm um traço [*uwh\**] em suas gramáticas, mas sim um traço [*uFoc\**], o que motivaria a palavra *Qu* a se mover para *FocP*.

Pela conclusão dos pesquisadores sobre a aquisição de interrogativas em L2, têm-se evidências para a Hipótese de Hawkins e Chan (1997), denominada de *Failed Functional Features Hypothesis*, segundo a qual os aprendizes adultos de L2 não adquirem os traços não presentes na sua L1.

### 2.3.5 – Wakabayashi e Okawara (2003)

Wakabayashi e Okawara (2003) também investigaram a aquisição de interrogativas *Qu* de longa distância em Inglês por aprendizes japoneses. Em seu experimento, os pesquisadores testaram universitários através de um exercício de produção, bem parecido com o usado por Crain e Thornton (1998).

A produção dos sujeitos resultou em interrogativas como as ilustradas abaixo:

- (57) Do you think what is in the bag?  
'AUX-pres. você acha o que está na bolsa?'
- (58) Do you think who Mr. Yellow loved?  
'AUX-pres. você acha quem Sr. Yellow amou?'
- (59) What do you think who loved Mr. Yellow?  
'O que AUX-pres. você acha quem amou Sr. Yellow?'
- (60) What do you think who did he love?  
'O que AUX-pres. você acha quem AUX-pas. ele amou?'

Os investigadores tentam explicar os dados, ou melhor, os desvios, tendo como base o Minimalismo de 1995, em que traços fortes e fracos explicavam a possibilidade ou não de movimento de constituintes. De acordo com os autores, para adquirir as interrogativas do Inglês, é preciso adquirir a força dos traços Q e wh de C. Nas interrogativas das orações matrizes, os traços Q e wh de C são fortes, provocando respectivamente movimento do auxiliar 'do' para o núcleo e da palavra interrogativa para o especificador do CP. Nas interrogativas das orações encaixadas, os traços Q e wh também são fortes. O primeiro é checado por um complementizador nulo  $\emptyset$  e o segundo por uma partícula Qu, ou o seu vestígio.

Para Wakabayashi e Okawara, o aprendiz do Inglês na produção de interrogativas deve adquirir além da força dos traços de Q e wh de C, o complementizador  $\emptyset$  para a checagem do Q de C encaixado e o sistema de apagamento das cópias irrelevantes.

Os desvios produzidos pelos aprendizes japoneses são assim explicados pelos investigadores: (57) e (58) refletem o fato de que o traço wh de C encaixado é forte, o que desencadeia o movimento da palavra Qu para [Spec, CP]. O traço Q forte do C encaixado é checado pelo complementizador nulo. Já o traço Q forte do C da oração matriz é checado pelo auxiliar 'do' movido de IP. Para estes falantes que produziram (57) e (58), o traço wh do C da oração matriz é fraco e não precisa ser checado por uma palavra interrogativa.

Em (59), todos os traços de C da oração encaixada e da oração matriz são checados. Os traços wh fortes são conferidos por 'who', movido para o CP subordinado e por 'what', concatenado no CP da oração raiz. Os traços Q são checados pelo complementizador nulo no CP encaixado e pelo movimento do auxiliar para C da oração matriz.

O dado em (60) é produzido por um aprendiz que ainda não adquiriu o complementizador nulo que checa o traço Q forte do C encaixado. Então, o auxiliar 'do' é empregado para dar conta da checagem deste traço não interpretável. A concatenação de 'what' em (59) e 60) é a maneira mais econômica que os aprendizes encontraram para checar o traço wh forte do C da oração matriz.

Wakabayashi e Okawara assumem, por outro lado, que, como a palavra *Qu* situada na posição inicial das orações é sempre *what*, é possível tratá-la como um expletivo que é inserido naquela posição, através da operação *Merge*:

(61) [CP What [C do][TP you think [CP who<sub>i</sub> [TP who<sub>i</sub> loved Mr. Yellow]]]]?

Essa é a mesma estrutura verificada em línguas que licenciam interrogativas com movimento parcial de *Qu*, como o Alemão:

(62) *Wen glaubst Du, wen sie getroffen hat?* (em Alemão)  
 who think you who she met has  
 'Who do you think she has met?'  
 'Quem você acha que ela encontrou?'

### 2.3.6 – Barbara Schulz (2006) e a aquisição de interrogativas de longa distância em L2

Barbara Schulz (2006), em sua tese de doutoramento,<sup>52</sup> pesquisou a interlíngua de alemães e japoneses aprendizes de Inglês como L2. A autora teve como objetivo não

<sup>52</sup> *Wh-scope marking in English interlanguage grammars: transfer and processing effects on the 2<sup>nd</sup> language acquisition of complex wh-questions. University of Hawaii, August 2006.*

somente averiguar a presença de marcação de escopo de Qu no processo de aquisição de interrogativas complexas do Inglês, como também pesquisar o porquê de sua presença e o que faz com que os aprendizes de Inglês como L2 a ‘desaprendam’. A questão levantada por Schulz é se a marcação do escopo de Qu seria ou não um fenômeno induzido por processamento, o qual poderia emergir devido a limitações de processamento nos estágios iniciais do desenvolvimento da L2 e que poderiam ser superadas assim que os recursos de processamento se tornassem disponíveis.

Schulz fez uso de três tarefas diferentes, a saber:

- (i) Um experimento de produção por eliciação;
- (ii) Um teste de julgamento de gramaticalidade *on line*; e
- (iii) Um teste de julgamento de gramaticalidade *off line*.

Analisando os dados de sua pesquisa, a autora constatou que a marcação de escopo de Qu é um fenômeno substancial nas interlínguas tanto dos aprendizes alemães quanto dos japoneses, como ilustra o dado abaixo:

(63) What do you think where did he go?

A autora observa, contudo, que não há evidências suficientes de que esses desvios sejam induzidos por processamento para nenhum dos dois grupos de aprendizes. A investigadora advoga que o fenômeno observado em sua pesquisa deve emergir da transferência de L1 – tanto no caso dos aprendizes alemães quanto dos japoneses – mas que seria o caso de transferência de uma propriedade lingüística abstrata, a saber, separação de traço.<sup>53</sup> Para Schulz, nas construções com palavra Qu

---

<sup>53</sup> O traço [wh].

intermediária, a palavra *Qu* se move-se para o CP encaixado, onde o traço [wh] se separa e se move para o CP matriz, aparecendo como o marcador de escopo “*what*”.

### 2.3.7 – A Visão de Slavkov (2007) para os erros na aquisição de interrogativas de longa distância em L2

Em sua pesquisa,<sup>54</sup> Slavkov (2007) fez um estudo sobre movimento longo de interrogativas *Qu* entre canadenses falantes de Francês adquirindo Inglês como L2.

Slavkov deu início à sua pesquisa baseando-se em trabalhos de outros pesquisadores que constataram a presença de uma construção com *Qu* intermediário na gramática de crianças, mas que era agramatical na gramática do adulto. Pesquisadores tais como, Thornton (1990) – Inglês como L1, Van Kampen (1997) – Holandês como L1, Oiry e Demirdache (2006) – Francês como L1 e Gutierrez (2004) – Espanhol e Língua Basca como L1, constataram a produção de interrogativas de longa distância com preenchimento duplo de CP, estruturas essas não permitidas na L1 nem na L2, como:

(64) \**Who<sub>i</sub> do you think who<sub>i</sub> John kissed t<sub>i</sub>?*

‘Quem você acha que João beijou?’

(65) \**Qui crois-tu qu’est (= que est) parti?*

who believe you **that** is left

‘Who do you think left?’

‘Quem você acha que saiu?’

---

<sup>54</sup> *Medial Wh-words and inversion phenomena in complex questions: the case of Canadian French speakers acquiring L2 English.*

O autor acrescenta que também no processo de aquisição de uma L2, há a presença de um Qu intermediário mesmo quando os aprendizes possuem uma L1 que não licencia tal construção, como atestado por Okawara (2000), Wakabayashi e Okawara (2003), Yamane (2003) e Schulz (2006) em estudos sobre falantes de Japonês adquirindo Inglês como L2; como também atestado por Gutierrez (2005) em pesquisas com falantes de Espanhol e Basco adquirindo Inglês como L2.

Em seus experimentos, Slavkov constatou que alguns falantes de Francês adquirindo Inglês como L2, freqüentemente classificavam as orações em (66) e (67) como gramaticais:

- (66) \*Who do you think who Mary kissed on the nose?  
 \*‘Quem você acha quem Mary beijou no nariz?’
- (67) \*What do you think who Mary kissed on the nose?  
 \*‘O que você acha quem Mary beijou no nariz?’

Uma questão central levantada pelo autor é saber se as estruturas (66) e (67) constituem uma dependência direta – movimento longo de Qu, ou indireta – dois movimentos independentes locais de Qu.

O investigador objetivou constatar se a presença de um Qu medial nos enunciados dos aprendizes de Inglês como L2 era evidência de um fenômeno substancial que ocorre na interlíngua de aprendizes de diferentes L1. Para tal, o pesquisador formulou algumas perguntas:

- (i) Pode-se atestar a presença de um Qu medial na gramática de falantes de Francês como L1 adquirindo Inglês como L2?

(ii) Em caso afirmativo, poderia o Qu medial co-ocorrer com o complementizador *that*?

(iii) Em caso afirmativo, o Qu medial constituiria uma dependência direta ou indireta?

(iv) Por fim, seria o Qu medial uma cópia ou um marcador de escopo?

Para investigar as questões levantadas, Slavkov testou a interlíngua dos aprendizes de Inglês como L2 tanto em relação a interrogativas de movimento longo de Qu envolvendo um Qu medial quanto a interrogativas que poderiam ser vistas como sendo seqüenciais, como ilustram os exemplos (68) e (69) respectivamente:

(68) Who do you think **who** he is seeing these days?

‘Quem você acha quem ele está vendo estes dias?’

(69) Who do you think? Who is he seeing these days?

‘Quem você acha? Quem ele está vendo estes dias?’

Slavkov observou que, embora parecesse lógico que os sujeitos evitariam as interrogativas com o movimento longo de Qu e favoreceriam a forma de interrogativas seqüenciais, os dados da sua pesquisa evidenciaram o oposto: a grande maioria dos sujeitos que classificam interrogativas envolvendo uma palavra Qu medial como gramaticais na L2, estão, na verdade, favorecendo estruturas com dependência direta; o que evidencia, ainda segundo o autor, que os sujeitos realmente escolhem estruturas que não estão disponíveis nem na gramática da L1 nem no *input* da L2.

O autor concluiu que parece haver três explicações possíveis para tal fato:

(i) Acesso (pelo menos parcial) à GU;

(ii) Restrições no processamento; e

(iii) Transferência do complementizador *que* do Francês para uma palavra *Qu* medial em Inglês.

Slavkov (2007) discute possíveis explicações para o fenômeno com base em seus estudos feitos com adultos falantes de Francês, adquirindo o Inglês como L2.

#### (i) A transferência de L1

Como no Francês o complementizador *que* se assemelha à palavra interrogativa *que*, haveria a possibilidade de o aprendiz estar transferindo este complementizador para as interrogativas *Qu* do Inglês.

(70) **Que** penses-tu **que** j'ai acheté?<sup>55</sup>

'What think-you **that**-I've bought?'

*transferência do complementizador*

\*'What do you think **what** I've bought?'

'O que você acha que eu comprei?'

Essa explicação é a mesma oferecida por Thornton (1990) para o uso de duas palavras interrogativas em dados de aquisição do Inglês como L1. De acordo com a autora, o *Qu* intermediário seria equivalente ao complementizador.

Para Slavkov, todavia, a análise do *Qu* intermediário como expressão do complementizador não parece convincente porque os aprendizes não rejeitaram nos experimentos estruturas como (71) que contém um complementizador seguido de uma palavra *Qu* no CP intermediário:

<sup>55</sup> Exemplo de Slavkov (2007)

(71) When do you recommend **that when** we should buy a house in Ottawa?

Segundo o autor, se o Qu intermediário fosse um complementizador, (71) teria, então, dois complementizadores na mesma oração, o que não é permitido nas línguas naturais. Não há a manifestação de dois elementos funcionais com o mesmo papel, na mesma oração. Sendo assim, a idéia de transferência do complementizador do Francês para as interrogativas do Inglês é refutada.

#### (ii) A questão do processamento

Uma segunda explicação estaria baseada na questão do processamento. Nas perguntas de longa distância, a palavra Qu intermediária estaria sendo usada para encurtar a dependência entre o vestígio e o elemento movido. O Qu intermediário ajudaria na conexão entre as duas orações, aliviando assim a carga de processamento nos estágios iniciais de aquisição. Tal proposta, como aponta Slavkov, parece plausível, visto que o uso de Qu intermediário é um fenômeno observado nos estágios iniciais, mas que desaparece ao longo do processo de aquisição.

Com base nos dados investigados, Slavkov constata que estruturas com cópia de Qu são menos frequentes do que as com marcação de escopo de Qu. Se fosse uma questão de processamento, ter-se-ia um número mais alto de estruturas com Qu da mesma natureza, isto é, iguais. Como os aprendizes se utilizam com maior frequência de construções com marcação de escopo em que se empregam palavras Qu distintas, não se tem aí uma estratégia de encurtamento de dependências estruturais de longa distância. Além disso, nos experimentos realizados, o autor observou que não há preferência, por parte dos sujeitos, por estruturas que envolvem duas orações interrogativas, como em (72):

(72) **What** do you think **what** is he eating right now?

Se construções com cópia de *Qu* e com movimento parcial fossem estratégias ditadas para a facilitação de processamento, interrogativas como (72) seriam preferidas, já que não parecem envolver dependências estruturais de longa distância, mas sim dois movimentos locais em interrogativas justapostas.

### (iii) O acesso à GU

A terceira e última explicação sugerida por Slavkov é a do acesso à GU, devido às seguintes constatações: (i) construções com *Qu* intermediário são agramaticais tanto na L2 quanto na L1; (ii) tais construções são, porém, gramaticais em outras línguas naturais das quais os aprendizes não possuem nenhum conhecimento; (iii) são produzidas e aceitas como gramaticais por aprendizes falantes de diferentes L1, como o Francês, o Espanhol Basco e o Japonês. Segundo os nossos dados, também podemos acrescentar a essa lista o Português.

### 2.3.8 – Gutierrez e Mayo (2008)

Gutierrez e Mayo (2008) pesquisaram as hipóteses de Acesso / Nenhum Acesso à GU, assim como o papel da L1 na aquisição de L2 por meio de um experimento<sup>56</sup> de eliciação de interrogativas de longa distância do seguinte tipo:

(73) Who do you think John loves?  
'Quem você acha que João ama?'

---

<sup>56</sup> Experimento nos moldes de Thornton (1990).

Os sujeitos da pesquisa, cujas L1s eram o Espanhol e o Basco, eram aprendizes de Inglês como L2 em um contexto escolar, com idades variando de 8 a 18 anos.

Gutierrez e Mayo tinham como proposta inicial investigar as seguintes questões:

(i) Baseando-se na hipótese de Nenhum Acesso à GU, os participantes não teriam qualquer dificuldade em produzir interrogativas com movimento longo de Qu gramaticais, já que as três línguas envolvidas na pesquisa – Inglês, Espanhol e Basco<sup>57</sup> – licenciam tais interrogativas,<sup>58</sup> conforme indicam os dados a seguir:

Inglês:

(74) Who do you think he kissed?  
 ‘Quem você acha que ele beijou?’

Espanhol:

(75) Qué crees que ha visto María?  
 what think-you that has seen Mary  
 ‘What do you think that Mary has seen?’  
 ‘O que você acha que Maria viu?’

---

<sup>57</sup> Exemplos de Gutierrez e Mayo (2008).

<sup>58</sup> As autoras observam que tanto em Espanhol como em Basco, a palavra Qu é movida da posição encaixada de objeto para o CP da oração matriz, exatamente como em Inglês. Contudo, há uma diferença na estrutura interrogativa de movimento de Qu de longa distância entre as línguas em questão. Em Inglês o complementizador é opcional em interrogativas de objeto e de adjunto e agramatical em interrogativas de sujeito. Contudo, tanto em Espanhol quanto em Basco o complementizador é de presença obrigatória em interrogativas de sujeito, objeto e adjunto.

Basco:

- (76) Zer            uste    duzu    ikusi    duela    Mirenek?  
 what-ABS think AUX see    AUX-comp Miren-ERG  
 ‘What do you think that Mary has seen?’  
 ‘O que você acha que Maria viu?’

Ademais, nem movimento parcial de *Qu* nem cópias de palavra *Qu* estariam presentes nos dados, haja vista que são opções não licenciadas em Inglês, Espanhol ou Basco.

Inglês:

- (77) \***What** do you think **who** is coming today?  
 ‘Quem você acha que vem hoje?’

Espanhol:

- (78) \***Qué** crees **quién** va a venir hoy?  
 what think-2sg who go to come today  
 ‘Who do you think is going to come today?’  
 ‘Quem você acha que vem hoje?’

Basco:

- (79) \***Nor** uste duzu **nor** maite duela Jonek?  
 who think you who love AUX-that John  
 ‘Who do you think John loves?’  
 ‘Quem você acha que João ama?’

(ii) Já na hipótese de Acesso à GU, haveria a possibilidade de se ter tanto movimento parcial de Qu quanto cópia de palavra Qu, já que são estruturas licenciadas em outras línguas naturais, pois ambas são opções sancionadas pela GU, como ilustram os exemplos a seguir:

Alemão:

- (80) Was glaubst Du wer heute ankommt?  
 what thinks you who today comes  
 ‘Who do you think is coming today?’  
 ‘Quem você acha que vem hoje?’

Frísio:<sup>59</sup>

- (81) **Wat** tinke jo **wa’t** ik sjoen haw?  
 what think you who-cl. I seen have  
 ‘Who do you think I have seen?’  
 ‘Quem você acha que eu vi?’

Os dados da pesquisa mostraram que 87,6% dos aprendizes de Inglês como L2 produziram interrogativas Qu de longa distância gramaticais, o que significa dizer que, contudo, 12,4% produziram estruturas diferentes da gramática-alvo. Houve produções como as abaixo:

Movimento parcial com marcador de escopo:

- (82) What do you think who lived in that house?

Cópia de palavra Qu:

- (83) Who do you think who lives in that house?

---

<sup>59</sup> Exemplo de Hiemstra (1986) (cf. Gutierrez e Mayo, 2008)

Movimento parcial ou com cópia exata de palavra Qu precedida pelo complementizador:

(84) Who do you think that who lived in that house?

Movimento parcial com inversão de auxiliar na oração encaixada:

(85) Who do you think which girl did buy that plant?

Para Gutierrez e Mayo, a evidência mais interessante percebida através dos dados é o fato de que produções agramaticais como (82) e (83) foram as mais frequentes em sua pesquisa, exatamente as relatadas por Thornton (1990) em seu estudo sobre aquisição de Inglês como L1. Em relação à agramaticalidade em (84), embora tal estrutura não esteja presente nos dados de Inglês como L1, ela já foi reportada em estudos de aquisição de Espanhol como L1.

Embora os dados da pesquisa apresentem estruturas que não fazem parte do processo de aquisição de Inglês como L1, tais estruturas estão, contudo, presentes na aquisição de interrogativas de longa distância em Espanhol e Basco – as L1s dos sujeitos.

Espanhol:

(86) Dónde crees que dónde ha ido el señor? (5;7)  
 where think-2sg that where has gone the child  
 'Where do you think the gentleman has gone?'  
 'Para onde você acha que o senhor foi?'

Basco:

- (87) Nor uste dazu nor bizi dela etxe horretan? (5;10)  
 who think AUX who lives AUX-comp house that-in  
 'Who do you think lives in that house?'  
 'Quem você acha que mora naquela casa?'

Interrogativas com inversão de auxiliar nas orações encaixadas, como (88), (89) e (90), podem parecer duas orações justapostas:

- (88) How do you think did she eat her food?  
 (89) Where do you think does she use this hat?  
 (90) Where do you think that is she sleeping?

Este tipo de inversão, contudo, é também reportado em dados de aquisição do Inglês como L1. Segundo Ellis (1985) e Plunkett (1991) (cf. Gutierrez e Mayo), as crianças adquirindo o Inglês como L1 passam por um estágio em que elas invertem o auxiliar na oração encaixada, como ilustra (91).

- (91) I know where are you going.

Além disso, se estas fossem orações justapostas não haveria a possibilidade de inserir o complementizador *that*, como em (92) e não haveria cópia exata de *Qu*, como em (93):

- (92) What do you think that how she eats?

- (93) a. Who do you think that who lives in that house?  
 b. \*Who do you think? Who lives in that house?

Desta maneira, os autores concluem que todas essas interrogativas são estruturas complexas com movimento longo de Qu.

Todas as características verificadas nas interrogativas de longa distância em Inglês como L1 são observadas nos dados de Inglês como L2 coletados por Gutierrez e Mayo. Tais características reforçam a hipótese de acesso à GU:

- (i) Estão ausentes tanto da L1 (Basco e Espanhol) quanto da L2 (Inglês).
- (ii) Constituem uma opção verificada em várias outras línguas, como Alemão, Frísio, Bávaro.
- (iii) Obedecem às restrições de movimento parcial e perguntas com cópia (não apagada) de Qu em Bávaro e Frísio: Não há extração de orações infinitivas e cópia não ocorre quando a palavra Qu é ligada ao Discurso (*D-linked*), como “Qual NP”.

Tal fato levou Gutierrez e Mayo a sugerirem que as L1s dos aprendizes estão interagindo com as opções da GU; o que corrobora a visão de White (2003) (cf. Gutierrez e Mayo, 2008), a qual advoga que tanto a GU quanto a L1 estão envolvidas no processo de aquisição de L2.

Os dados da pesquisa também evidenciam que o acesso à GU pode ser melhor observado quando as L1s e a língua-alvo compartilham da mesma opção paramétrica. Este é o caso dos sujeitos da pesquisa de Gutierrez e Mayo, tanto Espanhol e Basco quanto Inglês licenciam a mesma estrutura de interrogativa Qu de longa distância.

A ocorrência de interrogativas de longa distância deste tipo não é prevista pela hipótese de Nenhum Acesso à GU.

Além de constituírem evidência a favor da hipótese do Acesso à GU, os dados relacionados à aquisição de interrogativas de longa distância em Inglês como L1 mostram também a influência da L1 no processo. Diferentes variantes destas construções foram produzidas por falantes de Japonês e de Basco, mas não por falantes de Francês, por exemplo. No caso de falantes do Basco e do Espanhol, foram verificados movimento parcial e cópia de Qu precedidos por um complementizador “que”.

“O que estes fatos parecem indicar é que a expressão do sintagma Qu na posição intermediária é uma opção permitida pela GU para formar dependências Qu de longa distância interlingüísticamente. Contudo, a produção de variantes destas perguntas não-adultas por aprendizes de diferentes L1 (Japonês e Basco / Espanhol como L1) indica que as L1 dos sujeitos interagem de modos complexos com as opções permitidas pela GU.”  
(Gutierrez e Mayo :30)

### 2.3.9 – Escutia (1999): Sobre o *that-trace effect*

Segundo Escutia (1999), identificar as construções em que o *that-trace effect* é violado em Inglês (\*Who<sub>i</sub> do you think that<sub>i</sub> will come?) como L2 constitui evidência para a manifestação da GU, visto que os dados do *input* podem levar o aprendiz a fazer generalizações erradas, dada a opcionalidade de ocorrência de *that*:

(94) The cat (that) you saw killed the mouse.

Contudo, em estudos realizados sobre este tema, como o de White (1985) (cf. Escutia, 1999), ficou constatado que os aprendizes de Inglês falantes de Espanhol, por

exemplo, não identificaram o efeito do *that-trace*, já que consideram gramaticais estruturas que o violam.

Escutia realizou teste de julgamento de gramaticalidade entre níveis diferentes de proficiência – intermediário e avançado – com universitários falantes nativos de Espanhol. Dentre as sentenças testadas estavam:

- (95) \*Who did you say that came?
- (96) Who do you think was killed yesterday?
- (97) What did you hear will happen tomorrow?

O autor constatou que apenas dois alunos de nível avançado rejeitaram (95). Os alunos no nível intermediário, além de aceitarem (95), ainda inseriram *that* em (96) e (97). Os resultados do experimento mostram, então, transferência do *that-trace effect* do Espanhol para a L2. Segundo Escutia, houve transferência dos traços do complementizador *que* do Espanhol para *that*. Em Espanhol [que] não é nem [- wh], como *that* ou *que* do Francês, nem [+ wh], como o Francês *qui*, mas é subespecificado, tomando um valor ou outro ao acaso. No caso de aceitação das construções com violação do *that-trace effect* do Inglês, como (93), os aprendizes estariam transferindo o traço [+ wh] para o complementizador *that*.

Somente os falantes do Espanhol que foram imersos na L2 desde a infância não apresentam mais violação do *that-trace effect*. Os que foram imersos na L2 depois da ou na adolescência não foram capazes de detectar os erros com a manifestação de *that* em interrogativas com extração longa de sujeito.

No próximo capítulo, comentamos sobre a metodologia usada para a coleta dos dados, sobre os sujeitos participantes e sobre os experimentos realizados.

## Capítulo 3

### METODOLOGIA – SUJEITOS E EXPERIMENTOS

#### 3.1 – Sobre a Natureza da Pesquisa

O tema do presente estudo surgiu ainda na fase de realização da pesquisa<sup>60</sup> de Mestrado, quando constatamos, através dos dados obtidos dos experimentos para a verificação de outro fenômeno,<sup>61</sup> a manifestação de estruturas interrogativas não observadas nem na L1 dos aprendizes – o PB – nem na língua-alvo, o Inglês. Tratava-se de construções interrogativas de longa distância em que são verificadas duas ocorrências de palavras interrogativas (cópias exatas) tanto no CP intermediário quanto no CP mais alto, conforme mostra o exemplo (01):

(01) **Who** does the teacher guess **who** loves Mary?

Um fato interessante em relação a esse tipo de interrogativa é que, além de ser atestado em Alemão, é também produzido por crianças, entre 3 e 5 anos de idade, em fase de aquisição do Inglês como L1, conforme reportam Crain e Thornton (1998):

---

<sup>60</sup> MARQUES, F. (2004) A aprendizagem do Inglês como L2 por brasileiros adultos no contexto do Parâmetro do Sujeito Nulo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ.

<sup>61</sup> Parâmetro do Sujeito Nulo.

(02) **Who** do you think **who** Grover wants to hug?

Cumprer notar que a semelhança entre os desvios verificados na produção de interrogativas na aquisição de L1 com os dados coletados na presente pesquisa é substancial e nos pareceu um tema interessante para a investigação no doutorado, uma vez que mostra que os aprendizes de L2 não se guiam apenas pelos dados disponíveis no *input* nem pela gramática de L1.

Durante a presente pesquisa, constatamos que esse tipo de interrogativa com *Qu* intermediário também é verificado na aquisição de outras línguas como L2 por falantes de diversas línguas, como o Espanhol (Gutierrez e Mayo, 2008), o Francês (Oiry e Demirdache, 2006) e o Japonês (Hattori, 2003; Wakabayashi e Okawara, 2003).

Sendo assim, neste estudo, estamos especialmente interessados na questão sobre a aquisição de interrogativas por aprendizes brasileiros de Inglês como L2. No que concerne o estudo da aquisição de uma L2, os erros observados na produção de interrogativas são importantes, haja vista que podem revelar as representações das gramáticas da interlíngua. Através dos dados de produção de interrogativas, podemos levantar questões como:

- (i) Qual seria a representação da interlíngua?
- (ii) Qual seria o papel da GU no processo de aquisição de L2?
- (iii) Qual seria o papel da L1?

Como investigar, então, essas questões?

A partir dos dados dos experimentos da pesquisa de Marques (2004), decidimos investigar tais questões inicialmente através de experimentos envolvendo

dados de produção – como exercícios de versão<sup>62</sup> – assim como de testes<sup>63</sup> de julgamento de gramaticalidade, para a observação das representações das gramáticas dos aprendizes de Inglês.

Os testes de versão foram elaborados para a verificação das seguintes construções:

- a) Interrogativas “Sim / Não” e a ocorrência de SAI.
- b) Interrogativas Qu com movimento curto.
- c) Interrogativas Qu com movimento longo.
- d) Interrogativas com Qu *in situ*.

Os testes de julgamento de gramaticalidade, por outro lado, contemplaram construções tais como:

- a) Cópia de Qu exata em movimento longo de Qu.
- b) Cópia de Qu em movimento parcial de Qu.
- c) Cópia de auxiliar em interrogativas-negativas.
- d) SAI na oração encaixada com movimento longo de Qu.

Os itens (b) e (c) só foram incluídos na pesquisa após percebermos outros tipos de desvios nos dados de produção que incluía, dentre outros, cópia do auxiliar “do” em interrogativas-negativas, como:

(03) \**What do you don't like?*

---

<sup>62</sup> Seguindo Aldamigh (1999), em seu estudo sobre aquisição de Inglês como L2 por falantes nativos de árabe, resolvemos incluir em nosso estudo exercícios de versão.

<sup>63</sup> Seguindo Slavkov (2007), adotamos o teste de julgamento de gramaticalidade.

## **3.2 – Sobre os Experimentos**

### **3.2.1 – Os experimentos de Marques (2004)**

Os experimentos de Marques (2004) foram realizados com dois grupos de alunos brasileiros, estudantes de Inglês como L2 em duas instituições de ensino na cidade do Rio de Janeiro, a saber:

- (i) Grupo A: alunos da SBCI.<sup>64</sup>
- (ii) Grupo B: alunos do Programa CLAC.<sup>65</sup>

#### **3.2.1.1 – Experimentos com o grupo A**

Com o grupo A, o experimento foi feito em duas ocasiões distintas no segundo semestre de 2003. Na primeira, os sujeitos fizeram um teste de julgamento de gramaticalidade de 20 orações em Inglês, das quais 70% eram agramaticais. Os testes do grupo A tinham versões ligeiramente diferentes para cada nível.

No nível básico, os sujeitos somente tiveram que julgar a gramaticalidade das orações. Já nos níveis intermediários, os sujeitos não só tiveram que julgar a gramaticalidade das orações, como também sublinhar a parte da oração onde se encontravam os erros.

---

<sup>64</sup> Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa – Rio de Janeiro/RJ – Filial Taquara.

<sup>65</sup> Cursos de Línguas Abertos à Comunidade – Programa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A segunda parte do experimento era igual para todos os níveis. Esta parte consistia de um exercício de versão para o Inglês de dez orações em Português, como (04):

(04) Quem você acha que a Maria ama?

Foi neste experimento que foram constatadas interrogativas como aquelas exemplificadas em (01).

### **3.2.1.2 – Experimentos com o grupo B**

Com o grupo B, o experimento também foi feito em duas ocasiões distintas no início do primeiro semestre de 2004.

Na primeira ocasião, os sujeitos realizaram um teste de julgamento de gramaticalidade com versões ligeiramente diferentes para cada nível.

Para o nível básico, os sujeitos tiveram que julgar a gramaticalidade de 20 orações em Inglês, das quais 80% eram agramaticais. Nesta parte, além de julgar a gramaticalidade das orações, os sujeitos tiveram que sublinhar os erros e escrever a forma correta.

Outra parte do experimento para o nível básico consistia de um exercício de versão para o Inglês de 15 orações do Português, como ilustrado a seguir:

(05) Quem o professor acha que ama a Maria?

O teste para o nível intermediário consistia de um exercício de versão de 16 orações do Português para o Inglês, como, por exemplo, (06):

(06) Quem você acha que vem para a festa?

No nível avançado, os sujeitos tiveram também que seguir as mesmas instruções que os sujeitos dos níveis básicos nos testes de julgamento de gramaticalidade.

A segunda parte para este nível também consistia de um exercício de versão de 16 orações do Português para o Inglês como exemplificado em (06).

### 3.2.2 – Os experimentos da presente pesquisa

Os primeiros experimentos da presente pesquisa foram realizados durante o ano letivo de 2007. Ao final do ano letivo de 2008 foram realizados três outros experimentos. Todos os experimentos consistiam de testes que objetivavam observar os fenômenos relacionados à aquisição de interrogativas.

Por ocasião dos dois primeiros experimentos,<sup>66</sup> os sujeitos – todos alunos do Curso de Graduação<sup>67</sup> em Letras da Universidade Estácio de Sá – foram testados com o mesmo tipo de experimento: exercícios de versão.

Na primeira ocasião em 2007, os sujeitos fizeram um exercício de versão de Português para o Inglês, com um total de 15 enunciados, sendo 11 construções

---

<sup>66</sup> Realizados durante o ano letivo de 2007.

<sup>67</sup> Habilitação: Licenciatura Plena em Português e Inglês. Campus Recreio.

interrogativas do tipo Qu,<sup>68</sup> 3 construções afirmativas e 1 negativa. Neste primeiro momento, o teste<sup>69</sup> apresentava orações tais como nos exemplos a seguir:

- (07) O que o João come?
- (08) A Maria gosta de quem?
- (09) O menino, o que ele está fazendo?
- (10) O João diz que ama quem?
- (11) Quem o João diz que ama?
- (12) O João não come banana.

Já na segunda ocasião do mesmo ano, o exercício de versão<sup>70</sup> consistia de um total de 20 construções, a saber: 12 interrogativas<sup>71</sup> e 8 interrogativas-negativas.<sup>72</sup> Abaixo, apresentamos exemplos de algumas orações do segundo experimento.

- (13) A sua mãe gosta de chocolate?
- (14) O seu computador está quebrado?
- (15) Quem eles acham que odeia o João?
- (16) O que seus pais fazem?
- (17) Qual homem você acha que ela não beijou?

---

<sup>68</sup> Dessas 11 construções, 2 eram interrogativas-negativas com Qu deslocado e 9 interrogativas, sendo 2 com Qu *in situ* e 7 com Qu deslocado.

<sup>69</sup> Doravante, Teste A. Teste no Anexo I.

<sup>70</sup> Doravante, Teste B. Teste no Anexo II.

<sup>71</sup> Das 12 interrogativas, 8 eram do tipo Qu, todas com com Qu deslocado, e 4 do tipo “Sim / Não”.

<sup>72</sup> Todas do tipo Qu, com Qu deslocado.

(18) Qual homem você acha que beijou a Maria?

(19) O que você não come?

Percebendo a necessidade de reavaliar os dados obtidos com os experimentos realizados durante o ano de 2007, aplicamos também, no segundo semestre do ano letivo de 2008, um teste escrito de julgamento de gramaticalidade com outro formato; na verdade, uma adaptação do tipo feito por Nikolay Slavkov (2007).<sup>73</sup>

Slavkov aplicou um teste escrito de múltipla escolha de julgamento de gramaticalidade que continha um total de 40 itens, sendo 16 itens experimentais, 8 itens de controle e 16 itens do tipo *fillers*.<sup>74</sup>

A nossa proposta de teste<sup>75</sup> foi composta de duas partes. Na primeira parte havia 15 itens<sup>76</sup> de múltipla escolha, onde os alunos deveriam escolher a opção correta para completar a lacuna, com questões como as que se seguem:<sup>77</sup>

(20) Who do you think \_\_\_\_\_ at school?

- a) who Mary likes
- b) does Mary like
- c) Mary likes
- d) who does Mary like



<sup>73</sup> “Medial Wh-Words and Inversion Phenomena in Complex Questions: The Case of Canadian French Speakers Acquiring L2 English” apresentada no GASLA 2007.

<sup>74</sup> Segundo Slavkov, tal tipo era um grupo de declarativas objetivando introduzir uma variedade no teste.

<sup>75</sup> Doravante, Teste C. Teste no Anexo III.

<sup>76</sup> Dos 15 itens, 13 eram interrogativas do tipo Qu e 2 eram *fillers*.

<sup>77</sup> Fonte das ilustrações: ‘Clip-art’ do ‘Microsoft Office Word 2007’.

(21) What does Mary believe \_\_\_\_\_ to her cat?

- a) what will happen
- b) that will happen
- c) happen
- d) will happen



(22) What \_\_\_\_\_ want to do?

- a) doesn't Bill
- b) does Bill doesn't
- c) don't Bill
- d) Bill doesn't



(23) Do you know \_\_\_\_\_?

- a) who Mary loves
- b) Mary loves who
- c) who does Mary love
- d) who do Mary Love



Já para a segunda parte, composta de 5 questões<sup>78</sup> de múltipla escolha, os alunos deveriam escolher a opção correta dentre três alternativas dadas, sendo apenas uma delas gramatical, como exemplificadas a seguir:

(24) a) What do you think who does he like?

b) What do you think he likes who?

c) Who do you think he likes?




---

<sup>78</sup> Todas as 5 questões sobre interrogativas do tipo Qu.

- (25) a) What do you think I bought?  
 b) What do you think what I bought?  
 c) Do you think I bought what?



Por fim, ao final do ano letivo de 2008, dois outros testes foram realizados. O penúltimo teste<sup>79</sup> da presente pesquisa consistiu da produção de 12 interrogativas que deveriam ser formuladas a partir de informações contidas em um texto base. Como exemplificado a seguir:

- (26) \_\_\_\_\_? (what / say / will)  
 His soccer coach says John will be a soccer star.
- (27) \_\_\_\_\_? (what / parents / should)  
 They think he should study a little harder.
- (28) \_\_\_\_\_? (who / mother / keep)  
 His mother knows John keeps chatting on the Internet with his friends.

Já o último experimento<sup>80</sup> era composto de duas partes, sendo uma onde os alunos deveriam formular perguntas para completar as falas de dois diálogos, e na outra, havia 20 construções interrogativas<sup>81</sup> para versão do Português para o Inglês, como (29), (30), (31) e (32):

<sup>79</sup> Doravante, Teste D. Teste no Anexo IV.

<sup>80</sup> Doravante, Teste E. Teste no Anexo V.

<sup>81</sup> As 20 construções interrogativas tinham a seguinte configuração: 15 interrogativas, sendo 11 do tipo Qu (7 com Qu deslocado e 4 com Qu *in situ*) e 4 do tipo "Sim / Não", e 5 construções interrogativas-negativas (todas do tipo com Qu deslocado).

- (29) Quem a Maria disse que viu?
- (30) Você vai dar o presente para quem?
- (31) O seu pai é mecânico?
- (32) O que nós não vamos fazer nas férias?

### **3.3 – Sobre os Sujeitos**

#### **3.3.1 – Os sujeitos da pesquisa de Marques (2004)**

Para a presente pesquisa, também fizemos uso dos experimentos realizados em Marques (2004) que tinham como sujeitos dois grupos de alunos brasileiros, estudantes de Inglês como L2 em duas instituições de ensino na cidade do Rio de Janeiro, a saber: a SBCI e o Programa CLAC da UFRJ. Somando-se os dois grupos, houve um total de 28 sujeitos, dos quais 18 pertenciam ao grupo da SBCI e 10, ao grupo do Programa CLAC.

Os sujeitos dos dois grupos foram divididos em níveis, de acordo com o seu tempo de exposição formal ao Inglês como L2. Sendo assim, obtivemos os seguintes níveis:

- (i) Nível básico para os que tinham até 24 meses de estudo de Inglês;
- (ii) Nível intermediário para os que tinham entre 25 e 48 meses de estudo;
- (iii) Nível avançado para os que tinham mais de 48 meses de estudo.

Por causa da heterogeneidade natural dos alunos dos cursos de idiomas, houve a necessidade de subdividir ainda mais os grupos; sendo assim, a distribuição dos grupos por tempo de exposição ao Inglês ficou como apresenta o quadro<sup>82</sup> a seguir:

Quadro 1: Distribuição dos grupos por tempo de exposição ao Inglês como L2.

<b>Nível</b>	<b>Tempo de exposição à língua.</b>
Básico 1 (doravante <b>Bs1</b> )	Com até 12 meses
Básico 2 (doravante <b>Bs2</b> )	De 12 a 24 meses
Intermediário 1 (doravante <b>In1</b> )	De 25 a 38 meses
Intermediário 2 (doravante <b>In2</b> )	De 39 a 48 meses
Avançado (doravante <b>Avd</b> )	A partir de 48 meses

### 3.3.1.1 – As especificidades dos grupos

(i) Sobre o grupo da SBCI (doravante Grupo A).

De um total de 18 sujeitos,<sup>83</sup> 6 se encontravam no nível Bs2, 6 no In1 e 6 no In2.

<sup>82</sup> Quadro retirado de Marques (2004).

(ii) Sobre o grupo do Programa CLAC (doravante Grupo B):

De um total de 10 sujeitos,<sup>84</sup> 3 se encontravam no nível Bs1, outros 4 no nível Bs2, e os 3 restantes no nível Avd.<sup>85</sup>

### 3.3.2 – Os sujeitos da presente pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa consistiram de alunos brasileiros adultos com idades variando de 18 a 60 anos, de ambos os sexos, estudantes de Inglês como L2 em um curso de Letras<sup>86</sup> de uma Instituição de Nível Superior na cidade do Rio de Janeiro, a saber: a UNESA.<sup>87</sup> Três grupos<sup>88</sup> de estudantes universitários, com um total de 125 sujeitos, foram pesquisados.

Os sujeitos também foram divididos em níveis de acordo com o seu tempo de exposição ao Inglês como L2.<sup>89</sup> Sendo assim, obtivemos os seguintes níveis:<sup>90</sup>

---

<sup>83</sup> Havia um total de 15 mulheres (com idades variando de 19 a 35 anos) e 3 homens (com idades variando de 19 a 28 anos).

<sup>84</sup> Neste grupo, havia um total de 8 mulheres (com idades variando de 19 a 33 anos) e 2 homens (com idades de 20 e 22 anos).

<sup>85</sup> Para o nível avançado do grupo B, selecionamos como os sujeitos da pesquisa as professoras do Programa CLAC, que eram, à época, alunas da Faculdade de Letras com mais de 48 meses de exposição ao inglês como L2, uma vez que o Programa CLAC não tem alunos no nível avançado.

<sup>86</sup> Com habilitação em Português – Inglês.

<sup>87</sup> Universidade Estácio de Sá – Campus Recreio.

<sup>88</sup> Dois grupos iniciais durante o ano letivo de 2007, e o terceiro, ao final do ano de 2008. Em 2007, o segundo grupo foi testado, pois o primeiro já não estava mais acessível. Os experimentos realizados em 2008 foram feitos em três ocasiões diferentes do segundo semestre letivo, mas com a mesma turma da graduação.

<sup>89</sup> Seguindo Marques (2004).

<sup>90</sup> Para a presente pesquisa não houve a necessidade de uma subdivisão dos níveis de proficiência já que todos os sujeitos pertenciam à mesma instituição de ensino.

- (i) Nível básico para os que tinham até 24 meses de estudo de Inglês;
- (ii) Nível intermediário para os que tinham entre 25 e 48 meses de estudo;
- (iii) Nível avançado para os que tinham mais de 48 meses de estudo.

### 3.3.2.1 – As especificidades dos grupos da presente pesquisa

- (i) Sobre o primeiro grupo de 2007:

De um total de 43 sujeitos,<sup>91</sup> 7 se encontravam no nível básico, 10 no intermediário e 26 no avançado.

- (ii) Sobre o segundo grupo de 2007:

De um total de 18 sujeitos,<sup>92</sup> 2 se encontravam no nível básico, 4 no nível intermediário e 12 no nível avançado:

- (iii) Sobre os sujeitos do primeiro experimento de 2008:

De um total de 43 sujeitos,<sup>93</sup> 9 se encontravam no nível básico, 21 no intermediário e 13 no avançado.

- (iv) Sobre os sujeitos do segundo experimento de 2008:

De um total de 8 sujeitos,<sup>94</sup> 2 se encontravam no nível intermediário e 6 no avançado. Não havia ninguém classificado para o nível básico.

- (v) Sobre os sujeitos do terceiro e último experimento de 2008:

De um total de 6 sujeitos,<sup>95</sup> todos se encontravam nível no avançado.

---

<sup>91</sup> Havia um total de 39 mulheres e 4 homens.

<sup>92</sup> Neste grupo, havia um total de 17 mulheres e 1 homem.

<sup>93</sup> Havia um total de 30 mulheres e 13 homens.

<sup>94</sup> Havia um total de 7 mulheres e 1 homem.

<sup>95</sup> Havia um total de 4 mulheres e 2 homens.

### 3.4 – A aplicação dos experimentos

A coleta das amostras de dados utilizadas na presente pesquisa ocorreu durante os anos letivos de 2007 e 2008. Todos os experimentos – tanto os de produção quanto os de julgamento de gramaticalidade – foram realizados em um ambiente de sala de aula de graduação com alunos da UNESA ao final do tempo regulamentar de cada aula. A aplicação dos testes teve pequena variação quanto à sua duração, tendo levado no máximo 30 minutos e no mínimo 15.<sup>96</sup>

Não houve a possibilidade de fazer experimento de eliciação para produção, como os de Crain e Thornton (1998), porque tal tipo de experimento levaria mais do que 30 minutos das aulas do curso de graduação, como também porque não haveria disponibilidade de horário dos participantes da pesquisa de ficarem na Universidade após o tempo regulamentar.

Em todas as ocasiões, os alunos foram informados que os testes eram parte integrante de um projeto de pesquisa e que a sua participação não tinha caráter obrigatório, tampouco fazia parte de qualquer sistema de avaliação da disciplina, apesar de terem sido aplicados – como mencionado anteriormente – durante o tempo das aulas. Os experimentos somente foram aplicados nas turmas de Inglês como língua estrangeira do professor-pesquisador.

Por fim, cumpre observar que aos alunos não foi dado o gabarito dos testes após a sua aplicação, nem lhes foram entregues os testes corrigidos; sendo assim, os

---

<sup>96</sup> Os 2 minutos iniciais de aplicação de cada experimento eram dedicados às instruções sobre os testes.

participantes da pesquisa não receberam qualquer tipo de *feedback* quanto ao seu desempenho nos experimentos.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados da presente pesquisa.

## **Capítulo 4**

### **DESVIOS E RESULTADOS**

#### **4.1 – Sobre os desvios observados nos testes**

Após observação dos dados coletados nos experimentos aplicados tanto na presente pesquisa quanto na pesquisa de Marques (2004), encontramos, dentre outros, os seguintes desvios relacionados às construções interrogativas:

##### **4.1.1 Movimento longo de Qu**

- (01) Who does the teacher think who loves Maria?
- (02) Who do you think does Mary like at school?
- (03) Who do you think who does Mary like at school?
- (04) Does Mary love who?
- (05) Who do you think that isn't Brazilian?
- (06) Which man do you know who Mary kissed?

#### 4.1.2 Movimento curto de Qu

- (07) What does John doesn't eat?
- (08) What the boy is doing?
- (09) Maria likes who?

Na seção a seguir comentaremos cada tipo de desvio encontrado nos testes realizados.

#### 4.2 – Sobre os resultados dos experimentos

Os testes escritos de produção foram elaborados com a finalidade de eliciar construções interrogativas de dois tipos – com movimento longo e curto – e observar a possibilidade de ocorrência de desvios que podem ser reveladores sobre a representação das gramáticas da interlíngua.

Os desvios observados nos resultados foram os seguintes:

- (i) Cópia de palavra Qu em movimento longo de interrogativa;
- (ii) Qu *in situ* tanto em movimento curto quanto em longo;
- (iii) Duplicação de verbo auxiliar;
- (iv) Ausência de SAI; e
- (v) Violação do *that-trace effect*.

#### 4.2.1 Cópia de palavra Qu em movimento longo de interrogativa

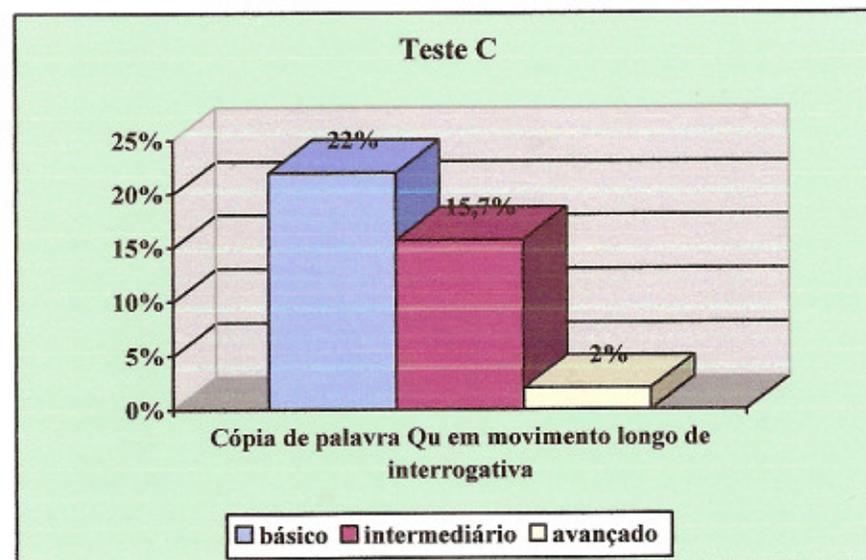
(10) Who does the teacher guess who loves Maria?

O quadro e os gráficos a seguir apresentam a porcentagem das ocorrências do desvio exemplificado acima nos variados testes aplicados e os respectivos níveis.

Quadro 2: Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas.

Teste	Bas.	Int.	Avd.
A	0%	0%	0%
B	0%	0%	0%
C	22%	15,7%	2%
D	X <sup>97</sup>	50%	17%
E	X	X	0%
F <sup>98</sup>	15%	41%	0%

Gráfico 1: Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas no Teste C.



<sup>97</sup> X significa que não havia alunos para este nível.

<sup>98</sup> Teste F refere-se aos dados dos experimentos da pesquisa de Marques (2004).

Gráfico 2: Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas no Teste D.

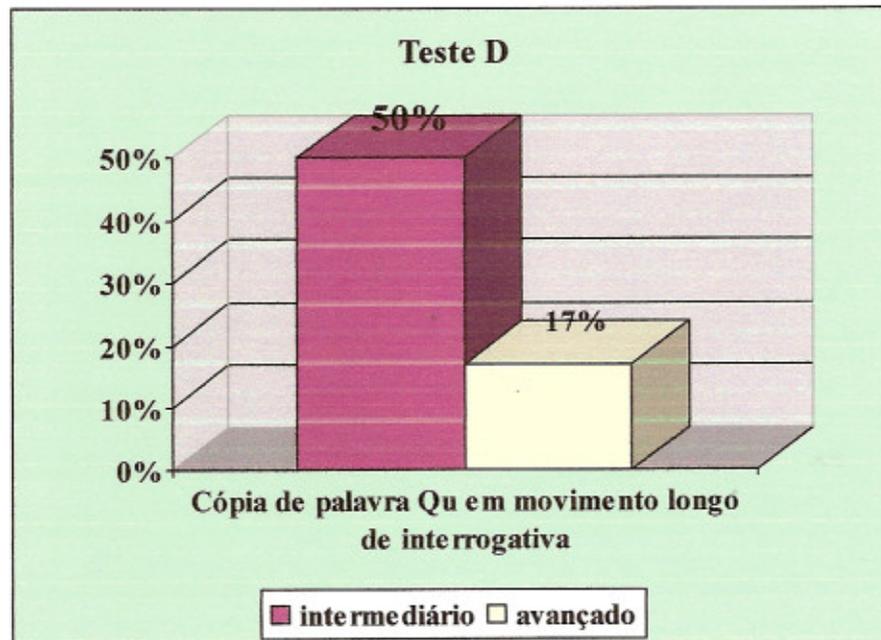
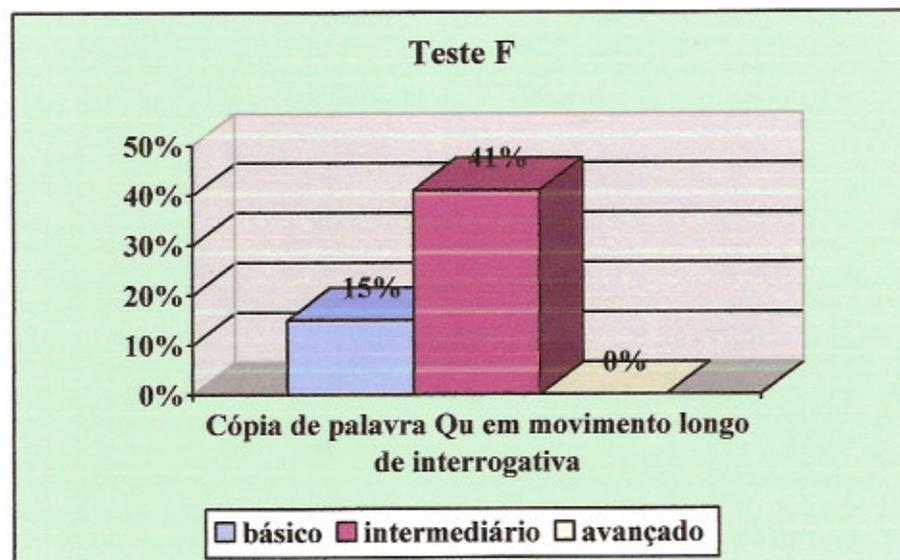


Gráfico 3: Porcentagem de ocorrências de cópia de palavra Qu em interrogativas no Teste F.



Apesar de não ter sido constatada a ocorrência de perguntas com Qu intermediário nos testes A, B e E, verifica-se a sua manifestação no teste C<sup>99</sup> nos níveis básico, intermediário e avançado, no teste D<sup>100</sup>, no intermediário e no avançado, e no teste F,<sup>101</sup> nos dois níveis iniciais.

Como interrogativas com Qu intermediário ocorrem em Inglês como L1 e L2, e, neste último caso, independente da L1 do aprendiz, parece que tais construções são características de estágios iniciais da aquisição do Inglês.<sup>102</sup>

#### 4.2.2 Qu *in situ* em interrogativas de longa e curta distância:

(11) Does Maria like who?

Esta é uma construção ausente na língua-alvo – o Inglês, mas presente na L1 dos aprendizes – o PB.

O quadro e os gráficos abaixo apresentam a porcentagem das ocorrências do desvio exemplificado em (11) nos variados testes aplicados e os respectivos níveis.

Quadro3 : Porcentagem de ocorrência de Qu *in situ*.

Teste	Bas.	Int.	Avd.
A	37,5%	60%	15%
B	50%	0%	0%
C	11%	4,5%	3%
D	X	0%	0%
E	X	X	0%

<sup>99</sup> Teste de julgamento de gramaticalidade.

<sup>100</sup> Teste escrito de produção.

<sup>101</sup> Teste escrito de produção de Marques (2004).

<sup>102</sup> Um grande número de alunos do nível avançado do presente estudo tem um nível de proficiência equivalente ao nível intermediário.

Gráfico 4: Porcentagem de ocorrência de Qu *in situ* no Teste A.

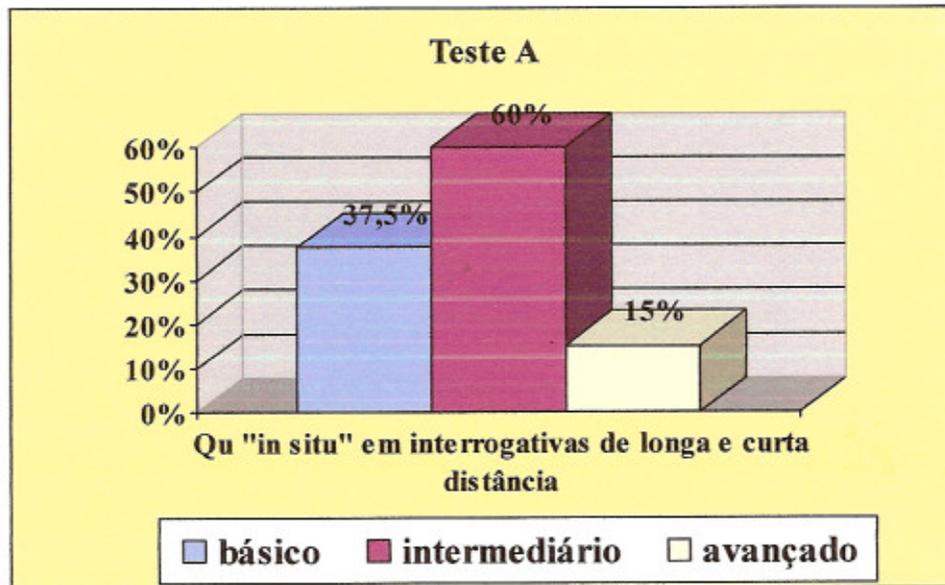


Gráfico 5: Porcentagem de ocorrência de Qu *in situ* no Teste B.

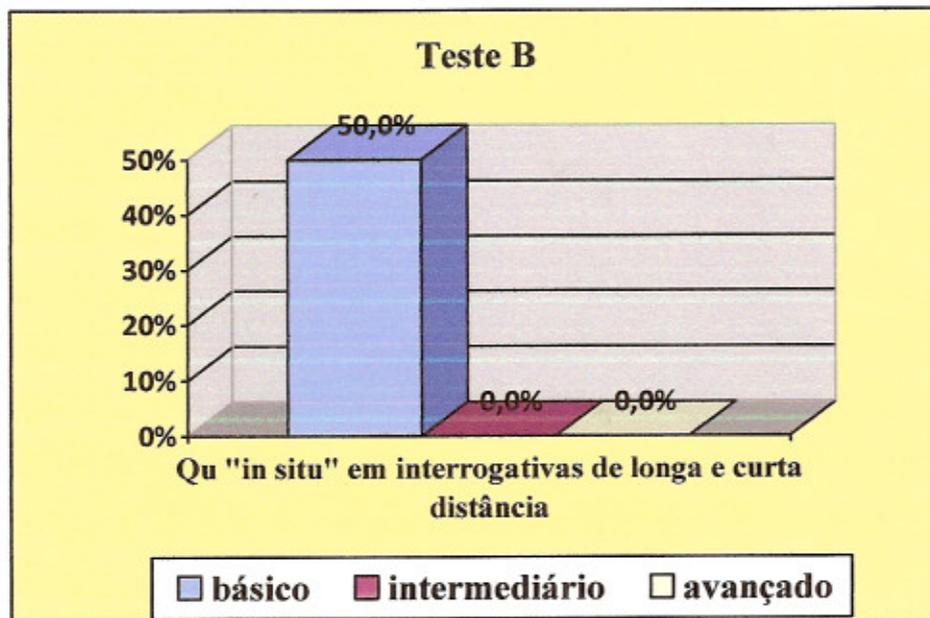
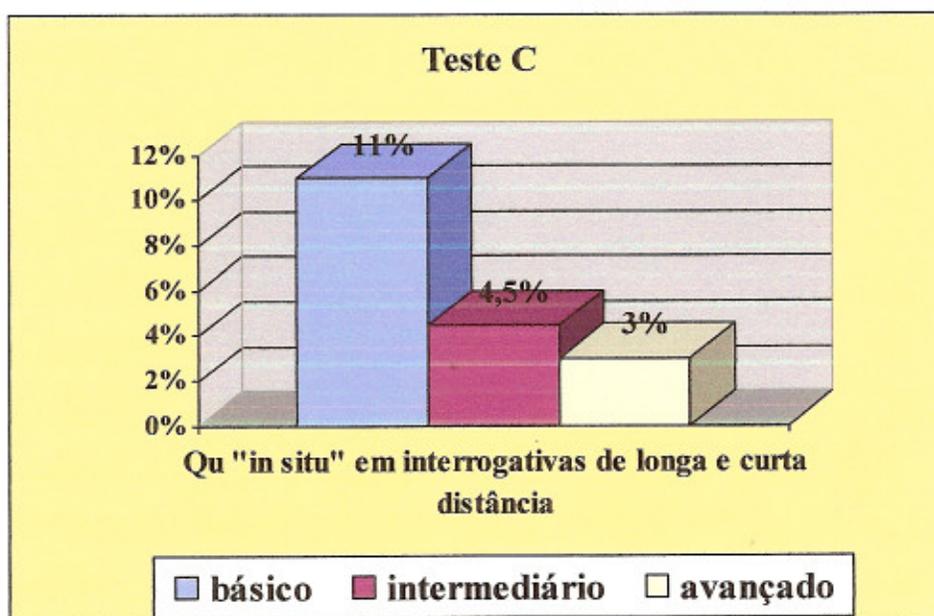


Gráfico 6: Porcentagem de ocorrência de Qu *in situ* no Teste C.

#### 4.2.3 Inversão de auxiliar na oração encaixada

(12) What sports do they say can they play well?

O quadro e os gráficos a seguir expressam a porcentagem das ocorrências de inversão de auxiliar na oração encaixada nos variados testes aplicados e os respectivos níveis.

Quadro 4: Porcentagem de ocorrência de inversão de auxiliar na oração encaixada.

Teste	Bas.	Int.	Avd.
A	0%	0%	0%
B	0%	0%	0%
C	61%	39%	8,3%
D	X	50%	0%
E	X	X	0%

Gráfico 7: Porcentagem de ocorrência de inversão de auxiliar na oração encaixada no Teste C.

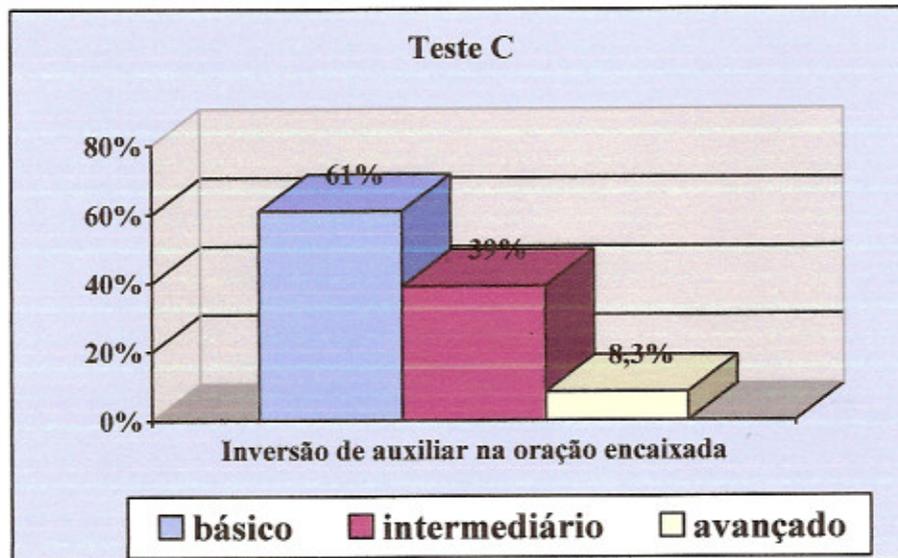
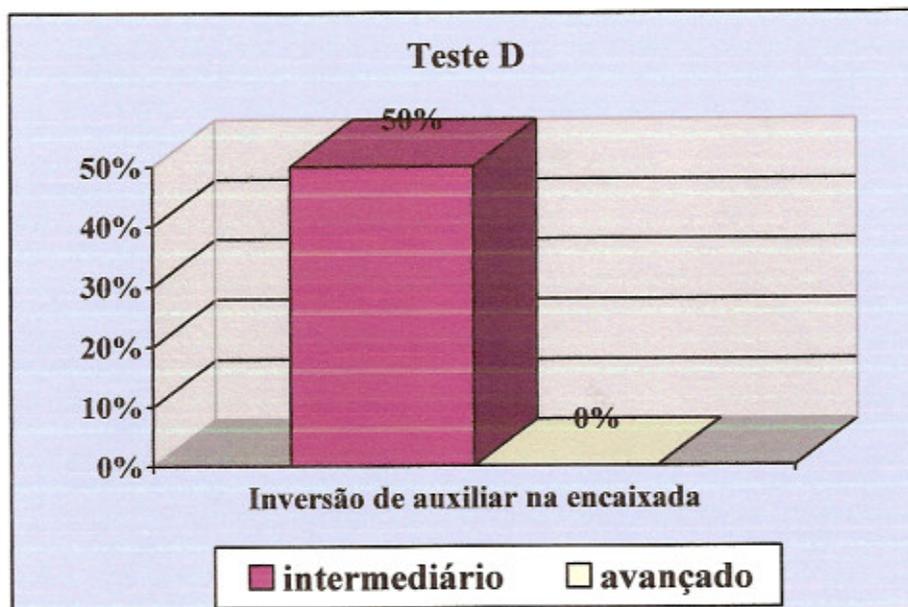


Gráfico 8: Porcentagem de ocorrência de inversão de auxiliar na oração encaixada no Teste D.



#### 4.2.4 Inserção de 'do' nas interrogativas-negativas

Este é um outro tipo de erro verificado nestes tipos de construção, também verificados na aquisição do Inglês como L1.

(13) What does John doesn't eat?

Encontra-se no quadro e nos gráficos abaixo a porcentagem de ocorrências do desvio exemplificado em (13) nos testes escritos de produção, assim como no teste de julgamento de gramaticalidade.

Quadro 5: Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas.

Teste	Bas.	Int.	Avd.
A	12,5%	20%	7%
B	100%	25%	33%
C	11%	20,5%	16%
D	X	0%	0%
E	X	X	0%

Gráfico 9: Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas no Teste A.

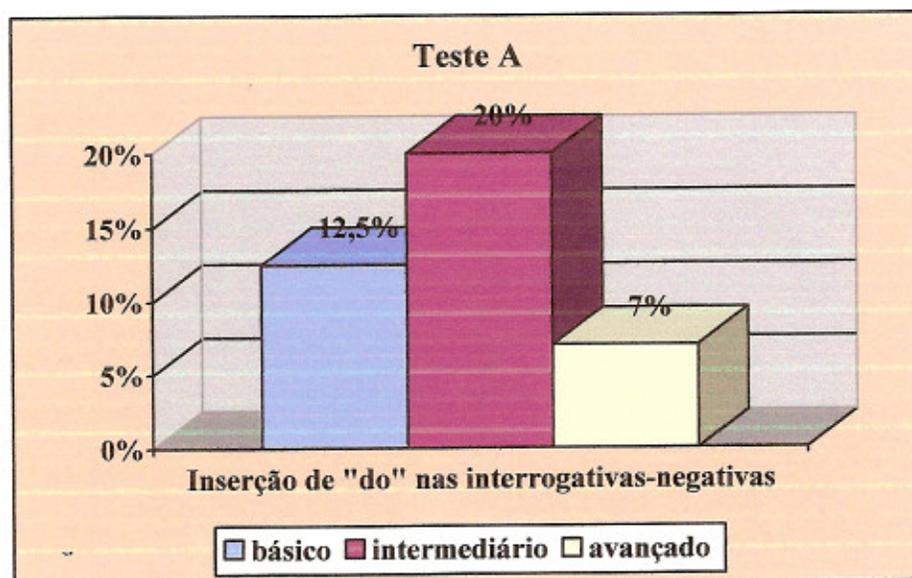


Gráfico 10: Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas no Teste B.

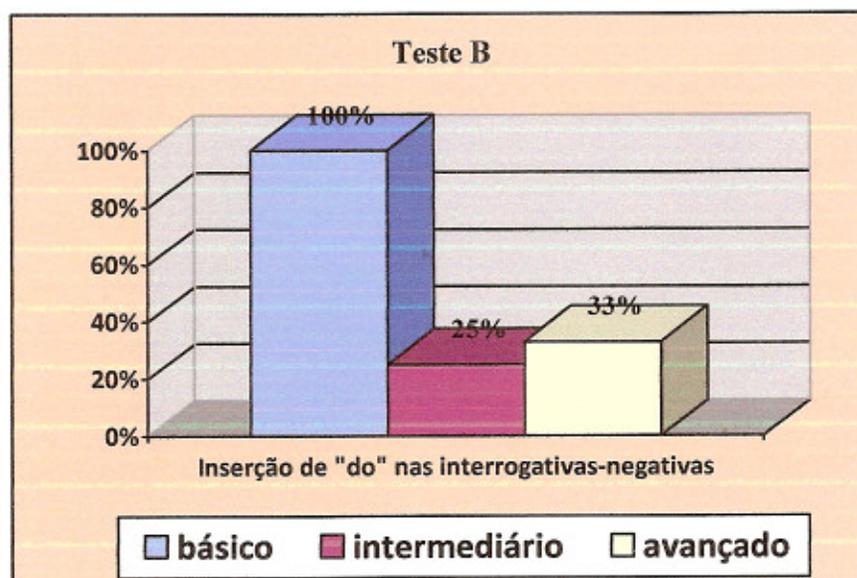
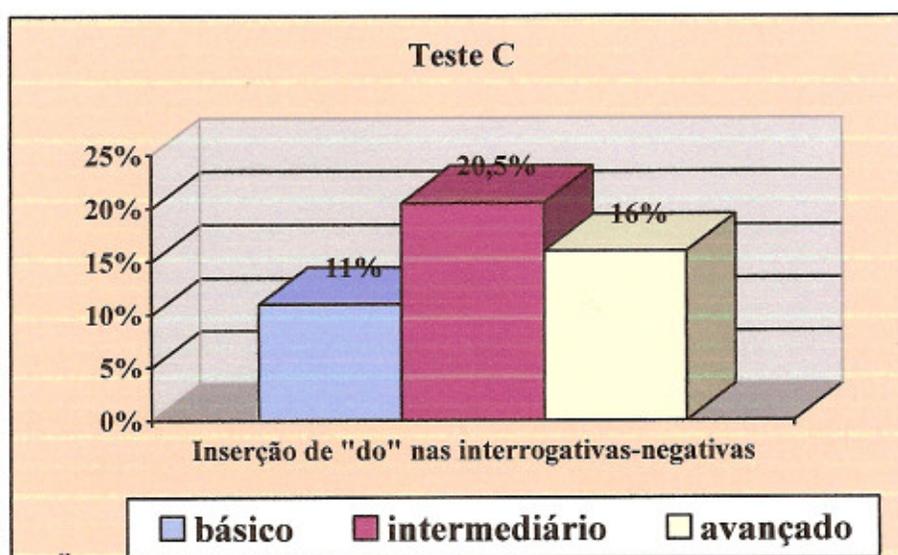


Gráfico 11: Ocorrência de inserção do auxiliar 'do' nas interrogativas-negativas no Teste C.



#### 4.2.5 Ausência de SAI

- (14) Your computer is broken?  
 (15) What kind of music you don't listen to?

Este foi o único desvio que apareceu nos dados de todos os experimentos realizados, em todos os níveis testados, como ilustram o quadro e os gráficos a seguir.

Quadro 6: Ocorrência de ausência de SAI.

Teste	Bas.	Int.	Avd.
A	62,5%	60%	30%
B	100%	75%	50%
C	48%	38%	16%
D	X	50%	50%
E	X	X	16%

Gráfico 12: Ocorrência de ausência de SAI no Teste A.

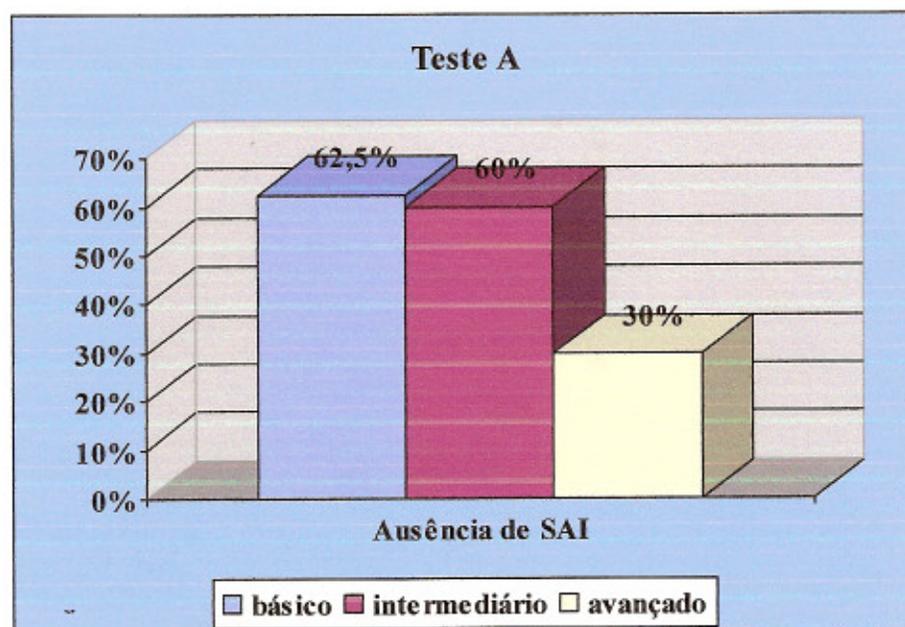


Gráfico 13: Ocorrência de ausência de SAI no Teste B.

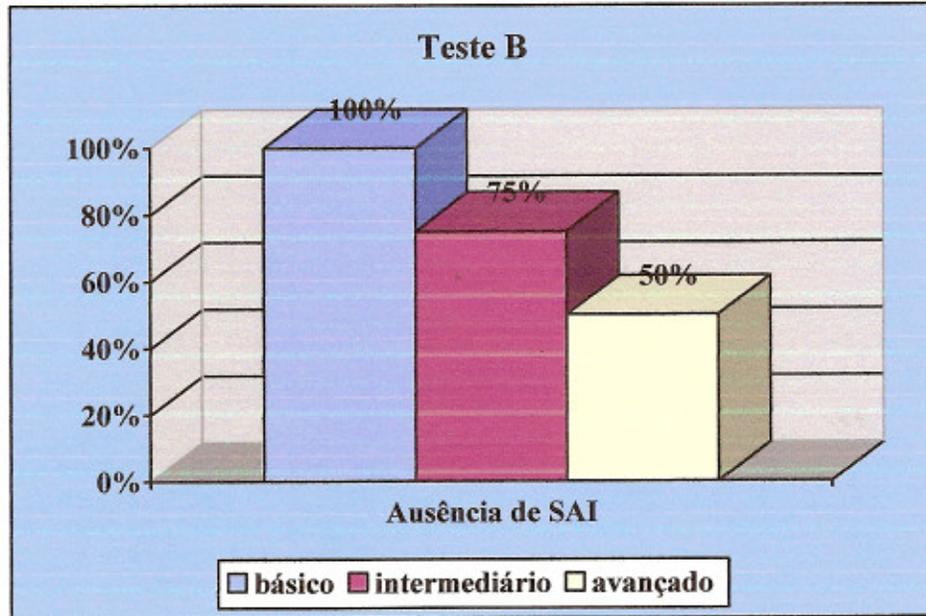


Gráfico 14: Ocorrência de ausência de SAI no Teste C.

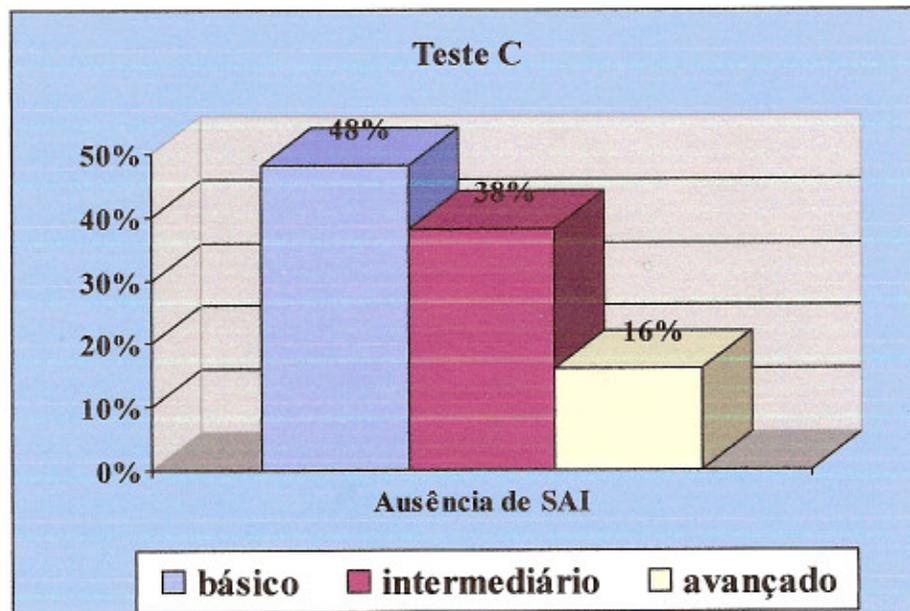


Gráfico 15: Ocorrência de ausência de SAI no Teste D.

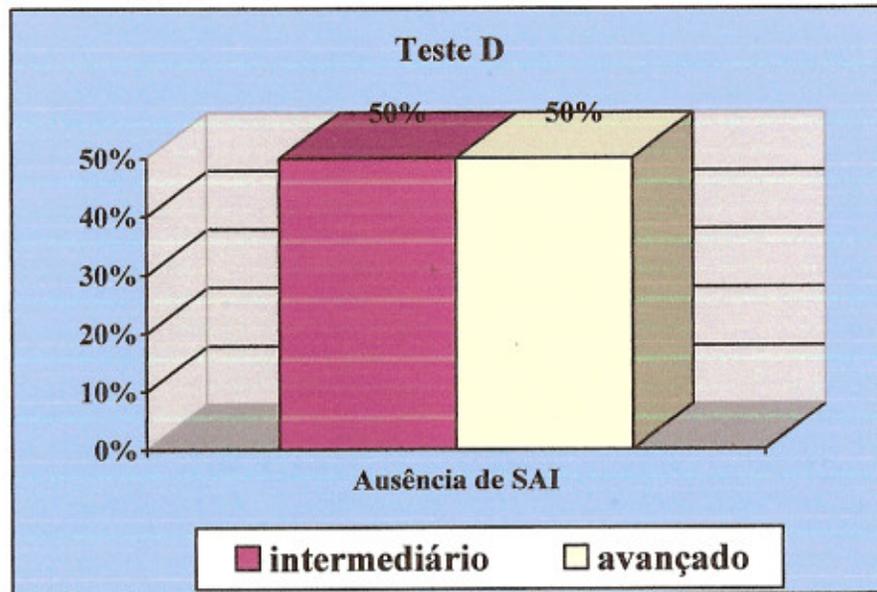
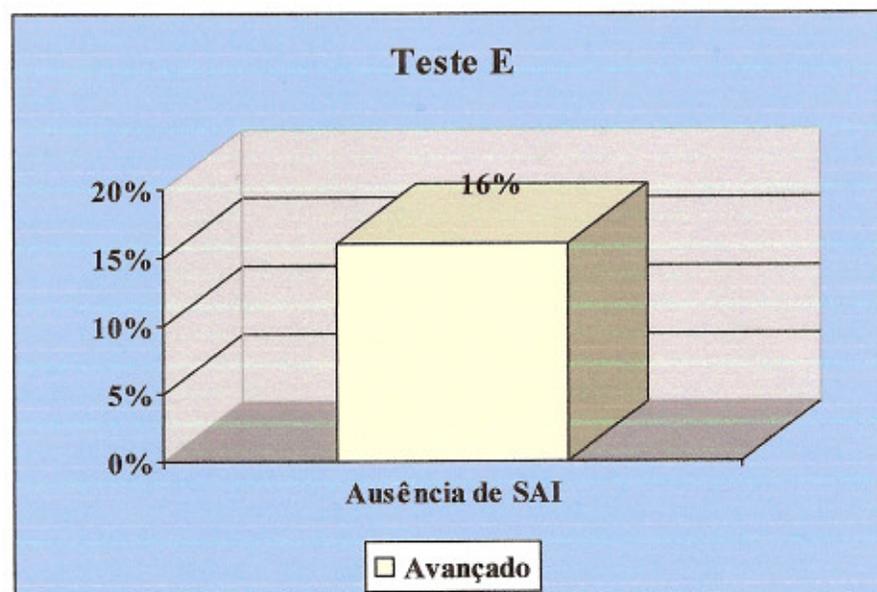


Gráfico 16: Ocorrência de ausência de SAI no Teste E.



#### 4.2.6 Violação do *that-trace effect*

(16) Who does Bob think that doesn't drink wine?

A violação do *that-trace effect* é o desvio que parece permanecer com maior intensidade até os níveis mais avançados, como evidenciam os dados no quadro e gráficos a seguir.

Quadro 7: Ocorrência de violação do *that-trace effect*.

Teste	Bas.	Int.	Avd.
B	100%	75%	58%
C	39%	46%	41%
E	X	X	33%

Gráfico 17: Ocorrência de violação do *that-trace effect* no Teste B.

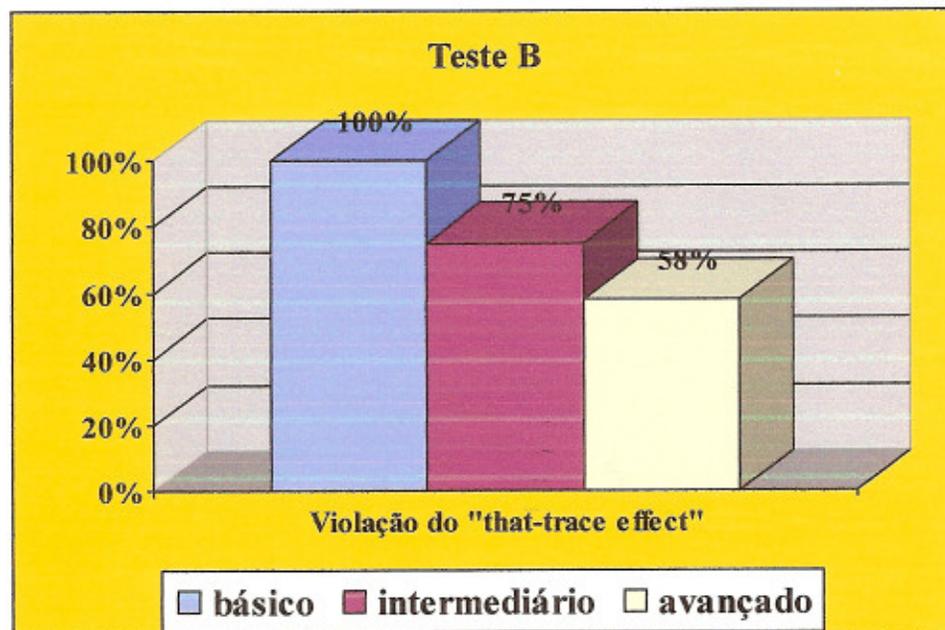


Gráfico 18: Ocorrência de violação do *that-trace effect* no Teste C.

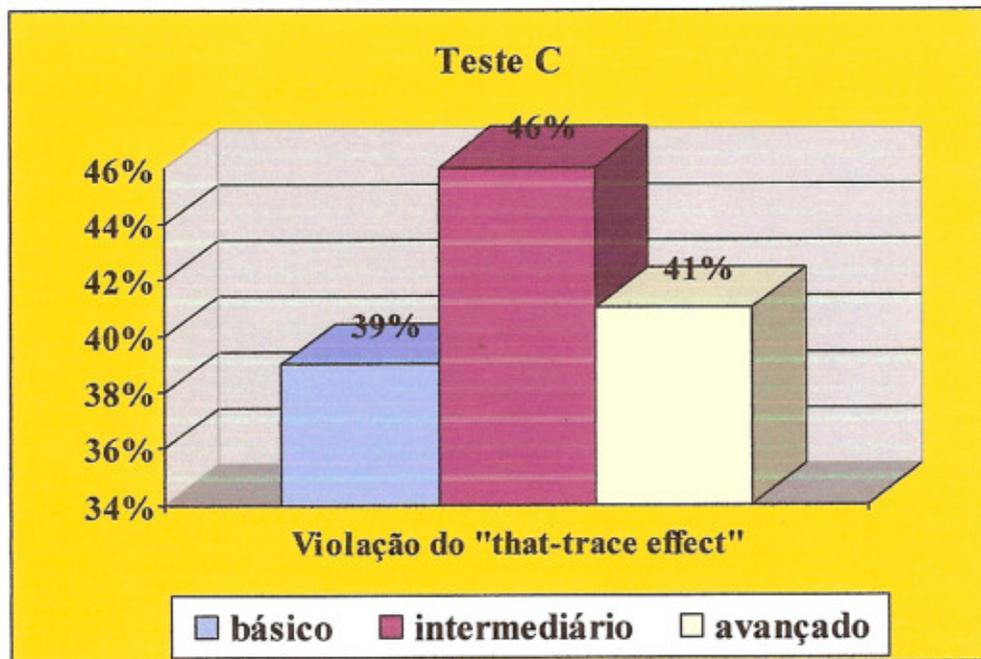
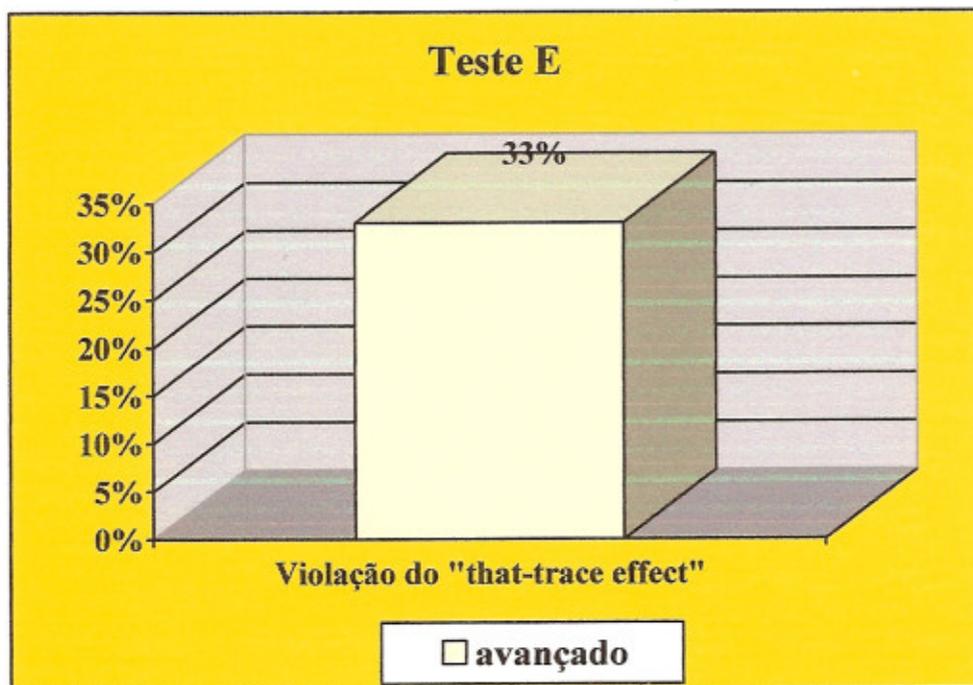


Gráfico 19: Ocorrência de violação do *that-trace effect* no Teste E.



Contudo, tal desvio só parece desaparecer na produção de aprendizes que, de certa forma, já podem ser considerados com nível lingüístico pós-avançado, isto é, proficientes na L2, como ilustra a produção de um aprendiz<sup>103</sup> nesta posição:

(17) Who do they think hates João?

Como pode ser observado nos quadros acima, todos os tipos de desvios testados ocorreram tanto nos dados de produção quanto foram aceitos nos testes de julgamento de gramaticalidade.

A ocorrência de cópia de palavra Qu em movimento longo vai diminuindo com a progressão dos níveis, conforme indicam os testes C: 22% (bas), 15,7% (int) e 2% (avd), D: 50% (int) e 17% (avd) e F: 41% (int) e 0% (avd). O mesmo percurso acontece com as construções com Qu *in situ* nos testes A: 37,5% (bas), 60% (int) e avd (15%) e C: 11% (bas), 4,5% (int) e 3% (avd).

As estruturas com inversão de auxiliar na oração encaixada só foram observadas no teste de julgamento de gramaticalidade e em um teste de produção. Em ambos, verifica-se uma diminuição significativa de ocorrência de um nível para outro: Teste C: 61% (bas), 39% (int) e 8,3% (avd) e D: 50% (int) e 0% (avd).

Quanto à inserção de 'do' nas interrogativas-negativas, percebe-se o seguinte panorama: (i) um maior índice de ocorrência no nível avançado do que no nível intermediário do teste B: 100% (bas), 25% (int) e 33% (avd). Ao comparamos o nível básico com os outros, vê-se uma queda na produção / aceitação da inserção de 'do': (ii)

---

<sup>103</sup> Este aprendiz contava com 11 anos de estudos de Inglês.

nos testes A e C, o uso do auxiliar é maior no nível intermediário no que no nível básico (Teste A: 12,5% (bas), 20% (int) e Teste C: 11% (bas) e 20,5% (int)).

No que se refere à ausência de SAI, percebe-se uma diminuição na produção / aceitação com a progressão dos níveis nos testes A, B e C (Teste A: 62% (bas), 60% (int) e 30%); Teste B: 100% (bas), 75% (int) e 50% (avd); Teste C: 48% (bas), 38% (int) e 16% (avd)). O mesmo percurso é observado com a manifestação de *that* em interrogativas de movimento longo de sujeito: Teste B: 100% (bas), 75% (int) e 58% (avd) e Teste C: 39% (bas), 46% (int) e 41% (avd).

O que estes índices revelam é que com maior tempo de exposição aos dados do *input*, os desvios vão desaparecendo, dando lugar a construções que ficam mais próximas às da lingual-alvo.

Mesmo que o índice de ocorrências dos desvios seja baixo, estes desvios não podem ser interpretados como simples ruídos. São relevantes para a percepção das representações da L2.

No próximo capítulo, discutimos cada um destes tipos de desvios, bem como apresentamos uma proposta de análise para eles.

## **Capítulo 5**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:**

#### **O PAPEL DA GU E DA L1 NA AQUISIÇÃO DE L2**

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre os resultados dos experimentos, à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros, Programa Minimalista (Chomsky, 1995) e das hipóteses sobre acesso à GU e transferência da L1 no processo de aquisição de L2. Com a finalidade de averiguar estas questões nos estágios iniciais e intermediários da interlíngua, incluímos também neste capítulo, dados de aquisição do Inglês como L1, para fins comparativos. Através dos resultados dos experimentos, rejeitamos a hipótese de Slavkov (2007), que sugere Acesso Total à GU e Nenhuma Transferência, e adotamos a hipótese de Gutierrez e Mayo (2008), que admite, além de Acesso à GU, Transferência da L1 para a L2.

#### **5.1 – Sobre os desvios verificados nos resultados**

##### **5.1.1 Interrogativas de longa distância com cópia de Qu**

Apenas recentemente, a partir de 2003, as construções interrogativas de longa distância com Qu intermediário passaram a receber atenção na literatura de L2. A

maioria dos estudos realizados sobre este tema teve como base o Inglês como L2 sendo adquirido por falantes de L1s distintas (Japonês, Francês, Basco e Espanhol). Como tais construções inexistem tanto na L1 quanto na L2, mas são observadas em outras línguas naturais, a questão do acesso à GU se tornou uma explicação plausível entre os investigadores.

As interrogativas com Qu medial e com cópia de Qu são observadas não só em Alemão, mas também em outras línguas, como: Afrikaans, Frísio e Húngaro. Essas construções estão em distribuição livre com as interrogativas padrão com extração de Qu para o CP da oração matriz. Postula-se que, nos casos de cópia exata de palavras Qu, a palavra Qu no CP intermediário seja uma cópia não apagada do elemento Qu que se deslocou para o [Spec, CP] da oração matriz.

A produção dessas interrogativas revela que as gramáticas dos aprendizes, tanto de L1 quanto de L2, possuem não só um CP plenamente desenvolvido, mas também os valores corretos dos traços funcionais presentes no núcleo de CP. Assim sendo, podemos sugerir que, nas gramáticas iniciais, C tenha traços wh fortes que desencadeiam o movimento da palavra interrogativa para [Spec,CP] e que o mecanismo de movimento de curta distância (de CP para CP) esteja ativado.

A posição em que a cópia é pronunciada está sujeita à variação paramétrica. Em PB, pronuncia-se o núcleo da cadeia no CP mais alto. Em Alemão, há a possibilidade de pronunciar o núcleo da cadeia no CP intermediário e no CP mais alto.

Além das estruturas com cópia exata de Qu, há aquelas em que a palavra interrogativa no CP encaixado difere daquela no CP mais alto. Trata-se de estruturas em que o Qu mais alto é visto como um marcador de escopo do Qu mais baixo. Os exemplos a seguir mostram a diferença entre os dois tipos de interrogativas com movimento longo de Qu:

(01) **Who** do you think **who** lives in the house?

(02) **What** do you think **who** lived in that house?

Observamos ao longo desta tese que este tipo de desvio em (01) e (02) é constatado nos dados de aquisição do Inglês como L2 por falantes de diferentes L1s, inclusive o PB. Repetimos abaixo os dados obtidos nos nossos experimentos:

(03) **Who** does the teacher guess **who** loves Maria?

(04) a. **Who** the teacher found **who** loves Maria?

b. **Who** the teacher found **who** Maria loves?

Este tipo de desvio ocorre tanto com sujeito como com objeto, apesar de ter sido verificado em maior número com sujeitos.

Como interrogativas de longa distância com a palavra interrogativa no CP mais alto são verificadas tanto na L1 do aprendiz (PB) quanto na L2 (Inglês), conforme mostram os exemplos (05) e (06), fica difícil explicar a sua manifestação sem recorrer à hipótese da atuação da GU no processo de aquisição de L2:

(05) **Who** does the teacher think loves Maria?

(06) **Quem** o professor acha que ama Maria?

Seguindo Slavkov (2007) e Gutierrez e Mayo (2008), sugerimos aqui que (03) e (04) constituem evidência para a atuação da GU no processo de aquisição de L2, já que são estruturas possíveis em outras línguas.

Tais tipos de interrogativas com cópia de Qu não são produzidas por razões de processamento, como mostra Slavkov para a aquisição do Inglês por falantes de Francês canadense, porque têm maior incidência nas interrogativas de sujeito de longa distância do que nas de objeto. Se fosse uma questão de processamento para facilitar dependências locais, ter-se-iam maiores incidências com as interrogativas de objeto de longa distância.

Também não são duas orações interrogativas justapostas porque dificilmente haveria cópias Qu exatas, conforme alegam Gutierrez e Mayo (2008):

(08) **Where** do you think? **Where** Ed is living now?

Acreditamos que tais construções envolvem movimento com cópia de Qu, mas sem apagamento do membro intermediário da cadeia de cópias. Nestes estágios mais iniciais da aquisição do Inglês, assim como de outras línguas como L2, os aprendizes que aceitam / produzem esse tipo de interrogativa ainda não dominam o sistema de apagamento de cópias da língua-alvo. Então, optam por um outro sistema disponibilizado pela GU e verificado em diversas outras línguas. Mesmo assim, já manifestam conhecimento de que o C das orações encaixada e matriz tem traços wh fortes que desencadeiam o movimento da palavra interrogativa.

### 5.1.2 Movimento longo de Qu com inversão de auxiliar no CP encaixado

Este tipo de interrogativa é produzido por aprendizes de Inglês falantes de Japonês, de Basco e de Espanhol. Também é aceito por falantes de PB, conforme revelaram os testes de julgamento de gramaticalidade (09) e (10), e os de eliciação (11):

(09) Who do you think does understand you?

(10) What do you think is John eating now?

(11) Who they think does John hate?

Segundo Wakabayashi e Okawara (2003), os aprendizes de Inglês, falantes de Japonês produzem construções semelhantes:

(12) What do you think who did he love?

Para os autores, (12) é uma construção em que o auxiliar invertido checa o traço Q forte de C, posto que o aprendiz que o produziu ainda não domina o complementizador nulo, necessário para a checagem do traço Q do Inglês no núcleo do CP encaixado. Ademais, o aprendiz falante de PB que produziu (11), apesar de já perceber que o C encaixado e o da oração principal possuem traços wh fortes, os checa de maneiras diferentes: através de movimento de palavra Qu para Spec do CP intermediário, mas por meio da operação de concatenação de elemento Qu no CP mais alto. Além disso, este aprendiz ainda não domina a forma de complementizador nulo necessária no CP encaixado do Inglês.

Estendendo a mesma análise para os dados em (09), (10) e (11), podemos dizer que os sujeitos investigados que os aceitaram / produziram também não dominam o complementizador nulo necessário para o CP encaixado, nos casos de extração longa de sujeito no Inglês. Estes aprendizes ainda não dominam o complementizador nulo encaixado. Trata-se de um problema de ordem lexical. Apesar disso, estes aprendizes já dominam os traços formais do C das orações encaixadas

Auxiliares invertidos no CP intermediário para a checagem dos traços de C são verificados em várias línguas, inclusive no dialeto do *Belfast English*, conforme mostra (13):

(13) What did Mary claim did they study?

### 5.1.3 *Qu in situ* em interrogativas com movimento longo e curto

A ocorrência de *Qu in situ* nos dados coletados não parece ser consequência de acesso à GU nos estágios iniciais de aquisição do Inglês como L2, apesar de ser observada em Inglês como L1 (14a e b), conforme indicam os exemplos extraídos de Rizzi (1996). Guasti (2004) argumenta que se trata de perguntas Eco:

(14) a. They are for who?  
b. It's a what?

Acreditamos, porém, que se trata de transferência dos valores paramétricos do PB porque tais construções não são só verificadas nos estágios iniciais de aquisição de L2, mas em estágios mais avançados. Para os aprendizes que produzem *Qu in situ*, sugerimos que tenham ainda disponível na IL a opção do traço wh fraco de C da L1. Vejamos alguns exemplos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa:

(15) Do you think that she kissed **what man**?

O mesmo sujeito também produz:

(16) **What man** do you think that kissed Mary?

(17) **What man** do you think that she didn't like?

Parece que certos aprendizes, aqueles que produzem interrogativas tanto com Qu movido quanto com QU *in situ*, têm as duas opções quanto à força do traço wh de C na L2, que reflete as opções de C da L1 (o PB). Quanto ao traço Q de C da oração matriz, este é forte, uma vez que SAI com o auxiliar 'do' não deixa de ser produzido mesmo em caso de Qu *in situ*:

(18) **Do** you think Mary loves **who**?

(19) **Does** Mary love **who**?

Alguns aprendizes, porém, ainda oscilam quanto à força dos traços da L2 e, por isso, produzem interrogativas como (20), (21) e (22), que se assemelham às do PB:

(20) João says he loves whom?

(21) Maria likes whom?

(22) John says that loves who?

Estes casos não podem ser tomados como se fossem perguntas Eco, uma vez que: (i) não retomam o discurso do interlocutor, como é necessário para a realização de

perguntas Eco; e (ii) são perguntas realizadas mesmo quando a versão em Português tem Qu movido:

- (23) a. Qual homem você acha que ela beijou?  
 b. \*Do you think that she kissed **what man**?

A questão da transferência dos traços wh de C do PB para a L2 é também observada na aquisição do Japonês, língua sem movimento visível de Qu. Bittar (2009) verificou que aprendizes do Japonês falantes do Português também apresentam uma oscilação entre mover Qu e Qu *in situ* até o nível intermediário. Este fato revela que o traço wh de C na interlíngua tem a mesma força que o traço wh da L1. Isto evidencia transferência das propriedades formais dos núcleos funcionais da L1 para a L2.<sup>104</sup>

- (24) \*Dare ni Hanako ga hon o agemashita ka  
 quem para Hanako nom livro acus dar.pass inter  
 'Para quem Hanko deu o livro?

Concluimos então, que há transferência da força dos traços wh de C da L1 para a L2, devido às possibilidades de mover Qu e deixá-lo *in situ*. Porém, esta oscilação é verificada até os níveis intermediários (inicial e médio). Em níveis avançados, a força dos traços de C é adquirida pela maioria dos aprendizes tanto na aquisição do Japonês quanto na aquisição do Inglês como L2.

---

<sup>104</sup>Abreviações: acus = acusativo; int = interrogativo; nom = nominativo.

#### 5.1.4 Redobro de verbo auxiliar

A semelhança entre os desvios referentes ao redobro de auxiliares, verificados na produção de interrogativas tanto na aquisição de L1 quanto na de L2 é substancial. Uma questão lançada na literatura sobre o assunto é como adultos e crianças em processo de aquisição da linguagem podem produzir estruturas que não estão presentes na língua-alvo, e que, no caso de aquisição de L2, tampouco são atestadas na língua materna do aprendiz. Contudo, tais estruturas são tipologicamente possíveis, isto é, ocorrem em outras línguas naturais, das quais os aprendizes não têm conhecimento. Em Coreano, por exemplo, a duplicação do verbo auxiliar é uma construção gramatical:

Coreano:<sup>105</sup>

- (25) Chelswu-nun cahyk-ul ilk-ci ani ha-ci ani ha-ess-ta  
 Chelswu-top book-acc read-ci neg do-ci neg do-past-decl  
 'Chelswu didn't not read the book.' (= 'Chelswu read the book.')
- (Chelswu leu o livro.)

As interrogativas-negativas das gramáticas iniciais não refletem a língua-alvo porque há redobro de verbo auxiliar:

- (26) What **does** Big Bird **doesn't** like? (L1)
- (27) What **does** John **doesn't** like? (L2)

<sup>105</sup> Exemplo de Kang (1994) (cf. Hagstrom, P., 1995)

Existem várias propostas na literatura para dar conta de tais construções. Guasti (2004) sugere que o auxiliar em I é uma cópia do verbo que se deslocou para C. A cópia permanece em IP para hospedar o morfema de negação, enquanto que o auxiliar se move para satisfazer os traços fortes de C. É possível sugerir ainda que o auxiliar permanece *in situ* dentro da oração, enquanto um outro elemento auxiliar é inserido, via *Merge*, em CP para satisfazer as exigências morfossintáticas de C. Se for o primeiro caso, podemos dizer que o redobro do auxiliar e a cópia *Qu* refletem o mesmo fenômeno: cópia de movimento. É uma opção dada pela GU, que está disponível para os aprendizes em estágios iniciais de aquisição.

Para Koch (2003), como movimento de verbo auxiliar é uma operação custosa, mesmo para aqueles aprendizes de Inglês como L1 que já tenham adquirido o auxiliar, torna-se difícil deslocá-lo em contexto de negação. Sendo assim, *'do'* é concatenado e não movido.

Em nossos experimentos, tivemos construções produzidas pelo mesmo aprendiz, tais como:

(28) Which colour does the girl not like?

(29) What don't you eat?

(30) Who do you think is singing?

Até aprendizes que se encontravam em níveis mais avançados as produziram, como em (31) e (32), que são construções coletadas de um aprendiz com 20 anos de estudos de Inglês:

- (31) What do you don't eat?  
 (32) Which food did you prepared?

Em ambos os casos, tem-se *Merge* do auxiliar e não movimento, porque em (32) refletindo o fenômeno de *overtensing*, 'did' não foi gerado em IP, já que é o verbo lexical que carrega as marcas de Tempo. 'Do' é concatenado em C para checar os traços Q fortes.

Os dados abaixo indicam que quando há 'do', este foi inserido / concatenado e não movido de IP.

- (33) What does John eats?  
 (34) What does John doesn't eat?  
 (35) Who does John loves?

Todas as informações da flexão já estão dentro do IP e são redundantes no CP.

Os estágios iniciais de aquisição do Inglês tanto em L1 quanto em L2 se caracterizam pela ausência de verbos auxiliares porque estes ainda não foram adquiridos pelos aprendizes. No caso de L1, quando os verbos auxiliares são adquiridos, eles são obrigatoriamente movidos para C nas interrogativas "Sim / Não", mas opcionalmente movidos nas interrogativas Qu. Essa opcionalidade parece indicar que o traço Q de C com valor forte ainda não foi plenamente fixado pela criança.

Há controvérsias quanto aos estágios de aquisição de SAI em Inglês como L1. Stromswold (1990),<sup>106</sup> em seus experimentos, não constatou diferenças entre

---

<sup>106</sup> 'Learnability and the Acquisition of Auxiliaries'. Tese de Doutorado, MIT. (1990)

interrogativas Qu e “Sim / Não” em relação à aplicação do SAI. Nas primeiras, o resultado mostrou 93% de inversão e nas segundas, 93,7%. Para Guasti, SAI é opcional nas interrogativas Qu das gramáticas iniciais.

Os dados referentes ao verbo auxiliar na L2 parecem mostrar que, com exceção dos contextos de interrogativas-negativas, dos estágios iniciais até os estágios intermediários (intermediário inicial e intermediário médio) é possível se ver ainda uma oscilação entre traço Q forte e fraco na interlíngua. Esta oscilação pode ser observada na ocorrência do verbo auxiliar e de SAI nas orações interrogativas. Quando o auxiliar não é empregado na interrogativa da oração matriz parece ser sinal que a opção da numeração é C com traço Q fraco. Quando é empregado, a opção foi C com traço Q forte.

#### 5.1.5 O efeito *That-trace*

Um último desvio verificado nos dados aqui levantados e que precisa ser comentado refere-se à presença do complementizador *that* em interrogativas de movimento longo de Qu de sujeito e de objeto, conforme ilustram os exemplos a seguir:

- (36) Who do you think that hates John
- (37) Who do they think that isn't brazilian?
- (38) Which man do you think that kissed Mary?
- (39) Who do you think that John doesn't hate?

A presença de um complementizador nas interrogativas de movimento longo de objeto, como em (39), é possível em Inglês, mas não na extração de sujeito devido à

violação do efeito *that-trace*. Porém, este tipo de manifestação, como em (36), (37) e (38), é observada até em estágios mais avançados de aquisição.

Acreditamos que nestes casos, não haja violação de uma restrição. Trata-se de um problema de ordem lexical. *That* no Inglês tem o traço [-wh/Q], conforme atesta Escutia (1999). Em interrogativas do Inglês adulto, o complementizador usado em extração longa de sujeito é nulo. É este que checa o traço Q forte do C da oração encaixada. Porém, os aprendizes de línguas com complementizador explícito que é subespecificado como [ $\pm$  Q], como o Espanhol e o Português, transferem os valores do complementizador de suas línguas para o item *that*. De acordo com Escutia, alguns aprendizes falantes do Espanhol nunca desfazem desta especificação e continuam usando *that* em interrogativas de extração longa de sujeito. O mesmo parece ocorrer na aquisição do Inglês por falantes de Português, uma vez que até aqueles em níveis mais avançados produzem o complementizador explícito em interrogativas de movimento longo de sujeito, conforme ilustram os dados (36), (37) e (38).

## 5.2 Conclusões

Os dados aqui discutidos revelam que adultos adquirindo o Inglês como L2 e crianças adquirindo o Inglês como L1 apresentam desvios semelhantes relativos às interrogativas da língua-alvo: cópia de Qu em interrogativas de longa distância, movimento parcial de Qu, redobro de verbo auxiliar nas interrogativas-negativas, opcionalidade de SAI, e *overtensing*.

Essa coincidência na manifestação dos mesmos tipos de desvios parece indicar que adultos e crianças têm acesso aos mesmos mecanismos no processo de aquisição da

linguagem. Sugerimos aqui que essa semelhança pode ser explicada pela hipótese do Acesso à GU.

Também observamos que existem tipos de interrogativas, como as *Qu in situ* que parecem revelar transferência das opções paramétricas de C da L1 para a L2. Visto desta maneira, a hipótese mais plausível para a aquisição de L2 é aquela que admite tanto Transferência quanto Acesso à GU, conforme sugerem Gutierrez e Mayo (2008) e White (2003).

Os dados de aquisição de interrogativas em L2 revelam que desde o início existe um CP plenamente desenvolvido, como comprova (40), em que o Tópico co-ocorre com uma interrogativa:

(40) The boy, what is he doing?

De acordo com os dados observados podemos sugerir os seguintes estágios de desenvolvimento da L2 no que concerne o CP:

**1º estágio – Transferência dos valores dos traços da L1:**

- (i) Wh forte ou fraco (movimento de Qu e *Qu in situ*).
- (ii) Q forte (violação do efeito *that-trace*).

**2º estágio – Manifestação da GU e da L1:**

- (i) Movimento longo com Qu intermediário (GU).
- (ii) Influência da L1 (*Qu in situ* e violação do efeito *that-trace*).

**3º estágio – Diminuição da influência da L1e troca dos valores de wh (atuação da GU):**

- (i) Ausência de Qu *in situ*.
- (ii) Permanência da violação do efeito *that-trace* entre alguns aprendizes.
- (iii) O complementizador *that* ainda tem os mesmos traços que o complementizador “que” do PB.

**4º estágio – Competência igual à da L2 (entre alguns falantes):**

- (i) Ausência de Qu *in situ*.
- (ii) Ausência de Qu medial (aquisição do sistema de apagamento de cópias de Qu L2).
- (iii) Ausência de violação do efeito *that-trace*.
- (iv) Manifestação de SAI nas orações matrizes e complementizador nulo nas encaixadas.

Em relação à atuação da GU e da L1 nos estágios iniciais de aquisição da L2, conclui-se que ambas interagem no processo, conforme postulam Gutierrez e Mayo (2008).

Sendo assim, podemos sugerir, segundo Wakabayashi e Okawara, que adquirir as opções paramétricas do Inglês indica saber:

- (i) Que o traço wh de C° é forte e checado por uma palavra Qu;
- (ii) Que o traço Q de C° é forte e checado por um verbo auxiliar na oração matriz, mas por um complementizador nulo na oração encaixada; e
- (iii) O sistema de apagamento de cópias utilizado pela língua.

Podemos finalizar, citando as palavras de White (2003:269), sobre a influência da GU e da L1 no processo de aquisição de L2: “Ainda estamos longe de uma explicação adequada do porquê de alguns aspectos da representação da L1 persistirem até mesmo no estágio final da L2, enquanto que outros desaparecem com tanta rapidez que nem sequer são notados nos estágios iniciais.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco de estudo a investigação da aquisição das interrogativas por brasileiros adultos aprendizes de Inglês como L2, através de experimentos de dados de produção escrita assim como de testes de julgamento de gramaticalidade.

Com base nos resultados obtidos, observamos a ocorrência de desvios semelhantes na aquisição do Inglês como L1 e como L2. Embora tais estruturas não reflitam nem a L1 nem a língua-alvo, elas são possíveis em outras línguas naturais. Constatamos, por exemplo, nos dados dos experimentos que os sujeitos da presente pesquisa, assim como da pesquisa de Marques (2004), produziram e aceitaram construções com cópia de palavra *Qu* em movimento longo de interrogativa, construções estas manifestadas em Alemão e Frísio. Tal constatação nos levou a adotar inicialmente a hipótese de Slavkov (2007), segundo a qual, pelo menos nos estágios iniciais da aquisição, os aprendizes de L2 têm acesso à GU.

Averiguamos, porém, que alguns destes desvios refletem transferência da L1. Este é o caso da presença de complementizador *that* em contexto de extração longa de sujeito, uma violação do *that-trace effect* e das interrogativas com *Qu in situ* – envolvendo tanto movimento longo quanto curto.

Sendo assim, decidimos pela substituição da proposta de Slavkov pela de Gutierrez e Mayo (2008), que além de sugerir que há Acesso à GU no processo de

aquisição de L2, propõe também que há Transferência das propriedades das categorias funcionais da L1 para a L2.

Uma das implicações do acesso pleno à GU é que a competência linguística do falante de L2 – o seu estado final – vai ser equivalente ao do falante nativo. O que observamos em nossos dados é que alguns aprendizes adquirem as construções interrogativas da gramática do adulto da língua-alvo sem mais produzir os desvios aqui apresentados. Outros aprendizes se encontram, portem, no meio do caminho. Este é o caso daqueles que produzem complementizadores preenchidos no CP encaixado das interrogativas de longa distância de sujeito. Os aprendizes nos níveis básicos e intermediário inicial parecem, porém, ainda não ter adquirido na L2 todos ou alguns dos seguintes elementos: a força dos traços Q e wh de C, o sistema de apagamento de cópias da língua-alvo e o complementizador nulo de interrogativas encaixadas. Assim, estes aprendizes podem produzir e aceitar desvios como: interrogativas de longa distância com Qu intermediário, inversão de auxiliar no CP encaixado, Qu *in situ* e ausência de SAI nas interrogativas das orações matriz.

Gostaríamos ainda de acrescentar que o estudo sobre aquisição de L2 ainda se encontra em sua infância, conforme atesta White (2003). Deste modo, não foi nossa intenção aqui chegar a conclusões definitivas. A nossa contribuição para a área foi a de revelar a manifestação de certos desvios, até hoje ainda não notados, na aquisição de estruturas interrogativas do Inglês como L2, por falantes adultos do PB.

## Referências Bibliográficas

ALDAMIGH, K. (1997) **Null subject in SLA**. Arábia Saudita. Ms, disponível em: <[http://www.geocities.com/damegh1/Null\\_Subject\\_in\\_SLA.htm](http://www.geocities.com/damegh1/Null_Subject_in_SLA.htm)>. Acesso em: 15 de maio de 2004.

\_\_\_\_\_. (1999) **The influence of the L1 pro-drop parameter on the Arab learners of the non pro-drop L2 English**. Arábia Saudita. Ms, disponível em: <<http://www.geocities.com/damegh1/prodrop.htm>>. Acesso em: 15 de maio de 2004.

AOUN, J. et al. (1981) **Some aspects of wide scope qualification**. Journal of Linguistic Research 1.

BELLETTI, A. (1990) **Generalized Verb Movement**. Turin: Rosenberg and Sellier.

BITTAR, P. (2009) **Aquisição de causativas e interrogativas em Japonês por falantes de Português Brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ.

BORER, H.; WEXLER, K. (1987) *The Maturation of Syntax*. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (Eds.) **Parameter Setting**, 123 – 172. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

CHENG, L. (1991) **On the typology of wh-questions**. PhD dissertation, MIT.

\_\_\_\_\_. (1997) **On the typology of wh-questions**. Garland publishing, Inc.  
New York & London.

\_\_\_\_\_. (2003) **Wh-in-situ**. *Glott international* Vol. 7 N° 4. Blackwell  
Publishing Ltd. MA, USA (103-109).

CHOMSKY, N. (1957) **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton de Gruyter.

\_\_\_\_\_. (1981) **Lectures on government and binding**. The Hague: Mouton  
de Gruyter.

\_\_\_\_\_. (1986) **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New  
York: Praeger.

\_\_\_\_\_. (1989) **Some notes on economy of derivation and representation**.  
MIT Working Papers in Linguistics 10, 43-74.

\_\_\_\_\_. (1991) *Some notes on economy of derivation and representation*. In:  
FREIDIN, R. (Ed.) **Principles and parameters in comparative grammar**. Cambridge,  
MA: MIT Press. (p. 417-454)

\_\_\_\_\_. (1993) *A minimalist program for linguistic theory*. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Eds.) **The view from building 20**. Cambridge, MIT Press.

\_\_\_\_\_. (1995) **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press.

COOK, V. J.; NEWSON, M. (1996) **Chomsky's Universal Grammar: An Introduction**. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.

CORVER, N.; NUNES, J. (2007) **The Copy Theory of Movement**. Linguistics Today. John Benjamins Pub. Co.

CRAIN, S.; THORNTON, R. (1998) **Investigations in Universal Grammar. A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics**. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

DOMINGUES, M. F. A. (2002) **Traços de concordância e aprendizado do inglês como L2 por falantes brasileiros adultos**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ.

DUARTE, M. E. L. (1995) **A perda do Princípio "Evite Pronome" no português brasileiro**. Instituto de Estudos da Linguagem. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP.

EMONDS, J. (1978). **The Verbal Complex V'-V in French**, *Linguistic Inquiry* 9, pp. 151-175.

EPSTEIN, S. D. et al. (1996) **Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research**. Ms, disponível em:

<<http://www.bbsonline.org/documents/a/00/00/05/62/bbs00000562-00/bbs.epstein.html>>

Acesso em: 6 de junho de 2003.

ESCUTIA, M. (1999) *Age and that-trace effects*. In: **Estudios Ingleses**. Complutense-Nº 7.

FRANKS, S. (1998) **Clitics in Slavic**. Position paper presented at the Comparative Slavic Morphosyntax Workshop, Bloomington, Indiana.

GOMES, N. S. (2007) **Clíticos, redobro e variação da ordem oracional em Kayabí (Tupi-Guarani)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ.

GROLLA, E. (2000) **A aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro**. Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP.

GUASTI, M. T. (2004) *What accounts for children non-adultlike linguistic behaviour?* In: **Journal of Child Language** 31. (476479). Cambridge: CUP.

GUTIERREZ, M. J. (2004) **Non-adult questions in the acquisition of L1 Spanish long-distance wh-questions: a longitudinal investigation**. Romance Turn Workshop on the Acquisition of Romance Languages. Madrid, Spain.

\_\_\_\_\_. (2005) **The acquisition of English LD wh-questions by Basque / Spanish bilingual subjects in a school context.** Doctoral Dissertation. País Basco, University of Basque Country.

GUTIERREZ, M. J.; MAYO, M. (2008) *Non-adult long distance wh-questions in the non-native acquisition of English.* In: PÉREZ-VIDAL, C.; JUAN-GARAU, M.; BEL, A. (Eds.) **A Portrait of the Young in New Multilingual Spain.** Clevedon: Multilingual Matters (266-286).

HAEGEMAN, L. (1993) **Introduction to Government and Binding Theory.** Oxford: Blackwell Publishers.

\_\_\_\_\_. (1996) **Verb second, the split CP and initial null subjects in early Dutch finite clauses.** *Geneva Generative Papers* 4:133–175.

HAGSTROM, P. (1995) **Negation, Focus, and *do*-support in Korean.** Ms, disponível em: <<http://www.bu.edu/linguistics/UG/hagstrom/papers/NegFocDo>> Acesso em: 19 de março de 2009.

HATTORI, R. (2003) **Why do children say Did you went? The role of *do*-support.** Proceedings of the 28<sup>th</sup> Boston University Conference on Language Development. Boston, USA.

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

HAWKINS, R.; HATTORI, H. (2006) **Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers: a missing uninterpretable feature account.** *Second Language Research*.

HERSCHENSOHN, J. (1998) *Minimally raising the verb issue.* In GREENHILL, A. et al. (Eds.). **Proceedings of the 22<sup>nd</sup> Annual Boston University Conference on Language Development**, 325-336. Somerville, MA: Cascadilla Press.

HORNSTEIN, N. (1995) **Logical Form. From GB to Minimalism.** Cambridge, Mass.: Blackwell.

HUANG, J. (1982) **Logical relation in Chinese and the theory of grammar.** Doctoral Dissertation. MIT, Cambridge, Massachusetts. MIT Working papers in Linguistics.

HYAMS, N. (1986) **Language acquisition and the Theory of Parameters.** Dordrecht: Reidel Publishing Company.

\_\_\_\_\_. (1994) *V2, null arguments and COMP projections.* In: HOEKSTRA, T.; SCHWARTZ, B. D., **Language acquisition in Generative Grammar** (Eds.). Philadelphia: John Benjamins.

KOCH, K. (2003) **Little Minimalists: Question Formation in Child English**. University of British Columbia. Vancouver, Canada.

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

MARATSOS, M.; KUCZAJ, S. A. (1978) **Against the transformationalist account: a simpler analysis of auxiliary overmarkings**. *Journal of Child Language* 5.

MARQUES, F. (2004) **A aprendizagem do inglês como L2 por brasileiros adultos no contexto do Parâmetro do Sujeito Nulo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ.

NEVES, R. L. (2001) **A aquisição do sintagma complementizador por crianças falantes do português**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ.

NOVAES, C. V. (1996) **Representação mental de categorias vazias: o sujeito nulo e a natureza da flexão no português do Brasil**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ.

NUNES, J. (1995) **The Copy Theory of Movement and Linearization of Chains in the Minimalist Program**. Tese de Doutorado. University of Maryland at College Park.

NUNES, J.; HORNSTEIN, N.; GROHMANN, K. (2001) **Introduction to Minimalist Program**, Ms.

OIRY, M.; DEMIRDACHE, H. (2006) *Evidence from L1 acquisition for the syntax of wh-scope marking in French*. In: TORRENS, V.; ESCOBAR, L. (Eds.) **The Acquisition of Syntax in Romance Languages. Language Acquisition and Language Disorders N° 41**. Amsterdam: John Benjamins.

OKAWARA, I. (2000) **On the acquisition of long-distance wh-questions by Japanese learners of English**. BA Thesis. Department of English Literature. Gunma Prefectural Woman's University.

OUHALLA, J. (1991) **Functional Categories and Parametric Variation**. London: Routledge.

POLLOCK, J. (1989) **Verb movement, Universal Grammar and the structure of IP**. *Linguistic Inquiry* 20:365-424.

RADFORD, A. (1986) **Small children's small clauses**. Bangor Research papers in Linguistics 1.

\_\_\_\_\_. (1990) **Syntactic Theory and the acquisition of English syntax**. Oxford: Blackwell Publishers.

\_\_\_\_\_. (1997) **Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

RAPOSO, E. P. (1992) **Teoria da gramática. A Faculdade da Linguagem**. Porto, Caminho.

RIZZI, L. (1990) **Relativized Minimality**. Cambridge, MA: MIT Press.

\_\_\_\_\_. (1996) *Residual Verb Second and the Wh-Criterion*. In: BELLETTI, A; RIZZI, L. (Eds.) **Parameters and Functional Heads: Essays in Comparative Syntax**. 63-90. New York e Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (1997) *The fine structure of the left periphery*. In: HAEGEMAN, L. (Ed.) **Elements of grammar: handbook of generative syntax**. Dordrecht: Kluwer.

\_\_\_\_\_. (1999) *On the position 'int(errogative)' in the left periphery of the clause*. In: CINQUE et al. (Eds.) **Current studies in Italian syntax**. Amsterdam: North Holland, 287-296.

\_\_\_\_\_. (2004) **The structure of CP and IP**. The Cartography of Syntactic Structures, Vol. 2. Oxford – New York, OUP.

SANTORINI, B.; KROCH, A. (2007) **The syntax of natural language: an online introduction using the Trees program**. University of Pennsylvania, Philadelphia.

SAUTER, K. (2002) **Transfer and Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition**. Tese de Doutorado. Holanda, Rijksuniversiteit Groningen.

SCHULZ, B. (2006) **Wh-scope marking in English interlanguage grammars: transfer and processing effects on the second language acquisition of complex wh-questions**. PhD Dissertation. USA, University of Hawai'i.

SLAVKOV, N. (2007) **Medial wh-words and inversion phenomena in complex questions: the case of Canadian French speakers acquiring L2 English**. Proceedings of the 9<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference – GASLA 2007.

STOWELL, T. (1981) **Origins of Phrase Structure**. PhD Dissertation. MIT.

STROMSWOLD, K. (1990) **Learnability and the Acquisition of Auxiliaries**. Tese de Doutorado, MIT.

THORNTON, R. J. (1990) **Adventures in long-distance moving: the acquisition of complex wh-questions**. Doctoral Dissertation. University of Connecticut, Storrs.

TRASK, R. L. (1996) **Historical Linguistics**. London: Arnold.

VAINIKKA, A.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (1994) *Direct access to X'-Theory. Evidence from Korean and Turkish adults learning German*. In: HOEKSTRA, T.;

SCHWARTZ, B. D. (Eds.) **Language Acquisition in Generative Grammar.** Philadelphia: John Benjamins.

Van KAMPEN, J. (1997) **First steps in wh-movement.** Wageningen: Ponsen and Lovijen.

WAKABAYASHI, S.; OKAWARA, I. (2003) *Japanese Learner's Errors on Long Distance Wh-Questions.* In: WAKABAYASHI, S. (Ed.) **Generative approaches to the acquisition of English by native speakers of Japanese.** New York: Mouton de Gruyter.

WEBELHUTH, E. (1995) **Government and Binding Theory and the Minimalist Program.** Blackwell. MA, USA.

WHITE, L. (2003) **Second Language Acquisition and Universal Grammar.** Cambridge: CUP. (266-269)

YAMANE, M. (2003) **On the interaction of first-language transfer and Universal Grammar in adult second language acquisition: wh-movement in L1-Japanese and L2-English interlanguage.** Doctoral Dissertation. USA, University of Connecticut.

## ANEXO I: Teste A

*Este exercício é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutoramento.  
Obrigado pela sua graciosa participação.*

Nome: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Idade: ( ) até 18 anos, ( ) 19/35 anos, ( ) 36/50 anos, ( ) + 50 anos

Há quanto tempo você estuda inglês? \_\_\_ ano(s) / \_\_\_ mês(es)

Você já morou em país de língua inglesa?

( ) Não / ( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_ Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

*O presente exercício consiste em passar para o inglês as orações a seguir.*

01. O João não come banana.

\_\_\_\_\_

02. O que o João come?

\_\_\_\_\_

03. O que o João não come?

\_\_\_\_\_

04. Quem não come banana?

\_\_\_\_\_

05. A Maria gosta de quem?

\_\_\_\_\_

06. De quem a Maria gosta?

\_\_\_\_\_

07. Quem gosta de Maria?

\_\_\_\_\_

08. O menino, o que ele está fazendo?

\_\_\_\_\_

09. Quem está dormindo?

\_\_\_\_\_

10. De cachorro, eu gosto.

---

11. O meu cachorro, eu gosto dele.

---

12. O João diz que ama a Maria.

---

13. O João diz que ama quem?

---

14. Quem o João diz que ama?

---

15. Quem diz que a ama a Maria?

---

## ANEXO II: Teste B

*Este exercício é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutoramento.*

Nome: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Idade: ( ) até 18 anos, ( ) 19/35 anos, ( ) 36/50 anos, ( ) + 50 anos  
 Há quanto tempo você estuda inglês? \_\_\_ ano(s) / \_\_\_ mês(es)  
 Você já morou em país de língua inglesa?  
 ( ) Não / ( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_ Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

*O presente exercício consiste em passar para o inglês as orações a seguir.*

01. Você é estudante de inglês?

\_\_\_\_\_

02. O que seus pais fazem?

\_\_\_\_\_

03. Qual cor a menina não gosta?

\_\_\_\_\_

04. Quem eles acham que o João odeia?

\_\_\_\_\_

05. Qual homem você acha que ela beijou?

\_\_\_\_\_

06. O que você não come?

\_\_\_\_\_

07. Quem você acha que está cantando?

\_\_\_\_\_

08. Qual homem você acha que beijou a Maria?

\_\_\_\_\_

09. Você pode me passar o sal?

\_\_\_\_\_

10. Quem eles acham que odeia o João?

\_\_\_\_\_

11. A sua mãe gosta de chocolate?

---

12. Qual homem você acha que ela não beijou?

---

13. Qual comida você preparou?

---

14. Quem eles acham que não odeia o João?

---

15. Quem não fala inglês?

---

16. O seu computador está quebrado?

---

17. Qual homem você acha que não beijou a Maria?

---

18. Quem você acha que não é brasileiro?

---

19. Quem sabe a resposta?

---

20. Quem eles acham que o João não odeia?

---

*Obrigado pela sua graciosa participação.*

## ANEXO III: Teste C

*Este exercício é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutoramento.*

Nome: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Idade: ( ) até 18 anos, ( ) 19/35 anos, ( ) 36/50 anos, ( ) + 50 anos  
 Há quanto tempo você estuda inglês? \_\_\_ ano(s) / \_\_\_ mês(es)  
 Você já morou em país de língua inglesa?  
 ( ) Não / ( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_ Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

I – Escolha a opção correta para completar a lacuna.

1. What do you think \_\_\_\_\_ now?

- a) John is eating
- b) is John eating
- c) what John is eating
- d) what is John eating



2. What color \_\_\_\_\_ like?

- a) does the girl doesn't
- b) the girl doesn't
- c) doesn't the girl
- d) does the girl don't



3. Who do you think \_\_\_\_\_ at school?

- a) who Mary likes
- b) does Mary like
- c) Mary likes
- d) who does Mary like



4. John knows a girl \_\_\_\_\_ Chinese.

- a) that speaks
- b) that speak
- c) that she speaks
- d) that she speak



5. Where do you think \_\_\_\_\_ now?

- a) where Ed is living
- b) where is Ed living
- c) that Ed is living
- d) that is Ed living



6. Why \_\_\_\_\_ at me?

- a) he is looking
- b) he look
- c) he looks
- d) is he looking



7. do you believe \_\_\_\_\_ the game?

- a) who will win
- b) will win
- c) that will win
- d) what will win



8. Peter met the doctor \_\_\_\_\_ on his father last week.

- a) that operated
- b) that operates
- c) that operate
- d) that he operated



9. What does Mary believe \_\_\_\_\_ to her cat?

- a) what will happen
- b) that will happen
- c) happen
- d) will happen



10. What sports do they say \_\_\_\_\_ well?

- a) can they play
- b) they can play
- c) what they can play
- d) what can they play



11. What \_\_\_\_\_ at the club?

- a) he play
- b) he can play
- c) can he play
- d) he plays



12. What do you think \_\_\_\_\_ in the box?

- a) what is
- b) that is
- c) is
- d) is what



13. What \_\_\_\_\_ want to do?

- a) doesn't Bill
- b) does Bill doesn't
- c) don't Bill
- d) Bill doesn't



14. Do you know \_\_\_\_\_?

- a) who Mary loves
- b) Mary loves who
- c) who does Mary love
- d) who do Mary love



15. Who do you think \_\_\_\_\_ this song?

- a) who is singing
- b) that is singing
- c) is singing
- d) who sings



II – Escolha a opção correta dentre as três alternativas.

1. a) Do you think what is in the bag?  
 b) What do you think is in the bag?  
 c) Do you think that is in the bag what?



2. a) Who do you think the teacher kissed?  
 b) Do you think the teacher kissed who?  
 c) Who do you think did the teacher kiss?



3. a) What do you think who does he like?  
 b) What do you think he likes who?  
 c) Who do you think he likes?



4. a) What do you think who understands you?  
 b) Who do you think understands you?  
 c) Who do you think does understand you?



5. a) What do you think I bought?  
 b) What do you think what I bought?  
 c) Do you think I bought what?



**Obrigado pela sua graciosa participação.**

## ANEXO IV: Teste D

*Este exercício é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutoramento.  
Obrigado pela sua graciosa participação.*

Nome: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Idade: ( ) até 18 anos, ( ) 19/35 anos, ( ) 36/50 anos, ( ) + 50 anos  
 Há quanto tempo você estuda inglês? \_\_\_ ano(s) / \_\_\_ mês(es)  
 Você já morou em país de língua inglesa? ( ) Não / ( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_  
 Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

*O presente exercício consiste em ler o texto a seguir e formular perguntas para as respostas dadas abaixo, usando necessariamente as palavras entre parênteses.*

**Texto:**

John is a sixteen-year-old boy who practices a lot of exercises. Three mornings a week he has swimming lessons which he says he doesn't like very much because they are very early: at 6 o'clock. The other mornings he practices soccer. He enjoys his soccer classes because he thinks he has a lot of fun in them. His coach says John will surely be a soccer star.

His afternoons are also very busy. He goes to school from Monday through Friday and has lots of subjects to study. John tells everybody that his favorite is, of course, PE, because he is an athlete. Although his Math grades are very low, he says he really likes his Math teacher. John's parents think that he should study a little harder.

In the evenings he doesn't usually go out because he has homework assignments to do. However, his mother knows that, instead of doing his assignments, he keeps chatting on the Internet with his friends. That's why his grades are so low.

**Exercício: Formule as perguntas para as respostas dadas, usando necessariamente as palavras entre parênteses.**

1. \_\_\_\_\_? (how / John)  
He is sixteen years old.
2. \_\_\_\_\_? (what / say / like)  
John says he doesn't like to have swimming lessons.
3. \_\_\_\_\_? (why / like)  
Because they are very early.
4. \_\_\_\_\_? (what / mornings)  
Soccer. -

5. \_\_\_\_\_? (what / a lot of fun)  
John thinks he has a lot of fun in his soccer classes.
6. \_\_\_\_\_? (who / say)  
His soccer coach.
7. \_\_\_\_\_? (what / say / will)  
His soccer coach says John will be a soccer star.
8. \_\_\_\_\_? (who / say / John)  
He says he really likes his Math teacher.
9. \_\_\_\_\_? (what / parents / should)  
They think he should study a little harder.
10. \_\_\_\_\_? (why / go out)  
Because he has homework assignments to do.
11. \_\_\_\_\_? (who / mother / keep)  
His mother knows John keeps chatting on the Internet with his friends.
12. \_\_\_\_\_? (why / low)  
Because he keeps chatting on the Internet, instead of doing his assignments.

## ANEXO V: Teste E

*Este exercício é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutoramento.*

---

Nome: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Idade: ( ) até 18 anos, ( ) 19/35 anos, ( ) 36/50 anos, ( ) + 50 anos  
 Há quanto tempo você estuda inglês? \_\_\_ ano(s) / \_\_\_ mês(es)  
 Você já morou em país de língua inglesa?  
 ( ) Não / ( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_ Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

---

**SECÃO A – Instruções:** Abaixo seguem dois diálogos onde faltam as perguntas. Formule as perguntas sobre as partes sublinhadas das respostas.

Diálogo 1: Sue: Maria went to an indigenous community in the Amazonian area.  
 Mike: \_\_\_\_\_?  
 Sue: There, she ate snake.  
 Mike: \_\_\_\_\_?  
 Sue: Snake!  
 Mike: \_\_\_\_\_?  
 Sue: She also ate monkey.  
 Mike: \_\_\_\_\_?  
 Sue: No, she doesn't speak the indigenous language.  
 Mike: \_\_\_\_\_?  
 Sue: She speaks only Portuguese.  
 Mike: \_\_\_\_\_?  
 Sue: Bob said she will learn the indigenous language.

Diálogo 2: Pete: My cousin will buy a car.  
 Bill: \_\_\_\_\_?  
 Pete: He will also buy a plane.  
 Bill: \_\_\_\_\_?  
 Pete: A plane!

---

---

**SECÃO B – Instruções:** Passe as perguntas abaixo para o inglês.

1. Você come feijão? \_\_\_\_\_
2. O seu irmão bebe vinho? \_\_\_\_\_
3. A Maria gostou do filme? \_\_\_\_\_
4. O seu pai é mecânico? \_\_\_\_\_
5. O menino viu qual filme? \_\_\_\_\_
6. O cachorro mordeu quem? \_\_\_\_\_
7. A Maria viu o quê? \_\_\_\_\_
8. Você vai dar o presente para quem? \_\_\_\_\_
9. Qual tipo de música você ouviu? \_\_\_\_\_
10. O que nós vamos fazer nas férias? \_\_\_\_\_
11. Para quem você deu presente? \_\_\_\_\_
12. Quem a Maria disse que viu? \_\_\_\_\_
13. O que o Bob acha que a Kathy bebe? \_\_\_\_\_
14. Quem o Bob acha que bebe vinho? \_\_\_\_\_
15. Qual tipo de música você não ouviu? \_\_\_\_\_
16. O que nós não vamos fazer nas férias? \_\_\_\_\_
17. Para quem você não deu presente? \_\_\_\_\_
18. Quem a Maria disse que o Pedro viu? \_\_\_\_\_
19. O que Bob acha que Kathy não bebe? \_\_\_\_\_
20. Quem o Bob acha que não bebe vinho? \_\_\_\_\_

*Obrigado pela sua graciosa participação.*

---

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)