

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**A PRODUÇÃO DOS PRONOMES *LO, LA, LI E LE*  
EM ITALIANO POR APRENDIZES BRASILEIROS**

DANIELA NORCI SCHROEDER

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre

2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**A PRODUÇÃO DOS PRONOMES *LO, LA, LI E LE*  
EM ITALIANO POR APRENDIZES BRASILEIROS**

DANIELA NORCI SCHROEDER

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Letras:  
Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre

2000

Come parleremo e scriveremo nel Duemila?

“La Lingua Italiana sarà ciò che sapranno essere gli italiani.”

Gino Capponi, 1869

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Marília dos Santos Lima, minha orientadora, porque me acompanhou neste trabalho com inteligência e paciência e transmitiu-me a confiança necessária para que eu o realizasse.

À Maria Teresa Albiero, minha professora e companheira, pela leitura atenta deste trabalho, por seus enriquecedores e inteligentes comentários e, principalmente, pelo apoio e amizade.

À Claudia Mendonça Scheeren, minha ex-aluna e hoje colega, pela sua constante presença, acompanhando-me e auxiliando-me na realização deste trabalho.

À Susana Termignoni, minha professora e colega, pela lealdade e estímulo que sempre me demonstrou.

À professora Maria Feoli Guaragna (*in memoriam*), por me ter feito acreditar que este projeto seria possível.

Aos colegas e professores do Instituto de Letras, porque todos, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse à conclusão deste Mestrado, seja com os ensinamentos no Curso de Graduação, Pós-Graduação como também pelas frutíferas trocas de idéias e inquietações pelos corredores desta casa.

A todos os meus alunos, em especial àqueles que se propuseram a ser informantes desta pesquisa, pela disponibilidade, apoio, carinho e interesse com que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho.

À Ana Boff de Godoy e ao Felipe Mendonça Scheeren, pela disponibilidade em auxiliar-me na revisão, formatação e apresentação deste trabalho.

A meus pais, Alessandra e Magnus, que acompanharam toda a minha trajetória acadêmica e profissional e, em especial, à minha mãe que, sem dúvida, foi decisiva na minha opção pelo italiano.

A todos que, de alguma forma, auxiliaram-me na realização deste Mestrado.

E, por fim, agradeço a Deus, autor da vida, por tudo que tenho e por tudo que sou.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>xi</b>
<b>1 DEFINIÇÃO DO TRABALHO</b>	<b>1</b>
1.1 Introdução	1
1.2 Hipóteses	3
<b>2 O CONCEITO DE ERRO, OS ESTÁGIOS EVOLUTIVOS E A TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA</b>	<b>5</b>
2.1 O <i>Erro</i> na Aquisição de L2	5
2.2 <i>Os Estágios Evolutivos</i>	10
2.3 <i>A Transferência Lingüística</i>	12
<b>3 O PRONOME</b>	<b>19</b>
3.1 A aquisição do pronome em L2	19
3.2 O sistema pronominal em italiano e em português	22
3.2.1 O pronome em função de OD em italiano	24
3.2.2 O pronome em função de OD em português	30

<b>4 QUESTÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>35</b>
4.1 Os sujeitos	35
4.2 Instrumentos para a representação de um <i>continuum</i> de desenvolvimento	37
4.3 Os instrumentos para a coleta de dados	39
4.3.1 O Material	41
4.4 A coleta e a transcrição dos dados	42
<b>5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>44</b>
5.1 Objeto Direto Masculino Singular	45
5.2 Objeto Direto Feminino Singular	48
5.3 Objeto Direto Masculino Plural	51
5.4 Objeto Direto Feminino Plural	53
5.5 Representação do <i>continuum</i>	55
5.6 Análise dos Dados de S3 (FN do espanhol) e S8 (FN do italiano)	59
5.7 Análise dos Dados de Base	60
5.7.1 A produção dos falantes nativos do italiano (FNI)	61
5.7.2 A produção dos falantes nativos do português brasileiro (FNP)	61
5.8 Conclusão	63
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO A – Questionário informativo</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO B – Testes de proficiência</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO C – Gravuras</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO D – Transcrição das narrativas produzidas pelos informantes</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>100</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
FN	Falante Nativo
FNI	Falante Nativo do Italiano
FNP	Falante Nativo do Português Brasileiro
ILE	Italiano Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Língua Estrangeira / Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira / Segunda Língua
N	Narrativa
OD	Objeto Direto
PB	Português do Brasil
PP	Português de Portugal
S	Sujeito / Informante
SN	Sintagma Nominal
UG	Gramática Universal



## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Representação de um *continuum* de desenvolvimento elaborado a partir de testes de proficiência de 10 alunos de italiano-LE;
- Tabela 2 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *lo* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “Il gatto e il pesce”;
- Tabela 3 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *la* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “La bambina e la bambola”;
- Tabela 4 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *li* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “Il cameriere e i piatti”;
- Tabela 5 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *le* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “La ragazzina e le caramelle”;
- Tabela 6 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2;
- Tabela 7 Índice de representação dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2;
- Tabela 8 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por S3 (FN do espanhol);
- Tabela 9 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por S8 (FN do italiano);
- Tabela 10 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por 3 falantes nativos do italiano;
- Tabela 11 Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes pessoais oblíquos de 3ª pessoa produzidos por 3 falantes nativos do português brasileiro.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Gráfico da produção do Objeto Direto Masculino Singular
- Figura 2 Gráfico da produção do Objeto Direto Feminino Singular
- Figura 3 Gráfico da produção do Objeto Direto Masculino Plural
- Figura 4 Gráfico da produção do Objeto Direto Feminino Plural

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo descritivo sobre o uso dos pronomes italianos *lo*, *la*, *li* e *le* em função de objeto direto.

Analisamos a produção desses pronomes por aprendizes universitários brasileiros, confrontando os dados obtidos com a produção de falantes nativos do italiano, em italiano, bem como de falantes nativos do português brasileiro, em português.

Inicialmente, procedemos à revisão da literatura sobre o conceito de erro em segunda língua / língua estrangeira, os estágios evolutivos no processo de aquisição de segunda língua / língua estrangeira e a transferência lingüística. Na seqüência, apresentamos uma revisão dos estudos sobre aquisição de pronomes na literatura de lingüística aplicada à segunda língua / língua estrangeira. Posteriormente, descrevemos a realização do objeto direto no sistema pronominal do italiano e do português brasileiro. A seguir, descrevemos as questões metodológicas utilizadas para a realização desta pesquisa. E, por fim, sistematizamos e analisamos os dados coletados procurando relacioná-los com a teoria anteriormente referida.

Espera-se, com esta investigação, instigar uma necessária reflexão sobre o ensino do italiano no Brasil e, também, destacar a necessidade de realização de outros estudos direcionados para a aquisição do italiano por falantes do português.

## ABSTRACT

This work presents a descriptive study on the usage of the Italian pronouns *lo, la, le, li*, functioning as direct object.

We have analyzed the production of those pronouns by Brazilian university students who are learning Italian and compared the data obtained to the production of Italian native speakers, in Italian, as well as the production of Brazilian Portuguese native speakers, in Portuguese.

In this work, first of all, we proceed with the review of the literature on the concept of error in the second language / foreign language, the stages of evolution in the process of acquisition of the second language / foreign language and the linguistic transfer. Secondly, we present a review of the studies on acquisition of pronouns in the literature of linguistics applied to the second language / foreign language. After that, we describe the performance (usage) of the direct object in the Italian's and Brazilian Portuguese's pronoun system. Next, we describe the methodological issues used to carry to perform this research. Finally, we organize and analyze the collected data, trying to relate them to the previously mentioned theory.

With this investigation we expect to encourage a necessary consideration about the teaching of Italian in Brazil. We also want to emphasize the need of carrying out other studies that aim the acquisition of the Italian language by Brazilian Portuguese speakers.

# 1 DEFINIÇÃO DO TRABALHO

## 1.1 Introdução

Este trabalho foi proposto com o objetivo de descrever as dificuldades dos aprendizes universitários brasileiros em aprender determinados aspectos lingüísticos do italiano, dentro da linha de pesquisa da análise de erro e da análise contrastiva. Segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) são usados indistintamente neste trabalho, embora os sujeitos deste estudo estejam inseridos em um contexto de LE. Segundo Leffa (1988), temos o estudo de uma segunda língua no caso em que o aluno aprende a L2 em uma comunidade onde se fala essa língua também fora da situação de sala de aula, como é o caso, por exemplo, de um brasileiro que vai à Itália para aprender o italiano. Já o estudo da língua estrangeira está inserido em um contexto em que a comunidade não utiliza essa língua fora da sala de aula, como no caso dos universitários informantes desta pesquisa, que aprendem o italiano no Brasil.

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se na definição da dificuldade a ser analisada. Em nossa experiência com o trabalho desenvolvido no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul temos observado a crença de que, para falantes do português, a língua italiana é mais fácil de ser aprendida do que outras línguas.

O fato dessas línguas serem da mesma família neolatina, apresentando inclusive semelhanças no campo lexical, morfológico e sintático, faz supor, erroneamente, a facilidade de aquisição do italiano, sem levar em conta que justamente essa proximidade pode aumentar as dificuldades para adquirir com sucesso a nova língua.

Outro fator que merece ser mencionado, ainda que nele não nos aprofundemos, pois trabalhamos com sujeitos em contexto de LE, é a questão cultural. O Rio Grande do Sul, Estado acentuadamente influenciado pela colonização italiana, traz junto à sua bagagem cultural uma considerável influência lingüística, a qual atribui a um grande número de descendentes de italianos, ainda que de gerações distantes, uma capacidade de utilizar a língua de seus antepassados mesmo sem estudá-la. Essa é uma concepção errônea, já constatada por aqueles que trabalham com o ensino do italiano. Temos como exemplo a questão da fala dialetal utilizada pelos descendentes dos imigrantes italianos na serra gaúcha. A utilização de estruturas ou de vocabulários proveniente do dialeto vem muitas vezes interferir negativamente na aquisição do italiano-L2 por esses sujeitos. O conhecimento do dialeto é confundido com o conhecimento do italiano *standard*.

O exame da interlíngua de um grupo de alunos é, como afirma Moita Lopes (1996), de grande ajuda para os professores de L2, pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis lingüísticos que apresentam maior dificuldade, bem como os aspectos que devem ser aprofundados no estudo da L2. Entende-se aqui interlíngua como um sistema organizado que o aprendiz constrói em cada estágio de aquisição da L2. Esse conceito será retomado no Capítulo 2.

Partindo, portanto, da análise da interlíngua de aprendizes universitários e confrontando essa interlíngua com o português, definimos qual dificuldade representa o objetivo deste trabalho: um estudo descritivo do uso dos pronomes italianos *lo, la, li e le*, em posição de objeto direto (OD), por alunos universitários brasileiros.

Esta pesquisa, além de corroborar com a importância dos estudos de transferência no processo de aquisição de L2, vem alertar para a necessidade de ampliação das pesquisas na área didático-lingüística do ensino do italiano para falantes de português como língua materna (L1). A carência de estudos nesse campo, se por um lado dificultou o andamento do trabalho, por outro constituiu-se em uma forma de instigar a tarefa de dar ao ensino do italiano em nosso Estado um cunho científico, até o momento não suficientemente explorado.

## 1.2 Hipóteses

As hipóteses que investigamos neste trabalho foram formuladas a partir da experiência em sala de aula de língua italiana em uma universidade brasileira. São três as hipóteses a seguir explicitadas:

- I) os aprendizes de italiano - língua estrangeira (ILE), de qualquer nível de proficiência, têm dificuldades para produzir os pronomes *lo*, *la*, *li* e *le* em posição de objeto direto;
- II) essa dificuldade diminui conforme aumenta o nível de proficiência dos aprendizes;
- III) características da pronominalização do português brasileiro (PB), isto é, o objeto nulo e o uso de um pronome pessoal reto no lugar de um pronome direto são observáveis na produção dos pronomes em posição de OD em italiano.

O embasamento teórico que perpassa a elaboração dessas hipóteses baseia-se no conceito de erro em L2, nos estágios evolutivos no processo de aquisição de L2 (ASL) e no fenômeno da transferência.

A prática alternada de duas línguas torna visível a tendência a produzir fenômenos de interferência, os quais consistem na transferência de estruturas da língua nativa do aluno para a língua estrangeira. A interlíngua de cada aprendiz, bem como o registro de erros de competência, sistemáticos e persistentes (a reaparição regular de itens fossilizados, mesmo em aprendizes com mais tempo de estudo da língua) são reveladores de um maior ou menor grau de competência do aprendiz a respeito da L2.

Segundo Ellis (1994), poderíamos denominar os dados utilizados nesta pesquisa como uma amostra específica, já que partem de uma amostra de língua coletada a partir de um número limitado de informantes. Ainda, segundo Ellis, o presente trabalho seria um estudo transversal da interlíngua do aprendiz, pois

a considera um ponto específico de seu desenvolvimento, contrapondo-se a um estudo longitudinal, no qual trabalhar-se-ia com o desenvolvimento da interlíngua de um único sujeito. Nossa pesquisa baseia-se em uma linguagem experimental, coletada a partir de um instrumento específico.

Esses conceitos serão trabalhados no capítulo 2, a seguir.



## 2 O CONCEITO DE ERRO, OS ESTÁGIOS EVOLUTIVOS E A TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA

Neste capítulo, discutimos o conceito de erro e a proposta de elaboração de um *continuum* de desenvolvimento, bem como o enfoque da teoria da Análise de Erros no processo de ensino e aprendizagem de língua. Em um segundo momento, discorreremos sobre a hipótese de transferência lingüística na aquisição de L2.

### 2.1 O Erro na Aquisição de L2

Nesta seção analisaremos a questão do erro em L2. Essa reflexão faz-se necessária devido à importância do estudo dos erros dos aprendizes para a compreensão dos processos envolvidos na aquisição de L2. O erro pode revelar as hipóteses do aprendiz sobre a LE, o estágio de interlíngua em que se encontra, seu estilo de aprendizagem e, obviamente, suas dificuldades a respeito da nova língua. Os erros podem ser decorrentes do conhecimento anterior do aprendiz, bem como da supergeneralização de regras da língua-alvo.

Para definir o erro em LE, partimos de uma rápida análise da proposta deste estudo, a qual será melhor detalhada no capítulo 4. A representação do OD em italiano, nas histórias produzidas pelos informantes deste trabalho, prevê três possibilidades: uso do sintagma nominal (SN), uso do pronome direto ou omissão ( $\emptyset$ ). No português falado, as três representações são aceitáveis. Já no italiano, a omissão é considerada erro. Remetemos assim ao conceito de erro proposto por Ellis

(1994, p.51), o de que erro é um desvio das normas da L2 ou uma transferência negativa. Ellis pondera ainda que os erros cometidos pelo falante de uma L2 não devem ser considerados da mesma maneira que os erros de falantes nativos, e propõe a seguinte distinção: o erro produzido pelo aprendiz de L2 seria considerado uma forma indesejada (*unwanted forms*), enquanto que para o falante nativo o erro seria um deslize (*slips of the tongue*).

Corder (1967), nas primeiras tentativas de definir erro em L2, já apontava para uma distinção entre erro e engano (*mistake*). Para Corder o erro seria resultado da falta de conhecimento (competência) do aprendiz, enquanto que o engano seria resultado de problemas no processamento desse conhecimento, que o impediriam de fazer uso do conhecimento da L2 (*performance*).

Outro conceito importante sugerido por Ellis, e ao qual faremos referência neste estudo, é o da **esquiva** (*avoidance*), segundo o qual os aprendizes evitariam o uso de estruturas consideradas mais difíceis devido às diferenças entre essas estruturas da L2 e aquelas da L1. Nesse caso, o aprendiz não estaria produzindo um erro, mas esquivando-se dele. Seliger (1989) aponta dois fatores que devemos considerar para caracterizar a ocorrência da esquiva: o primeiro é constatar se o aprendiz demonstra conhecer a forma da L2 e, o segundo, se há evidências de que o falante nativo da L2 usaria a forma no contexto em questão.

Kellerman (1992), amplia esse conceito, salientando que a esquiva ocorreria quando: a) o aprendiz sabe ou antecipa que há um problema e tem uma vaga idéia da forma-alvo; b) o aprendiz sabe a forma-alvo, mas acha difícil o seu uso em contextos particulares; c) o aprendiz sabe o que é e como é a forma-alvo, mas não a usa por ser contra uma norma cultural sua. Essas considerações propostas por Kellerman parecem ser muito importantes para elucidar algumas questões que dizem respeito à transferência da L1 à L2 no caso da aquisição do uso dos pronomes diretos em italiano por falantes nativos do português como, por exemplo, a de que línguas próximas são mais fáceis de ser aprendidas. Ao analisarmos os dados coletados, constatamos o uso dessa estratégia ao aferir um percentual significativo de construções em que o aluno opta por utilizar um SN ao invés de um pronome, situação confirmada pelas entrevistas.

Ao aprender uma L2, entretanto, o erro do aprendiz não pode ser interpretado como decorrência somente do fenômeno da transferência. Nesse sentido, Lightbown & Spada (1999, p.173) definem o **erro de desenvolvimento** como o erro que não resulta da transferência de estruturas da L1 do aprendiz, mas que reflete a gradual descoberta que a maioria dos aprendizes faz sobre o sistema da L2. Esses erros se assemelham àqueles cometidos pelas crianças ao aprenderem a sua L1.

Os estudos de Lennon (1991, p.182) definem erro como "uma forma lingüística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria produzida por indivíduos falantes nativos que sejam os pares dos falantes que estão aprendendo a língua". Com essa definição, Lennon delimita o contexto em que podemos considerar determinada estrutura produzida por um aprendiz de L2 como sendo um erro. Há a necessidade de uma análise contrastiva da L1 e da L2, na qual será confrontada a produção do aprendiz com a do falante nativo em contextos análogos. No presente trabalho, não fazemos esse tipo específico de análise já que não contamos com informantes que tivessem esse perfil.

Entre os estudos mais recentes sobre o erro em LE, podemos citar o de Tsui (1995), no qual a autora retoma a idéia de que erros seriam formas incorretas ou inapropriadas, levando-se em consideração o contexto e a situação de uso da língua. A autora trabalha com o ponto de vista não somente da definição como também do tratamento dado ao erro em sala de aula pelo professor. O questionamento proposto é se o professor deve considerar erro a produção do aluno que não corresponde às suas expectativas, bem como aquela produção que não está de acordo com as regras e estruturas que ele apresenta em sala de aula. Resumindo a proposta de Tsui, o professor deve estar atento a considerar as múltiplas possibilidades de realização de uma língua e não somente uma única, eleita, muitas vezes aleatória e arbitrariamente. Esse enfoque também é levado em consideração nesta pesquisa, já que não consideramos erro a representação do OD através de um SN, ainda que essa não seja a forma mais utilizada pelos falantes nativos de italiano, como veremos no decorrer do trabalho.

Contraopondo-se ao conceito de transferência negativa, ou erro, Ellis (1994) propõe a existência da transferência positiva, ou **facilitação**. A L1 do aprendiz pode ser também facilitadora da aprendizagem. Nesse sentido, Kellerman (1985) propõe o estudo do comportamento do aprendiz na construção de hipóteses a respeito da L2, as quais têm origem em estruturas da L1. O aprendiz, ao perceber semelhanças da L2 com a sua L1, formula uma hipótese, submete essa hipótese ao *feedback* e, então, a confirma ou a reformula. A contribuição positiva da L1 consistiria, portanto, em uma reaprendizagem de determinada regra ou estrutura da L1 que, depois de testada, é reformulada e adequada às exigências da L2.

Ainda a respeito dos mecanismos envolvidos na produção em L2, devemos fazer referência à **monitoração**. Segundo Morrison & Low (1983), esse conceito relaciona-se à conferência daquilo que o aprendiz havia planejado com a sua efetiva produção. A monitoração pode ser ativada tanto antes quanto depois da articulação. Esse controle, que aparece automatizado na fala de um nativo, em um aprendiz de L2 manifesta-se de forma mais aparente. Berg (apud Crookes, 1991) resume esse processo em três etapas: a monitoração propriamente dita, a filtragem e a edição. Na primeira etapa, o falante planeja sua produção; na segunda, censura itens que havia planejado e, na terceira, substitui esses itens que foram vetados por outras estruturas.

Há também, a respeito da monitoração, a questão da produção de uma fala contínua e ininterrupta contraopondo-se a uma fala marcada por pausas e hesitações, as quais seriam fatores reveladores de uma tentativa de controle da produção da fala, ou uma monitoração. Podemos exemplificar essa questão com alguns trechos retirados da produção dos informantes deste trabalho, abaixo transcritos e identificados ao final de cada enunciado com S para sujeito e N para narrativa.

(1) Li, li prende, li prende tutti e dopo li porta, li porta alla cucina. (S3, N3)

(Os, os pega, os pega todos e depois os leva, os leva para a cozinha.)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A tradução de trechos da produção dos alunos é de minha autoria e foi feita visando permitir a compreensão do enunciado em italiano, mesmo que não corresponda à forma mais utilizada no PB.

(2) E dopo offre, offre quello che lei ha comprato... (S3, N4)

(E depois oferece, oferece aquilo que ela comprou...)

Contudo, ainda que não haja interrupção na fala, a monitoração deve estar acontecendo. Remetemos aqui ao conceito de **ilhas de confiabilidade** proposto por Dechert (1983), as quais funcionam como ancoradouros, permitindo que o falante planeje e monitore a sua produção, mesmo sem a interrupção da sua fala. Na produção em italiano dos sujeitos verifica-se o uso dessas ilhas de confiabilidade que são palavras ou locuções, na maioria das vezes utilizadas sem necessidade, mas que revelam uma preocupação em monitorar a produção e parecem dar maior segurança aos falantes.

(3) Allora ha saltato per prenderlo... (S3, N1)

(Então pulou para pegá-lo...)

(4) Dopo questo la mette... (S4, N2)

(Depois disso a coloca...)

(5) Dopo ha portato, le ha portato, le ha portate a casa...(S10, N4)

(Depois levou, as levou, as levou para casa...)

Os exemplos (3) e (4) acima ilustram o uso de palavras ou expressões que, ao preencherem pausas, dão tempo ao aprendiz para planejar a fala subsequente. Já em (5), registramos tanto a hesitação, revelada pela repetição por três vezes da estrutura verbal, como também o recurso das ilhas de confiabilidade com a expressão *dopo*.

No início desta seção sugerimos que o estudo do erro poderia ser revelador, entre outras coisas, do estágio de interlíngua do aprendiz. O termo **interlíngua** (*interlanguage*), proposto inicialmente por Selinker (1972, apud Ellis 1985), define um sistema organizado que o aprendiz constrói em cada estágio de

aquisição da L2. Esses sistemas variam em decorrência de vários fatores, entre os quais o insumo a que o aprendiz é exposto, o interesse do aluno e também o resultado da transposição da L1 à L2, o que antes definimos como transferência lingüística. A interlíngua de cada aprendiz constitui-se, portanto, em um *continuum* em constante transformação em direção à L2.

Na próxima seção, trataremos do conceito de estágios evolutivos na ASL.

## 2.2 Os Estágios Evolutivos

Nesta pesquisa, optamos por apresentar ao final da análise dos dados (capítulo 5), um *continuum* de desenvolvimento que, esperamos, reflita a questão dos estágios evolutivos na aquisição dos pronomes italianos focalizados. Esta seção tratará, portanto, de aspectos relativos aos padrões evolutivos regulares na aquisição da L2 conforme a literatura pertinente, pressupondo-se que a aquisição aconteça de forma regular e sistemática.

Sendo esse um estudo transversal, a caracterização dos diferentes estágios evolutivos acontece com sujeitos diferentes, ou seja, não focaliza o desenvolvimento de um único indivíduo, embora o objetivo do trabalho seja similar ao de um estudo longitudinal, já que sugere que os erros dos aprendizes podem mudar ao longo do tempo em decorrência de vários fatores.

Lightbown & Spada (1999) discorrem sobre a importância do estudo das **seqüências de desenvolvimento** na aquisição da L1 e da L2. Segundo essas autoras, a maneira e a seqüência com que uma criança estrutura a sua aprendizagem de L1 assemelha-se ao modo como o aprendiz de L2 adquire as estruturas da nova língua.

Ainda em Lightbown & Spada (1999) temos exemplos de como alguns aspectos gramaticais específicos são adquiridos por aprendizes de L1 e de L2. As autoras sugerem que a aquisição dos morfemas gramaticais por crianças

aprendendo o inglês-L1 assemelha-se à seqüência como os aprendizes de inglês-L2 trabalham essas mesmas estruturas. O estudo de Brown (1973), por exemplo, privilegia a aquisição de 14 morfemas - entre os quais desinências verbais, marca de plural, possessivos e uso de verbos auxiliares -, por três crianças aprendendo o inglês-L1 e evidencia uma ordem de aquisição desses morfemas similar para as três crianças estudadas. E essa ordem, segundo as autoras, é similar à ordem de aquisição dos morfemas por aprendizes de inglês-L2.

Conclusões semelhantes são indicadas pelas autoras a respeito da aquisição das sentenças negativas, da formação de perguntas e das orações relativas por aprendizes de L1 e de L2, ou seja, a seqüência de aprendizagem de estruturas gramaticais de uma L2 é similar àquela da L1. Em ambas constatamos a existência de sistemáticos estágios, ou seqüências de aquisição. Cada estágio, entretanto, não deve ser considerado superado completamente, pois o aprendiz, durante a aquisição da L2, retorna a esses estágios, reformula e reestrutura continuamente a sua interlíngua. Nesse sentido Ellis (1994) também sugere que a aquisição dos morfemas, por exemplo, é um processo gradual e sistemático em que o aprendiz não passa de um estado de não aquisição para outro de aquisição, mas por uma série de estágios.

Ellis (1994), ao discorrer sobre os padrões evolutivos na aquisição de L1 e de L2, refere a existência de diferentes estágios na aquisição dos morfemas. O autor cita, por exemplo, a aquisição das formas do passado em inglês. O aprendiz passa por um estágio inicial em que há pouco ou nenhum uso do passado, seguido pelo uso esporádico de algumas formas irregulares. A seguir, utiliza a forma regular (-ed), supergeneralizando-a para os verbos irregulares, e, por fim, procede ao uso adequado tanto para as formas regulares como também para aquelas irregulares. Esse seria o padrão evolutivo em forma de U, isto é, primeiramente o uso correto (*went*), depois incorreto (*goed*) e, em um terceiro momento, a forma correta novamente (*went*).

Trabalhos anteriores a esses de Ellis e Lightbown & Spada, como os de Cancino, Rosansky & Schumann (1978), Lightbown (1980), Meisel, Clahsen & Pienemann (1981), Rawen (1973), Wode (1976 e 1978) e Lima (1993), indicaram a

existência de um série de estágios evolutivos previsíveis pelos quais os aprendizes passam no desenvolvimento da L2.

O estudo de Meisel, Clahsen e Pienemann (1981), por exemplo, sugere que embora o desenvolvimento da L2 de um aprendiz progrida de forma diferente e atinja diferentes resultados, ou níveis de sucesso, o aprendiz não pode pular estágios evolutivos. Esses autores sugerem, assim, que a aquisição pode progredir quando os aprendizes estão expostos a um insumo que disponha o próximo nível em uma seqüência natural de desenvolvimento. Nesse sentido, Pienemann (1985) aprofunda a questão argumentando que o tipo de instrução à qual o aprendiz é exposto é de pouca importância se o insumo adequado ao desenvolvimento está disponível. A hipótese da **ensinabilidade** (*teachability hypothesis*) prevê, segundo Pienemann, que a instrução que objetiva o próximo estágio evolutivo do aprendiz é mais eficiente do que aquela que pretende atingir o que está muito além do estágio evolutivo em que o aprendiz se encontra.

Neste estudo, a proposta de organização de um *continuum* de desenvolvimento parece remeter à questão de que quanto menos insumo maior a semelhança entre L1 e L2 percebida pelo aprendiz e, em decorrência, maior o percentual de transferência. No outro extremo da representação do *continuum* constataríamos que quanto maior a exposição ao insumo, mais aguçada seria a percepção de diferença lingüística e, portanto, menor a transferência, embora não possamos desconsiderar a questão da supergeneralização de regras da L2.

Na próxima seção, detalharemos outros pontos relativos à transferência na aquisição de L2.

### 2.3 A Transferência Lingüística

Em 1963, na obra *Languages in Contact*, Weinreich propunha o termo **interferência** para definir as instâncias de desvio das normas de qualquer língua em contato, como resultado da familiaridade do falante com mais de uma língua. Ao produzir um enunciado que contenha elementos pertencentes à outra



língua diferente da língua alvo, o aprendiz de L2 estaria transferindo elementos de uma língua a outra e incorrendo no que, mais tarde, foi definido como fenômeno de **transferência lingüística**, como veremos na seqüência.

Kellerman define transferência como "um processo que resulta da incorporação de elementos de uma língua em outra" (1987, p.3), refletindo, agora com mais ênfase, o conceito antes apresentado por Weinreich. Entende-se hoje que o conhecimento lingüístico já adquirido pelo aprendiz influencia no desenvolvimento de sua interlíngua.

Partimos do conceito de **psicotipologia**, apresentado por Ellis (1994), em que a percepção do aprendiz em relação à distância lingüística entre a L1 e a L2 é fator determinante no processo de aquisição de uma L2. Há que se considerar aqui a concepção de aparente semelhança lingüística entre o italiano e o português, já mencionada no capítulo introdutório deste trabalho. A distância entre essas duas línguas pode ser analisada tanto como um fenômeno lingüístico, isto é, estabelecendo o grau de diferença lingüística efetivo entre as duas línguas, ou também como um fenômeno psicolingüístico, determinando aquilo que os aprendizes consideram ser o grau de diferença entre a L1 e a L2 e que nem sempre corresponde à sua realização.

Kellerman (1979) sugere que essa percepção sobre distâncias lingüísticas não é fixa no processo de aquisição de uma L2. À medida que o aprendiz avança na construção de sua interlíngua, a postura em relação ao que pode ou não ser transferido da L1 à L2 se modifica, o que contribui para a definição dos estágios evolutivos. A idéia de um *continuum* de desenvolvimento que se reestrutura gradualmente à proporção que avança o estudo da L2 parece-nos ser pertinente embora não possamos desconsiderar que nem todos os erros computados na fase inicial da interlíngua de um aprendiz sejam decorrência apenas da transferência. Tais erros podem ser, muitas vezes, intralinguais e estarem presentes também na L1.

Outro conceito relevante proposto por Ellis (1994) ao referir os fatores envolvidos no processo de construção de uma interlíngua é a **prototipicalidade**, que seria, em linhas gerais, a percepção do aprendiz a respeito das estruturas da sua L1 e a constatação de quais estruturas seriam potencialmente

transferíveis à L2 e quais não. A definição desses protótipos passa por outros conceitos importantes, como o conceito de semelhança lingüística, que é decorrência do julgamento dos falantes nativos a respeito da sua L1 em relação a uma L2. Outro ponto é a distinção do aprendiz sobre o que é prototípico, ou semanticamente transparente em sua L1 e, portanto, virtualmente transferível.

Entretanto, pesquisas apresentadas por Kellerman (1986) apontam para a questão de quais e quantas seriam as evidências necessárias ao aprendiz para que ele utilize, na construção da sua interlíngua, elementos não-prototípicos. Ao remetermos esse fator ao estudo da aquisição dos pronomes em italiano por falantes do PB, podemos sugerir uma linha de conduta do aprendiz, isto é, o italiano sendo percebido como uma língua próxima ao PB seria também prototipicamente próxima e permitiria, assim, o uso do objeto nulo como ocorre no PB.

Concluindo, parece-nos que os estudos de Kellerman indicam que a interação entre a psicotipologia e a prototypicalidade seja um fator determinante na construção do *continuum* de desenvolvimento e na caracterização dos diferentes estágios evolutivos do processo de aquisição de L2. A prototypicalidade indica o que o aprendiz julga passível de transferência, enquanto a psicotipologia, que modifica-se com o desenvolvimento da proficiência, define o que é efetivamente transferido na produção em L2.

Levando-se em consideração a relação de proximidade entre as línguas italiana e portuguesa, e de acordo com os conceitos de psicotipologia e prototypicalidade, a hipótese de transferência sugerida por este trabalho adquire consistência. Falantes nativos de português aprendendo o italiano contam com uma facilidade em nível lexical e de compreensão da mensagem. Essa proximidade pode levar o aprendiz a buscar em sua L1 elementos que permitam suprir lacunas gramaticais no momento da aquisição da L2. Desse modo, o aprendiz buscaria no português (L1) as estruturas gramaticais correspondentes às suas necessidades no italiano (L2).

Outro estudo que reforça esse processo de transferência entre línguas próximas é aquele proposto por Ringbom (1992), no qual o autor assinala que a semelhança entre a L1 e a L2 atua como um elemento que favorece a ativação

instintiva da transferência, baseado no princípio de que o conhecimento novo é construído a partir daquele já existente. Ringbom faz referência também ao conhecimento potencial já existente, para justificar a relação "semelhança lingüística / facilidade de aprendizagem". Levando-se em consideração a similitude entre o português e o italiano, o aprendiz adulto parece valer-se significativamente desse aspecto no momento de trabalhar com o italiano como LE. Devemos registrar, no entanto, que assim como a transferência pode favorecer o aprendiz, pode também prejudicá-lo em algumas situações, levando-o a transferir estruturas que não são aceitas na língua alvo e resultando em um processo de transferência negativa ou erro, conforme definição proposta por Ellis (1994).

Odlin (1989), ao discorrer sobre o fenômeno da transferência lingüística, assim a definiu: "Transferência é a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida" (p.27). A definição de Odlin parece aprofundar de certa forma o conceito proposto por Kellerman, já que faz referência tanto às similaridades como também às diferenças entre as línguas que o aprendiz conhece.

A definição proposta por White (1989) aponta para uma contribuição da teoria gerativista de aquisição de L2, que parte da Teoria da Gramática Universal (UG) de Chomsky, para conceber a transferência como uma forma de competição da UG com a L2. Os parâmetros da L1 influenciam a visão do aprendiz quanto aos dados da língua alvo, pelo menos por determinada fase da interlíngua, levando a erros de transferência. O que White sugere é que os conhecimentos que o aprendiz traz consigo de sua L1 o levam a mal-interpretar o insumo a que é exposto na L2.

Gass e Selinker (1994) traçam um histórico da influência que a L1 exerce no aprendiz no momento da aquisição de uma L2. Até os anos 70, à luz da teoria behaviorista, acreditava-se que ao se adquirir uma L2 ocorria a substituição dos hábitos lingüísticos da L1 por aqueles da L2. Nos anos 70, Dulay e Burt postularam que os processos de aquisição de língua são universais e, portanto, a aquisição de uma L2 passaria pelos mesmos processos de aquisição da L1. Brown (1973) também sustenta essa idéia e, em seus estudos sobre a ordem dos morfemas

na aquisição da L1, conclui que os fatores de desenvolvimento seriam mais importantes do que a L1 do aprendiz e que os mecanismos universais deveriam ser considerados prioritários na aquisição de uma L2.

Sjoholm (1976) propõe uma revisão da função da L1 no processo de aquisição de L2 sugerindo que o aprendiz, ao efetuar a transferência da L1 à L2, estaria selecionando mentalmente quais as estruturas da sua L1 funcionariam na L2, reconhecendo assim uma importante função para a L1.

Os estudos de Ringbom (1987) também sugerem que a L1 tem influência determinante na aquisição de uma nova língua, embora admita que a semelhança entre as línguas possa levar o aprendiz a acreditar no fato de que não há estruturas novas a serem aprendidas na L2.

Nos anos 80-90, Ard e Homburg retomam a noção de transferência como um elemento facilitador da aprendizagem e apresentam como exemplo os vocábulos cognatos que facilitariam a compreensão e permitiriam que os aprendizes se dedicassem mais ao estudo de outros aspectos.

Atualmente, não negamos a relevância da transferência na aquisição de L2. Entretanto, o aprofundamento dos estudos nessa área nos leva a propor novos princípios de interpretação da influência da L1 sobre a L2. Entre esses princípios, a psicotipologia e a prototypicalidade parecem estar muito presentes. A percepção da distância entre L1 e L2 pode ser analisada sob pelo menos dois pontos de vista, quais sejam: a distância interlingüística real e a distância percebida pelo aprendiz, que nem sempre são equivalentes. Nesta pesquisa, como já mencionamos na nossa introdução, o princípio da psicotipologia é muito pertinente. Falantes do PB percebem a língua italiana como muito próxima da sua L1.

Ao explicar o conceito de psicotipologia, Gass e Selinker (1994) categorizam as informações lingüísticas em neutras ou específicas. As informações lingüísticas específicas são aqueles itens que o aprendiz reconhece como sendo próprios da sua L1 e é o caso, por exemplo, das expressões idiomáticas e da fonologia. Essas informações não são tão freqüentemente transferidas como as neutras, ainda que também apresentem variação. As informações lingüísticas neutras

são aqueles itens que o aprendiz identifica como sendo comuns em todas as línguas e que permitem, portanto, um maior trânsito lingüístico entre L1 e L2. Pode ser o caso, por exemplo, da representação do OD através do pronome. O aprendiz pressupõe que essa representação seja comum a todas as línguas e acaba por experimentar a transferência dessa estrutura.

Retomando a dicotomia "semelhança lingüística / facilidade de aprendizagem", poderemos constatar através da análise dos dados desta pesquisa que a similaridade verificada nos níveis lexical e morfológico entre duas línguas ditas próximas, como parece ser o caso do italiano e do português, nem sempre implica em semelhanças no plano sintático. No próximo capítulo, quando faremos a descrição do uso dos pronomes nas duas línguas, poderemos constatar a existência de diferenças quanto ao uso do pronome em português, que permite a omissão, e em italiano, que exige a representação do objeto. Os resultados da pesquisa refletem, dessa forma, uma presumível interferência das estruturas do português na aquisição do italiano, revelada seja pela omissão, como também pelo uso inadequado dos pronomes.

A hipótese examinada por este estudo parte justamente das constatações anteriores de similaridade lingüística. Aprendizes universitários brasileiros, que têm como L1 o português, transferem para o italiano o conhecimento de sua língua materna, apoiados na semelhança lingüística entre as duas línguas.

Outro fator importante que deve ser examinado quando consideramos o fenômeno da transferência no processo de aquisição de uma L2 é o fator sociolingüístico, ou seja, de que modo e até que ponto diferentes contextos de aprendizagem determinam um maior ou menor percentual de transferência. Neste estudo, especificamente, tal fator constitui-se relevante visto que os sujeitos desta pesquisa foram expostos ao insumo da L2 em contexto focado de sala de aula, o que, como veremos na seqüência, pode ser um dos fatores determinantes para a ocorrência ou não de transferência. Em ambiente de sala de aula, registra-se uma preocupação em manter o padrão da L2. Além disso, nesse contexto o conhecimento metalingüístico é mais acentuado do que em outros e as normas apresentadas pelo livro-texto e a presença do professor em sala de aula, assim como a análise

contrastiva entre elementos da L1 e da L2, poderiam inibir a possibilidade de ocorrência de transferência que pudesse ocasionar erro. Já em ambientes naturais, fora da sala de aula, o aprendiz é encorajado a usar a L2 com o objetivo sobretudo de compreender e ser compreendido. Nesse sentido, principalmente tratando-se de conversação livre entre aprendizes de uma mesma L2 que têm a mesma L1, como exemplifica Ellis, haveria uma maior incidência de transferência negativa se ela estivesse auxiliando na compreensão e favorecendo uma resposta afetiva positiva de parte do interlocutor.

Antes de procedermos à análise dos dados coletados, na qual poderemos ilustrar essa hipótese de transferência, trabalharemos no próximo capítulo com a caracterização da aquisição de pronomes em L2 e também faremos um estudo descritivo e comparativo do uso dos pronomes diretos em português e em italiano.

## **3 O PRONOME**

### **3.1 A aquisição do pronome em L2**

Nesta seção procederemos à revisão de alguns estudos sobre a aquisição dos pronomes em L2.

Inicialmente, faremos referência à proposta da Gramática Universal (UG) de Chomsky. A UG, segundo Chomsky (apud Spada, 1999), é o conjunto de princípios lingüísticos comuns a todas as línguas. Esses princípios são inatos ao aprendiz de L2 e a sua tarefa é encontrar o modo de aplicá-los nas diferentes línguas. Chomsky procura comprovar a existência da UG ao caracterizar o modo como as crianças aprendem a sua L1. Segundo a sua teoria, as crianças adquirem a capacidade de usar a língua através da exposição, ainda que limitada, a exemplos de estruturas consideradas gramaticais, ainda que não sejam sistematicamente corrigidas.

Em Spada (1999), encontramos os resultados de um estudo apresentado por White (1989) em que é analisada a aquisição do sistema dos pronomes reflexivos em inglês por falantes nativos. Neste estudo, conclui-se que a maneira como a criança percebe a relação entre o pronome e o antecedente, por exemplo, é algo que decorre de uma UG inata. Ao ser exposta a um número limitado de sentenças, a criança se torna capaz de identificar quais estruturas são possíveis e quais não. Essa constatação, quando remetida a uma área mais abrangente como a aquisição dos pronomes em L2, faria-nos acreditar que os princípios gerais de uso dessa categoria sejam inatos ao aprendiz, restando-lhe descobrir o modo e o momento oportuno de aplicá-los.

Lima (1993), em sua tese de doutorado, destaca a importância do estudo da anáfora na compreensão da estrutura discursiva, da memória e da interpretação semântica de um texto. A autora cita a definição, proposta por Murphy (1985), em que a **anáfora** é compreendida como “termo interpretado com referência a outro termo na frase ou no discurso” (p.21). A autora comenta também alguns estudos relacionados ao uso de pronomes pessoais na aquisição de L2. Entre esses estudos está o de Felix (1981), no qual observa-se que aprendizes de inglês, cuja L1 é o alemão, evitam o uso do pronome pessoal em posição de sujeito e tendem a repetir o SN nos estágios iniciais de aprendizagem. Já no estudo de Fakhri (1989), analisando aprendizes de francês, encontramos outra possível explicação para a esquiva da pronominalização. Segundo Fakhri, a representação do participante de um discurso através de uma frase nominal completa, no lugar de um pronome, seria uma maneira de evitar uma possível ambigüidade na referência, especialmente quando coexistem dois ou mais participantes.

Nesse sentido, parece-nos interessante referir o estudo de Lima (1997) a respeito da redundância como estratégia na produção de L2. A autora investigou a produção da anáfora nominal em inglês-L2 por falantes de português-L1 e, entre as suas conclusões, fez referência à utilização do recurso da **redundância nominal**, isto é, a repetição do sintagma em contextos em que poderia ser empregado o pronome *it*. Essa inclinação dos aprendizes para a redundância parece ser uma estratégia para evitar erros. Conforma Klein (1986), a utilização da redundância como estratégia dá segurança ao aluno.

Outro estudo referido por Lima (1993) é o de Williams (1989), no qual foram analisados três grupos trabalhando com o inglês: o primeiro grupo é falante de uma variante do inglês de Cingapura, o segundo é falante de inglês americano e o terceiro grupo é aprendiz de inglês-L2 morando nos Estados Unidos. Uma conclusão interessante desse estudo, ainda que a análise tenha se restringido aos anafóricos em posição de sujeito, é de que o emprego do pronome é mais freqüente em situações formais ou na linguagem escrita. Esse parece ser também o caso do PB, embora não seja o caso de nossa pesquisa, já que trabalhamos com dados coletados a partir da produção oral dos aprendizes de italiano-L2. Outra



conclusão relevante do estudo de Williams é de que a anáfora zero ocorre com mais frequência em grupos de não-nativos cuja L1 admite a anáfora zero, como no chinês. Conseqüentemente, a autora sugere que o uso da anáfora zero em uma L2 que exige anáfora pronominal se deve, em parte, à influência da L1 do aprendiz. A autora não deixa de reconhecer, entretanto, que o uso da anáfora zero pode também ser explicada pela inexperiência do aprendiz em L2.

Gundel & Tarone (1983) examinaram a omissão pronominal entre falantes de espanhol-L1 aprendendo inglês-L2 e concluíram que esse é um fenômeno comum. A transição da L1 para a L2 seria, assim, garantida, partindo-se do pressuposto de que quase todas as línguas naturais se assemelham em relação a algumas propriedades lingüísticas. Segundo essas autoras, contudo, a aquisição da anáfora pronominal constitui-se justamente em um dos casos em que a aprendizagem não é facilitada. Ao examinar as propriedades universais da anáfora pronominal, as autoras apontam três tipos de diferenças interlingüísticas que podem causar essa dificuldade: a primeira é de que as línguas podem diferir a respeito da ocorrência de pronome ou de anáfora zero dependendo da situação de uso, a segunda, de que as línguas podem discordar quanto ao tipo de informação representada pelo pronome, e a terceira, de que a posição pronominal em relação ao verbo pode ser distinta para cada língua.

Relacionando os conceitos e os estudos mencionados até o momento com esta pesquisa, parece-nos pertinente concluir que a produção de um texto lingüisticamente contextualizado, em que a complexidade discursiva aumenta no decorrer da construção do texto, exige o uso de diversos mecanismos referenciais, entre os quais o pronome. Em certos momentos da produção do aprendiz, entretanto, ocorre a redundância, na qual o aprendiz opta pela repetição do SN como estratégia para evitar erros. Os dados desta pesquisa, analisados no capítulo 5, ilustrarão essa constatação através da qual poderemos verificar que a repetição do SN é freqüente entre os alunos menos proficientes, por desconhecimento da regra, como também entre os alunos mais proficientes, que mesmo sabendo a regra mas considerando-a difícil, optam pela redundância e utilizam o SN.

Os estudos na área de pronominalização em italiano-L2, principalmente em relação a falantes do português-L1, são ainda muito restritos, senão inexistentes, o que constatamos após exaustiva pesquisa. Essa carência não nos permite tecer conclusões mais abrangentes a respeito da hipótese de transferência do PB ao italiano.

Na seqüência deste capítulo trabalharemos com o comportamento lingüístico do italiano e do PB em relação à produção dos pronomes.

### 3.2 O sistema pronominal em italiano e em português

Benucci (1994), ao discorrer sobre a importância do estudo da gramática na aquisição do italiano-L2, confronta a língua escrita com a falada e aponta, entre esses dois registros, algumas diferenças. Quanto ao uso do pronome, entretanto, a autora reconhece uma dupla função no registro oral. Enquanto no registro escrito o pronome é usado como substituto de um conceito ou substantivo já expresso a fim de evitar a repetição, no registro falado, além dessa função, registra-se um fenômeno que a autora chama de **ênfatização**. Ou seja, na prosódia o pronome serve não somente para evitar a repetição em alguns casos, como também para enfatizar determinados elementos do discurso. A autora conclui, portanto, que o uso do pronome no italiano falado é não somente freqüente mas também útil, já que torna o discurso mais claro, embora algumas vezes repetitivo. Ser repetitivo, entretanto, não constitui-se em problema, mas sim em mais um recurso do italiano falado. A autora apresenta o seguinte exemplo para ilustrar uma construção típica da língua oral:

(6) Quel libro non l'ho comprato.

(Aquele livro não o comprei.)

Citamos o trabalho de Benucci para referendar a escolha da produção dos pronomes em italiano como foco de análise deste trabalho. Embora várias

pesquisas com outras línguas indiquem que o emprego dos pronomes seja mais freqüente em situações formais ou na língua escrita, ou ainda, que algumas línguas estejam se transformando em línguas de objeto nulo como no caso do PB, não é isso que ocorre com o italiano, ao menos por enquanto.

O italiano revela-se, portanto, uma língua em que o objeto deve ser representado, seja pelo pronome, seja por um sintagma nominal representativo da referência anterior.

Segundo a definição proposta pela *Grammatica Italiana* de Dardano e Trifone (1983) o pronome é a parte variável do discurso que permite designar alguém ou alguma coisa sem referi-los diretamente e, ao mesmo tempo, precisar algumas características fundamentais de quantidade, qualidade e espaço.

Ainda segundo esses autores, a categoria dos pronomes abrange uma série bastante numerosa de palavras, às quais nem sempre correspondem significados precisos. Analisemos os exemplos<sup>2</sup> abaixo:

(7) Conosco Mario, ma non lo vedo da anni.

(Conheço Mário, mas não o vejo há anos.)

(8) Prendi questo!

(Pega isto!)

No exemplo (7), o significado depende do contexto lingüístico. O pronome *lo* resgata o significado do antecedente *Mario*, já explicitado anteriormente. Já em (8), pressupondo-se um gesto do falante, o significado do pronome está ligado a um contexto extralingüístico. O pronome demonstrativo *questo* está vinculado não a um elemento antecedente da estrutura frasal, mas sim a um referente físico, ao qual o falante se dirige ao pronunciar o enunciado.

Luft (1981) diz que “o pronome denota o ser mas sem lhe dar a significação intrínseca nem apontar qualquer propriedade. Sua função é

<sup>2</sup> Os exemplos utilizados neste capítulo foram retirados de gramáticas italianas e a tradução é de minha autoria.

simplesmente indicar e determinar a situação do ser no espaço (no ato de comunicação) ou no contexto (falado ou escrito)” (p.114). Essa definição assemelha-se àquela proposta pelos autores italianos quando afirmam que aos pronomes nem sempre correspondem significados precisos, isto é, o pronome não esgota em si a caracterização de um ser, mas sim retoma um significado já mencionado no discurso ou refere-se gestualmente a um ser no espaço.

Ainda em Luft encontramos a definição de Rodolfo Luz: “pronome é toda palavra que não expressa por si um conceito determinado, mas reproduz formalmente um conceito antes emitido, ou indica um conceito determinado pelo mesmo ato da palavra ou por uma ação (um gesto) que acompanha o ato da palavra” (1981, p.115).

Celso Cunha, em sua *Gramática da Língua Portuguesa* (1977), também caracteriza os pronomes como uma categoria carente de um sentido constante, fixo e determinado no que se refere à significação.

Confrontando, portanto, esses conceitos propostos pelas gramáticas das línguas italiana e portuguesa podemos concluir que ambas sugerem conceitos semelhantes para o pronome e convergem para um mesmo ponto: o pronome retoma um significado do discurso ou vem acompanhado de um gesto do falante.

Na seqüência deste capítulo, faremos a descrição do uso dos pronomes em posição de OD em italiano e em português, procurando confrontar o uso que se faz desse pronome nas duas línguas e apontando, assim, as semelhanças e / ou diferenças que podem influenciar na aquisição do italiano (L2) por falantes de português (L1).

### **3.2.1 O pronome em função de OD em italiano**

O objeto de estudo desta pesquisa é o uso dos pronomes pessoais clíticos em função de complemento objeto direto em italiano. Esses pronomes não têm acento próprio, retomando aqui o conceito de Luft (1981), segundo o qual os

monossílabos podem ou não ser acentuados, sendo então classificados como tônicos ou átonos. No caso deste estudo, trabalharemos com os pronomes átonos, os quais se apoiam como clíticos ao verbo que os segue ou os precede e apresentam-se nas seguintes formas:

	Singular	Plural
I pessoa	<i>mi</i>	<i>ci</i>
II pessoa	<i>ti</i>	<i>vi</i>
III pessoa	<i>lo / la</i>	<i>li / le</i>

Como podemos constatar no quadro acima, para a terceira pessoa o pronome apresenta formas diversas para o masculino e o feminino, assim representadas: *lo*, para masculino singular; *la*, para feminino singular; *li*, para masculino plural e *le*, para feminino plural. Para exemplificar, podemos analisar a seguinte frase:

lo (il ragazzo)

la (la ragazza)

(9) L'insegnante li (i ragazzi) chiamò per nome.

le (le ragazze)

(O professor o/a/os/as chamou pelo nome.)

Conforme já mencionado, o enfoque desta pesquisa é a análise da ocorrência desses pronomes de 3ª pessoa em narrativas produzidas por aprendizes brasileiros universitários. Para tanto, propomos a seguir uma descrição do uso desses pronomes, segundo a gramática italiana.

Os pronomes de 3ª pessoa são largamente empregados como pronomes anafóricos, isto é, como pronomes cujo referente não é interpretado com base no conhecimento da situação na qual o ato comunicativo se desenvolve, mas

sim com base em um referente já mencionado no discurso através de uma expressão lingüística, o que Renzi (1991) denomina de **antecedente do pronome**. O termo antecedente, em italiano, é proposto para indicar o sintagma nominal ao qual o pronome se refere no caso em que esse sintagma o preceda, embora o pronome possa sucedê-lo, o que é menos freqüente. Entendemos por **sintagma nominal** a categoria gramatical que tem como elemento nuclear um nome, segundo a definição proposta por Raposo (1979). Neste estudo, analisamos o sintagma nominal como um constituinte oracional exercendo a função de complemento objeto direto (Luft, 1981) e que pode vir a ser representado por um pronome na mesma função.

Do ponto de vista semântico, a relação entre o pronome e o antecedente, aqui definida como **anafórica**, varia dependendo do tipo de referência estabelecida. Os casos fundamentais do uso desses pronomes podem ser ilustrados conforme os exemplos abaixo:

(10) *Il tuo amico* è arrivato quando ormai non *lo* aspettavo più.

(O teu amigo chegou quando já não o esperava mais.)

(11) Comprerò *una gardenia* e *la* metterò in terrazza.

(Comprarei uma gardênia e a colocarei no terraço.)

(12) Comprerei volentieri *un disco di jazz*, ma *li* trovo troppo cari.

(Compraria com prazer um disco de jazz, mas acho-os muito caros.)

(13) Gianni è molto attaccato al *lavoro*; Franco invece *lo* trascura.

(Gianni envolve-se muito com o trabalho; Franco, ao contrário, o negligencia.)

No exemplo (10), o pronome faz referência pontual ao indivíduo designado pelo sintagma nominal que atua como antecedente.

Já em (11), o pronome faz referência a um indivíduo ou a um objeto indeterminados, ao qual o antecedente não remete de modo específico, mas indica a

classe de abrangência. Nesse caso o pronome pode ser flexionado no plural mesmo que o antecedente se apresente no singular, conforme o exemplo (12).

E como podemos constatar no exemplo (13), o pronome pode fazer referência a uma coisa ou pessoa diferente daquela designada pelo antecedente, embora pertencendo à mesma classe.

Conforme Renzi (1991), no que tange à relação entre antecedente e pronome além da unidade frasal, em geral, o antecedente precede a frase na qual é expresso o pronome. Por exemplo:

- (14) *Anna* si è sposata due mesi fa. Oggi *l'*ho incontrata con suo marito.  
(Anna casou-se há dois meses. Hoje a encontrei com seu marido.)

Em alguns contextos particulares, a ordem linear dos elementos pode ser invertida; temos, então, a seqüência "pronome-antecedente". A posposição do antecedente tende a suscitar a curiosidade e a expectativa do interlocutor, como em:

- (15) Sai chi è venuto a trovarci? *Lo* conosci, sì: è *Paolo*!  
(Sabes quem veio nos visitar? Tu o conheces, sim: é Paolo!)

Considerações análogas valem para as frases coordenadas, nas quais a ordem linear mais freqüente é "antecedente-pronome", o que nos permite dizer:

- (16) Ho parlato a lungo con *il professore* e *l'*ho trovato molto interessato all'argomento.  
(Falei longamente com o professor e achei que estava muito interessado no assunto.)

Essa foi uma construção freqüente nas narrativas produzidas pelos informantes desta pesquisa.

Por outro lado, em alguns casos específicos, frases coordenadas podem inverter a ordem linear, fazendo com que o pronome preceda o antecedente, como em :

(17) Non l'ho ancora cercata, ma sicuramente Chiara è già di ritorno.

(Ainda não a procurei, mas certamente Chiara já voltou.)

Pronome e antecedente podem, portanto, ser apresentados seja na ordem “SN ... pronome” seja “pronome ... SN”. A escolha entre uma e outra depende do valor informativo que o falante atribui a cada frase do enunciado, levando em consideração ainda o contexto geral e a situação na qual se desenvolve o ato comunicativo.

Conforme Renzi (1991), o fato de os clíticos não possuírem um acento próprio, obriga que a ocorrência desses pronomes seja sempre próxima a uma forma verbal da qual possam usufruir do acento. Para isso existem duas possibilidades: o pronome pode aparecer em posição pré-verbal ou pós-verbal. A posição proclítica ocorre quando a forma verbal à qual o pronome se relaciona está flexionada em um tempo finito. Já a posição enclítica verifica-se quando a forma verbal apresenta um tempo não finito (infinitivo, gerúndio ou particípio) e quando o verbo está flexionado no imperativo, 2ª pessoa do singular (*tu*) e do plural (*voi*) e 1ª pessoa do plural (*noi*) que, em italiano, chamamos *imperativo diretto*. A próclise pode ser exemplificada pelas seguintes frases:

(18) Lo vedo.

(Vejo-o.)

(19) L'ho mangiato.

(Comi-o.)

Vale ressaltar que, nesse último exemplo, a forma verbal, conjugada em um tempo finito (*passato prossimo*), apresenta um verbo auxiliar (*avere*) e o



pronome clítico deve necessariamente preceder essa forma verbal. Nos dados coletados para a pesquisa, esse foi o tempo verbal mais utilizado, já que a maioria dos aprendizes optou por narrar os fatos no passado. Quanto à concordância do particípio com o OD no pretérito perfeito (*passato prossimo*, em italiano), vale aqui registrar duas possibilidades. Na primeira, em que o particípio passado é precedido pelo OD, o particípio pode concordar com este em gênero e número, conforme o exemplo (20), embora seja mais comum a forma invariável, como vemos no exemplo (21).

(20) Vorrei ascoltare *i due dischi* che Paolo ha comprati

(21) Vorrei ascoltare *i due dischi* che Paolo ha comprato.

(Gostaria de escutar os dois discos que Paulo comprou.)

A segunda possibilidade refere-se à concordância do particípio com o OD representado por um pronome (*lo, la, li, le*), que torna obrigatória a flexão em gênero e número do particípio, como podemos ver no exemplo (22), abaixo.

(22) Paolo ha saputo che sono usciti *due nuovi dischi* e *li* ha comprati.

(Paulo soube que foram lançados dois discos novos e os comprou.)

A ênclise, bem menos freqüente que a próclise, pode ser exemplificada com os seguintes enunciados:

Imperativo: (23) Bambini, mangiatelo.

(Crianças, comam-no.)

Forma nominal (infinitivo): (24) Volevo mangiarlo.

(Queria comê-lo.)

Ainda quanto à ocorrência e à posição dos pronomes clíticos, podemos assinalar o caso de haver dois verbos coordenados entre si e o mesmo

pronome clítico. A presença do pronome é obrigatória para ambos os verbos, como em:

- (25) a. Carlo la detesta e la considera una stupida.  
 b. \*Carlo la detesta e considera una stupida.  
 (Carlo a detesta e a considera uma tola.)

Isso vale também se a forma verbal é apresentada em um tempo composto. Por exemplo:

- (26) a. Carlo l'ha insultato e l'ha cacciato via.  
 b. \*Carlo l'ha insultato e ha cacciato via.  
 (Carlo o insultou e o expulsou.)

Entretanto, se a coordenação acontece somente entre os participípios, isto é, se o segundo auxiliar não está expresso, o segundo clítico também não será registrado, como podemos observar em:

- (27) La mamma li ha cotti nel forno e fatti mangiare a Carlo.  
 (A mãe os cozinhou no forno e deu para Carlos comer.)

Quando o pronome clítico exerce a função de objeto direto de 3ª pessoa e o verbo está flexionado em uma forma verbal composta com o participípio, o participípio deve obrigatoriamente concordar com o pronome:

- (28) a. Maria li ha comprati.  
 b. \*Maria li ha comprato.  
 (Maria os comprou.)

---

\* Os exemplos assinalados com asterisco (\*) representam uma estrutura não aceita em italiano.

### 3.2.2 O pronome em função de OD em português

Como já mencionado, um dos propósitos deste capítulo é o de caracterizar os sistemas pronominais das línguas italiana e portuguesa. Procederemos, na seqüência, à descrição do uso dos pronomes pessoais oblíquos átonos de 3ª pessoa desempenhando função de OD no PB. Essa série de pronomes, segundo Mattoso Camara, “completa a significação de certos verbos ativos, em que a ação, partida do sujeito, recai diretamente num outro ser, que é objeto dessa ação” (1970, p.118).

Partiremos do conceito de pronome pessoal oblíquo átono: pessoal, pois flexiona nas três pessoas gramaticais, isto é, 1ª pessoa (quem fala), 2ª pessoa (com quem se fala) e 3ª pessoa (do que ou de quem se fala) - esses pronomes de 3ª pessoa, que são o foco desta pesquisa, podem representar uma forma nominal anteriormente expressa-; oblíquos, em contraposição aos pronomes retos que funcionam como sujeitos da oração - são os que se empregam fundamentalmente como objetos diretos-; e átonos, opondo-se aos tônicos no que se refere à acentuação, conforme já examinamos na seção anterior.

No quadro abaixo, temos a representação desses pronomes:

	Singular	Plural
I pessoa	<i>me</i>	<i>nos</i>
II pessoa	<i>te</i>	<i>vos</i>
III pessoa	<i>o / a</i>	<i>os / as</i>

Quanto à posição que esses pronomes assumem na frase, as gramáticas do português como as de Luft (1981) e Cunha (1977), apresentam três possibilidades: próclise, mesóclise e ênclise.

Na próclise, o pronome se apóia foneticamente no verbo que se lhe segue, sendo usada com partículas QU (pronome relativo, interrogativo, exclamativo ou conjunções subordinativas) ou nas negações, como podemos exemplificar em:

(29) Quem o viu?

(30) Não o vi.

Ainda a respeito da posição proclítica, Luft (1981) defende seu uso no início da frase como sendo um dos traços da fala brasileira espontânea, popular e familiar contrapondo-se, nesse sentido, às Gramáticas do Português de Portugal (PP) que condenam esse uso. Como exemplos deste registro em PB temos:

(31) Me dê um exemplo.

Quanto à mesóclise, forma na qual o pronome se intercala nas formas simples do futuro do indicativo (do presente e do pretérito) e vem representado entre dois hífens, Luft sugere ser essa uma construção do PP, sem comprovação na fala brasileira. Seria o caso de:

(32) Da-lo-á.

A terceira representação possível do pronome é a ênclise, na qual incorpora-se o pronome no verbo que o precede. Na Língua Culta Formal, no início da frase – contrapondo-se ao registro mais informal que admite a próclise – também encontramos essa colocação no PB, como em:

(33) Permitam-me discordar...

Até aqui, expusemos o uso do OD segundo gramáticas descritivas da Língua Portuguesa. Estudos mais recentes que focalizam o uso da língua, entretanto, vêm demonstrando que o PB tem admitido outras representações para o OD.

Galves (1989) acena para o fato de que o PB, assim como o chinês, é uma língua que permite o uso de categorias vazias: sujeito e objeto nulos, por exemplo.

O fato de que o PB encaminhe-se a ser uma língua de objeto nulo parece ser uma realidade que não podemos refutar. Enquanto o PP mantém a obrigatoriedade do uso do pronome, o PB permite construções pronominais mas admite também a categoria vazia na posição de OD. E ainda, em contextos informais, registra outra variante com o uso de um pronome pessoal reto. Podemos exemplificar, portanto, três registros possíveis para o OD em português:

- (34) a. Eu o vi.  
 b. Eu vi Ø.  
 c. Eu vi ele.

Todos os três vêm sendo aceitos como possíveis realizações do OD em PB, embora o primeiro caso, construção com o pronome, seja limitada a situações mais formais.

Simões (1997), ao analisar, em estudo longitudinal, o sujeito nulo na aquisição do PB, faz referência à questão do objeto nulo. A análise dos dados de sua pesquisa parece confirmar a omissão de objetos na aquisição do PB. Os dados indicam que a ocorrência de pronomes na posição objeto é extremamente reduzida. Os dados coletados com o informante do trabalho de Simões parecem confirmar as direções que a pesquisa sobre o PB adulto vem tomando em relação ao uso de objetos nulos. A autora cita também o fato de que o seu informante não só emprega pouquíssimas vezes o pronome como também utiliza a estratégia de gerar construções sintáticas utilizando um pronome tônico, estratégia típica da língua adulta. Simões conclui dizendo que, embora o escopo principal de sua pesquisa não seja a posição objeto, as ocorrências de clíticos nos dados coletados são raríssimas.

Outro estudo recente que sugere mudanças a respeito da representação do OD no PB, é o de Menon (1995). A autora, ao discorrer sobre a incongruência entre as normas gramaticais apresentadas pelos manuais de ensino e a reorganização (grifo da autora) do sistema pronominal em curso no PB falado, aponta para as dificuldades com que o ensino se defronta no que diz respeito à categoria dos pronomes. Segundo ela, nos manuais constam fenômenos que já deixaram de pertencer ao uso efetivo da língua, em detrimento de representações de fatos reais do uso lingüístico dos falantes. Especificamente quanto à representação do OD, Menon sugere o desaparecimento dos clíticos objeto direto de 3ª pessoa, dando origem ao objeto nulo e, ainda, a reintrodução do pronome sujeito *ele* em função de OD, como forma de compensar o desaparecimento do clítico, o que nos remete ao exemplo (34.c) citado anteriormente.

Concluindo este capítulo, observamos que a representação do OD em italiano não prevê a categoria vazia enquanto que o PB já permite essa possibilidade. Parte daí a Hipótese 3 deste estudo, na qual referimos a transferência da L1 à L2 como uma das possíveis explicações para o comportamento lingüístico dos aprendizes.

No próximo capítulo, veremos a metodologia utilizada nesta pesquisa e, a seguir, examinaremos os dados coletados, procurando relacionar a descrição dos sistemas pronominais analisados neste capítulo, bem como questões discutidas na literatura de L2, com a produção efetiva dos alunos.

## 4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

### 4.1 Os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são dez alunos regularmente matriculados no Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais especificamente nas disciplinas de língua italiana, no semestre 98/2. Além desses dez sujeitos, a pesquisa conta também com os dados coletados com três falantes nativos do italiano, produzindo em italiano, e com três sujeitos falantes nativos do português, produzindo em PB. A produção desses últimos seis sujeitos servirá como referência na análise dos dados.

Em um primeiro momento, foram considerados todos os alunos que estavam matriculados nas disciplinas de língua italiana a partir do nível II. Optou-se pela exclusão dos alunos que estavam ingressando (Italiano I), já que eles não possuíam um conhecimento de língua que fosse suficiente para cumprir as tarefas em italiano.

Houve três desistências de parte dos alunos. Os motivos apresentados resumem-se praticamente a: abandono da disciplina, decorrente principalmente da alteração do calendário acadêmico em virtude da greve nas universidades em 1998, o que dificultou a localização dos alunos (2 casos); e ansiedade e preocupação de um aluno, que se negou a fazer as gravações. Quanto a esse segundo aspecto, cabe ressaltar que a participação dos alunos foi voluntária. Não lhes foi atribuída nenhuma nota extra ou apresentada qualquer outra liberação ou punição por estarem ou não participando da pesquisa. Os alunos foram informados que esse era um

projeto de dissertação de Mestrado, mas não lhes foi dito qual era o assunto específico abordado pela pesquisa.

Em geral, não aconteceram problemas em relação à receptividade dos alunos e ao relacionamento pesquisador-alunos. Provavelmente, isso se deve ao reduzido número de alunos e de docentes do curso de italiano, o que permite uma relação mais próxima entre professores e alunos.

O primeiro passo prático da pesquisa foi a aplicação de um questionário informativo para a caracterização dos sujeitos. Nesse questionário (em Anexo A), os alunos prestaram informações quanto à idade, língua materna, outras línguas que dominam ou estudam, disciplinas que cursam e aquelas que já cursaram no curso de italiano na UFRGS, contatos com a língua italiana fora do contexto acadêmico e motivação para o estudo da LE. O resultado desse questionário demonstrou o seguinte:

- a) a pesquisa conta com 8 informantes, com idade entre 20 e 29 anos;
- b) a distribuição dos alunos por disciplina é: 4 alunos matriculados em Italiano II, 1 em Italiano IV e 3 em Italiano VI;
- c) a língua materna dos informantes é a língua portuguesa;
- d) além destes 8 sujeitos, mais 2 alunos contribuíram para formar o corpus deste trabalho, embora tivessem como língua materna o italiano<sup>3</sup> e o espanhol. São alunos matriculados em Italiano II e os dados coletados com esses sujeitos serão analisados separadamente. Esses alunos foram mantidos no grupo porque havia poucos informantes e, na análise, observou-se que os dados por eles produzidos seriam interessantes para o estudo;

---

<sup>3</sup> Esse sujeito, na ocasião da coleta de dados, tinha 48 anos. O italiano foi sua L1 até os 7 anos, quando veio morar no Brasil e, desde então, utiliza e estuda o PB. No questionário informativo esse sujeito afirma ter retomado o estudo do italiano na universidade aos 47 anos de idade. Portanto, o seu conhecimento de língua italiana pareceu-nos incipiente para enquadrá-lo no grupo de falantes nativos do italiano.



- e) o contato dos alunos com a língua italiana é restrito praticamente à sala de aula da Universidade, seja nas disciplinas de língua como também de literatura, cultura ou tradução. Poucos têm algum contato com o italiano através de outros meios como jornais, revistas ou Internet, o que permite uma generalização quanto à exposição ao insumo: o contato desses alunos com a língua estrangeira acontece praticamente em contexto de sala de aula.

#### **4.2 Instrumentos para a representação de um *continuum* de desenvolvimento**

Para classificar os sujeitos quanto ao nível de proficiência em língua italiana foram realizados três testes (em Anexo B). O primeiro, composto de 40 questões de múltipla escolha, abrangendo os principais aspectos gramaticais do italiano, como, por exemplo, uso de artigos, pronomes e preposições, formação do plural e flexão verbal. O segundo, de produção escrita, em que foi apresentada uma determinada situação e os alunos deveriam descrever o desfecho da história. E o terceiro, de produção oral, em que foi apresentada uma seqüência de 4 gravuras que deveria ser narrada pelos sujeitos. A narrativa era bastante simples, seja quanto à estrutura do texto, como também quanto ao vocabulário.

Com esses testes, que procuraram avaliar as habilidades de compreensão escrita e produção oral e escrita dos alunos, a intenção foi a de traçar um perfil do desenvolvimento desses sujeitos.

Todos os três instrumentos foram testados e validados por três professoras de italiano e algumas modificações quanto ao conteúdo foram realizadas, com base nos resultados e na respectiva análise feita pelas colegas.

Os resultados desses testes de nivelamento revelaram algumas singularidades quanto à relação “+ semestres de curso = + proficiente”.

Cada um dos testes valia 40 pontos, totalizando 120 pontos. Os resultados finais poderiam oscilar, portanto, entre 0 e 120. Abaixo temos a Tabela 1, na qual são apresentados os resultados desses testes, já propondo uma classificação dos sujeitos quanto ao nível de proficiência revelado.

Tabela 1: Representação de um *continuum* de desenvolvimento elaborado a partir de testes de proficiência de 10 alunos de italiano-LE.

	Menos proficiente		S3	S4	S5	S6	S7	S8	Mais proficiente	
	S1	S2							S9	S10
Múltipla escolha gramática (40)	16	21	22	28	25	31	34	31	32	34
Produção escrita (40)	10	20	20	30	30	35	30	35	38	38
Produção oral (40)	5	15	15	15	25	30	35	34	32	35
Total de pontos (120)	31	56	57	73	80	96	99	100	102	107
Média	25,83	46,67	47,50	60,83	66,67	80,00	82,50	83,33	85,00	89,17

Como podemos constatar, entre o –proficiente (S1), com 31 pontos, e o +proficiente (S10), com 107 pontos, distribuíram-se os outros sujeitos. Em relação a esse *continuum*, podem ser feitas as seguintes afirmações:

- a) S1 era um aluno matriculado em Italiano II;
- b) S10 era um aluno matriculado em Italiano VI;
- c) S7, regularmente matriculado em Italiano IV, ficou à frente de S6, aluno do Italiano VI;
- d) um dos informantes, embora estivesse matriculado em Italiano II, foi classificado como S8, à frente, portanto, de colegas do Italiano

IV e VI. Esse aluno indicou no questionário que o italiano foi a sua língua materna até os sete anos; os dados desse sujeito, bem como de S3 (FN do espanhol) serão analisados separadamente;

- e) os demais sujeitos enquadraram-se na relação “+semestres de curso = +proficiente”.

### 4.3 Os instrumentos para a coleta de dados

O objetivo desta pesquisa, já explicitado no início do trabalho, é investigar o perfil do aluno universitário, aprendiz de italiano-L2, quanto ao uso dos pronomes em posição de objeto direto masculino, feminino, singular e plural. Procurando manter uma linearidade, a respeito dos instrumentos de coleta para cada uma das quatro situações, optou-se por seguir as seguintes diretrizes na elaboração do material:

- a) cada instrumento é composto por 6 gravuras, representando uma seqüência narrativa. A opção pelo texto narrativo deveu-se à possibilidade que essa forma discursiva oferece de introdução e reintrodução de objetos e / ou personagens que se esperava serem representados pelos pronomes *lo, la, li e le*;
- b) o OD, foco da pesquisa, está representado na primeira gravura e nas cinco gravuras sucessivas. Esperava-se com isso, tendo sido nomeado no primeiro quadro, que a seqüência da história fosse elaborada utilizando-se do respectivo pronome;
- c) para cada gravura foi apresentado um verbo transitivo direto, o que, segundo Villalba (1995), possibilitaria a ocorrência do OD em forma nominal ou pronominal, como também permitiria a homogeneidade na coleta de dados quanto ao número de ocorrências do OD em cada seqüência narrativa;

- d) o formato das gravuras é simples, a fim de neutralizar alguns fatores, como excesso de detalhes, personagens ou fatos, que pudessem desviar a atenção dos sujeitos e pudessem resultar em histórias muito longas, dificultando inclusive o uso do pronome, já que o OD estaria distante de seu referente inicial.

A partir dessas diretrizes, foram elaboradas as quatro histórias. Em um primeiro momento, foram elaborados seis enunciados em italiano para cada seqüência narrativa. A partir desses enunciados, foi feita, então, a representação pictórica da história. Essa primeira representação foi a seguir analisada por três professores e resultou na modificação do primeiro quadro da história "Il cameriere e i piatti", em que investigamos o uso do objeto direto, masculino, plural. A modificação pareceu-nos necessária na medida em que, na 1ª versão do desenho, o garçom (sujeito sintático dos outros quadros) não estava representado no 1º quadro, o que colocava os pratos (OD na seqüência narrativa) em posição de sujeito nesse quadro. Feita a adaptação, foram inseridos os verbos de ação ou locuções verbais em italiano. Concluída essa etapa de composição dos instrumentos, o material foi testado com três professores de italiano da universidade e com três falantes nativos de italiano. Os falantes nativos do italiano viveram e estudaram na Itália pelo menos até os 18 anos de idade e atualmente têm idade entre os 50 e os 55 anos. O resultado desta pilotagem validou os instrumentos, ou seja, tanto os professores como também os falantes nativos, não omitiram nenhum episódio, utilizaram os verbos propostos e representaram o OD.

Posteriormente, as histórias, com os verbos traduzidos ao português, foram testadas por três falantes de PB: um aluno que concluiu o 2º Grau Técnico, uma estudante do Curso de Letras e um professor da área de Língua Portuguesa do Curso de Letras. Esses dados foram coletados com o objetivo de investigar a hipótese de transferência da L1 à L2, já apresentada no capítulo 1 e que será analisada no capítulo 5.

As quatro seqüências de gravuras encontram-se no Anexo C.

### 4.3.1 O Material

#### Narrativa 1: "Il gatto e il pesce"

Essa história, proposta na dissertação de Villalba (1995), serviu como ponto de referência para a elaboração das outras três histórias, já que havia sido utilizada com sucesso na pesquisa mencionada. Uma seqüência de fatos simples e linear, na qual são apresentados dois personagens que detêm o foco de atenção e que representarão, na narrativa, o sujeito (o gato) e o objeto direto (o peixe). Com essa história procura-se investigar o uso do OD como referência a "+ser animal, +masc., +sing."

#### Narrativa 2: "La bambina e la bambola"

Essa seqüência, criada especialmente para esta pesquisa, segue as diretrizes citadas anteriormente. Os focos são a menina, que representa o sujeito, e a boneca, que sintaticamente indica o objeto direto. O OD é aqui investigado como referência a "+objeto, +fem., +sing."

#### Narrativa 3: "Il cameriere e i piatti"

Essa história, também inédita, narra uma situação em que o garçom, sujeito nos cinco primeiros quadros, ocupa-se com os pratos sujos do restaurante, que são, nesse caso, o objeto direto. No último quadro surge um novo personagem, o gato, que sintaticamente assume o papel de sujeito, mantendo-se o mesmo OD (os pratos). A introdução desse terceiro personagem teve como objetivo enriquecer o enredo da história e trazer um pouco de humor à narrativa com a inserção de um fato inesperado. A referência do OD nessa seqüência é "+objeto, +masc., +plural".

#### Narrativa 4: "La ragazzina e le caramelle"

Nessa seqüência, igualmente original, a menina, sujeito nos seis quadros, sendo nos dois últimos acompanhada por outra menina, dedica sua atenção a algumas balas (OD). A investigação do OD é aqui representada por "+objeto, +fem., +plural".

Essas quatro narrativas prevêm o uso do pronome direto em 20 ocasiões para cada informante, totalizando 200 possibilidades de ocorrência do pronome.

Para as quatro histórias, foram previstas três possibilidades quanto à representação do OD:

- a) uso do SN;
- b) uso do pronome direto ou
- c) omissão ( $\emptyset$ ).

As duas primeiras possibilidades (SN ou pronome) podem ser consideradas corretas na língua italiana, já a omissão, muito observada na produção de aprendizes brasileiros, é considerada erro em italiano. Essas questões serão retomadas no próximo capítulo, quando analisaremos os resultados da coleta de dados.

#### **4.4 A coleta e a transcrição dos dados**

A metodologia da gravação seguiu procedimentos bastante simples e informais, procurando minimizar ao máximo fatores como ansiedade, artificialidade e, por vezes, até medo ou má vontade por parte dos informantes. Como já referido anteriormente, o grupo de alunos de italiano na universidade é pequeno, sendo

assim, a pesquisadora e também professora, conhecia, ainda que superficialmente, todos os alunos. Isso, sem dúvida, auxiliou para que o processo se tornasse mais espontâneo, já que havia um conhecimento mútuo.

A coleta dos dados foi realizada na própria universidade, no horário das aulas de italiano em total acordo com a professora da disciplina e também com os alunos. A aplicação das tarefas foi realizada pela pesquisadora.

Cada aluno foi chamado individualmente e acomodado em uma sala da aula, onde recebia a primeira seqüência de gravuras. Tinha, então, alguns minutos para observar as gravuras e organizar mentalmente a sua história. Seguia-se a gravação, feita sem nenhuma intervenção da pesquisadora. O procedimento repetia-se, nesse mesmo encontro, com as outras três histórias. Logo após as gravações foram feitas entrevistas procurando questionar os alunos a respeito dos motivos que os levaram a produzir os textos da maneira como produziram.

Ao final das gravações, os dados foram transcritos. A transcrição obedeceu à ortografia italiana e procurou manter todas as manifestações dos sujeitos, como pausas, repetições, hesitações e autocorrekções. Nesse sentido, retomamos o conceito de monitoração proposto por Morrison & Low (1983), e já referido no Capítulo 2 deste trabalho, para justificar o registro dessas manifestações não como uma expressão de insuficiência gramatical, mas sim como uma oportunidade de que o aprendiz dispõe para produzir a estrutura em L2 e autocorrigir-se, se necessário. Essa tarefa foi executada pela pesquisadora e, em um segundo momento, os dados já transcritos foram submetidos à revisão de uma outra professora de italiano.

No próximo capítulo, segue-se a apresentação, a análise e a discussão dos dados obtidos e devidamente organizados em tabelas e gráficos.

## 5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo trata da descrição e análise dos dados obtidos a partir das três hipóteses que este trabalho se propõe a investigar e que foram expostas no capítulo 1.

Os dados são apresentados em tabelas e gráficos que explicitam a representação do OD para cada um dos 4 casos estudados, quais sejam:

- a) +masculino, +singular
- b) +feminino, +singular
- c) +masculino, +plural
- d) +feminino, +plural

Primeiramente, em cada seção, apresentamos uma tabela em que estão representados os dados coletados. Após, segue-se a apresentação de um gráfico com o objetivo de organizar quantitativamente os dados, de acordo com as possibilidades de representação do OD, conforme referido no capítulo anterior. Por fim, propomos explicações que pretendemos plausíveis para justificar tais resultados.

Ao interpretar as tabelas e gráficos levou-se em consideração que o total de ocorrências possíveis para cada seqüência narrativa é 40 (quarenta), já que nessa análise não foram computados os dados coletados com (S3) e (S8), cuja L1 é o espanhol e o italiano, respectivamente.

A legenda utilizada nas tabelas e nos gráficos é a seguinte: **pronome**, se o informante representa o OD com o pronome direto correspondente (*lo, la, li, le*); **SN**, se a produção se dá através de um sintagma nominal representativo do OD,



já mencionado anteriormente; **referência Ø**, quando o aprendiz omite completamente o OD. Em **outros (-)**, incluem-se os casos em que o aluno troca o referente do OD, acarretando a troca de gênero do pronome, ou quando utiliza indevidamente um pronome indireto ou mesmo direto, porém de outro gênero e / ou número. Há ainda casos em que o aluno constrói sua narrativa de tal forma que não é necessária a representação do OD.

### 5.1 Objeto Direto Masculino Singular

O exemplo (35), abaixo, ilustra a representação do OD por um FN do italiano ao produzir a história “Il gatto e il pesce”, de acordo com a mesma metodologia utilizada com os outros informantes e detalhada no capítulo anterior. Segue a tradução em PB, com o intuito de facilitar a análise do leitor. No Anexo D, encontra-se a transcrição das narrativas produzidas pelos falantes nativos. A produção está identificada ao final com FNI, para falante nativo do italiano, e FNP, para falante nativo do português brasileiro. N indica a narrativa produzida entre as quatro propostas.

(35) “*Un gatto ha sentito l’odore di un pesce. Lo vede sul tavolo, salta per prenderlo ma non riesce a rubarlo. Decide di mangiarlo sul tavolo e lo trova squisito”.* (FNI1 , N1)

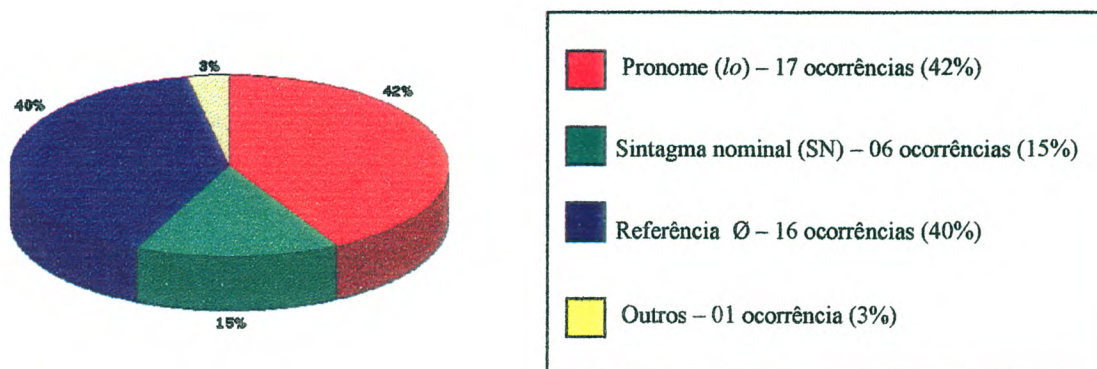
(Um gato sentiu o cheiro de um peixe. O vê em cima da mesa, pula para pegá-lo, mas não consegue roubá-lo. Decide comê-lo em cima da mesa e o acha saboroso.)

A Tabela 2, na seqüência, representa a produção dos alunos nos contextos em que esperava-se o uso do pronome *lo*.

**Tabela 2** : Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *lo* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “Il gatto e il pesce”.

Ocasião para uso	S1	S2	S4	S5	S6	S7	S9	S10
Cena 2	Ø	SN	-	Ø	SN	lo	Ø	lo
Cena 3	lo	lo	lo	SN	lo	lo	Ø	lo
Cena 4	lo	Ø	lo	lo	lo	SN	lo	lo
Cena 5	Ø	Ø	Ø	Ø	SN	Ø	Ø	Ø
Cena 6	Ø	Ø	lo	SN	lo	Ø	lo	Ø

A seguir, propomos a leitura do Gráfico 1, em que os dados estão agrupados segundo a maneira como os alunos expressaram o OD masculino singular nas narrativas por eles produzidas.



**Figura 1**: Gráfico da produção do Objeto Direto Masculino Singular.

Uma primeira constatação que fazemos é o percentual de 40% de omissão na representação do OD masculino singular. Isso, de acordo com as entrevistas, sugere o seguinte: o uso do pronome *lo* estaria já marcado no participípio do verbo ao qual se refere o OD, ou seja, o aprendiz não sente a necessidade de usar o pronome já que o participípio do verbo é naturalmente uma marca do caso

masculino singular. É como se o OD estivesse representado na desinência do particípio verbal. Nesse sentido, poderíamos considerar os seguintes exemplos produzidos pelos informantes:

(36) \*...lui Ø ha trovato squisito. (S2, N1)

(... ele achou saboroso.)

(37) \*...e dopo tanti tentativi Ø ha mangiato là stesso... (S9, N1)

(... e depois de muitas tentativas comeu lá mesmo.)

Uma segunda explicação que poderíamos referir ao analisarmos as transcrições das narrativas é que quando os alunos utilizam estruturas verbais mais complexas, seja em nível estrutural (locução verbal em vez de um único verbo, por exemplo) seja em nível semântico (verbo cujo significado não lhes seja tão familiar) preocupam-se mais em explicitar o OD, isto é, quando a estrutura é mais elaborada há mais monitoração e, por consequência, menor percentual de erro. Por outro lado, quando a proposta sugere verbos mais familiares, o aluno demonstra menor monitoração na organização da seqüência narrativa e dedica menos atenção à estrutura sintático-gramatical e, assim, incide no erro de omitir elementos necessários à estrutura frasal, como é o caso do OD em italiano. Na verdade, essa afirmação trata-se de uma especulação, formulada a partir desses dados, e que, sem dúvida, mereceria um estudo específico mais aprofundado.

Para exemplificar essa suposição podemos ressaltar a seguinte ocorrência:

(38) Lui ha saltato per prenderlo...(S2, N1)

(Ele pulou para pegá-lo...)

Aqui, o aprendiz, trabalhando com uma locução verbal, estrutura mais complexa, portanto, utiliza corretamente o pronome *lo*. Como veremos mais adiante,

esse tipo de ocorrência se repetirá também no segundo texto, em que analisamos o uso do pronome *la*.

Contra-pondo-se ao exemplo anterior, temos:

(39) \*Quindi Ø mangia là stesso... (S10, N1)

(Então come lá mesmo...)

(40) \*Così Ø ha mangiato sul tavolo stesso... (S5, N1)

(Assim comeu na mesa mesmo...)

Em tais exemplos há omissão do OD, *il pesce*, regido pelo verbo *mangiare* (comer, em português). Considere-se, aqui, que o verbo *mangiare* é bastante usado e familiar e que a regência em português, nesse contexto, é a mesma do italiano. Portanto, não se constitui em uma nova estrutura, o que deveria facilitar a produção correta.

## 5.2 Objeto Direto Feminino Singular

No exemplo (41) temos a produção do pronome *la* por um FN do italiano ao construir a história “La bambina e la bambola”, em que podemos constatar a representação do OD através do pronome.

(41) “*La bambina prende la sua bambola, la lava, la mette a letto, la veste, la pettina e la porta a spasso.” ( FNI1, N2)*

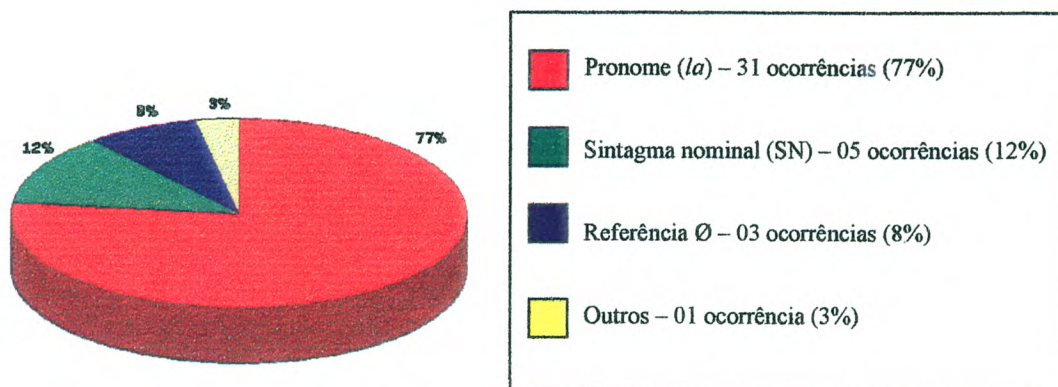
(A menina pega a sua boneca, a lava, a coloca na cama, a veste, a penteia e a leva para passear.)

Primeiramente propomos a leitura da Tabela 3, na qual estão representados os dados referentes à coleta para análise do uso do pronome *la*.

**Tabela 3** : Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *la* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “La bambina e la bambola”

Ocasião para uso	S1	S2	S4	S5	S6	S7	S9	S10
Cena 2	SN	la	la	la	la	la	∅	la
Cena 3	la	SN	la	la	la	∅	la	la
Cena 4	SN	SN	la	la	la	la	la	la
Cena 5	-	∅	la	la	la	la	la	la
Cena 6	SN	la	la	la	la	la	la	la

A seguir o Gráfico 2, em que podemos observar uma sensível diferença em relação ao Gráfico 1, indicando uma frequência maior de formas corretas no contexto do pronome *la*, comparada ao contexto do pronome *lo*.



**Figura 2**: Gráfico da produção do Objeto Direto Feminino Singular.

Conforme referido na seção anterior, à aparente facilidade de uso do pronome *lo*, que estaria indicado na desinência do particípio verbal, contrapõe-se uma automaticidade maior do aprendiz no que se refere ao uso do pronome feminino singular *la*. A desinência do particípio, que em sua forma primária é masculino singular e que, na seção anterior supomos fosse esse um motivo para fazer com que



o aluno incorresse na omissão do OD, funciona no caso do pronome *la* como uma forma de lembrar o falante da necessidade de seu uso, conforme constatado nas entrevistas. No caso feminino, há a necessidade de fazer a flexão do particípio concordando-o com o pronome. Ilustrando essa suposição poderíamos nos referir aos seguintes trechos produzidos pelos alunos:

(42) ...*l'ha pettinata* e *l'ha portata* a spasso. (S6, N2)

(... a penteou e a levou para passear.)

(43) Allora *l'ha lavata*... (S7, N2)

(Então a lavou ...)

Uma possível manifestação de transferência da L1 à L2 pode ser observada no que diz respeito à transferência da posição do pronome em relação ao verbo em:

(44) \*... e ha lavatola. (S2, N2)

...e *l'ha lavata*. (forma correta)

(...e lavou-a / lavou a boneca.)

(45) \*...e ha portatola a spasso. (S2, N2)

...e *l'ha portata* a spasso. (forma correta)

(...e levou-a para passear / levou a boneca para passear.)

Nesse caso, o aprendiz parece ter transferido a regra de colocação do pronome do português segundo a qual “a ênclise pode ser considerada a colocação básica normal, ao menos na língua culta” (Luft, 1981, p.19). Como exemplo temos: conhece o livro / conhece-o. Provavelmente, essa última não seria uma construção freqüente no português falado, no qual o falante parece optar pela repetição do OD em vez de usar o pronome, como em: conhece o livro. É como se o aprendiz acionasse as regras de uso dos pronomes em sua L1 e as testasse na L2. Em italiano, existe a possibilidade de uso do pronome em posição enclítica, mas somente nos

casos em que o verbo se apresente em forma nominal ou flexionado no imperativo direto, conforme já referido no capítulo 3.

### 5.3 Objeto Direto Masculino Plural

O exemplo (46), a seguir, ilustra a representação do OD produzida por um FN do italiano ao elaborar a história “Il cameriere e i piatti”.

- (46) *“Il cameriere prende i piatti sporchi, li porta in cucina, li lava, li appoggia sul tavolo, li asciuga e arriva un gatto, per prendere un topo, e li spacca tutti.”* (FNI1, N3)

(O garçom pega os pratos sujos, os leva para a cozinha, os lava, os apóia na mesa, os enxuga e chega um gato, pra pegar um rato, e os quebra todos.)

Abaixo temos a Tabela 4, com a qual resumimos as ocorrências previstas para o uso do pronome *li*.

**Tabela 4** : Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *li* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “Il cameriere e i piatti”.

Ocasão para uso	S1	S2	S4	S5	S6	S7	S9	S10
Cena 2	-	Ø	li	li	li	li	li	li
Cena 3	SN	SN	li	li	li	SN	Ø	li
Cena 4	li	Ø	li	Ø	li	li	SN	li
Cena 5	li	Ø	li	li	li	li	Ø	li
Cena 6	SN	SN	SN	SN	li	SN	SN	SN

A seguir, o Gráfico 3, no qual podemos visualizar os diferentes percentuais das representações que os alunos utilizaram para representar o OD masculino plural.

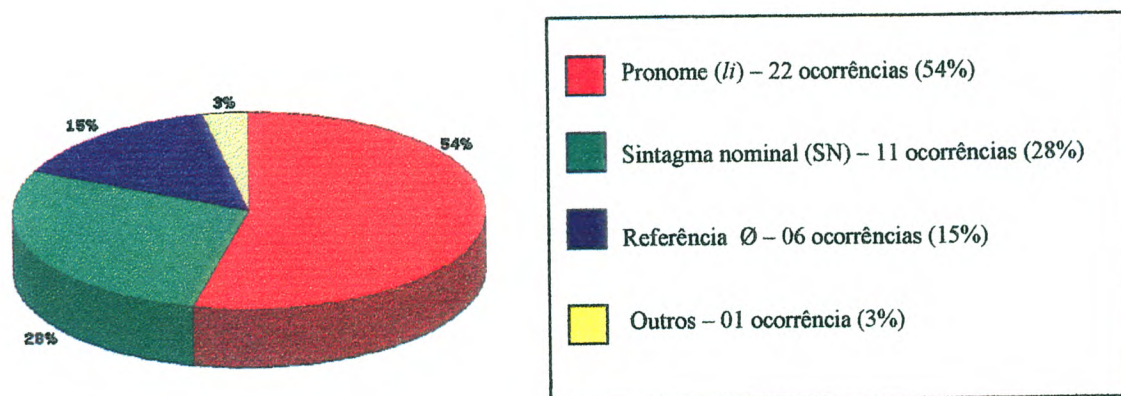


Figura 3: Gráfico da produção do Objeto Direto Masculino Plural.

Ao analisarmos a representação do OD masculino plural voltamos a fazer referência a uma questão já apresentada na seção anterior, na qual analisamos o OD feminino singular. A necessidade de concordar o particípio do verbo principal com o pronome direto parece levar o aprendiz à utilização correta do pronome. Na narrativa em que procuramos analisar o OD masculino plural, a maioria dos alunos optou por contar a história no pretérito perfeito (*passato prossimo*, em italiano) que, sendo um tempo composto, deve concordar o particípio com o objeto direto, quando ele é representado pelo pronome.

Mesmo que tenhamos registrado 33 ocorrências corretas na representação do OD masculino plural, conforme o Gráfico 3, devemos observar que destas 33 ocorrências, 11 representações foram feitas através de um SN, o que poderia apontar para uma dificuldade maior do aprendiz em utilizar o pronome direto masculino plural *li*. É representativo, nesse sentido, o seguinte trecho produzido por um sujeito:

- (47) ...ma il gatto li ha spaccati tutti, i piatti. (S6, N3)  
 (... mas o gato os quebrou todos, os pratos.)



O aluno utiliza corretamente o pronome, faz a concordância do participípio, mas recorre a um pleonasmo, repetição do objeto direto *i piatti*, sugerindo com isso incerteza quanto ao uso do pronome, ainda que essa seja uma estrutura aceitável no italiano falado. Remetemos aqui ao conceito de redundância trabalhado no Capítulo 3, segundo o qual o aprendiz optaria pela repetição do sintagma, mesmo em contextos em que poderia ser utilizado somente o pronome, como uma estratégia para lhe dar maior segurança na construção do seu texto, de acordo com Klein (1986).

#### 5.4 Objeto Direto Feminino Plural

No exemplo (48), abaixo, temos a produção de um FN do italiano ao compor a narrativa “La ragazzina e le caramelle”.

(48) “*La bambina vede le caramelle in una pasticceria. Entra e le compra. Le porta a casa, le mette in una ciotola e le offre a sua sorella. E tutte e due le mangiano tutte.*” (FNI1,N4)

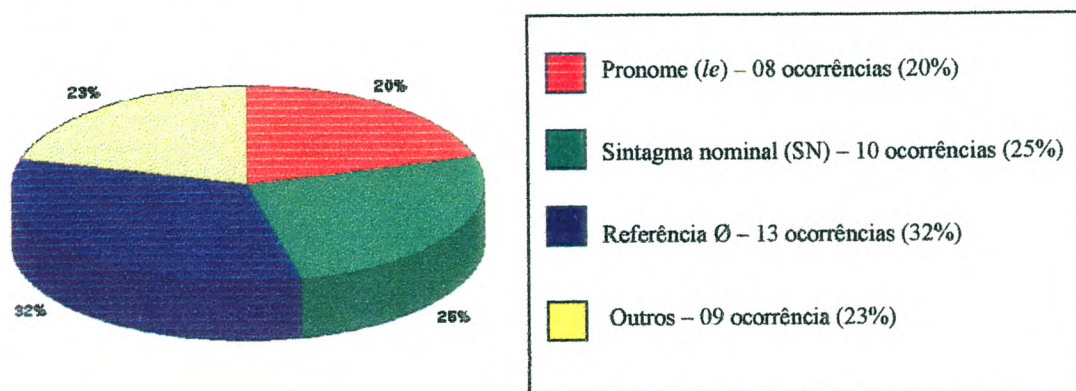
(A menina vê as balas em uma confeitaria. Entra e as compra. As leva para casa, as coloca em um pote e as oferece a sua irmã. E todas as duas as comem todas.)

Ao examinarmos a Tabela 5, representada a seguir, uma ressalva faz-se necessária: S1 trocou a referência do objeto direto. Ao invés de usar *le caramelle* (as balas), como sugeria o desenho, usou *i dolci* (os doces). Registrou-se, assim, a troca de gênero do objeto do feminino para o masculino e, conseqüentemente, do pronome *le* para *li*. Os dados desse informante estão incluídos no item **outros**.

**Tabela 5:** Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso de *le* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2 na narrativa “La ragazzina e le caramelle”.

Ocasião para uso	S1	S2	S4	S5	S6	S7	S9	S10
Cena 2	-	SN	SN	le	Ø	-	SN	SN
Cena 3	-	Ø	Ø	-	le	-	Ø	le
Cena 4	-	Ø	Ø	Ø	le	le	Ø	le
Cena 5	-	Ø	Ø	Ø	le	-	SN	Ø
Cena 6	-	SN	SN	le	Ø	SN	SN	SN

O Gráfico 4 apresenta os dados referentes à representação do OD feminino plural pelos alunos.



**Figura 4:** Gráfico da produção do Objeto Direto Feminino Plural.

Como podemos observar, mesmo que não levemos em consideração os dados produzidos por S1, que no gráfico estão incluídos em **outros**, a referência Ø na representação do OD teve alta incidência - 13 - e a representação do SN também -10. Esses resultados parecem indicar que a dificuldade dos aprendizes para utilizar o pronome *le* pode estar vinculada a dois aspectos: a) confusão com o pronome indireto de 3ª pessoa singular feminino em italiano, também representado

pela forma *le*; b) semelhança fonética com o pronome pessoal oblíquo de 3ª pessoa singular do português (*lhe*). Temendo o uso indevido do pronome direto *le*, os aprendizes poderiam estar evitando o seu uso, o que Ellis (1994) denominou de **evitação**, e estariam optando, assim, pela representação do OD através de um SN, ou omitindo-o. Nas entrevistas realizadas após a coleta de dados, essa parece ter sido a motivação dos alunos para a representação do OD.

Ao fazermos a leitura dos gráficos apresentados até o momento, devemos levar em consideração a informação, já referida no capítulo anterior, de que o uso do pronome ou de um SN é aceitável, já a referência  $\emptyset$ , ou omissão, é considerado erro em italiano. Sendo assim, os gráficos sugerem que a representação do OD feminino singular é aquela na qual os aprendizes demonstram mais facilidade de uso, seguida em ordem decrescente daquela do OD masculino plural, OD masculino singular e, por último, com a maior incidência de erro e indicando, portanto, maior dificuldade de uso, o OD feminino plural.

### 5.5 Representação do *continuum*

Nesta seção, procuramos sistematizar todos os dados coletados com o intuito de caracterizar um possível *continuum* de desenvolvimento, bem como tecer algumas conclusões a respeito das hipóteses propostas no início do trabalho.

Na seqüência, apresentamos a Tabela 6, na qual resumimos os dados produzidos pelos 8 aprendizes nas 4 narrativas propostas.

Tabela 6: Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes diretos *lo, la, li, le* produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2<sup>4</sup>.

*	Narrativa 1					Narrativa 2					Narrativa 3					Narrativa 4					
	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	
S1	∅	lo	lo	∅	∅	SN	la	SN	-	SN	-	SN	li	li	SN	-	-	-	-	-	
S2	SN	lo	∅	∅	∅	la	SN	SN	∅	la	∅	SN	∅	∅	SN	SN	∅	∅	∅	∅	SN
S4	-	lo	lo	∅	lo	la	la	la	la	la	li	li	li	li	SN	SN	∅	∅	∅	SN	
S5	∅	SN	lo	∅	SN	la	la	la	la	la	li	li	∅	li	SN	le	-	∅	∅	le	
S6	SN	lo	lo	SN	lo	la	la	la	la	la	li	li	li	li	li	∅	le	le	le	∅	
S7	lo	lo	SN	∅	∅	la	∅	la	la	la	li	SN	li	li	SN	-	-	le	-	SN	
S9	∅	∅	lo	∅	lo	∅	la	la	la	la	li	∅	SN	∅	SN	SN	∅	∅	SN	SN	
S10	lo	lo	lo	∅	∅	la	la	la	la	la	li	li	li	li	SN	SN	le	le	∅	SN	

\* Ocasão para uso

Na Tabela 7, a seguir, propomos uma reorganização dos dados de modo a permitir uma visualização do número de vezes em que os sujeitos representaram o OD através da referência ∅, de um SN ou do pronome.

<sup>4</sup> A legenda dessa tabela segue as mesmas referências das tabelas anteriores.

Tabela 7: Índice de representação dos itens anafóricos produzidos por 8 aprendizes de italiano-L2.

Itens anafóricos	Referência $\emptyset$	SN	Pronome	Outros	Total
S1	3	5	5	7	20
S2	10	7	3	0	20
S4	4	3	12	1	20
S5	5	3	11	1	20
S6	2	2	16	0	20
S7	3	4	10	3	20
S9	8	5	7	0	20
S10	3	3	14	0	20
Total	38	32	78	12	160

Esses dados da Tabela 7 não nos permitem afirmar que em determinado estágio de desenvolvimento na ASL ocorra a sistematização do uso do pronome. Pelo contrário, não visualizamos um *continuum* decrescente, como era de se esperar, no sentido de abandonar a referência  $\emptyset$ , à medida que o aprendiz avança no estudo da L2. O que observamos foi uma irregularidade no desempenho dos sujeitos. A representação do pronome direto em italiano entre os sujeitos que tinham um nível de desenvolvimento lingüístico mais avançado, conforme representação do *continuum* de desenvolvimento (Tabela 1), foi menor do que aquela inicialmente prevista por este estudo.

Retornando ao conceito de interlíngua proposto por Selinker (1972) nos reportamos novamente à caracterização do *continuum* de desenvolvimento na ASL. O *continuum*, nesta pesquisa, apresentou uma significativa irregularidade no desempenho dos aprendizes. Registrou-se um considerável índice de insuficiência

gramatical quanto ao emprego da anáfora pronominal em italiano, recorrente em todos os sujeitos, com exceção daqueles cuja L1 não era o português (S3 e S8). Os dados desses sujeitos serão analisados na próxima seção.

Podemos buscar uma justificativa para esses resultados no conceito de **fossilização** apresentado por Ellis (1985). A discrepância entre a expectativa de produção dos sujeitos e a efetiva realização dessa produção pode estar apontando para uma interrupção na aquisição da L2 antes que o aprendiz atinja o extremo do *continuum* da interlíngua. Isto seria, segundo Ellis, a fossilização. Os resultados deste trabalho parecem estar sugerindo a ocorrência desse fenômeno. Ellis distingue a fossilização no momento em que a interlíngua do aprendiz abrange regras diferentes daquelas do sistema da L2. O autor conclui, ainda, que são poucos os aprendizes que conseguem alcançar um nível semelhante ou muito próximo ao de um falante nativo em relação à língua aprendida. Isso parece ser o caso da representação da anáfora pronominal em italiano.

O percentual significativo de referência  $\emptyset$  na categoria de OD, característica do discurso oral do PB, sugere que mesmo os sujeitos em posição mais avançada no *continuum* de desenvolvimento persistem transferindo estruturas da sua L1.

Outra análise que indicaria uma fossilização de estruturas da L1 seria o cômputo das ocasiões em que o aprendiz utilizou um SN para representar o OD, perfazendo um índice significativo, assim como ocorreu com a referência  $\emptyset$ . Ainda que essa representação seja aceitável no italiano, não é a estrutura mais utilizada pelos falantes nativos.

Sem dúvida, esta pesquisa conta com um número reduzido de informantes e as conclusões aqui apresentadas são ainda especulações formuladas com base nos dados coletados para este trabalho. Um estudo mais amplo envolvendo mais sujeitos e, conseqüentemente, a coleta e a análise de mais dados, seria um caminho que permitiria a elaboração de proposições mais abrangentes e conclusivas, visando o aprofundamento do estudo da aquisição do italiano- L2 por falantes do PB.

## 5.6 Análise dos Dados de S3 (FN do espanhol) e S8 (FN do italiano)

Como já referido no capítulo em que se tratou da metodologia desta pesquisa, optamos por manter S3 e S8 no grupo de sujeitos. Primeiramente porque tínhamos um grupo reduzido de informantes e, também, porque os dados por eles produzidos revelaram-se interessantes para o estudo, como veremos a seguir.

Na seqüência, apresentamos as Tabelas 8 e 9, representando os dados coletados com S3 e S8, respectivamente.

Tabela 8: Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por S3 (FN do espanhol).

Ocasão para uso	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Narrativa 4
Cena 2	SN	la	li	SN
Cena 3	lo	la	li	SN
Cena 4	lo	la	li	SN
Cena 5	lo	la	li	SN
Cena 6	lo	la	SN	SN

Tabela 9: Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo, la, li, le* produzidos por S8 (FN do italiano).

Ocasão para uso	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Narrativa 4
Cena 2	lo	la	li	-
Cena 3	SN	la	li	-
Cena 4	lo	la	li	-
Cena 5	lo	la	SN	-
Cena 6	lo	la	SN	-

Das prováveis 20 ocasiões de uso do OD previstas para cada informante, tanto S3, que tem o espanhol como L1, como S8, que tem o italiano

como L1, sempre representaram o OD. S3 o fez 13 vezes com o uso do pronome e 7 com um SN e S8, 16 com o pronome e 4 com um SN. Esclarecemos o fato de que, na Tabela 9, os dados referentes à produção de S8 para a narrativa 4 constam como outros. A consulta ao Anexo D pode esclarecer o fato de que nesse caso o informante trocou a referência do OD de (+objeto, +fem., +plural) para (+objeto, +masc., +plural), causando a troca da representação do pronome de *le* para *li*.

Retomando a análise desses dois sujeitos podemos sugerir uma importante constatação que vem a corroborar nossa hipótese de transferência lingüística. Tanto no italiano, como detalhado no capítulo 3, como também no espanhol, a representação do OD faz-se necessária. A respeito do espanhol, o trabalho desenvolvido por Villalba (1995) pode nos oferecer alguns dados relevantes, ainda que não nos aprofundemos nessa questão. A autora trabalha com o tema da transferência na aquisição da anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros e, entre as suas conclusões, sugere que os aprendizes de espanhol-L2 transferem o objeto nulo do português para o espanhol, que é uma língua na qual o OD deve ser representado, assim como acontece com o italiano. A necessidade de representação do OD no espanhol poderia justificar o emprego correto dessas estruturas em italiano por S3, contrapondo-se à produção dos outros 8 sujeitos, os quais utilizaram a referência  $\emptyset$  para a representação do OD.

Em situação semelhante encontra-se S8 que, tendo o italiano como L1, produziu a representação do OD, ora com o pronome ora com um SN. Nesse caso estaria reacionando as estruturas aprendidas na sua L1. Como já detalhado no Capítulo 4, S8 teve o italiano como L1 até os 7 anos de idade.

## 5.7 Análise dos Dados de Base

Os dados coletados com 6 informantes, 3 FN do italiano e 3 FN do português, constituem o *corpus* dos dados que serviram de referência a este estudo. A transcrição das narrativas produzidas por esses sujeitos encontram-se no Anexo D e, na seqüência dessa seção, faremos algumas considerações a respeito desses dados.



### 5.7.1 A produção dos falantes nativos do italiano (FNI)

Conforme mencionado no capítulo 4, seção 3, o material utilizado para a coleta dos dados também foi aplicado em 3 falantes nativos do italiano. Os dados obtidos foram unânimes em apontar o uso do pronome na posição do OD, como podemos observar na Tabela 10.

Tabela 10: Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes *lo*, *la*, *li*, *le* produzidos por 3 falantes nativos do italiano.

Ocasão para uso	Narrativa 1					Narrativa 2					Narrativa 3					Narrativa 4				
	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6
FNI1	lo	lo	lo	lo	lo	la	la	la	la	la	li	li	li	li	li	le	le	le	le	le
FNI2	lo	lo	lo	lo	lo	la	la	la	la	la	li	li	li	li	li	le	le	le	le	le
FNI3	lo	lo	lo	lo	lo	la	la	la	la	la	li	li	li	li	li	le	le	le	le	le

Esses resultados vêm corroborar a teoria gramatical desenvolvida no capítulo 3 a respeito da representação do OD em italiano, segundo a qual o italiano não prevê a categoria vazia nessa posição e, embora não considere erro o uso de um SN, o uso do pronome é, sem dúvida, predominante.

### 5.7.2 A produção dos falantes nativos do português brasileiro (FNP)

O mesmo material, agora com os verbos em português, foi proposto a três falantes do PB. A caracterização desses informantes encontra-se no capítulo 4, seção 3.

Os dados gerados por esses sujeitos ilustram claramente, ainda que em número reduzido, os aspectos teóricos desenvolvidos no capítulo 3 a respeito da representação do objeto direto em PB.

Na Tabela 11, temos o resumo das ocorrências produzidas por 3 falantes nativos do PB.

Tabela 11: Distribuição dos itens anafóricos referentes ao uso dos pronomes pessoais oblíquos de 3ª pessoa produzidos por 3 falantes nativos do português brasileiro.

*	Narrativa 1					Narrativa 2					Narrativa 3					Narrativa 4				
	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6
FNP 1	SN	∅	∅	SN	∅	∅	∅	∅	SN	SN	∅	∅	∅	∅	SN	pro	∅	∅	∅	SN
FNP 2	∅	∅	SN	SN	∅	∅	∅	∅	∅	SN	∅	pro	SN	∅	SN	∅	∅	∅	∅	SN
FNP 3	SN	SN	ele	SN	∅	SN	SN	pro	∅	∅	pro	SN	pro	∅	SN	pro	∅	∅	∅	SN

\* Ocasão para uso

Como podemos constatar por essa tabela, das possíveis 60 ocasiões para o uso do pronome, temos somente 6 dessas representações. Em 33 oportunidades computamos o objeto nulo que, como havíamos referido no Capítulo 3, parece ser o caminho para o qual o PB esteja se encaminhando. Outras 20 ocorrências indicam o uso de um SN e apenas uma vez temos a representação do OD através de um pronome pessoal reto (ele), ainda que essa seja reconhecida como uma possibilidade no PB de compensar justamente o desaparecimento do clítico, conforme Menon (1995).

## 5.8 Conclusão

Para concluir essa análise, retornaremos às hipóteses formuladas no início deste trabalho.

A hipótese 1 foi a que mais claramente se confirmou. Os sujeitos desta pesquisa, seja os de nível de proficiência inicial, seja os mais avançados, apresentam dificuldades na produção dos pronomes de 3ª pessoa em posição de objeto direto em italiano.

Quanto à hipótese 2, entretanto, que estaria a indicar uma redução dessa dificuldade à medida que o aprendiz aprofunda-se no estudo da L2, os dados coletados não permitem a sua confirmação. Constata-se, ao contrário, uma dificuldade que permanece mesmo nos sujeitos com nível avançado de conhecimento da L2.

Já a terceira hipótese, que previa uma possível transferência de estruturas da pronominalização do PB ao italiano, também parece ser corroborada por este estudo. Além da transferência do objeto nulo, estrutura adequada segundo o PB falado, verificaram-se outras construções pronominais insuficientes ou inadequadas que parecem ter origem na L1 dos aprendizes. É o caso das construções com ênclise, exemplos (44) e (45), em que poderíamos sugerir uma hipercorreção da regra da L1, já que nem no PB a ênclise é usada no discurso oral. O sujeito estaria procurando aplicar na L2 uma regra conhecida da L1, ainda que não utilizada com frequência.

Outra constatação importante, embora formulada em base à especulações, é a de que algumas deficiências apresentadas pelos sujeitos ao utilizar a L2 tenham origem em deficiências no uso dessas mesmas estruturas na própria L1, os chamados erros intralinguais já referidos no capítulo 2.

Lembramos também a questão dos estágios evolutivos. Lightbown & Spada (1999) indicaram que a interlíngua do aprendiz está em constante transformação e que o aprendiz pode retornar a estágios pelos quais já havia

passado. Ainda que este trabalho tenha sido desenvolvido com sujeitos diferentes representando cada estágio do *continuum* de desenvolvimento, poderíamos sugerir que os aprendizes não passaram de um estágio de não aquisição dos pronomes para outro de aquisição, já que mesmo os alunos mais proficientes demonstraram dificuldades na representação dos pronomes.

Uma relevante conclusão que este trabalho permite formular é, portanto, que a semelhança lingüística entre o PB e o italiano pode favorecer tanto uma transferência positiva como também negativa. E cabe ao professor de italiano-L2 estar atento a essa questão.

No capítulo final, a seguir, procuraremos explicitar algumas considerações com a pretensão de provocar a continuidade deste trabalho de pesquisa contrastiva entre o PB e o italiano e também objetivar um melhor entendimento dos mecanismos de aprendizagem acionados pelo aprendiz e, por consequência, facilitar o processo de ASL.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia relacionada à ASL é, sem dúvida, muito vasta. Entretanto, estudos específicos sobre a aquisição do italiano-L2 por falantes do PB não são ainda significativos.

Como referimos na introdução deste trabalho, no Brasil, e no caso específico no Rio Grande do Sul, existe um grande interesse pelo estudo da língua italiana.

Temos acompanhado um aumento na demanda de alunos nos cursos de italiano oferecidos no Estado. Não entraremos no mérito desses cursos, que em muitos casos não possuem uma estrutura didático-pedagógica adequada bem como professores qualificados, mas também não poderíamos deixar de registrar que carecemos de pesquisas científicas que venham auxiliar a qualificação desses cursos e professores.

Esperamos que a dificuldade enfrentada para encontrar uma bibliografia específica sobre a aquisição do Italiano-L2 por falantes do PB sirva de alerta e estímulo para que se realizem novos trabalhos de relevância científica e aplicabilidade garantida.

Este trabalho não esgota a questão da representação do OD em italiano, pelo contrário, suscita várias questões e apresenta possibilidades de aprofundamento no estudo.

Pesquisas envolvendo mais sujeitos, e conseqüentemente mais dados, seriam já um reforço. Um recorte no uso dos pronomes, como o uso específico de um pronome, *lo* por exemplo, ou o uso do pronome acompanhado do verbo

flexionado em um determinado tempo, como o *passato prossimo*, também poderiam servir de sugestão para o aprofundamento da pesquisa nesse tema.

Benucci (1994), em seu livro *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, reforça a idéia sugerida neste trabalho de confronto entre L1 do aprendiz e L2, evidenciando e analisando seja os aspectos similares como também os contrastantes, como uma forma de facilitar a aprendizagem.

Em termos didáticos, esperamos estar indicando um caminho. Um caminho a fim de confirmar áreas de dificuldade na aprendizagem do italiano-L2 por FN do PB e assim contribuir para a elaboração de materiais didáticos mais adequados a essa realidade. Além de orientar a elaboração de materiais didáticos, a pesquisa lingüística certamente poderá auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, já que lhe permitirá identificar dificuldades dos aprendizes e, assim, tomar decisões a respeito do tipo e da quantidade de insumo e tarefas a serem desenvolvidos.

## **ANEXO A – Questionário informativo**

## QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Data: \_\_\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Disciplina(s) de italiano que está freqüentando neste semestre:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Língua materna: \_\_\_\_\_

6. Línguas que fala: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Já estudou italiano fora da UFRGS?

sim       não

Onde? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

8. Tem contato com a língua italiana fora da Universidade?

sim       não

De que tipo?

família

amigos

revistas

jornais

TV

Internet

outros (especificar) : \_\_\_\_\_

9. Já viajou para a Itália ou outro país de língua italiana?

sim       não

Qual? \_\_\_\_\_

10. Por que está estudando o italiano? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



11. Atualmente, estuda outra(s) língua(s) estrangeira(s)?

sim       não

Qual(is)?

inglês

espanhol

francês

alemão

outras (especificar) : \_\_\_\_\_

12. Qual(is) língua(s) estudou na escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

## **ANEXO B – Testes de proficiência**

Nome: \_\_\_\_\_  
Disciplina: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Segnalare la risposta giusta:

1. IL (a) LO(b) UN(c) zucchero è un alimento importante.
2. Non mi piacciono QUELLI(a) QUEL(c) QUEI(c) fiori: preferisco questi.
3. Queste sono canzoni molto FAMOSI(a) FAMOSE(b) FAMOSA(c).
4. IL LORO(a) LORO(b) IL SUO(c) figlio studia all'università di Padova.
5. QUALI(a) CHE(b) CHI(c) di questi orecchini preferisci?
6. Io sono certamente meno furbo DI(a) DEL(b) CHE(c) te.
7. Ieri ALCUNI(a) QUALCUNO(b) ALCUNO(c) mi ha parlato di te.
8. Se non c'è niente da mangiare mi faccio due UOVI(a) UOVA(b) UOVE(c).
9. Vai in autobus o IN(a) A(b) CON I(c) piedi?
10. Ho perso il treno e il prossimo parte FRA(a) A(b) DA(c) due ore.
11. Stasera voglio andare NEL(a) IN(b) AL(c) cinema.
12. Vado DAL(a) DEL(b) AL(c) dottore perché sto male.
13. Conosco TUTTI QUELLI CHE(a) TUTTI CHE(b) TUTTI CHI(c) frequentano quel bar.

14. Paolo e Francesca non sono ancora arrivati: LI(a) LE(b) GLI(c) aspetto ancora cinque minuti e poi vado via.

15. Signora, LE(a) LA(b) GLI(c) voglio ricordare che domani è l'ultimo giorno per pagare quella tassa.

16. Quel documento mi serve subito: ME LO(a) SE LO(b) GLIELI(c) mandi via fax?

17. In Italia SONO(a) CI SONO(b) NE SONO(c) molte cose da vedere.

18. Non conosco molte lingue: CI(a) NE(b) LE(c) parlo solo una, e anche male.

19. Forse non tutti SAPONO(a) SAVONO(b) SANNO(c) che in America ci sono molte città che si chiamano Firenze.

20. Gli italiani LEGGONO(a) LEGGONO(b) LEGGIAMO(c) poco.

21. Io e mia moglie GIOCIAMO(a) GIOCHIAMO(b) GIOCAMO(c) spesso a tennis.

22. In questo periodo i dollari VALGONO(a) VALONO(b) VALIONO(c) molto.

23. Voi dove AVETE ANDATO(a) SIETE ANDATI(b) AVETE ANDATI(c) in vacanza?

24. Le lasagne che hai fatto sono buonissime: per questo ne ho MANGIATO(a) MANGIATA(b) MANGIATE(c) due porzioni.

25. A Renato e a Gianni PIACIAVA(a) PIACEVA(b) PIACEVANO(c) molto le discoteche.

26. Lo guardò negli occhi e gli DICETTE(a) DISSE(b) DIRÒ(c) queste parole.

27. Il sale nella pasta CE NE HO(a) CE L'HO(b) NE L'HO(c) già messo io.

28. Non fare i capricci! SII(a) SEI(b) SIA(c) buono un momento!

29. Tu che FARESTI(a) FACERESTI(b) FAREBBE(c) in una situazione del genere?

30. Ero sicuro che AVRESTE DORMITO(a) AVESTE DORMITO(b) DORMIRESTE(c) a lungo stamattina.

31. Davvero vorresti che io ti DISSI(a) DICESSI(b) DISSE(c) quello che penso?

32. Non ho detto questo! Temo che tu AVESSI CAPITO(a) ABBIA CAPITO(b) SIA CAPITO(c) male.

33. Se me lo DICESSERO(a) AVREBBERO DETTO(b) AVESSERO DETTO(c) ieri io non lo avrei mai potuto credere.

34. Credevo che TE LA SARESTI CAVATA(a) TE NE SARESTI CAVATA(b) TE LO SARESTI CAVATO(c).

35. Quando si è AMMALATO(a) AMMALATA(b) AMMALATI(c) ci si rende conto di quanto sia bello star bene.

36. Ma chi te lo VA(a) STA(b) FA(c) fare?

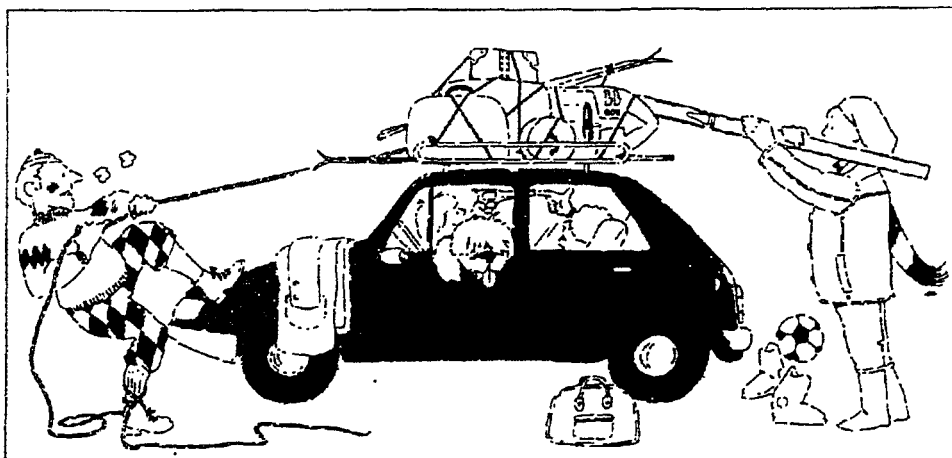
37. Io VADO(a) SONO(b) HO(c) abituato i miei figli a rifarsi il letto da soli la mattina.

38. Alle sue domande ho risposto sempre DI(a) CHE(b) A(c) sì.

39. Bravo, tu sei sempre IL MEGLIO(a) IL MIGLIORE(b) IL PIÙ MIGLIORE(c) di tutti.

40. I suoi risultati scolastici non sono buoni, TUTTAVIA(a) ANZI(b) ADDIRITTURA(c) il ragazzo ha studiato e premieremo il suo impegno.

Osserva la vignetta, leggi il dialogo e immagina la conclusione della storia.



Maria e Giovanni con i due figli e il cane partono per la montagna. Caricano la macchina con sci, valige, borse, scarponi... Salgono tutti.

GIOVANNI: Siete sicuri che c'è tutto?

MARIA: Sta' tranquillo! Ho controllato tutti i bagagli tre volte.

GIOVANNI: E le chiavi della macchina dove sono?

MARIA: Saranno nella tasca del tuo cappotto!

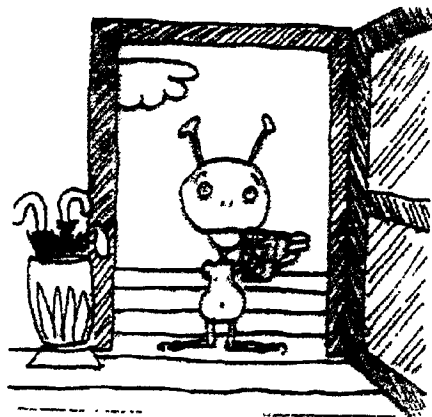
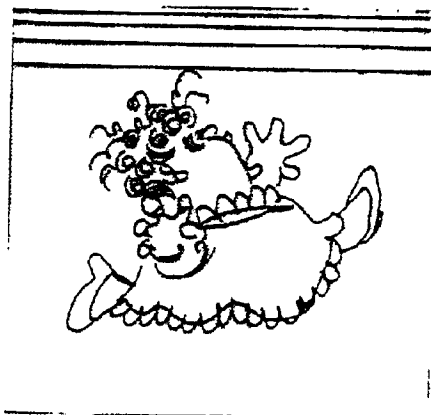
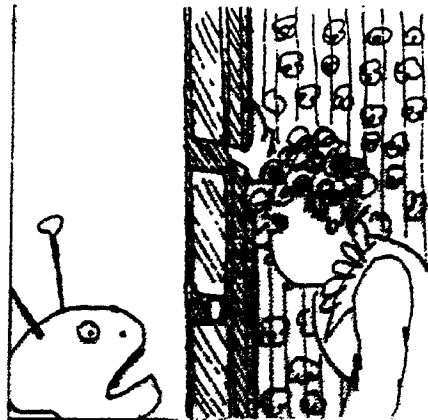
GIOVANNI: E il cappotto dov'è?

MARIA: Non vedi? È sul cofano della macchina!

Finalmente Giovanni e Maria salgono in macchina. Mentre partono:

MARIA: Speriamo che tutto vada bene!!!

e invece...

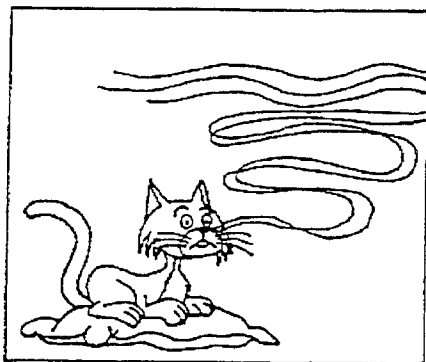


IERL...

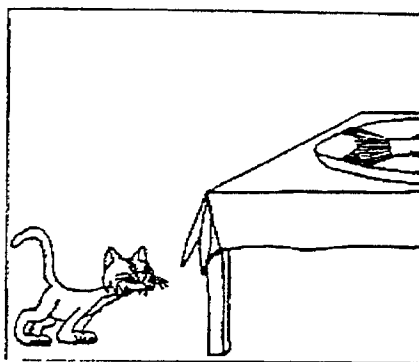
## **ANEXO C – Gravuras**



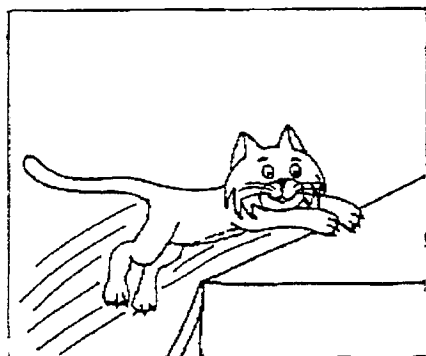
## NARRATIVA 1

IL GATTO E IL PESCE

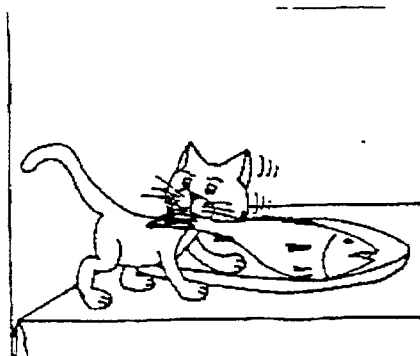
sentire



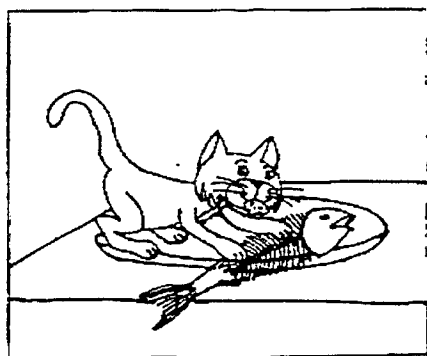
vedere



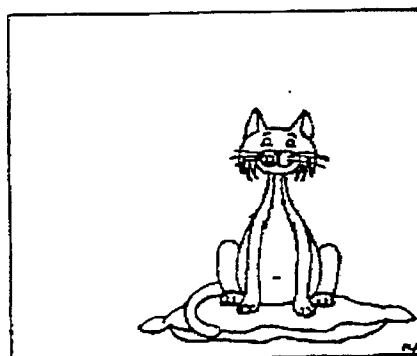
saltare per prendere



non riuscire

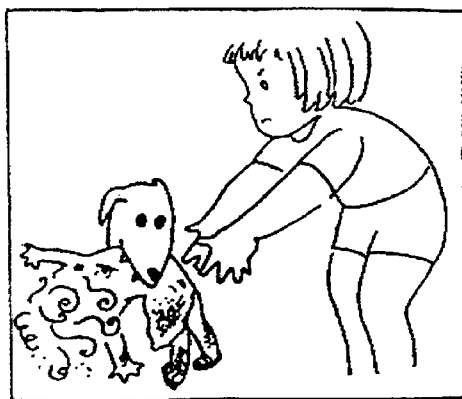


mangiare



trovare squisito

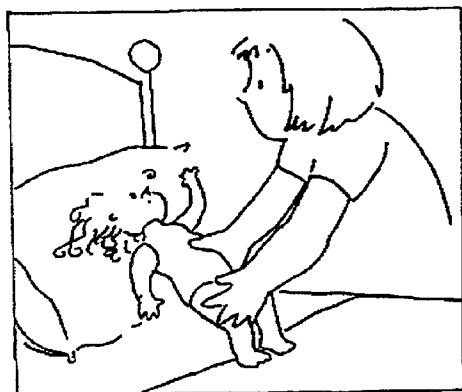
## NARRATIVA 2

LA BAMBINA E LA BAMBOLA

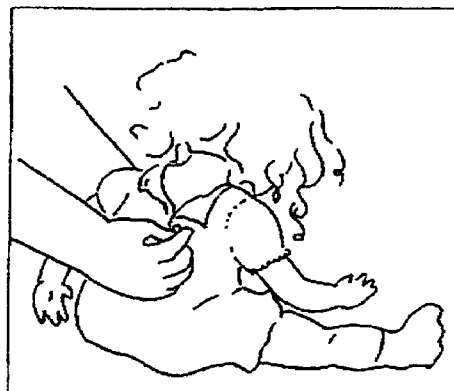
prendere



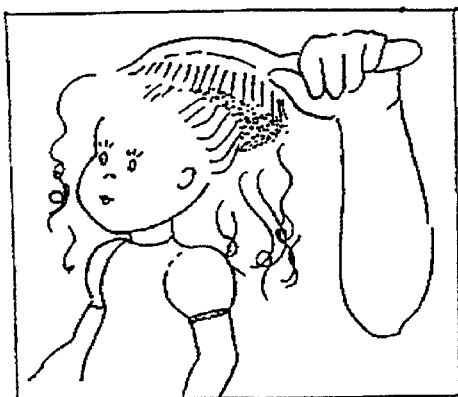
lavare



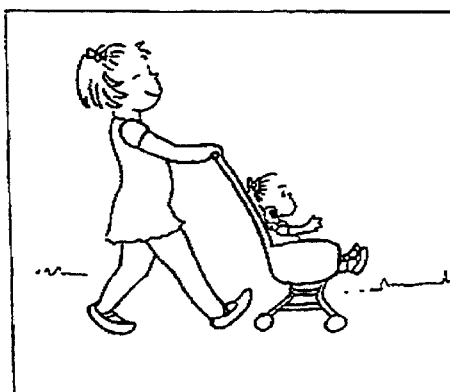
mettere



vestire

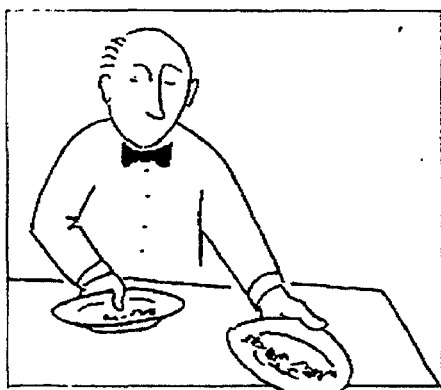


pettinare



portare a spasso

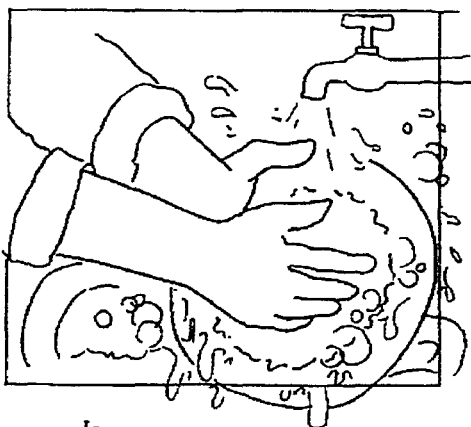
## NARRATIVA 3

IL CAMERIERE E I PIATTI

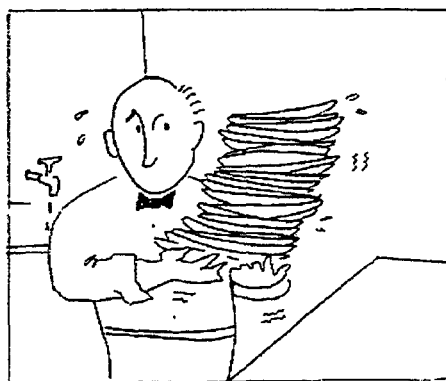
prendere



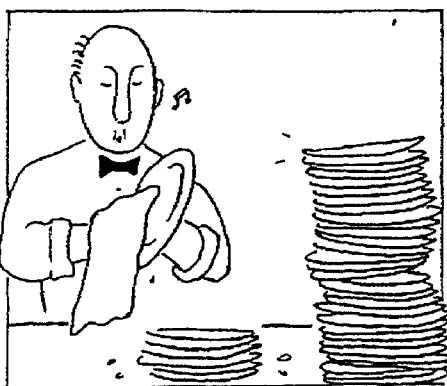
portare



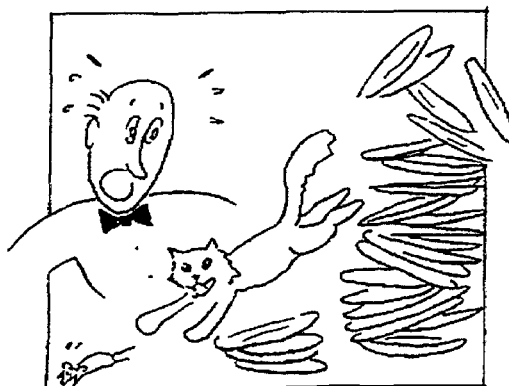
lavare



appoggiare



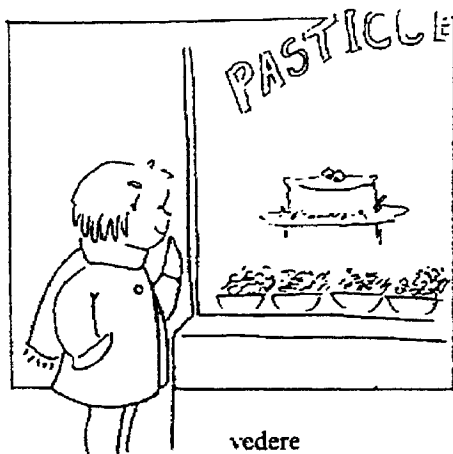
asciugare



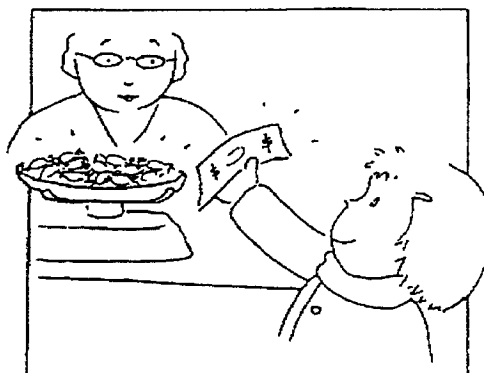
spaccare

NARRATIVA 4

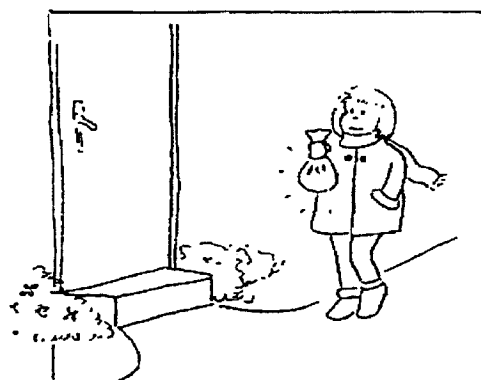
LA RAGAZZINA E LE CAMELLE



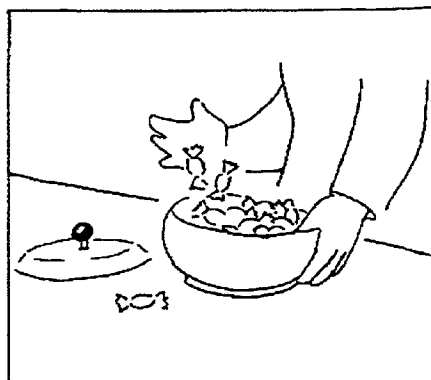
vedere



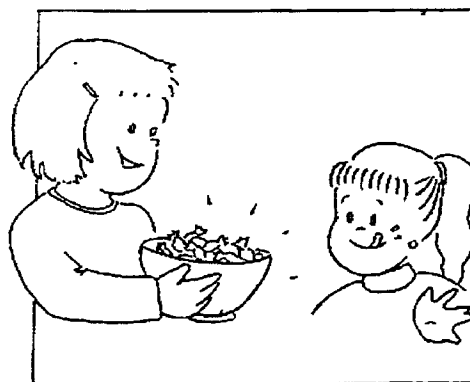
comprare



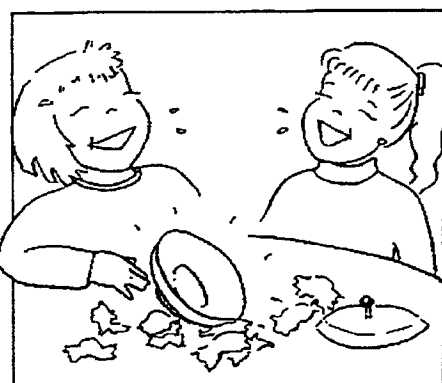
portare



mettere



offrire



mangiare

**ANEXO D – Transcrição das narrativas produzidas pelos  
informantes**

## NARRATIVA 1

Il gatto ha sentito l'odore del pesce e ho veduto sul tavolo. Ho saltato per prenderlo ma non ho riuscire, riuscito a prenderlo. Ho mangiato là stesso e ho trovato molto esquisito. (S1)

Il gatto stava nel soggiorno e ha sentito l'odore del pesce. Lui ha andato alla cucina e ha visto che sul tavolo c'era un pesce. Lui ha saltato per prenderlo e non, ma non è riuscito della cucina. Lui ha mangiato sul tavolo e dopo lui si è trovato, lui ha trovato squisito. (S2)

Il gatto ha sentito l'odore del pesce e ha visto che, che lui, che lui sta, sta sul tavolo. Dopo il gatto ha saltato per prendere, per prenderlo ma non ha riuscito a prenderlo. Poi lo ha mangiato là stesso e lo ha trovato squisito. (S3)

Il gatto si ha svegliato e ha sentito l'odore del pesce. Allora è andato fino dove c'era l'odore e veniva de sul tavolo. Allora ha saltato per prenderlo e non è riuscito a prenderlo. Allora ha mangiato là stesso e lo ha trovato molto squisito. (S4)

Un gatto ha sentito l'odore del pesce quando era sul almofada e ha visto che l'odore vinha do pesce che era sul tavolo. Allora ha saltato per prendere il pesce. Ma come il pesce era molto grande non ha riuscito prenderlo. Così ha mangiato sul tavolo stesso. Dopo ha sentito, ha trovato molto buono il pesce. (S5)

Il gatto ha sentito l'odore del pesce. Ha visto il pesce sul tavolo e ha saltato per prenderlo. Il gatto non è riuscito a prenderlo tutto, ma ha mangiato là stesso il pesce. E l'ha trovato troppo squisito. (S6)

Ieri, ieri mattina, mi girava la testa di fame. Ho sognato nell'autobus di essere un gatto che sentiva l'odore di pesce, lo vedeva sul tavolo e saltava per prenderlo. Ah! Come avevo fame! Però, io, che ero un gatto, non riuscivo a prendere il pesce. Quando sono riuscito a prenderlo, ho mangiato, mangiato, mangiato e ho trovato molto squisito. Però non avevo tempo di mangiare perché ero già in ritardo per la lezione. (S7)

C'era un gatto seduto su un cuscino e lui ha sentito l'odore di pesce. E allora è andato a vedere dove lo trovava questo pesce e l'ha visto sul tavolo. E come aveva volontà di mangiare ha preso distanza e ha saltato sul tavolo per prendere questo pesce. Ma non l'ha riuscito prendere. Almeno quello che ha preso sulla tavola sembrava un pesce e lui l'ha mangiato lo stesso. Ma là l'ha trovato squisito ma anche così si è dato per soddisfatto e ritornato sul suo cuscino. (S8)

Il gattino sentiva l'odore del pesce e lo cercava e non sapeva dov'era. Ma, dopo ha visto che era sul tavolo e perciò ha saltato per prendere. Ha provato di mangiarlo ma non riusciva a prenderlo. E dopo tanti tentativi ha mangiato là stesso e l'ha trovato squisito. (S9)

Il gatto sente l'odore del pesce, lo vede sul tavolo e salta per prenderlo, ma non riesce a prenderlo. Quindi mangia là stesso e si trova squisito. (S10)

Un gatto ha sentito l'odore di un pesce. Lo vede sul tavolo, salta per prenderlo ma non riesce a rubarlo. Decide di mangiarlo sul tavolo e lo trova squisito. (FNI1)

Il gatto sente l'odore di pesce. Guarda in giro e lo vede sul tavolo. Salta per prenderlo, ma non riesce a spostarlo. Lo mangia lí sul tavolo e lo trova squisito. (FNI2)

Il gatto si è svegliato perché ha sentito un odore di pesce. È andato in cucina e l'ha visto sul tavolo. È saltato per prenderlo, ma non è riuscito a portarlo via. Così ha deciso di mangiarlo sul tavolo e infine si è leccato i baffi perché l'ha trovato squisito. (FNI3)

Ele sentiu um cheiro, viu que tinha um peixe em cima da mesa. Pulou pra pegá, comeu o peixe, gostou, achou bom. (FNP1)

O gato sente o cheiro de peixe. Ele enxerga em cima da mesa, pula prá pegá. Ele não consegue com o peso do peixe, não consegue pegá o peixe direito. Come o peixe em cima da própria mesa. Depois de comê-lo, acha gostoso. (FNP2)

O gato sentiu um cheiro e foi até a mesa e viu um peixe. Ele pulou para pegar, em cima da mesa para pegar o peixe, mas não conseguiu tirar ele de cima da mesa. Ele comeu o peixe em cima da mesa mesmo, e achou muito bom. (FNP3)



## NARRATIVA 2

La bambina prende la bambola. Lei lava la bambola. La mette sul letto. La bambina veste la bambola. Le pentina suo capello, capelli. La bambina, la bambina porta a spasso con sua bambola. (S1)

Il cane ha prenduto la bambola della bambina. La bambina ha prenduto del cane la bambola e ha lavato la, lavatola. Lei ha metto la bambola nel letto, sui letto. Poi lei ha vestito la bambola, ha pettinato e ha portatola a spasso. (S2)

C'era un'altra volta quando la mia ma, mia madre mi ha regalata una bambola. La, l'ha presa il cachorro. Ma dopo l'ha presa io e l'ha lavato, io l'ho lavato. Quando la bambola era limpia la ho messa al letto. Dopo la, l'ha vestita e dopo l'ha pettinata. Quando, quando avevo uscire l'ho portata a spasso. (S3)

La bambina, alla bambina le piace giocare con la bambola. Quando il cane prende la bambola, lei litiga con lui perché non le piace che il cane la porta in, la prende. Allora lei la lava, perché non le piace che la bambola sei sporca. Dopo questo la mette in la sua cama, in la sua cama. La veste con una ropa bella, la pettina e dopo la porta a spasso. (S4)

Carla è stata arrabbiata quando ha visto il cane con la sua bambola che era tutta sporca. Così l'ha preso, l'ha bagnata, l'ha bagnato e l'ha messo per dormire. Dopo l'ha vestito e l'ha, l'ha pettinata, l'ha pettinata e ha, l'ha portata a spasso. (S5)

La bambina ha preso la sua bambola che il cane ha morso. L'ha lavata, l'ha messo a dormire a letto, l'ha vestita, l'ha pettinata e l'ha portata a spasso. (S6)

Ieri mattina mentre mia sorellina giocava con le bambole, Rock, il suo cane, ha preso una delle sue bambole più piaciuta, Laurinha. Mia sorellina non si è resa conto della assenza di Laurinha e quando hai visto cosa Rock stava facendo ha visto anche che sua bambola era tutta sporca. Allora l'ha lavata, ha messa in letto per non restare così stanca perché ha giocato tantissimo con il cane. Questo l'ha fatto la Laurinha, la bambola. Dopo l'ha vestita, pettinata, l'ha pettinato e l'ha portata a spasso per, per farla contenta di nuovo. (S7)

La bambina cercava la sua bambola e quando l'ha trovata, la bambola stava in bocca al cane. Lei allora l'ha presa e l'ha portata e l'ha messa sotto il rubinetto, aperto l'acqua e l'ha lavata e l'ha lasciata ben pulita. Dopo lei l'ha messa su - mi sono dimenticato dove dormo tutti i giorni -, l'ha messa allora su un cuscino e ci ha messo i vestitini. L'ha vestita e dopo che l'ha vestita, lei l'ha pettinata, bella bellina, l'ha messa in una ... e allora l'ha portata a spasso. Nel cadregon - mi sembra, non so. (S8)

Questa è una storia che, beh, la bambina aveva una bambola e un cagnolino ha preso questa povera bambola, pensando forse che era da mangiare. Ma la bambina ha riuscito a portare, a riportare la bambola e ha fatto il bagno. Dopo l'ha messa sul letto, l'ha vestita, l'ha pettinata e dopo l'ha portata a spasso. (S9)

Il cane ha trovato una bambola e ha, e la bambina l'ha presa. Dopo l'ha lavata, l'ha messa sul letto, l'ha vestita, l'ha pettinata e, perfino, l'ha portata a spasso. (S10)

La bambina prende la sua bambola, la lava, la mette a letto, la veste, la pettina e la porta a spasso. (FNI1)

La bambina arrabbiata prende la sua bambola dalla bocca del cane. La lava, la mette a letto, la veste, la pettina e la porta a spasso, adesso molto contenta. (FNI2)

La bambina ha preso la bambola. Dopo l'ha lavata, l'ha messa sul letto per vestirla, l'ha pettinata e l'ha portata a spasso. (FNI3)

O cachorro tinha pegado a boneca da menina. Ela pegou a boneca de volta, lavou, colocou pra dormir, vestiu e arrumou a boneca e levou a boneca pra passear.(FNP1)

A menina pega a boneca, lava, coloca , veste, penteia e depois leva a bonequinha prá passear. (FNP2)

A menina achou a boneca que o seu cachorro tinha brincado com ela e teve que lavar a boneca. Ela colocou a boneca sobre a cama e a vestiu. Pentiu e depois levou prá passear. (FNP3)

## NARRATIVA 3

Il cameriere prende i piatti. Lo porta a cucina. Il cameriere lava tutti i piatti, li appoggia, li appoggia in tavolo. O li appoggia sul tavolo. Li asciuga, li asciuga. Mai il gatto, il gatto spacca tutti i piatti perché corre, corre atrás di il topo. (S1)

Il cameriere ha prenduto i piatti della tavola e ha portato per la cucina. Lui ha lavato tutto e ha appoggiato nella tavola. Mentre lui asciugava un gatto, un topo, un gatto corriera dietro il topo e hanno spaccato tutti i piatti. (S2)

Dopo che la gente è uscita il cameriere comincia a prendere i piatti. Li, li prende, li prende tutti e dopo li porta, li porta alla cucina. Prima lui li lava, dopo questo li appoggia sulla tavola e comincia a uscire tutti i piatti. Ma mentre, mentre lui asciugava, mentre lui li asciugava, un gatto, un gatto salta sulla tavola e spacca tutti i piatti. (S3)

Il cameriere ha preso i piatti, li ha portato alla cucina, li ha lavato, li ha appoggiati, li ha asciugati. Tutto bello, ma purtroppo ha venuto il topo e dietro a lui il gatto e ha spaccato tutti i piatti. Il cameriere ha pianto. (S4)

In più un giorno di lavoro il cameriere ha portato tutti i piatti, e li ha portato alla cucina. Dopo lavarli e portare, li ha asciugato. Dopo quando era tutto pronto, già pronto, un gatto che andava, che correva per prendere un rato ha straccato tutti i piatti. (S5)

Il cameriere ha preso i piatti, perché lui lavora in un ristorante. Li ha portati in cucina, li ha lavati, li ha appoggiati sui suoi bracci, li ha asciugati, ma il gatto li ha spaccati tutti, i piatti. (S6)

Ho visto ieri mentre facevo una visita a una cucina di ristorante un cameriere che ha preso i piatti per portarli alla cucina. Ha lavato i piatti e quando lui cercava di appoggiarli, un gatto, per asciugarli, un gatto è venuto e i piatti sono tutti spaccati. (S7)

El cameriere di ristorante e dopo che le persone hanno mangiato e sono andate via, il cameriere ha preso i piatti e li ha portati alla cucina per lavarli. Dopo che il cameriere ha lavato tutti i piatti lui li ha portati sulla tavola, li ha appoggiati tutti e si è messo asciugare piatto a piatto. Stava calmo, tranquillo, cantando anche, quando è successo un vero accidente: era un gatto che correva dietro un topo e ha, si è battuti in tutti i piatti che stava, che il cameriere stava asciugando, e i piatti sono tutti caduti e si sono spaccati tutti. (S8)

In un ristorante il cameriere ha preso tutti i piatti, dopo che le persone hanno mangiato, e li ha portati per lavare. E tutti, e ha appoggiato tutti questi piatti nella mano, ha lavato, ha asciugato e dopo di tanto lavoro che lui ha riuscito a mettere tutti i piatti uno insieme ad altro, è venuto un gatto che ha spaccato tutti. (S9)

Il cameriere ha preso due, i piatti sporchi, li ha portati alla cucina, li ha lavati, ha messo, li ha messi sulla tavola per potere asciugarli. Però un gatto è apparso correndo per cacciare un topo e ha spaccato tutti. (S10)

Il cameriere prende i piatti sporchi, li porta in cucina, li lava, li appoggia sul tavolo, li asciuga e arriva un gatto, per prendere un topo, e li spacca tutti. (FNI1)

Al ristorante, il cameriere prende i piatti sporchi che sono sul tavolo. Li porta in cucina e li lava. Li appoggia sulle braccia e fischiando li asciuga uno alla volta. Arriva un gatto e li spacca tutti. (FNI2)

Il cameriere ha preso i piatti sporchi. Li ha portati in cucina, li ha lavati, li ha appoggiati sul tavolo, li ha asciugati e d'improvviso un gatto che correva dietro a un topo li ha spaccati tutti. (FNI3)

O garçom recolheu os pratos, levou pra cozinha pra lavá, empilhou pra depois enxugá. Passou um gato e quebrou todos. (FNP1)

O garçom recolhe os pratos sujos, leva prá cozinha prá lavá-los. Apoiando, empilhando os pratos um em cima do outro. Coloca em cima da mesa, começa a enxugá. Logo depois de terminá, aparece um gato correndo atrás do rato e derruba todos os pratos. (FNP2)

O garçom pegou os pratos sujos de cima da mesa e os levou prá cozinha. Lavou os pratos e depois quase deixou eles caírem enquanto tentava equilibrá-los, um em cima do outro. Colocou em cima da mesa, enxugou, mas um gato veio e quebrou todos eles. (FNP3)

## NARRATIVA 4

La ragazzina vede il doce en la pasticce. Lei compra il doce, lo porta a sua casa, mette il doce in piatto. La ragazzina offre il caramelle a sua amica e loro mangio tutte il caramelle. (S1)

La ragazzina è veduto nella pasticceria le caramelle, caramelle, e ha comprato un po'. Lei ha portato per sua casa e ha messo nella bomboniera. Lei ha offerto per sua sorella e loro hanno mangiato tutto. (S2)

Carla stava passeggiando nel centro della città e vedi, vede una pasticceria e dietro della lei vede una tarta, una tarta e un sacco di caramelle. Entra nella, nel luogo e, e compra ma lei preferisce comprare delle caramelle. Dopo questo, lei ritorna a casa portando le caramelle. E lei mette le caramelle nella, nella - cos'è - nella vassiglia. E dopo offre, offre quello che lei ha comprato per una amica. Posso vedere che loro hanno mangiato tutto. (S3)

La ragazzina passeggiava e ha passato dietro - no, no, dietro no - em frente una pasticceria e ha visto molte caramelle. Ha comprato alcune, ha portato alla sua casa, ha messo nella bomboniera e dopo ha offerto a una sua amica. Loro hanno mangiato tutte. (S4)

Carla ha guardato, ha passato davanti a una pasticceria e ha voluto comprare le caramelle. Ha entrato, le ha comprato e ha andato a casa. Ha messo una recipiente e ha offerto alla sua amica. Dopo le hanno mangiato tutte. (S5)

La ragazzina ha visto le caramelle nella pasticceria. Lei ha comprate, l'ha portate a casa e le ha messe su una bomboniera. Le ha offerto alla sua sorella e le due ragazzine hanno mangiato e sono rimaste molto felici. (S6)

Ieri mentre passavo davanti a una pasticceria ho visto le più buone caramelle che possono esistire. Per sorte, io avevo soldi e l'ho, ho comprate un po' di caramelle. L'ho portate a casa e le ho messo in un piatto di vetro. La mia sorellina era vicina a me, l'ho offerto alcune. Noi abbiamo mangiato tutti. (S7)

Una piccola bambina stava passeggiando nella via, quando ha visto una pasticceria e, dentro la pasticceria, molti dolci. Allora è preso, è entrata nella pasticceria e ha comprato una bella quantità di dolci. L'ha messi tutto in un sacchetto e l'ha portati a casa. In casa, l'ha, ha messo tutti i dolci dentro d'una pentola. Ma prima di guardare la pentola col coperchio, l'ha offerti, la bambina ha offerto i dolci a una amica che la visitava. Ma guarda che cos'è successo: i dolci erano così buoni che lei e la sua amica l'hanno mangiati tutti e quando ha ritornato la pentola, la pentola era vuota. Solo questo. (S8)

Una bambina che stava passeggiando ha visto in una vetrina di un negozio tanti dolci, dolcine, caramelle e ha comprato tante, caramelle. Dopo ha portato a casa, ha messo in - dove ha messo? non so dove ha messo - e ha offerto queste caramelle a una amica sua. E loro hanno mangiato le caramelle e sono felici. (S9)

La bambina ha visto le caramelle attraverso la vetrina della pasticceria. È entrata, ci è entrato, e ha comprato delle caramelle. Dopo ha portato, le ha portato, le ha portate a casa, le ha messe in una bomboniera, è offerto a una amica e insieme hanno mangiato tutte le caramelle. (S10)



La bambina vede le caramelle in una pasticceria. Entra e le compra. Le porta a casa, le mette in una ciotola e le offre a sua sorella. E tutte e due le mangiano tutte. (FNI1)

La ragazzina è in giro per il centro della città e si ferma davanti ad una pasticceria. Vede delle belle caramelle. Entra e le compra. Le porta a casa, le mette in un bel piatto e le offre a sua sorella. Le due ragazze le mangiano tutte. (FNI2)

Luigina ha visto in una pasticceria delle belle caramelle. È entrata e le ha comprate. Le ha messe in una bomboniere per offrirle ad un'amica ed erano tanto buone che le hanno mangiate tutte. (FNI3)

A menina viu algumas balas na vitrine de uma doceria e resolveu comprá-las. Aí levou pra casa e colocou dentro de uma vasilha e ofereceu pra sua amiga e elas comeram todas as balas.(FNP1)

A menina passa na frente de uma loja de doces, verifica na vitrine, resolve comprar, leva prá casa, coloca numa bomboniera. Oferece prá amigas e passa o dia ou a tarde toda comendo os doces. (FNP2)

A menina viu algumas balas na vitrine de uma doceria e resolveu comprá-las. Aí levou prá casa e colocou dentro de uma vasilha e ofereceu prá sua amiga e elas comeram todas as balas. (FNP3)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENUCCI, A. *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. 2.ed. Roma: Bonacci, 1994. 152p.
- BROWN, R. *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1970. 124p.
- CANCINO, H., ROSANSKY, E. & SCHUMANN, J. The acquisition of English negatives and interrogatives by Spanish speakers. In: HATCH (Org). *Second language acquisition: A book of reading*. Rowley, MA: Newbury House, 1978, p. 207-230.
- CORDER, S. P. The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*. n.5, p.161-9, 1967.
- CROOKES, G. Second Language Speech Production Research: A Methodologically Oriented Review. *Studies in Second Language Acquisition*. n.13, p. 113-132, 1991.
- CUNHA, C. F. *Gramática da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1977. 656p.
- DARDANO, M. & TRIFONE, P. *Grammatica Italiana: con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 1983. 470p.

- DECHERT, H. W. How a story is done in second language. In: FAERCH, C. & KASPER, G. (Orgs.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983, p. 175-195.
- DULAY, H. R. & BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*. n. 24, p. 37-53, 1974.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ELLIS, R.. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FAKHRI, A. Variation in the use of referential forms within the context of foreign language loss. In: GASS, S., MADDEN, D., PRESTON, D. & SELINKER, L. (Orgs.) *Variation in second language acquisition. - Discourse and Pragmatics*. v.1. Philadelphia: Multilingual Matters, 1989, p. 189-201.
- FELIX, S. The effect of normal instruction on second language acquisition. *Language Learning*. n.31, p. 87-112, 1981.
- GALVES, C. C. O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n.17, p.65-90, jul./dez.1989.
- GALVES, C.C. Objeto nulo e predicação: hipóteses para uma caracterização da sintaxe do português brasileiro. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Prática*, São Paulo, v.4, n. 2, p. 273-290, ago.1988.
- GASS, S. & SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Massachusetts: Newbury House Publ., 1983.
- GASS, S.& SELINKER, L. *Second language acquisition – an introductory course*. s/l: Lawrence Erlbaum, 1989.
- GASS, S.& SELINKER, L. *Second language acquisition – an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

- GUNDEL, J.& TARONE, E. Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora. *Language transfer in language learning*. Massachusetts: Newbury House Publ., p. 281-296, 1983.
- KELLERMAN, E. An eye for an eye: crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In. KELLERMAN, E. & SMITH, S. (Orgs.), 1986.
- KELLERMAN, E. *Another look at an old classic; Schachter's avoidance*. Tokyo: Temple University Japan, 1992.
- KELLERMAN, E. *Aspects of transferability in second language acquisition. Chapter 1: Crosslinguistic influence: a review*. Unpublished manuscript, University of Nijmegen, 1987.
- KELLERMAN, E. If at first you do succeed... In. GASS, S. & MADDEN, D. (Orgs.), 1985.
- KELLERMAN, E. Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, n.2, p.37-57, 1979.
- KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge: University Press, 1986.
- LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In. BOHN, H., VANDRESEN, P. (Org.) *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988. 333p. p. 50-73.
- LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*. n.12, p. 180-195, 1991.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How languages are learned* (revised edition). Oxford: Oxford University Press, 1999. 192p.
- LIGHTBOWN, P.M. The acquisition and use of questions by French L2 learners. In. FELIX, S. (Org.) *Second language development: Trends and issues*. Tübingen, Germany: Gunter Narr., 1980. p.151-175.

- LIMA, M. S. A redundância como estratégia na produção de inglês como língua estrangeira. *Cadernos do IL / UFRGS*. Porto Alegre: IL, n.17, 170p. p.69-77, jun.1997.
- LIMA, M. S. *The production of English nominal anaphora by Brazilian university learners*. Reading, 1993. Tese de Doutorado em Filosofia, Department of Linguistic Science, University of Reading, 1993.
- LUFT, C. P. *Moderna Gramática brasileira*. 4.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981. 193p.
- MEISEL, J., CLASEN, H. & PIENEMANN, M. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, n.3, p.109-135, 1981.
- MENON, O. Clíticos e possessivos em Curitiba: implicações para o ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DO GT DE SOCIOLINGÜÍSTICA DA ANPOLL, 1996, Rio de Janeiro. *Pesquisa e Ensino de Língua: contribuições da sociolingüística. Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolingüística da ANPOLL*, Rio de Janeiro: Timing, 1996. 143p. p. 101-116.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORRISSON, D. & LOW G. Monitoring and the second language learner. In: RICHARD, J. O. & SCHMIDT, R. W. *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 228-250.
- MURPHY, G. L. Psychological explanations of deep and surface anaphora. *Journal of Pragmatics*, n.9, p. 785-813, 1985.
- ODLIN, T. *Language transfer: crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In. HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (Orgs.) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1985. p.23-75.
- RAPOSO, E. P. *Introdução à gramática gerativa: sintaxe do português*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- RAVEM, R. Language acquisition in a second language environment. In. OLLER, J. & RICHARDS, J. (Orgs.) *Focus on the learner*. Rowley, MA: Newbury House, 1973. p.136-144.
- RENZI, L. *Grande grammatica italiana di consultazione*. 3.ed., v.1. Bologna: Il Mulino, 1991, 763p.
- RINGBOM, H. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: KELLERMAN, E. & SMITH, M. S. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1986.
- RINGBOM, H. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*. Michigan, n. 42, n. 1, p. 85-112, mar. 1992.
- SELIGER, H. Semantic transfer constraints in foreign language speaker's reactions to acceptability. In DECHERT & RAUPACH (Orgs.), 1989.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic.*, n.10, p.209-231, 1972.
- SIMÕES, L. J. *Sujeito Nulo na Aquisição do Português Brasileiro: um estudo de caso*. Porto Alegre, 1997. Tese de Doutorado em Linguística, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.
- TSUI, A. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- VILLALBA, T. K. B. *A transferência na aquisição de anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros*. Porto Alegre, 1995. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

- WEINREICH, Uriel. *Languages in contact*. Netherlands: Mouton & CO, 1963.
- WHITE, L. The adjacency condition on case assignment. In: GASS, S. & SCHACHTER, J. *Linguistic perspectives on second language acquisition*. New York: Cambridge, 1989.
- WILLIAMS, J. Pronoun copies, pronominal anaphora and zero anaphora in second language production. In: GASS, S., MADDEN, D., PRESTON, D. & SELINKER, L. (Orgs.) *Variation in second language acquisition*. v.1: Discourse and Pragmatics. Philadelphia: Multilingual Matters, 1989, p. 153-189.
- WODE, H. Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working Papers in Bilingualism*, n.11, p.1-13, 1976.
- WODE, H. The L1 vs. L2 acquisition of English interrogation. *Working Papers in Bilingualism*, n.15, p.37-57, 1978.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Português para estrangeiros, interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- BALBONI, P. *Didattica dell'italiano a stranieri*. 3.ed. Roma: Bonacci, 1994.159p.
- CAPRARA, L. de S. & ANTUNES, L. Z.(org.). *O italiano falado e escrito*. São Paulo: Humanitas, 1998. 392p.
- CASTILHO, A. T. *Gramática do português falado*. Campinas: FAPESP, 1993
- FERREIRA, A. B. DE H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838p.
- GABRIELLI, A. (org.) *Come parlare e scrivere meglio - Guida pratica all'uso della lingua italiana*. 2.ed. Milano: Reader's Digest, 1988.1032p.
- GUINDASTE, R. M. *A categoria vazia na posição de objeto em português: uma abordagem gerativa representacional*. Curitiba, 1991. Dissertação de Mestrado em Linguística, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 1991.
- JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman, 1998.
- LARSEN - FREEMAN, D. & LONG, M. *An introduction to second language acquisition reserch*. London: Longman, 1991.
- LOBATO, L. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.



SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. & VANDRESEN, P.(Org.). *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 40-49.

SENSINI, M. *La grammatica della lingua italiana*. Milano: Mondadori, 1990. 668p.

SERIANNI, L. *Italiano: grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti, 1997. 609p.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ORLANDI, E. P. & GUIMARÃES, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.