

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

AMÁLIA ESMERALDA DE ARAÚJO PERNA

**ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DE ESTUDANTES ITALIANOS DE LÍNGUA
INGLESA: ASPECTOS COESIVOS E ESTUDO DO SUJEITO**

BELO HORIZONTE

2019

AMÁLIA ESMERALDA DE ARAÚJO PERNA

ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DE ESTUDANTES ITALIANOS DE LÍNGUA INGLESA:
ASPECTOS COESIVOS E ESTUDO DO SUJEITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Teórica e Descritiva.

Área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva.

Linha de pesquisa: Estudos da Língua em Uso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Tenuta de Azevedo.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Perna, Amália Esmeralda de Araújo.

P452a Análise da interlíngua de estudantes italianos de língua inglesa [manuscrito] : aspectos coesivos e estudo do sujeito / Amália Esmeralda de Araújo Perna. – 2019.

130 f., enc. : il.,grafs (color), tabs (p&b).

Orientadora: Adriana Maria Tenuta de Azevedo.

Área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva.

Linha de Pesquisa: Estudos da Língua em Uso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 98-101.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de italiano – Teses. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas) – Teses. 3. Língua inglesa – Anáfora – Teses. I. Azevedo, Adriana Maria Tenuta. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

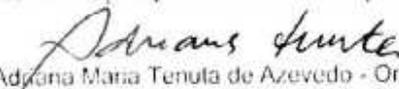
FOLHA DE APROVAÇÃO

ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DE ESTUDANTES ITALIANOS DE LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS COESIVOS E ESTUDO DO SUJEITO.

AMÁLIA ESMERALDA DE ARAÚJO PERNA

Dissertação-submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA. Linha de pesquisa Estudos da Língua em Uso.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a) Adriana Maria Tenuta de Azevedo - Orientador
UFMG


Prof(a) Clímene Fernandes Brito Arruda
UFMG


Prof(a) Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2019.

A Deus.

Aos meus pais e irmãos, Antonio, Bernadete,
Giacomo, Stefania e Angelo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me abençoado com saúde e força em mais uma etapa da minha vida. Sem a presença Dele eu jamais teria chegado até aqui.

Agradeço também aos meus pais e irmãos, que sempre me apoiaram nos meus projetos pessoais e profissionais. Ao meu amado e admirado pai, Antonio, o meu eterno agradecimento, pois me mostrou que os estudos são a maior riqueza que uma pessoa pode ter. Agradeço ao Fabio pela presença constante e pelos conselhos sempre úteis. A Sara, Paçoca e Lillo, por todos os momentos de descontração e *relax* que me proporcionaram durante os estudos.

Agradeço em especial à minha orientadora, Professora Doutora Adriana Maria Tenuta de Azevedo, por ter me acompanhado durante todo o meu percurso acadêmico, sempre contribuindo para o meu desenvolvimento intelectual. Agradeço imensamente pela sua compreensão e por ter estado sempre presente, mesmo com a minha distância.

Agradeço com muito carinho à Professora Lúcia Fulgêncio que sempre acreditou na minha capacidade pessoal e profissional. Agradeço também aos meus queridos amigos e colegas da FALE pelo conhecimento compartilhado, pelas ajudas infinitas e pelos bons momentos que passamos juntos.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais que desde a graduação me acolheu de braços abertos e me mostrou que o meu sonho era possível, transformando completamente a minha vida. Agradeço também ao Poslin que se mostrou sempre disponível nas minhas solicitações.

Agradeço a todos os professores das universidades italianas que acreditaram na minha pesquisa e me concederam uma parte do seu tempo: Stefania Cavagnoli, Ann McGowan, Andrea Nava, Cristina Bosisio, Sharon Hartle e Carmen Mary Coonan. Sem a ajuda deles esta pesquisa não teria sido possível.

“The functions of language in discourse determine its usage and learning. Language use, language change, language acquisition, and language structure are similarly inseparable. There is nothing that so well characterizes human social action as language”. Nick Ellis (2015, p. 16)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar aspectos da interlíngua de estudantes universitários italianos, aprendizes de inglês como segunda língua e consiste em dar continuidade a uma pesquisa realizada por Perna (2016) e relatada em Tenuta e Perna (2017). Com uma amostra de 16 participantes de uma Faculdade de Letras italiana, a investigação em Perna (2016) constou da aplicação de exercícios específicos, criados e aplicados, anteriormente, por Tenuta (2001) e replicados em Tenuta e Oliveira (2015) em estudantes universitários brasileiros. Assim, em Perna (2016), foi possível se fazer uma análise contrastiva da interlíngua do grupo de aprendizes italianos e dos dois grupos de aprendizes brasileiros, relacionada ao princípio da distribuição da informação no discurso (Tema/Rema e Dado/Novo), ao uso de elementos coesivos, especificamente a anáfora; ao uso de nominalizações; à elaboração de estruturas passivas; ao reconhecimento da obrigatoriedade do sujeito sintático e da gramaticalidade do sujeito não agentivo. Todos esses aspectos linguísticos foram analisados à luz da proposta de Rutherford (1987) para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua, ligado à *gramaticization* e *consciousness raising*. Os resultados relatados em Tenuta e Perna (2017) mostraram que os participantes italianos apresentaram dificuldades em certos aspectos da língua inglesa sob enfoque na pesquisa. Isso motivou uma investigação similar, realizada na presente pesquisa, através de exercícios novos e mais específicos, de alguns daqueles aspectos linguísticos. A pesquisa relatada nesta dissertação contou, então, com a participação de um número maior de estudantes italianos. Trabalhou-se, agora, com uma amostra de 100 aprendizes de cinco universidades italianas, que envolveu, à semelhança das pesquisas anteriores, uma contagem simples das respostas e uma checagem qualitativa dos seguintes aspectos linguísticos: o princípio de distribuição da informação, relacionado aos conceitos de Tema/Rema e Dado/Novo; o uso de elementos coesivos, discutidos por autores como Halliday & Matthiessen (2014) e McCarthy (1991) e o reconhecimento da obrigatoriedade do sujeito sintático e da gramaticalidade do sujeito não agentivo. Este estudo baseou-se, também, nas noções de conhecimento explícito e implícito aplicadas à aprendizagem de uma segunda língua (Ellis, 2009; Ellis, 2015). Feita uma nova análise contrastiva entre os grupos de aprendizes, italianos – pesquisa atual e Perna (2016), de um lado, e brasileiros – Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015), de outro, o que mostrou que, no geral, os aprendizes italianos da língua inglesa como L2 possuem um conhecimento implícito desses aspectos discursivos específicos relatados aqui, porém com pouco grau de consciência explícita dos mesmos. Confirmou-se que os grupos contrastados possuem grau de conhecimento explícito e

implícito semelhantes, o que pode sugerir que ainda seja necessário dar um foco maior na instrução formal daqueles aspectos da língua inglesa no contexto universitário nos dois países envolvidos.

Palavras-chaves: Interlíngua. Tema/Rema. Dado/Novo. Conhecimento Explícito/Conhecimento Implícito. Ensino/Aprendizagem de L2.

ABSTRACT

This study investigates aspects of the interlanguage of Italian university students of English as a second language and extends a research conducted by Perna (2016), which results were reported in Tenuta and Perna (2017). With a small sample of 16 participants from an Italian Languages and Arts Faculty, the research in Perna (2016) consisted of the application of some exercises, created and applied, previously, by Tenuta (2001) and replicated by Tenuta and Oliveira (2015) with Brazilian university students. Perna (2016) carried out a contrastive analysis between the interlanguage of the group of Italian learners and the two groups of Brazilian learners, related to the principle of information distribution in the discourse (Theme/Rheme and Given/New); the use of cohesive elements, namely anaphor; the use of nominalizations; the elaboration of passive structures; the recognition of the mandatory syntactic subject as well as of the grammatical non agentive subject. All these aspects were analyzed in the light of Rutherford's (1987) proposal for the teaching and learning of a second language related to grammaticization and consciousness raising. The results reported in Tenuta and Perna (2017) revealed that the Italian participants showed difficulties in certain aspects of the English language focused on that research. This motivated a similar investigation, conducted in this current study, through new and more specific exercises of some of those linguistic aspects. Then, the research reported in this thesis involved the participation of a larger number of Italian students. We worked, presently, with a sample of 100 learners from five Italian universities, which involved, likewise the previous researches, a simple count of the answers and a qualitative check of the following linguistic aspects: the principle of information distribution related to the concepts of Theme/Rheme and Given/New; the use of cohesive elements, discussed by authors such as Halliday & Matthiessen (2014) and McCarthy (1991); and the recognition of the mandatory syntactic subject and the grammatical non agentive subject. This study was also based on the notions of explicit and implicit knowledge applied to the learning of a second language (Ellis, 2009; Ellis, 2015). We carried out a new contrastive analysis between the groups of learners, Italians – current research and Perna (2016), on the one hand, and Brazilians – Tenuta (2001) and Tenuta and Oliveira (2015), on the other hand, which demonstrated that, in general, the Italian learners of English as an L2 have implicit knowledge of the specific discursive aspects reported here, although with low level of explicit consciousness of them. We confirmed that the contrasted groups have similar level of explicit and implicit knowledge, which suggests that it is still

necessary to place a greater focus on formal instruction of those aspects of the English language in the university context of the two countries involved in this research.

Key-words: Interlanguage. Theme/Rheme. Given/New. Explicit/Implicit Knowledge.
L2 Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arquitetura da Língua. Estratificação.....	26
Figura 2 - Apresentação da pesquisa atual	61
Figura 3 - Nome da universidade	62
Figura 4- Idade dos participantes	62
Figura 5 - Tempo de estudo da língua inglesa.....	62
Figura 6 - Nível de proficiência de acordo com o Quadro Comum Europeu (CEF)	63
Figura 7 - Exercício para a escolha do texto de melhor fluência	70
Figura 8 - Exercício de produção escrita.....	73
Figura 9 - Exercício de identificação de correferentes – coesão dirigida.....	75
Figura 10 - Exercício de identificação de correferentes – coesão livre.....	76
Figura 11 - Exercício de identificação da ausência do sujeito sintático.....	78
Figura 12 - Exercício de identificação da gramaticalidade do sujeito não-agentivo.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa	63
Gráfico 2 - Tempo de estudo da língua inglesa declarado pelos participantes.....	64
Gráfico 3 - Nível de proficiência na língua inglesa declarado pelos participantes de acordo com o Quadro Comum Europeu (CEF).....	65
Gráfico 4 - Resultado da escolha do texto de leitura mais fluente.	71
Gráfico 5 - Resultado da coesão dirigida.....	75
Gráfico 6 a - <i>The water balloon burst when it hit Fabio's back.</i>	82
Gráfico 6 b - <i>The door opened.</i>	82
Gráfico 6 c - <i>The old computer finally broke the keyboard.</i>	83
Gráfico 6 d - <i>Take the aspirin. It will kill your pain.</i>	84
Gráfico 6 e - <i>The rain stopped.</i>	85
Gráfico 6 f - <i>The bomb exploded in the middle of the square.</i>	86
Gráfico 6 g - <i>Money can't buy happiness.</i>	86
Gráfico 6 h - <i>Do these dresses really sell?</i>	87
Gráfico 6 i - <i>This shirt doesn't button well.</i>	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Linhas do significado em uma oração.....	27
Tabela 2 - Distribuição da informação em Tema e Rema	29
Tabela 3 - Comparação dos resultados obtidos nas pesquisas anteriores em %.....	66
Tabela 4 - Comparação entre aprendizes italianos de inglês como L2	90
Tabela 5 - Resultados gerais de todas as pesquisas	93

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Considerações iniciais.....	17
1.2	Justificativa.....	20
1.3	Objetivos	22
1.4	Perguntas de pesquisa	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1	A gramática sistêmico-funcional	24
2.2	Estrutura temática e estrutura informacional	29
2.3	Coesão e discurso	34
2.4	Conhecimento implícito e conhecimento explícito	40
3	INTERLÍNGUA	46
3.1	Influência translinguística.....	47
4	ENSINO E APRENDIZAGEM DE (INGLÊS) L2.....	50
4.1	<i>Consciousness raising</i>	53
4.2	<i>Grammaticization</i>	55
5	METODOLOGIA.....	58
5.1	Informações gerais dos participantes da pesquisa.....	61
6	PESQUISAS	66
6.1	Resultados das pesquisas anteriores	66
6.2	Pesquisa atual.....	68
6.3	Análise dos resultados	69
6.3.1	<i>Princípio da distribuição da informação no texto</i>	69
6.3.2	<i>Correferencialidade</i>	74
6.3.3	<i>Obrigatoriedade do sujeito sintático</i>	78
6.3.4	<i>Sujeito não agentivo</i>	81

7	COMPARAÇÕES ENTRE RESULTADOS	90
7.1	Comparação entre os resultados em Perna (2016) e na pesquisa atual: aprendizes italianos	90
7.2	Comparação geral entre os grupos: aprendizes italianos (pesquisa atual e Perna, 2016) e aprendizes brasileiros (Tenuta, 2001 e Tenuta e Oliveira, 2015).....	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXOS	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre os aspectos da interlíngua de estudantes de inglês como segunda língua (L2), falantes nativos do italiano. Os aspectos envolvidos pela pesquisa tratam, especificamente, da distribuição da informação no texto, da coesão textual, do sujeito sintático e do sujeito não agentivo. Todas essas particularidades da língua inglesa foram abordadas a partir dos conceitos da gramática funcional e da distribuição da informação de Halliday e Matthiessen (2014) e de Tema e Rema de McCarthy (1991); além disso, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de uma segunda língua, foram discutidas as propostas de Rutherford (1987), *grammaticization* e *consciousness raising* e a teoria aplicada ao ensino de L2 dos conhecimentos implícito e explícito de Nick Ellis (2015).

Segundo Rutherford (1987), *grammaticization* relaciona-se ao progresso do aprendiz durante a aprendizagem de uma segunda língua. Isto quer dizer que, o aprendiz parte da sua língua nativa, com o seu conhecimento consciente e também o inconsciente de regras gramaticais, em direção à língua alvo, desenvolvendo-se nessa língua, inicialmente com base em itens lexicais, rumo à utilização de estruturas gramaticais e discursivas.

Já *consciousness raising* relaciona-se ao aumento da percepção do aprendiz durante o processo de aprendizagem, através do uso de técnicas de ensino que despertem explicitamente o conhecimento de uma determinada particularidade/restrrição da língua alvo. *Consciousness raising* está ligada à competência do aprendiz sobre as entidades formais da L2 e de suas regras. Procedimentos pedagógicos nesta perspectiva envolvem, por exemplo, comparação de aspectos da L2 com os mesmos aspectos da L1 e a autocorreção de textos dos aprendizes.

Esta pesquisa é a continuação de um estudo anterior, realizado por Perna (2016), com estudantes italianos de inglês como L2 de uma Faculdade de Letras de uma universidade italiana. Foram identificados, naquele momento, alguns pontos importantes da interlíngua dos participantes que deveriam ser aprofundados, o que motivou a busca por uma quantidade maior e mais diversificada de estudantes para uma checagem similar e uma possível confirmação de resultados. Estas duas pesquisas, a atual e a em Perna (2016), têm como inspiração e motivação iniciais duas pesquisas realizadas anteriormente, por Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015), com estudantes brasileiros de inglês como L2, de uma Faculdade de Letras de uma universidade brasileira.

O primeiro estudo, em Tenuta (2001), constou da aplicação de uma série de exercícios em três turmas de Sintaxe da Língua Inglesa, em um total de 39 alunos que cursavam ao mesmo tempo Língua Inglesa IV, V, VI, correspondendo a um nível intermediário e pós-intermediário¹ dessa língua alvo. O objetivo daquele trabalho envolvia dois aspectos: primeiro, uma checagem da estrutura da informação, onde se buscou saber se esses aprendizes possuíam consciência do princípio da distribuição da informação relacionada à alternância de elementos dados e novos no discurso; segundo, uma investigação das características da interlíngua apresentadas por aprendizes de língua inglesa, como o uso e o reconhecimento de correferentes como elementos coesivos; o uso de sujeitos não agentivos; a produção de frases nominais a partir de verbos e a transformação da voz ativa para a passiva. Todos esses aspectos estavam evidenciados em Rutherford (1987) e McCarthy (1991).

O segundo estudo, de Tenuta e Oliveira (2015), foi baseado em Tenuta (2001) e teve como objetivo fazer um novo estudo desses mesmos vários aspectos. Assim, a pesquisa foi feita com 46 participantes, alunos de graduação da habilitação Inglês, de nível intermediário². Uma lista de exercícios semelhante à de Tenuta (2001) foi aplicada, com o objetivo de se descobrir se esses estudantes sabiam reconhecer o princípio da distribuição da informação e se possuíam algum conhecimento explícito sobre o assunto, também apoiado nas teorias de Rutherford (1987) e McCarthy (1991). Além disso, a percepção geral dos aprendizes, no que se refere à movimentação dos componentes da oração para se atender a pressões discursivas também foi verificada, juntamente com a produção de estruturas nominais e verbais a partir de um mesmo conteúdo proposicional. Foram verificados ainda os aspectos da interlíngua desses participantes baseados nas características da produção de aprendizes de inglês como segunda língua apresentadas por Rutherford (1987).

Já o estudo em Perna (2016) apresenta características semelhantes às pesquisas realizadas por Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015) e teve como objetivo analisar a interlíngua de estudantes italianos de inglês como L2, bem como os seus aspectos discursivos informacionais. Perna (2016) mostrou, no geral, que esses aprendizes souberam identificar poucos elementos ou processos linguísticos essenciais para uma produção textual/discursiva apropriada.

¹ No momento em que a pesquisa em Tenuta (2001) foi realizada, não se utilizava extensivamente ainda o QCERL (Quadro Comum Europeu de Referimento para as Línguas), por isso, os alunos não haviam sido nivelados com referência a ele.

² Neste momento, as pesquisadoras, para replicar o mesmo contexto, aplicaram a pesquisa em estudantes que estavam cursando a mesma disciplina que os estudantes da pesquisa anterior, portanto, o nivelamento dos participantes foi feito nessa base.

Os resultados encontrados em Perna (2016) foram então comparados com os resultados encontrados nas pesquisas anteriores de Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015). Esta comparação entre os resultados obtidos com estudantes brasileiros em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015), e os resultados obtidos com estudantes italianos em Perna (2016), foi relatada em Tenuta e Perna (2017)³, o que contribuiu para a identificação e a escolha dos aspectos tratados neste estudo.

Através dessa comparação do desempenho desses três grupos de participantes dessas pesquisas, relativamente à checagem realizada, foi possível notar que aprendizes italianos e brasileiros encontram-se equiparados quanto ao grau de consciência da estrutura temático-informacional no texto e, também, quanto a alguns aspectos da sua interlíngua (TENUTA; PERNA, 2017). Porém, percebe-se que existem algumas pequenas diferenças, como por exemplo, o grupo de aprendizes italianos apresentou uma maior capacidade de explicitar a sua escolha do texto mais fluente, mas mostrou pouca conscientização da exigência do sujeito sintático na língua inglesa. Isso não quer dizer, necessariamente, que os aprendizes italianos e os brasileiros se encontram em situações muito diversas de aprendizagem desses fenômenos linguísticos.

Esta pesquisa, fundamentada no princípio de distribuição da informação no discurso de estudantes italianos de língua inglesa como segunda língua, busca contribuir para o conhecimento da interlíngua desses aprendizes e compreender o comportamento deles diante de determinadas particularidades dessa língua alvo. Somente conhecendo bem esse perfil será possível utilizar ativamente os devidos instrumentos disponíveis para o ensino e a aprendizagem e despertar os aprendizes para questões fundamentais da língua.

Este estudo está dividido em oito capítulos que serão detalhados em seguida. O **primeiro** deles, com propriedade introdutória, apresenta uma visão geral da pesquisa (incluindo as considerações iniciais), abrangendo a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O **segundo** capítulo apresenta a fundamentação teórica deste trabalho, que trata do princípio de distribuição da informação no discurso de um aprendiz de inglês como segunda língua, que está relacionado aos conceitos de Tema e Rema, Dado e Novo; ao fenômeno da coesão, enfocando a anáfora; ao padrão linguístico da exigência do sujeito sintático e à possibilidade da ocorrência de sujeito não agente – além de abordar os conceitos de conhecimento explícito e implícito aplicados ao ensino/aprendizagem de uma L2. O **terceiro**

³ Artigo publicado por Tenuta e Perna (2017). Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17740>

capítulo trata do conceito de interlíngua e das influências entre as línguas no discurso de um aprendiz. O **quarto** capítulo envolve o ensino e a aprendizagem da língua inglesa através das propostas de *consciousness raising* e *grammaticization*. O **quinto** capítulo apresenta a metodologia utilizada para a coleta de dados e para a conseqüente análise dos mesmos, quantitativa e qualitativamente. O **sexto** capítulo expõe a análise dos dados obtidos com a aplicação do novo questionário. O **sétimo** capítulo apresenta uma comparação geral entre os resultados de todas essas pesquisas citadas anteriormente com a presente pesquisa. No **oitavo** capítulo, encontram-se as considerações finais, que trazem uma reflexão sobre todo o estudo realizado.

1.2 Justificativa

Após a análise dos resultados encontrados em Perna (2016) e também após a comparação com os resultados encontrados em Tenuta (2001), e Tenuta e Oliveira (2015), feita em Tenuta e Perna (2017), viu-se que era importante aprofundar a investigação sobre a interlíngua de estudantes italianos, no que se refere aos aspectos gramaticais essenciais para uma acurada produção textual. Através de uma amostra ampliada de aprendizes italianos, foi possível ainda checar os resultados da comparação realizada entre aprendizes brasileiros e italianos.

O estudo realizado em Tenuta (2001) concluiu que os aprendizes brasileiros participantes da pesquisa ainda não possuem um conhecimento explícito do princípio da estrutura da informação no texto e possuem pouco conhecimento implícito do mesmo. Quanto aos aspectos da interlíngua investigados no estudo, os aprendizes apresentaram algumas das características discutidas por Rutherford (1987), que são a dificuldade em estabelecerem a correferência de elementos coesivos e de apontá-los no texto; a baixa produção de *verbal nouns* e o pouco reconhecimento de sujeitos não agentivos como gramaticais.

Tenuta e Oliveira (2015) encontraram um resultado semelhante ao do estudo anterior, concluindo também, à semelhança de Tenuta (2001) que essa dificuldade de reconhecimento da estrutura da informação, em geral, diminui as chances do aprendiz de atender a pressões discursivas em certos contextos, pelo fato de não conseguir utilizar elementos temáticos variados ao produzir seus discursos.

Já o estudo realizado em Perna (2016) mostrou que, em geral, aprendizes italianos de inglês como segunda língua possuem as mesmas dificuldades apresentadas pelos aprendizes brasileiros. Porém, em alguns aspectos analisados em Tenuta e Perna (2017) -

principalmente no âmbito da distribuição da informação (Tema e Rema, Dado e Novo); do uso de anáforas, da obrigatoriedade do sujeito sintático e da gramaticalidade do sujeito não agentivo – houve uma diferença maior entre o grupo italiano e o brasileiro, o que nos levou a investigar mais a fundo esses mesmos aspectos.

Assim, ao ampliar essa discussão, através de uma amostra maior e mais diversificada de aprendizes italianos de inglês, é possível conhecer melhor o perfil desses aprendizes, aspirantes a ou já professores de língua inglesa, e confirmar o que foi mostrado pela amostra reduzida de aprendizes em Perna (2016) relativamente aos mesmos conceitos e fenômenos linguísticos.

Haver um conhecimento implícito e explícito das regras formais da língua relacionados à estruturação informacional do discurso é fundamental para qualquer usuário da língua inglesa, incluídos aí professores e aprendizes, donde a necessidade de se trabalhar com esses conceitos e fenômenos na formação de professores e nos processos de ensino e aprendizagem, no geral. A partir da investigação realizada e dos resultados obtidos, entende-se melhor qual tipo de conhecimento, implícito ou explícito, desses aspectos linguísticos específicos ocorre na mente destes participantes, ou seja, qual conhecimento pode ser acessado, preferencialmente, no momento de uma produção ou de uma análise textual. Assim, torna-se possível reforçar aspectos da língua inglesa ou propor novas técnicas de abordagem desses aspectos linguísticos.

Relativamente à produção textual de aprendizes de inglês, existe uma grande dificuldade em se criarem textos fluentes, que reflitam um pensamento linear, principalmente, apresentando um encadeamento apropriado da informação, através do uso apropriado de conectores e de estruturas da língua capazes de dar o sentido desejado ao texto. Conhecendo o perfil dos aprendizes, será possível contribuir para a formação de professores mais conscientes, capazes de compreender as regras da língua alvo e determinados comportamentos desses aprendizes. Consequentemente, esse professor irá formar usuários da língua mais conscientes, capazes de produzir textos mais acurados.

Por fim, este estudo servirá como referência para aprendizes de inglês, falantes de línguas que possuem a mesma origem ou características semelhantes ao italiano, como é o caso do português, espanhol, francês etc. A partir deste estudo, que complementa e amplia aqueles realizados anteriormente, é possível se enquadrarem outros perfis de aprendizes e se iniciarem novos estudos para a adequação das técnicas de ensino/aprendizagem de inglês como segunda língua.

1.3 Objetivos

A nova pesquisa enfoca, mais especificamente, o princípio cognitivo-discursivo da distribuição da informação, ou seja, a estrutura temático-informacional do texto e certos aspectos da interlíngua de aprendizes italianos de inglês como segunda língua, possibilitando:

- Verificar se os resultados encontrados na pesquisa em Perna (2016) se confirmam após o estudo de uma amostra ampliada de participantes, o que poderia ser um indício do perfil de aprendizes italianos de inglês como segunda língua;
- Aprofundar a investigação sobre o conhecimento de aprendizes italianos de inglês como L2 de particularidades da língua alvo, tais como a distribuição da informação que ocorre, por exemplo, como uma alternância entre informação dada e informação nova no texto (Tema e Rema, Dado e Novo) e o uso de elementos coesivos anafóricos, da exigência de sujeitos sintáticos e sujeitos não agentivos;
- Analisar qual tipo de conhecimento, implícito ou explícito, pode ser acessado, predominantemente, pelo aprendiz, no momento de uma produção ou de análise textual na L2.
- Discutir aspectos da interlíngua dos participantes deste novo estudo e possíveis interferências translinguísticas;
- Realizar um novo quadro comparativo entre os participantes da pesquisa atual e os das pesquisas anteriores - Perna (2016); Tenuta e Oliveira (2015); e Tenuta (2001).

1.4 Perguntas de pesquisa

Algumas perguntas foram motivacionais para a elaboração e a condução deste novo estudo, auxiliando na escolha dos aspectos a serem analisados e na consecução dos objetivos:

- Os resultados encontrados em Perna (2016) apontam um indício verdadeiro do perfil de aprendizes italianos da língua inglesa, no que se refere aos aspectos cognitivo-discursivos da organização da informação, ou seja, esses aprendizes têm, por exemplo, a percepção da importância da alternância entre a informação dada e nova no texto, para uma produção mais acurada?

- Esses aprendizes de inglês como L2 possuem um conhecimento implícito e/ou explícito da distribuição da informação (Tema e Rema, Dado e Novo); do uso de anáforas, da obrigatoriedade do sujeito sintático e da gramaticalidade do sujeito não agentivo condizente com o nível de proficiência indicado por eles?
- Existe interferência da língua nativa, neste caso, o italiano, na produção/compreensão da língua alvo?
- O que revelou a comparação sobre a interlíngua de aprendizes italianos e brasileiros, realizada nas pesquisas anteriores (PERNA, 2016; TENUTA e OLIVEIRA, 2015; TENUTA 2001)?
- O que a interlíngua desses aprendizes revela sobre a sua competência linguística relacionada aos aspectos investigados?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa pesquisa está fundamentada em teorias e conceitos importantes para a compreensão e a análise da distribuição da informação no discurso e aspectos da interlíngua de aprendizes de inglês como segunda língua. Produzir um texto fluente na língua inglesa significa ser capaz de reconhecer a alternância entre informação dada e nova, de usar elementos coesivos, como a anáfora, de conhecer as suas particularidades, como a obrigatoriedade do sujeito sintático, e de aceitar como estruturas gramaticalmente corretas aquelas contendo sujeitos não agentivos, mesmo que causem certo estranhamento a princípio.

2.1 A gramática sistêmico-funcional

A língua, enquanto parte integrante do ser humano, contribui para o estabelecimento das relações afetivas, sociais, culturais e econômicas. Assim, entende-se que a língua é um instrumento muito importante para a sobrevivência do homem dentro de uma sociedade.

De acordo com Halliday & Matthiessen (2014, p. 25),

Nós usamos a língua para dar sentido às nossas experiências e para interagir com outras pessoas. Isso significa que a gramática tem que estar em uma interface com o que está fora da língua: com os acontecimentos e as condições do mundo, e com os processos sociais com os quais estamos comprometidos. Mas ao mesmo tempo a gramática tem que organizar a compreensão da experiência, e do desempenho dos processos sociais, de forma que eles possam ser transformados em palavras.⁴

Com isso, percebemos que não só sociedades são organizadas, mas também as línguas que são faladas por elas. As línguas possuem um sistema de estruturas capazes de possibilitar a comunicação da intenção dos seus falantes e a criação de relações e significados adequados para o contexto no qual eles estão inseridos.

No âmbito da linguística cognitiva a construção da linguagem se dá a partir de habilidades cognitivas que são comuns a todos os seres humanos. Essas habilidades são, por exemplo, a percepção, a atenção, a tomada de decisão e a conceitualização. Então, tem-se que

⁴ Tradução da autora de: “We use language to make sense of our experience and to carry out interactions with other people. This means that grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transforming into wording.”

a percepção de um indivíduo está ligada à sua conceitualização de certos aspectos, ou seja, à atenção que ele aloca em determinadas cenas, para assim gerar significado.

O aprendiz de uma língua carrega na sua mente padrões cognitivos que permitem a utilização da língua em diferentes contextos, ou seja, como um instrumento comunicativo. A frequência de uso da língua, do seu léxico e da sua gramática, permite ao aprendiz acessar mais ou menos facilmente determinadas construções linguísticas. Desta forma, se uma determinada estrutura não é frequentemente usada pelo aprendiz, com certeza ele terá dificuldades em acessá-la quando houver a necessidade.

Considerando-se o caráter dinâmico e natural da construção do significado, conclui-se que a forma como a língua vem organizada no discurso do aprendiz pode ser influenciada pelos conteúdos evidenciados em determinados contextos comunicativos. Neste caso, o aprendiz ativa as estruturas semânticas disponíveis abrindo caminho para o uso da língua, inclusive o seu conteúdo extralinguístico. Na perspectiva cognitiva da linguagem, não se faz distinção entre os significados linguísticos e os significados pragmáticos, culturais e sociais; ao contrário, na utilização da linguagem, ativa-se um depósito de conteúdos e de conhecimento (KERMER, 2016).

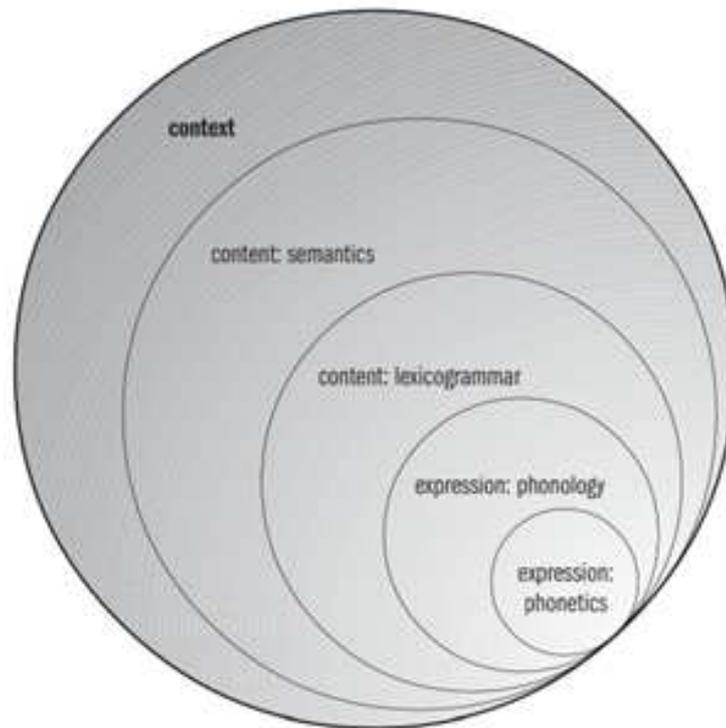
Tão importante quanto possuir um repertório linguístico imenso, são as habilidades cognitivas de categorizar as experiências e de organizá-las dentro de um padrão linguístico; assim a gramática cognitiva, por exemplo, constitui-se de unidades e expressões simbólicas complexas, arranjadas em áreas como a morfologia e a sintaxe.

A perspectiva da gramática sistêmico-funcional de Halliday & Matthiessen (2014) está relacionada com a perspectiva cognitiva, pois ambas consideram a capacidade cognitiva do indivíduo como fundamental para o aprendizado de uma língua. Em harmonia com estas duas perspectivas, este estudo investiga aspectos linguísticos funcionais relacionados à cognição, ou seja, tem por base o princípio funcional cognitivo da distribuição da informação no texto.

Para Halliday & Matthiessen (2014), a gramática é a unidade central de processamento da língua, responsável pela criação de significados, refletidos naturalmente pelos sons e pela escrita da língua. E ainda, uma língua natural possui uma estrutura informacional formada por componentes gramaticais morfossintáticos, semânticos e prosódicos, todos interagindo entre si, estabelecendo uma ligação estreita entre a forma e a função. (LAMBRECHT, 1994).

No geral, as línguas são constituídas de extratos que podemos definir como sendo: fonético, fonológico, léxico-gramatical, semântico e contextual e são esses extratos que permitem que a língua se estruture em um sistema semiótico, flexível e organizado.

Figura 1 - Arquitetura da Língua. Estratificação.



Fonte: Halliday & Matthiessen (2014, p. 26)

Como é possível ver na figura 1 acima, a arquitetura da língua é formada por extratos, divididos da seguinte maneira: tem-se um campo amplo no qual o indivíduo encontra-se em um contexto linguístico, cultural, social, econômico etc. Dentro deste contexto geral, encontra-se o conteúdo semântico, o que dá significado às pessoas, coisas e situações. Dentro deste campo semântico encontra-se o conteúdo léxico-gramatical, incluindo a gramática e o vocabulário, a sintaxe e a morfologia, criando uma estrutura/organização para aquilo que será transmitido. Dentro do campo léxico-gramatical encontra-se o fonológico, que abriga o campo menor fonético, representando a forma como o indivíduo se expressa, utilizando-se de sons. Assim, tem-se que todos esses extratos de uma língua encontram-se dentro daquele grande contexto e trabalham juntos para que a comunicação e a compreensão entre indivíduos sejam possíveis.

É importante ressaltar ainda que, quando consideramos a semântica de uma língua, consideramos que a construção do significado se dá a partir da experiência e das relações interpessoais, para então transformar significados em palavras, ou seja, nesse processo, léxico e gramática se unem para estabelecerem relações complexas às quais chamamos de sentenças e textos. E é exatamente esta parte deste grande contexto que iremos analisar: a ligação que os traços linguísticos têm com o significado que expressam no sistema como um todo. Isto quer dizer que, este estudo considera a estruturação da informação em sentenças a partir do conhecimento das regras da língua, como fundamental para o uso acurado da mesma em contextos comunicativos, permitindo uma clara compreensão entre os falantes.

A língua deve ser concebida como um instrumento que permite aos seus falantes interagirem entre si, dentro de uma sociedade. Portanto, a língua enquanto instrumento social tem funcionalidade comunicativa (SILVA, J. LACERDA DA, 2013). Um texto, sendo uma unidade da língua em uso, apresenta-se, em geral, em forma de um encadeamento de sentenças simples e complexas, unidas por elementos que ajudam a estabelecer uma continuidade.

De acordo com Halliday & Matthiessen (2014), as línguas, em geral, desenvolvem-se em três metafunções, que são:

Tabela 1- Linhas do significado em uma oração.

Metafunction	Clause as ...	System	Structure
Textual	Message	THEME	Theme ^ Rheme
Interpersonal	Exchange	MOOD	Mood [Subject + Finite] + Residue [Predicator (+ Component) (+ Adjunct)]
Experiential	Representation	TRANSITIVITY	Process + participant(s) (+ circumstances), e.g. Process + Actor + Goal

Fonte: Halliday & Matthiessen (2014, p.85)

A metafunção ideacional ou experiencial considera que a língua ajuda a construir a experiência humana, transformando-a em significado, como por exemplo, dando nome às coisas, categorizando-as. Essas categorizações relacionam-se diretamente com a transitividade do sistema linguístico. Na metafunção interpessoal a língua é usada para a interação humana, permitindo o estabelecimento de relações sociais. A metafunção textual é importante para este estudo porque diz respeito à construção de um texto de uma língua, ou seja, está relacionada com a construção do discurso, a sua organização e fluência. E mais, refere-se à construção da

mensagem dentro do sistema temático de uma língua. Portanto, considera-se que a análise da função textual é relevante para o entendimento de como o usuário da língua organiza a informação, que inicialmente se dá através da criação de blocos, para, em seguida, serem formadas orações.

Segundo Halliday & Matthiessen (2014), dentro da metafunção textual encontra-se o extrato mais alto da língua, que é o semântico, trazendo para dentro dela aquilo que pertence ao ambiente externo, unindo léxico, gramática e significado.

Pode-se dizer que

Um texto é organizado internamente como padrões de significado lógico, experiencial, interpessoal e textual. Ao mesmo tempo, ele é organizado externamente como uma unidade operando em um contexto: a estrutura do contexto da situação no qual um texto opera é, como se fosse, projetada no texto. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p.43)⁵

Um indivíduo, em um contexto comunicativo, ciente das regras da língua, tem à sua disposição a gramática, o léxico, a semântica, que lhe permitem escolher uma determinada estrutura, um determinado vocabulário, que serão utilizados para transmitir uma informação. É o falante que escolhe qual é a melhor estrutura a ser usada em um momento específico e a frequência de uso desta estrutura determina a fixação dela no repertório linguístico desse falante.

A língua constitui-se de um sistema flexível, mas ao mesmo tempo, organizado, que permite a transmissão de uma informação. Desta forma, uma língua está em constante mudança – tanto relacionado ao discurso oral quanto ao discurso escrito, mudam-se as maneiras de se dizer. Apesar da flexibilidade linguística, as regras e os princípios da língua permanecem como base para a comunicação.

Um desses princípios linguísticos é o princípio funcional cognitivo da distribuição da informação entendido como a necessidade de se estruturar os textos de forma a permitir um fluxo informacional adequado, que envolve a relação entre aquilo que já foi dito e aquilo que ainda será dito. Para que isso ocorra, cada mensagem deve ser estruturada de acordo com aquilo que se quer transmitir, relacionando e encadeando apropriadamente aquilo que é conhecido com aquilo que é novo em cada momento do desenrolar do discurso.

⁵ Tradução da autora de: “A text is organized internally as patterns of logical, experiential, interpersonal and textual meaning. At the same time, it is organized externally as a unit operating in context: the structure of the context of situation that a text operates in is, as it were, projected onto the text”.

2.2 Estrutura temática e estrutura informacional

Na língua inglesa, como em muitas outras línguas, a mensagem vem estruturada em forma de sentença dividida em duas partes, chamadas Tema e Rema – estrutura temática. Halliday (1985) e Halliday & Matthiessen (2014) definem o Tema como o ponto de partida da mensagem, o tópico. O Tema vem no início, como o primeiro elemento que vai orientar o restante da sentença dentro do contexto. Já o Rema é aquilo que vai ser dito sobre o Tema. Assim, dentro da metafunção textual, a estrutura da mensagem consistirá de um Tema acompanhado de um Rema.

Observando-se a primeira linha da tabela 1 citada anteriormente tem-se a metafunção textual, na qual é possível se ver claramente a sua estruturação em Tema e Rema, em um sistema no qual a mensagem é transmitida através de orações. Observemos o exemplo 1 abaixo:

1. *In that beautiful forest lions can live in harmony with trees, plants, flowers and other animals.*

Neste exemplo, tem-se que “*In that beautiful forest*” é o Tema, é o ponto de partida da sentença e, “*lions can live in harmony with trees, plants, flowers and other animals*” é o Rema, aquilo que é dito sobre o Tema.

Seguindo os conceitos de Tema e Rema estabelecidos por Halliday (1985) e Halliday & Matthiessen (2014), McCarthy (1991) afirma que, em seus discursos, o falante, muitas vezes, segue três padrões temáticos na língua inglesa, relacionados na Tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição da informação em Tema e Rema.

<p>A</p> <p>Tema 1 → Rema1</p> <p>↙</p> <p>Tema 2 → Rema 2</p> <p>↙</p> <p>Tema 3 → Rema 3</p> <p>Etc</p>	<p>B</p> <p>Tema 1 → Rema1</p> <p>Tema 1 → Rema2</p> <p>Tema 1 → etc</p>	<p>C</p> <p>Tema 2 → Rema 2</p> <p>↙ ↘</p> <p>Tema 3 → Rema 3 Tema 4 → Rema 4</p>
--	---	---

Fonte: McCarthy (1991, p. 55- 56)

Nessa tabela, a opção A mostra o Rema da sentença 1 retomado como o Tema da sentença 2, em seguida, o Rema da sentença 2 vem como Tema da sentença 3, e assim sucessivamente. A opção B nos apresenta um Tema para várias sentenças sucessivas e, a opção C mostra-nos o Rema da sentença 1 (ou elementos desse Rema) que se desdobra em Temas de outras sentenças subsequentes.

Exemplificando esses padrões apontados por McCarthy (1991), temos as seguintes ocorrências:

2. (a) *“The debate over liability for climate change is decade old. As early as 1991, a group of small developing countries facing devastation as a result of sea-level rise and flooding called on rich countries to pay for “loss and damage”. In climate change negotiations, developing countries have argued that those that have emitted the most greenhouse gases - namely, the U.S. and other developed countries - should pay the cost of damages. Discussions on that are going, and a significant rift remains even among governments committed to addressing global warming”. (Paying for climate change - Time - August 27, 2018, p. 18)*

(b) *“Tom Nicol thought he had a problem with sleep. He could never get enough. He took “very disciplined, stripped approach” to his routine. He drank water only at premeditated times, ate according to schedule, avoided caffeine, exercised (but not close to bedtime) and shut down all screens at 9pm”. (“My brain feels like it’s being punched - nothing comes out” - The Guardian Weekly - 27 July 2018, p. 34)*

(c) *“Several years ago, Riko Miyauchi’s dream of being a doctor took her into the exam halls of one of Japan’s most prestigious medical schools. As a young woman, she knew her prospects were slim. Tokyo Medical University’s entrance exam was notoriously tough, with women far less likely to pass than men”. (“Medical school scandal shows up Japan’s divisions” - The Guardian Weekly - 17 August 2018, p. 8)*

Em 2.(a), ocorre o padrão A, ou seja, a situação expressa através do Rema da primeira sentença – *“is decade old”* – é referido, por meio de outras palavras, na segunda sentença como Tema – *“As early as 1991”*; o Rema da segunda sentença - *“a group of small developing countries facing devastation as a result of sea-level rise and flooding called on rich countries to pay for loss and damage”* - ocorre como Tema da terceira sentença – *“In climate change negotiations”*; e assim por diante.

Já em 2.(b), o Tema da primeira sentença – “*Tom Nicol*”, é retomado, através do pronome anafórico “*he*”, nas várias sentenças subsequentes. Por fim, em 2.(c), tem-se que elementos do Rema da primeira sentença – “*Riko Miyauchi’s dream of being a doctor took her into the exam halls of one of Japan’s most prestigious medical schools*” - se desenvolvem como Tema em duas sentenças subsequentes – “*As a young woman*” e “*Tokyo Medical University’s entrance exam*”.

De acordo com Tenuta e Perna (2017), certamente esses padrões de estruturação temática, apresentados para a língua inglesa, aplicam-se também a outras línguas (devido ao caráter cognitivo que os embasa), como o português e o italiano. Esses padrões relacionam-se com o princípio da distribuição da informação no discurso em termos de informação dada e informação nova. Desta forma, o elemento escolhido como Tema de uma oração tem, em geral, o status informacional de elemento dado.

Lambrecht (1994) associa a estrutura informacional à forma das falas dos interlocutores, ou seja, essa estrutura é um fator determinante para a construção de sentenças. Ainda de acordo com esse autor, a interpretação pragmática tem um papel fundamental no discurso, pois ela une a forma da sentença com o contexto, através de regras linguísticas gramaticais específicas ou comuns a todas as línguas.

De acordo com Rutherford (1987), uma característica que torna possível o processamento de uma unidade da língua é a disposição da informação nessa unidade, que nos permite conectar uma informação nova com algo que já é familiar, como pequenas porções da língua, de conteúdos proposicionais, conduzidas por estruturas gramaticais. Além disso, esses conteúdos proposicionais podem seguir padrões diversos de estrutura gramatical, sem perder a sua gramaticalidade, mostrando a inter-relação entre sintaxe, semântica e discurso através de movimentos sintáticos de seus constituintes.

Portanto, no nível da estrutura de uma sentença, temos o Tema e o Rema e, no nível da estrutura informacional, temos a informação dada (Dado) e a informação nova (Novo). A informação dada é aquela que já é conhecida, ou que o falante considera como recuperável pelo ouvinte/leitor; e a informação nova é aquela que ainda não é sabida pelo ouvinte/leitor.

Temos que a estrutura temática e a estrutura informacional se relacionam em um sistema linguístico. É possível dizer que, muitas vezes, o Tema coincide com a informação dada e o Rema com a informação nova. Mas, isso não significa que Tema + Rema sejam a mesma coisa que Dado + Novo: “O Tema é o que eu, como falante, escolho como ponto de partida da minha mensagem. O Dado é o que você como ouvinte já sabe sobre ou que é

acessível a você. Tema + Rema é orientado para o falante, enquanto Dado + Novo é orientado para o ouvinte” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014)⁶.

Além disso, um termo, para ser considerado Dado, precisa que o seu referente tenha sido já dito explicitamente no discurso ou estar presente em um contexto físico (CHAFE, 1976). Assim, tem-se que a informação dada é aquela que pode ser recuperada do contexto anterior, englobando a noção de anafórico quando seu referente já foi mencionado ou já é conhecido tanto pelo falante quanto para o ouvinte (SILVA, J. LACERDA DA, 2013).

Diante desse pressuposto, pode-se considerar que o Tema geralmente traz a informação dada, que possui um volume comunicativo menor dentro do contexto; e o Rema, traz então, a informação nova, de maior volume comunicativo. A partir dessa relação entre Dado e Novo e Tema e Rema, é possível realizar uma progressão temática (KOCH, 2009), determinante para a organização textual do aprendiz.

Clark e Haviland (1977) afirmam que existe um contrato entre o Dado e o Novo, que consiste em uma máxima normativa com uma série de regras que não podem ser violadas pelo falante no momento do discurso e, se violadas, acarretam implicaturas conversacionais. Para esses autores, o centro desse contrato está na certeza que o falante tem de que o ouvinte já possui uma noção da informação a ser transmitida, que, neste caso, será uma informação dada (máxima da antecipação): “Esse contrato é realizado da maneira mais direta possível quando o falante segue a máxima da antecipação e o ouvinte possui um antecedente direto na memória para a informação dada” (CLARK, H.; HAVILAND, S., 1977)⁷.

Portanto, para que a comunicação aconteça sem interrupção ou incompreensão, a informação transmitida pelo falante deve distinguir o Dado do Novo; e permitir ao ouvinte, no caso de uma informação dada, encontrar em sua memória o seu antecedente único, utilizando-se do seu conhecimento para processar a informação.

Além disso, Rodrigues e Menuzzi (2009) afirmam que existem dois tipos de elementos dados e novos: o primeiro, o “velho/novo referencialmente” que diz respeito às representações mentais que o interlocutor tem dos referentes do discurso, utilizando-se de diversos sintagmas nominais com significados diversos, tais como a introdução de um novo referente ou o resgate de um referente que já é conhecido. E o segundo, o “velho/novo

⁶ Tradução da autora de: “The theme is what I, the speaker, choose to take as my point of departure. The given is what you the listener, already know about or have accessible to you. Theme + Rheme is speaker-oriented, while Given + New is listener-oriented”.

⁷ Tradução da autora de: “This contract is fulfilled in the most direct possible way when the speaker has adhered to the maxim of antecedence and the listener has a direct antecedent in memory for the given information”.

relacionalmente” que se baseia na relação entre os elementos das frases, ou seja, entre a informação que já é conhecida e a informação nova.

O elemento “velho/novo referencialmente” aponta para as representações ativas de um referente no discurso, importando-se somente com a forma do sintagma nominal, realizando uma segmentação tópico/comentário. Já o elemento “velho/novo relacionalmente” preocupa-se com o status informacional dos conteúdos, propondo aquilo que é considerado novo e aquilo que é velho, realizando uma segmentação foco/pressuposição (RODRIGUES; MENUZZI, 2009).

Esse fluxo da informação dada e nova caracteriza a já mencionada inter-relação entre gramática, semântica e discurso. Para Prince (1994), o texto representa um conjunto de instruções direcionadas do falante para o ouvinte, construindo assim um modelo específico de discurso através de entidades, conjunções e atributos. A autora coloca ainda a informação dada e a nova como sendo algo que depende do envolvimento com o assunto pelos participantes.

Pinto (2009) considera que “a estrutura sintática da língua está estreitamente relacionada com a estrutura informacional da sentença”. O valor pragmático-linguístico no discurso de um falante de uma língua é muito importante, pois evidencia elementos que são de interesse do indivíduo, ou seja; a maneira como ele se expressa em um discurso revela a sua intenção comunicativa. O falante pode recorrer a uma topicalização, que corresponde ao Tema/tópico/informação dada, definindo o seu conteúdo e a uma focalização, ou seja, a informação nova/Rema do seu discurso (PINTO, 2009).

É importante ressaltar que uma informação, mesmo que não tenha aparecido no discurso anteriormente, pode não ser considerada nova, pois o seu status dependerá do *background* dos seus interlocutores, das informações que eles compartilham entre si. Neste caso, para uma informação ser considerada dada, é necessário que ela seja recuperável no contexto precedente (RAMOS, 2017). Além disso, Ramos (2017) afirma que, um usuário da língua busca sempre ser coerente em seu discurso, prestando atenção não somente à microestrutura textual, mas também à macroestrutura, viabilizando assim a compreensão do texto.

Para falar da estrutura informacional no discurso de um indivíduo, Lambrecht (1994) utiliza dois conceitos. O seu primeiro conceito é o de Tópico, que não está diretamente ligado ao Tema, mas à definição de sujeito da gramática tradicional. O autor afirma que o Tópico se refere àquilo que é proposto em uma sentença, o que ele chama de *aboutness*. Vejamos o exemplo a seguir:

3.(a) *David told me they made him feel tired.*

(b) *David told me he felt tired.*

Nos exemplos 3.(a) e (b) acima, podemos ver que, no nível do discurso, o Tópico e o sujeito estão fortemente relacionados, gerando importantes consequências gramaticais. Tem-se que “*David*”, além de sujeito das orações, é também o Tópico das mesmas, tendo “*him*” e “*he*” como referentes ou como Tópico referentes.

O segundo conceito é o de Foco, que Lambrecht (1994) definiu como sendo um “novo conhecimento amarrado ao Tópico”, como aquilo que é transmitido sobre o Tópico. Assim, observando as frases acima, conclui-se que “*told me they made him feel tired*” e “*told me he felt tired*” são exemplos de Foco.

A organização estrutural discursiva em uma língua está diretamente ligada aos conceitos aqui explicitados, tais como Tema e Rema, Dado e Novo, Tópico e Foco⁸. Só assim é possível construir significado. Para o aprendiz de uma segunda língua esta organização poderá ser aprendida de forma inconsciente, a partir do momento em que ele começa a conectar os blocos de informação no seu discurso e assim alcançar o seu objetivo: comunicar-se na língua alvo. A maneira como o aprendiz irá conectar os blocos de informação é determinante para ele produzir um texto coerente e compreensível para o seu ouvinte. Esse aprendizado pode se tornar consciente, havendo instrução formal dessa questão. Estamos aqui lidando com a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito.

2.3 Coesão e discurso

Entende-se o texto como a unidade semântica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 114) organizada através de elementos linguísticos coesivos. A gramática oferece recursos variados que contribuem para que a informação seja transmitida com fluência, apropriadamente e com coesão. Ela é também responsável por possibilitar a formação de unidades de texto, contendo sentenças simples ou complexas.

⁸ Todos esses conceitos foram propostos tendo por base a língua inglesa, mas se aplicam provavelmente a muitas outras línguas (com certeza ao Português e a outras neolatinas), pois elas, na verdade refletem princípios cognitivos ligados a uma maior facilidade de processamento linguístico.

Halliday e Hasan (1976) definem coesão como as relações de significado que existem dentro de um texto e que ocorrem onde a interpretação de um elemento do discurso pressupõe outro elemento também no discurso. Assim, pode-se concluir que a coesão é parte do sistema de uma língua, tanto no âmbito gramatical, quanto no lexical, capaz de conectar os vários significados do texto.

Para se obter um bom texto, não basta saber organizar a informação dada e a nova em Tema e Rema. É necessário saber usar elementos coesivos que são responsáveis pela ligação entre as sentenças e pela construção do significado da mensagem. Recursos que se encontram à disposição do aprendiz, como os padrões de organização temática mostrados por McCarthy (1991), são importantes para uma produção textual variada, com efeitos retóricos diversos.

Na língua inglesa, existem quatro maneiras de se criar coesão, que são: conjunção, elipse, organização lexical e referência. Enquanto a conjunção, a elipse e a referência são ferramentas de coesão gramatical, a organização lexical está inserida no nível léxico-gramatical de um discurso.

Como conjunção, entende-se aquelas palavras que servem como marcadores e dão continuidade ao texto, como por exemplo, na língua inglesa, temos *and* e *but*. Já a elipse é um tipo de referenciação que permite ocultar partes da estrutura do texto que podem ser presumidas com base naquilo que foi dito anteriormente, dando também continuidade ao texto, como por exemplo, as *short answers*: - “*Did Carla buy some bread yesterday?*” “- *Yes, she did*”, nesta resposta temos que o verbo auxiliar “*did*” engloba todo o significado da pergunta, “*Carla bought some bread yesterday*”. A coesão lexical trabalha com a escolha de itens lexicais em um texto, como por exemplo, “*Dogs are the most popular pets in the United States, but pitbulls can be dangerous in specific situations*”, onde “*dogs*” e “*pit bulls*” são escolhas lexicais utilizadas para se referirem a um grupo em geral e a um grupo específico, que estão estreitamente relacionados.

A referência cria coesão através de conectores que ligam os elementos de um texto. A referência pode ser exofórica, quando aponta para algo que está fora do texto, como, por exemplo, “*Peter can help with this one*”, no qual “*this one*” refere-se a algo que está em um ambiente fora do texto. Portanto, a referência exofórica não é reconhecida como um elemento coesivo. Importante para este estudo é a referência endofórica que aponta para um referente dentro do próprio texto, isto é, a informação dada previamente (anáfora), ou posteriormente (catáfora), havendo assim uma retomada durante o desdobramento do texto, através de correferentes. Em 4, a seguir, temos um exemplo de anáfora:

4. *Ann is making a chocolate cake for tonight. She'll make it herself.*

Neste exemplo, temos que “*she*”, pronome pessoal, é o correferente de “*Ann*”; e “*it*”, objeto direto, vem como correferente de “*a chocolate cake*”; ambos retomando uma informação que já foi dada anteriormente. Entende-se por correferentes dois itens que possuem a mesma referência no texto, que estabelece uma relação semântica entre eles.

Em uma estrutura temática, cada mensagem possui o seu Tema, selecionado pelo falante, expresso a partir da formulação de sentenças que utilizam tanto elementos coesivos gramaticais quanto elementos extralinguísticos. Já a estrutura da informação é acessada através da alternância entre informação dada e nova, que faz parte do repertório dos interlocutores. Segundo Halliday e Hasan (1976, p. 326),

Cada unidade de informação é então estruturada em termos de dois elementos, um elemento novo, expressando o que o falante está apresentando como informação a qual o ouvinte não pode acessar em outras fontes; e o elemento dado, expressando o que o falante está apresentando como informação que pode ser acessada pelo ouvinte em algumas fontes ou em outros ambientes – a situação, ou o texto precedente. O elemento dado é opcional; o novo está presente em cada unidade da informação, uma vez que sem ele não seria possível obter-se uma informação separada.⁹

Para que esse fluxo de elementos dados e novos aconteça em um discurso, algumas línguas proveem recursos para se manter a coerência no processamento da informação. As regras gramaticais dentro de um sistema organizacional irão contribuir para o alinhamento da informação no discurso. Um alinhamento que acontece, como por exemplo, na língua inglesa, com a obrigatoriedade do sujeito sintático – relacionado a “*dummy it*” e “*there+be*”- ou até mesmo com o sujeito não agentivo. Esses elementos funcionam como estratégias de construção do discurso, utilizados para se manter a ordem vocabular SVO da língua.

A particularidade da língua inglesa quanto à obrigatoriedade do sujeito sintático não acontece em línguas como o português, o italiano e o espanhol. Isto porque, na língua

⁹ Tradução da autora de: “Each information unit is then structured in terms of two elements, a new element, expressing what the speaker is presenting as information that is not recoverable to the hearer from other sources; and a given element, expressing what the speaker is presenting as information that is recoverable to the hearer from some source or other in the environment – the situation, or the preceding text. The given element is optional; the new is present in every information unit, since without it there would not be a separate information”.

inglesa, existe uma forte relação entre o sujeito e o verbo e, em muitos contextos, para que essa relação seja mantida, o “*dummy it*” ou a estrutura “*there+be*” são exigidos, como por exemplo, nas frases “*It will rain*” ou “*There is a car in front of my house*”.

Entende-se por sujeito não agentivo o elemento gramatical sujeito que se refere a um participante da ação que não é aquele que a pratica, como, por exemplo, muitas vezes acontece com seres inanimados; é uma forma marcada do sujeito porque não é muito utilizado, tende a ser pouco reconhecido por estudantes de uma língua, mesmo sendo gramaticalmente correto (PERNA, 2016). Neste caso, nas sentenças “*Water filled the tub*”; “*Heights frightened the child*” (GOLDBERG, 2006), “*Water*” e “*Heights*” são os sujeitos das suas respectivas orações, e são denominados sujeitos não agentivos.

Perini (2007) explica que tradicionalmente existe uma confusão entre sujeito e agente. Esses conceitos, ainda que possuam alguma conexão, não se identificam. Verbos como ferver, esquentar, rasgar, quebrar, derreter, abrir etc podem atribuir o papel de paciente ao sujeito, através da construção ergativa (PERINI, 2007). Frases como “O sofá rasgou”, “A blusa abre atrás”, “O computador quebrou uma tecla” são exemplos de frases com sujeito paciente.

Cançado (2008) aponta que essa relação de sentido do verbo com o seu sujeito e com o seu complemento é chamado de papel temático, ou seja, funções semânticas são atribuídas aos argumentos do verbo. Para línguas como o português, o inglês e o italiano deve-se considerar a existência de uma correspondência sistemática entre os papéis temáticos e as posições sintáticas que surgem a partir da escolha do verbo. Essas correspondências podem ser mais prováveis do que outras, como por exemplo, o fato de o agente ocorrer normalmente na posição de sujeito e um instrumento como adjunto de uma sentença. (CANÇADO, 2008, p. 116). Geralmente, o uso de sujeitos não agentivos pelos aprendizes de inglês como segunda língua ocorre em um estágio mais avançado de seu aprendizado e, a princípio, pode ocorrer um estranhamento e não se reconhecer um ser inanimado como sujeito de uma sentença.

Cançado (2008) apresenta o Princípio da Hierarquia Temática, que pode explicar esse estranhamento de aprendizes de inglês como L2: “quando um falante constrói uma sentença, tende a colocar o agente na posição de sujeito; se não houver um agente, a segunda preferência é para um beneficiário ou experienciador; a terceira preferência é para um tema ou um paciente; e assim por diante (CANÇADO, 2008). Os exemplos abaixo mostram os diferentes papéis temáticos atribuídos à posição de sujeito por ordem de probabilidade na produção de um falante de uma língua essencialmente agentiva, como no caso o português:

AGENTE > Maria rasgou a cortina.

EXPERIENCIADOR/BENEFICIÁRIO > Maria odeia cortina de pano.

TEMA/PACIENTE > A cortina rasgou.

INSTRUMENTO > LOCATIVO > A cortina agarrou na janela.

(Adaptado de CANÇADO, 2008)

Nesses exemplos, é possível ver como ocorreria a escolha de um aprendiz no que diz respeito à construção de uma sentença.

Nem todo falante de uma língua sabe, explicitamente, o que é um sujeito ou é capaz de ligá-lo a um verbo em uma sentença. Na sintaxe, sujeitos funcionam como elos que carregam informação dentro de um sistema linguístico universal, que acontece a partir de relações gramaticais particulares entre os verbos e as outras partes da sentença. Pode-se dizer que um indivíduo possui uma representação mental do que é um sujeito, facilmente aplicável no seu discurso. (VANPATTEN, B.; ROTHMAN J., 2015).

Mesmo um aprendiz com nível de proficiência mais avançado poderia ter dificuldades em aceitar a gramaticalidade do sujeito não agentivo. A seguir, um exemplo que ilustra essa situação:

5.(a) *Peter broke the computer with a spanner.*

(b) *A spanner broke the computer.*

(c) *The computer broke.*

No exemplo 5, todas as sentenças são gramaticalmente corretas e transmitem conteúdos semânticos semelhantes, porém com relações sintáticas diversas. Nota-se que, a estrutura em 5.(a) é perfeitamente aceitável pelo aprendiz, pois “*the computer*” encontra-se na posição de objeto. Já as estruturas em 5.(b) e 5.(c) não são tão facilmente aceitáveis porque é muito mais provável que agentes animados ocupem a posição de sujeito do que agentes inanimados. E assim, o aprendiz de inglês como L2 tenderia a considerar agramaticais as

sentenças em 5.(b) e 5.(c), a menos que estruturas semelhantes ocorram em sua língua materna, o que tenderia a neutralizar essa tendência.

É importante ressaltar ainda que a língua inglesa manifesta-se organizacionalmente através da ordem vocabular sujeito-verbo-(objeto) - SV(O), sendo a presença do sujeito obrigatória. Essa obrigatoriedade não acontece, por exemplo, com o italiano ou o português, que também seguem essa mesma ordem vocabular. Rutherford (1987) aponta que, para preservar a sua ordem vocabular gramatical SV(O), o inglês dispõe de certos recursos sintáticos: primeiro, na formação das sentenças interrogativas com o uso de auxiliares. Observando a relação existente entre a sentença afirmativa “*Maria works*” e a sua respectiva forma interrogativa “*Does Maria work?*”, nota-se que, retirando-se o auxiliar “*does*”, a ordem vocabular canônica da língua inglesa é mantida, SV – “*Maria work*”. Segundo, em construções como a clivagem e a pseudo-clivagem. Por exemplo, na clivagem, para o conteúdo proposicional da sentença relativa “*Prestige that you work for*” cria-se um novo sujeito, no caso o “*dummy it*” juntamente com o verbo “*be*” – “*It’s prestige that you work for*”, para colocar em destaque um elemento da frase, que aqui é o substantivo “*prestige*”. No caso da pseudo-clivagem, tem-se o que chamamos de “*raising rules*” (regras de alçamento), na qual ocorre um movimento de parte do conteúdo proposicional, criando-se uma frase relativa – “*Prestige is what you work for*”. Analisando bem, ambas as frases mantêm a ordem SV(O).

As “*raising rules*” são um grupo de regras de movimentação, em relação às quais o posicionamento dos blocos de informação acontece para satisfazer as exigências discursivas da língua inglesa. O fenômeno de “*raising*” acontece no discurso através da movimentação de constituintes de uma posição mais baixa, à direita da estrutura, para uma posição mais alta, à esquerda da estrutura. Três “*raising rules*” são citadas pelo autor (RUTHERFORD, 1987) para demonstrar como os constituintes da oração podem compor novos arranjos, garantindo-se assim a ordem vocabular canônica. A primeira estrutura refere-se à movimentação do constituinte da posição de sujeito de uma oração subordinada para a de objeto da oração principal, como no exemplo:

6.(a) *They believe that the war was over.* (sujeito)

(b) *They believe the war to be over.* (objeto)

(RUTHERFORD, 1987)

Na segunda estrutura, o constituinte vai da posição de sujeito da oração subordinada para a posição de sujeito da oração principal:

6. (c) *It seems that the war is over.* (sujeito da oração subordinada)

(d) *The war seems to be over.* (sujeito da oração principal)

(RUTHERFORD, 1987)

Na terceira estrutura, a movimentação do constituinte vai da posição de objeto da oração subordinada para a de sujeito da oração principal:

6.(e) *It's easy to forget the war.* (objeto)

(f) *The war is easy to forget.* (sujeito)

(RUTHERFORD, 1987)

Como é possível notar, nos exemplo 6.(b), 6.(d), 6.(f), temos a formação de sujeitos não agentivos, uma prática muito comum na língua inglesa. Nestes casos, parecem ser estruturas muito aceitas, pois seriam comuns no português e possivelmente em muitas outras línguas.

Quando se é um aprendiz de uma língua, é sem dúvida importante conhecer as suas particularidades e como a informação é desdobrada no texto, e conhecer, portanto, essa relação entre a estrutura temática e a estrutura informacional. Da mesma forma, o conhecimento dos recursos coesivos é importante para o desenvolvimento do aprendiz, para que ele alcance o seu objetivo de se comunicar mais efetivamente na língua alvo. Nesse contexto, o modo como toda essa informação linguística é transmitida ao aprendiz é fundamental para que ocorra de forma satisfatória, o aprendizado/aquisição não só inconsciente, mas também consciente, desses aspectos linguísticos.

2.4 Conhecimento implícito e conhecimento explícito

Todo processo de aprendizagem ocorre a partir do armazenamento de informação no cérebro do indivíduo. Não consideremos aqui o aprendiz como um indivíduo que apenas recebe informações da L2 e as acumula, mas também como um indivíduo engajado com o aprendizado e capaz de refletir sobre a língua alvo. Essas informações, uma vez processadas, estarão acessíveis como conhecimento implícito e/ou explícito. De acordo com Ellis *et.al* (2015), a principal diferença entre conhecimento explícito e conhecimento implícito de elementos de uma língua é se os indivíduos estão cientes daquilo que eles sabem sobre a mesma.

O conhecimento explícito caracteriza-se pelo indivíduo ter consciência das regras da língua e as utilizar conscientemente em um processo controlado. Quando o indivíduo usa a língua inconscientemente das suas regras, tem-se o conhecimento implícito, ou seja, ele não é capaz de expressar com palavras aquilo que ele aprendeu, mas utiliza a língua em um processo automático.

Conhecimentos implícito e explícito estão diretamente ligados com a realidade do ensino de uma língua estrangeira. Johnson (1994) trata o conhecimento explícito como conhecimento declarativo, que é o conhecimento sobre a língua, também necessário para um uso efetivo da mesma. O autor aborda esse tipo de conhecimento como um possível meio para se desenvolver o conhecimento implícito, que é tratado pelo autor como conhecimento procedimental. Este último refere-se a saber usar a língua, ou seja, às regras já internalizadas pelo aprendiz, cujo acesso, no momento de uso, ocorre automaticamente.

É importante salientar que existe uma diferença entre aquisição e aprendizado. A primeira ocorre em contextos espontâneos, nos quais o aprendiz adquire o conhecimento da L2, mas não sabe o porquê, o que corresponde a se obter o conhecimento implícito. O segundo ocorre, em geral, em contextos formais, nos quais o aprendiz recebe instruções sobre a língua alvo, correspondendo a se obter o conhecimento explícito.

Quando o processo cognitivo de aprendizagem ocorre de maneira inconsciente, o aprendiz adquire o conhecimento implícito, sem uma consciência metalinguística. Após esse processo, esse aprendiz pode vir a desenvolver o conhecimento explícito, através de alguma instrução explícita, que pode ajudá-lo na percepção de peculiaridades da língua. Por outro lado, aprender uma língua de maneira explícita é um processo consciente e intencional, que demanda atenção às regras da língua.

Não se quer dizer que o aprendizado implícito seja menos eficiente que o aprendizado explícito. Quando o aprendiz possui um tempo determinado para executar uma tarefa, pode ocorrer que ele não consiga acessar os fatos declarativos sobre a língua, o que

significa que o conhecimento explícito nem sempre está disponível para o uso espontâneo da L2. Ellis (2009) afirma que a produção padrão de uma L2 por um aprendiz depende do conhecimento implícito, porém dificuldades na sua produção podem ser o resultado das tentativas do aprendiz em acessar o conhecimento explícito.

Assim, podemos definir o conhecimento implícito como aquele que foi totalmente internalizado pelo aprendiz e o conhecimento explícito como um instrumento que o aprendiz utiliza para produzir a língua alvo, o qual ele pode controlar em situações diversas. Quando se trata do aprendizado de uma segunda língua, não podemos considerar que o conhecimento explícito se manifesta somente durante o uso da língua em si, mas também como fatos declarativos, memorizados pelo aprendiz. Por outro lado, muitos aprendizes não são capazes de explicar uma escolha linguística, pois ela foi acessada unicamente de acordo com o seu conhecimento implícito. Vejamos um exemplo de como isso se manifestaria, utilizando o verbo “*talk*”:

7. Carl talks Carmen on the phone once a week.

Se fosse pedido a aprendizes de inglês como L2 para dizer se o exemplo 7 está correto ou não, aqueles que optassem por dizer que a frase está incorreta provavelmente justificariam a escolha de duas formas: não técnica e metalinguística (ELLIS, R., 2009). As justificativas não técnicas seriam como “*You can’t say ‘talk Carmen’*”; “*After the verb “talk” you have to use ‘to’ - talk to Carmen*”. As justificativas que utilizam a metalinguística seriam como “*The verb ‘talk’, when the speaker addresses to someone, needs the preposition ‘to’ before the indirect object, like many other verbs which require the indirect object to be realized as a prepositional phrase.*”

Aprendizes de uma L2 que já possuem certo conhecimento implícito da língua sabem fazer escolhas corretas, porém, quando solicitados que expliquem as suas escolhas não são capazes de falar da língua explicitamente, ou, se são capazes de falar da língua, não são capazes de usar a metalinguagem.

Em várias situações, aprendizes internalizam as regras de uma L2 sem prestar atenção a isso, ou seja, eles utilizam a língua de maneira espontânea, sem questionar os porquês, dando foco ao significado - o que chamamos de instrução implícita. Já a instrução explícita requer uma reflexão das regras da língua durante o processo de aprendizado,

envolvendo informação metalinguística. Nesse processo, muitas vezes, o próprio aprendiz é encorajado a descobrir essas regras, o que requer atenção em relação à forma.

A existência de conhecimentos implícito e explícito (procedimental e declarativo) relaciona-se aos aprendizados implícito e explícito, nas perspectivas do aprendiz, e/ou às instruções implícita e explícita, que são externas ao aprendiz, que se referem ao modo como o aprendiz é conduzido durante o processo de aprendizado.

Entende-se por aprendizado implícito o processo de se adquirir conhecimento inconscientemente através de estímulos recebidos naturalmente. Já o aprendizado explícito é o processo de se adquirir conhecimento de forma consciente, em um ambiente que permite ao aprendiz refletir sobre determinados aspectos da língua.

O conhecimento implícito e o explícito trabalham juntos no uso da língua. O conhecimento explícito ajuda na percepção, pelo aprendiz, de importantes aspectos linguísticos, tornando esse aprendiz mais consciente no momento de sua produção, dando a ele maior condição de utilização de recursos morfossintáticos variados. Ellis (2006) afirma que esse controle do conhecimento declarativo favorece o processamento e a automatização do conhecimento implícito da L2. É importante que as estratégias pedagógicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem de uma L2 envolvam não somente a instrução implícita, mas também a instrução explícita do aprendiz.

Para Ellis (2015), a memorização de padrões de uso e o consecutivo processamento da linguagem permitem ao aprendiz criar estruturas linguísticas próprias, a partir de regras já internalizadas, manifestadas durante o processo comunicativo:

Usuários de uma língua são sofisticados em seu conhecimento das probabilidades sequenciais das unidades da língua, e isso ocorre por causa da sua experiência no uso, que cultiva esse conhecimento. Como considerado anteriormente, se o registro envolvido não é parte da experiência do aprendiz, então esse conhecimento foi adquirido implicitamente (N. ELLIS, 2015, p. 10).¹⁰

O processamento de uma língua está estreitamente relacionado com a frequência de uso da mesma. É já sabido que aprendizes de uma L2 aprendem mais facilmente estruturas menos marcadas, ou seja, aquelas que possuem uma frequência de uso maior, que podem ser formas e padrões regulares, como por exemplo, *don't have to worry* é mais frequente do que *don't have to wait* (N. ELLIS, 2015).

¹⁰ Tradução da autora de: "Language users are sophisticated in their knowledge of the sequential probabilities of the units of language, and that it is their usage experience that has cultivated this knowledge. As before, I argued that if the tallying involved is not part of the user's conscious experience, then this knowledge is implicit won."

A gramática e o léxico, juntos, formam um contínuo de fórmulas e construções fortemente ligadas e de elementos que colaboram entre si para a construção do significado. Para a aquisição do conhecimento implícito é importante a frequência de uso da língua, através de muita prática, o que permite ao aprendiz internalizar os seus padrões estruturais juntamente a itens lexicais.

É importante saber que, mesmo que a gramática e o léxico da L2 estejam armazenados na memória do aprendiz, nem sempre eles estarão facilmente acessíveis. Isto pode ocorrer porque o processo de aquisição de uma segunda língua é sempre moldado pela língua nativa do aprendiz, assim podem existir fatores que, competindo no cérebro do indivíduo, dificultam esse acesso, como o bloqueio ou a sobreposição de uma estrutura a outra, ambos por interferência linguística. (N. ELLIS, 2015).

Nesse caso de interferência linguística, o aprendiz se baseia no conhecimento que ele tem da sua L1 para se desenvolver na L2. Assim, a L1 exerce uma influência sobre a produção da L2, podendo causar um desvio de normas da L2. Reis (2012) afirma que a interlíngua de aprendizes de uma L2 é caracterizada pela transferência de partes da estrutura da língua nativa, ou seja, o aprendiz baseia-se na sua língua materna para construir o sistema da sua língua alvo. Como por exemplo, a obrigatoriedade do sujeito sintático na língua inglesa, que pode não ocorrer, a princípio, na produção de aprendizes nativos do italiano, do português e do espanhol, porque essas línguas não apresentam essa obrigatoriedade.

Outro fator essencial para a aquisição de uma L2 é a atenção aprendida (*learned attention*) (N. ELLIS, 2015). Bloqueio é um fenômeno gerado pela atenção aprendida, no qual elementos da L2 presentes no *input*, que não existem na L1, são bloqueados e não são assimilados pelo aprendiz. Se a atenção aprendida não é suficiente, ela será responsável pela limitação do aprendizado implícito e conseqüentemente requererá a instrução explícita para que o aprendiz seja capaz de internalizar as regras da língua alvo.

Muitas investigações que têm sido realizadas comprovam que a instrução formal de uma L2, quando bem evidenciada, pode trazer muitos benefícios para o aprendiz. Assim, deve-se considerar que, em determinados casos, tipos de instrução explícita podem ser mais eficazes do que apenas os processos implícitos, garantindo um aprendizado da L2 mais duradouro e eficaz. Durante o processo de aprendizagem, aprendizes que refletem sobre as regras da língua de maneira consciente ativam simultaneamente o aprendizado implícito. Enfim, uma instrução formal é importante porque ela reforça o ensino, favorecendo a aprendizagem, já que espontaneamente pode ser difícil ocorrer a aquisição de vários fenômenos linguísticos.

De alguma forma, em sala de aula, a percepção pelo aprendiz das regras e particularidades da língua deve ser estimulada. Isso pode ser feito através de *consciousness raising*, ou seja, o professor, utilizando-se dessa abordagem, pode chamar a atenção do aprendiz para determinados aspectos da língua alvo e também da língua materna, tais como semelhanças e diferenças gramaticais e lexicais, através da aplicação de exercícios específicos. Mas, é claro que o tipo de percepção à qual o aprendiz será estimulado dependerá também de fatores individuais, tais como idade, motivação e a facilidade/dificuldade de processamento da informação.

3 INTERLÍNGUA

O aprendizado de uma segunda língua e o seu conseqüente domínio em contextos comunicativos varia de aprendiz para aprendiz. Capacidades cognitivas são comuns a todos os indivíduos, porém os processos cognitivos podem sofrer influência de outros aspectos da vida, o que pode determinar desempenhos distintos entre aprendizes de uma língua.

Para se aproximar dos padrões produzidos pelos falantes nativos da segunda língua, o aprendiz movimenta o seu repertório linguístico em direção à L2, em um processo gradual e constante, utilizando-se de aspectos sonoros, pragmáticos, estruturais, vocabulares e discursivos. Essa movimentação, realizada através de diversos estágios desenvolvidos pelo aprendiz, relaciona-se com o conceito de interlíngua, que segundo Selinker (1972) fundamenta-se em:

“Esse conjunto de enunciados [os enunciados que são produzidos quando um aprendiz tenta dizer sentenças na língua alvo] para a maioria dos aprendizes de uma segunda língua não é idêntico ao conjunto de enunciados hipoteticamente correspondentes ao grupo de enunciados que teriam sido produzidos por um falante nativo da língua alvo se ele tivesse tentado expressar o mesmo significado do aprendiz. Uma vez que podemos observar que esses dois conjuntos de enunciados não são idênticos, então, na construção de uma teoria do aprendizado de uma segunda língua, seria completamente justificado se se hipotetizasse, ou se sentisse impellido a hipotetizar, a existência de um sistema linguístico separado baseado na produção que se observa, resultante da tentativa de produção do aprendiz da norma da língua alvo (SELINKER, 1972, p. 214).¹¹

Semelhantemente, Tarone (2006 [1994]) propõe o seguinte: “A interlíngua é vista como um sistema linguístico separado, claramente diferente da língua nativa do aprendiz e da língua alvo, mas conectada a ambas as línguas por identificações interlinguísticas na percepção do aprendiz.”¹²

¹¹ Tradução de: “This set of utterances [the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a target language (TL)] for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attended to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from the learner’s attempted production of a TL norm.”

¹² Tradução de: “The interlanguage is viewed as a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ (NL) and the ‘target language’ (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner.”

Assim, o aprendiz vivencia um processo de desenvolvimento onde a aquisição da segunda língua pode estar restrita por certos fatores. O aprendiz encontra-se em um caminho onde, de um lado, ele possui a sua língua nativa e, do outro, a língua alvo, ambas com suas particularidades; e também características que são comuns a todas as línguas; tudo isso envolvido pelo seu processo cognitivo individual e geral.

Durante o desenvolvimento da sua interlíngua, o aprendiz realiza trocas constantes das regras que compõem o seu sistema da língua alvo, o que reflete um processo de aprendizagem contínuo. Uma interlíngua de um nível mais básico é superada por uma nova interlíngua, com um nível mais avançado e, assim por diante. Nesse processo, o aprendiz vai alcançando, cada vez mais, o seu objetivo de se comunicar efetivamente na L2. Alguns estudos sobre a interlíngua demonstraram que esse processo de construção de gramáticas mentais provisórias pelo aprendiz funciona como um percurso que culmina na sua competência linguística (FERNANDES, S. de S., 2016).

Sabe-se que é possível identificar em qual estágio da interlíngua um aprendiz se encontra, utilizando-se, como instrumento, pesquisas que abordem aspectos específicos do sistema linguístico alvo. O estudo realizado em Perna (2016) investigou a existência dos conhecimentos explícito e implícito de princípios de organização temático-funcional e sugeriu que quanto mais desenvolvido é o processo de aprendizado, mais o desempenho dos aprendizes refletirá padrões enraizados, como, no caso específico da pesquisa, padrões relacionados à distribuição da informação no discurso.

3.1 Influência translinguística

No ensino-aprendizagem de inglês como L2, é importante considerar a acessibilidade que o estudante tem ao seu conhecimento explícito e implícito. Muitos estudos que abordam este tema têm sido realizados para se verificar como o uso da L2 pode ser influenciado pela L1 e vice-versa.

Há vários anos, pesquisas têm sugerido que bilíngues são capazes de destacar a L2 da L1 quando se trata de estruturas gramaticais de frases, sentenças e trechos de texto, mesmo que seja possível que, no início, a L1 influencie a aprendizagem de uma L2 (SOUZA *at al*, 2014). Este estudo busca mostrar, por exemplo, que o aprendiz de inglês como L2, em relação ao reconhecimento da gramaticalidade do sujeito não agentivo, sofre influência de sua L1 durante o processamento dessa estrutura linguística. Esses aprendizes, mesmo em um estágio mais avançado da interlíngua, podem não reconhecer a gramaticalidade de frases como “*The*

door opened". Perna (2016), Tenuta e Oliveira (2015), e Tenuta (2001) detectaram um estranhamento por parte dos aprendizes participantes das pesquisas relacionado a esse fenômeno.

No que se refere à aquisição de uma L2, é importante destacar que a influência translinguística pode ocorrer em vários níveis estruturais da língua, como por exemplo, no semântico-conceitual e no morfossintático. Souza *at al* (2014, p. 195) afirmam que a hipótese da influência translinguística supõe que usuários de uma L2, mesmo sendo tipologicamente distinta da L1, possuem uma relativa facilidade em adquirir traços e propriedades linguísticas da língua alvo. Os autores supõem ainda que existam limites de proficiência na L2 e na capacidade cognitiva de seu processamento. Esses dois aspectos da hipótese da influência translinguística são paralelos à hipótese da maturidade cognitiva de aprendizes de uma segunda língua, o que pode ser um fator importante relacionado à influência que a L1 exerce sobre a L2.

No início do aprendizado de uma segunda língua, é normal que ocorram problemas com a sua gramática, exatamente por causa de diferenças entre as línguas do aprendiz. As estruturas gramaticais e semânticas da L1 concorrem com as da L2. É necessário um ensino explícito dos padrões de construções gramaticais da L2 para que o aprendiz se atente para as diferenças entre a sua L1 e a L2 e, conseqüentemente, melhore o seu desempenho na língua alvo (KERMER, 2016, p. 12).

Devem-se considerar também as habilidades cognitivas do aprendiz, tais como a atenção e a percepção, que podem ser fundamentais para o processo de aprendizagem de uma segunda língua. É a partir dessas habilidades que o aprendiz se torna capaz de decodificar os traços semânticos da L2 e de construir significado; e mais, de explorar e de destacar aspectos lexicais, sintáticos e morfológicos da L2, contrastando-os com os da sua L1.

Alguns estudiosos, como Nick Ellis (2015), afirmam que a aquisição da gramática de uma L1 ocorre mais pelo uso da mesma do que pela explicitação das suas regras, ou seja, a simples exposição à L1 faz com que o indivíduo adquira o conhecimento necessário para o uso da língua. Já a aquisição de uma L2 por um adulto, de forma acurada, pode ocorrer tanto implicitamente quanto explicitamente, a partir de contextos comunicativos, ou por imersão no ambiente nativo da língua alvo. Para N. Ellis (2015), o aprendizado de um indivíduo pode ser favorecido pelo uso de regras declarativas ou explícitas.

O que acontece na prática com um aprendiz adulto é que ele possui a sua L1 já incorporada na sua mente, com estruturas familiares para ele. Quando ele começa a aprender a L2, ele entra em um contexto não familiar. O aprendiz entra nesse processo de aprendizagem

com o seu conhecimento da L1 e com suas habilidades cognitivas que são úteis para a aprendizagem de qualquer língua. Ele parte de estruturas mais simples e, à medida que avança no seu aprendizado, vai introduzindo estruturas mais complexas.

Ainda relacionado à influência translinguística, cada língua possui as suas particularidades. Considerando apenas os constituintes sujeito (S), verbo (V) e objeto (O), tem-se que as línguas dividem-se em SVO, SOV, VSO, VOS, OVS, OSV (PINTO, 2009). O inglês é uma língua SVO, relativamente mais rígida porque exige a presença do sujeito sintático. Em alguns contextos pragmático-discursivos pode haver alterações na posição dos elementos da frase. Por exemplo, pode ocorrer a ordem OSV (ou topicalização, na qual o objeto vem no início da frase) – “*The boy I can see*” - como uma opção para se atender a alguma necessidade de estruturação temático-informacional. No português brasileiro, como em outras línguas SVO, tem-se a estrutura tópico-comentário, que é orientada para o discurso (SILVA; MAURICIO; SILVA, 2017). Essa maior rigidez da língua inglesa, fenômenos de movimentação de estruturas por exigência temático-informacional e movimentação tópico-comentário, podem causar estranhamento, dificultando o aprendizado de uma L2.

Concluindo, L1 e L2 concorrem na mente do indivíduo, em todos os momentos da sua produção linguística, estabelecendo influências entre si. Reis (2012) aponta que a assimetria entre o sistema da língua nativa e o sistema da segunda língua pode ser uma fonte de dificuldade para a aprendizagem da língua alvo, pois nesse processo o indivíduo faz uma transferência do sistema da L1 para a L2. Durante o ensino e a aprendizagem de uma L2, é importante que o professor esteja atento às influências translinguísticas para que ele possa conduzir o aprendiz pelo melhor caminho, aquele que vai colaborar com o sucesso do aprendizado da língua alvo, seja de maneira explícita ou implícita.

4 ENSINO E APRENDIZAGEM DE (INGLÊS) L2

Aprender uma língua significa apropriar-se da mesma através do uso de suas propriedades agregadas a um escopo completo da cognição. Isto quer dizer, lembrar-se das falas e dos episódios, categorizar as experiências, determinar padrões, generalizar esquemas e protótipos, e usar modelos cognitivos, metáforas, analogias, e imagens, tudo isso a partir de estímulos e exemplos recebidos (ELLIS, 2015).

Segundo especialistas, a aquisição de uma segunda língua ocorre de maneira diversa da aquisição da primeira língua, ou seja, um indivíduo adulto, para adquirir fluência em uma L2 e conseqüentemente certa acurácia, deve ser exposto não somente a contextos comunicativos, mas também a fontes de aprendizagem explícita. O aprendiz adquire o seu conhecimento através de um processo natural, simples e inconsciente juntamente com operações intencionais que atendem a determinados aspectos da língua alvo.

Ellis (2015, p. 7 - 8) afirma que o aprendizado implícito de uma L1 acontece de maneira diversa do de uma L2, e no processo de aprendizagem da L2 ocorrem a transferência, a atenção aprendida e a automatização. Para que o ensino de uma L2 não fique prejudicado, é necessário que estratégias pedagógicas sejam criadas, que envolvam a instrução explícita, promovendo uma maior variedade de rotinas no ensino/aprendizagem de uma língua.

Sabe-se também que a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de forma gradual e constante, na qual o aprendiz se desenvolve passando por diferentes estágios, que vão de um nível básico de conhecimento a um nível mais avançado, cada vez mais próximo do de um falante nativo.

Assim, a princípio, o aprendiz não é capaz de lidar com todas as especificidades da língua alvo. Desenvolver a competência gramatical do aprendiz é muito importante, pois permitirá a ele construir sentenças e discursos através de uma organização apropriada dos blocos de informação. Desta forma, à medida que avança na aprendizagem, o aprendiz começa a conectar as palavras da L2 e a formar expressões como “*In my opinion*”, “*How are you?*”, “*What’s your name?*” etc. Em um estágio mais avançado, o aprendiz produzirá estruturas mais complexas, acessando as especificidades da língua e destacando a L2 da L1.

De acordo com Rutherford (1987), o indivíduo, ao longo do processo de aprendizagem, acumula entidades da língua alvo, tais como sons, morfemas, vocabulário, construções gramaticais etc, que o permitem alcançar certo nível de proficiência. No que se refere ao uso da língua, o aprendiz parte do zero, mas não como uma *tabula rasa*.

A gramática de uma língua é constituída de construções semântico-discursivas que incluem desde morfemas e palavras, até sentenças e expressões, formando assim um padrão linguístico peculiar. Tem-se que, com o uso frequente da L2, esses padrões começam a ser armazenados como construções pelo aprendiz (GOLDBERG, 2006). Isto não significa que o aprendiz somente memorize sentenças, ele começa a entender a L2 combinando sentenças livremente e infinitamente, utilizando-se dos recursos linguísticos disponíveis em seu repertório.

Para Goldberg (2006) qualquer aspecto da língua que não é assimilado significa que o aprendiz falhou, inconscientemente, no momento em que deveria notá-lo, o que representa uma abstração ao receber o *input*. A autora explica que: “se um dado estímulo, S, tem atributos a, b, z, mas o indivíduo que recebeu esse *input* assimilou somente os atributos a, b, c, e d, a sua representação será, conseqüentemente, mais restrita, pois não será capaz de especificar os atributos de e a z” (GOLDBERG, 2006).¹³ O que ocorre é que o aprendiz assimila apenas parte de uma especificidade da língua alvo, esquecendo-se de alguns de seus atributos, produzindo, assim, estruturas menos precisas.

Richards (2006) afirma que somente a competência gramatical não é suficiente para que o aprendiz seja capaz de comunicar-se na língua alvo, é necessária também, a competência comunicativa, isto é, saber usar a língua em contextos diversos e com diferentes finalidades. A gramática baseada no uso da língua ajuda o aprendiz a assimilar fatos, unindo os usos da língua com as suas regras, ou seja, as particularidades às generalizações linguísticas. Contextos comunicativos devem ser incluídos na aprendizagem de uma L2 para que o aprendiz aprenda a fazer escolhas mais apropriadas do ponto de vista da estrutura da informação, o que está relacionado a Tópico e Foco.

Batstone (1994), quando fala do porquê de se estudar gramática, é direto: porque “a língua sem a gramática seria caótica”.¹⁴ Haveria muitas palavras soltas, sem uma direção, sem uma ordem a seguir. A gramática é o fator responsável por se criarem conexões entre as palavras e as sentenças, unindo sintaxe e morfologia, dando vida a um sistema linguístico complexo, heterogêneo e ao mesmo tempo ordenado. Sem a gramática formaríamos sentenças sem sentido. Para estudantes de inglês como segunda língua, aprender a gramática é um fator

¹³ Tradução da autora de : “[...] if a given stimulus, S, has attributes a, b... z, but the person witnessing S only records attributes a, b, c, and d, the resulting representation will be more abstract than S, in that it will not specify attributes e-z”.

¹⁴ Tradução da autora de : “Language without grammar would be chaotic”(p.4).

determinante para o sucesso do aprendiz. Batstone (1994) comprova essa importância quando diz:

Seria impossível aprender uma língua efetivamente sem a ajuda da gramática de alguma forma. De fato muitos aprendizes de línguas vão para a sala de aula com uma extrema atenção da importância da gramática como um tipo de moldura através do qual eles podem estruturar sua produção ou medir seu progresso. (BATSTONE, 1994)¹⁵

Nassaji (2011) acredita que ensinar gramática promova o conhecimento explícito, o que ajuda o aprendiz no seu processo de aquisição da língua. Alguns pesquisadores afirmam que o conhecimento explícito se torna conhecimento implícito em algum momento do aprendizado, o que sugere que o conhecimento explícito pode servir como suporte na aquisição. *Consciousness raising* é uma abordagem que visa promover o desenvolvimento de conhecimento explícito. Uma possível estratégia de *consciousness raising* seria aquela em que o aprendiz, ao produzir estruturas na língua alvo, cria novos *inputs* sobre os quais ele pode voltar sua atenção, para correção de seus próprios possíveis erros. Todo esse processo é coadjuvante na construção do conhecimento implícito, ou seja, do sistema que constitui sua interlíngua. Ainda de acordo com Nassaji (2011, p. 09), “pesquisas atuais indicam também que aprendizes precisam de amplas oportunidades de praticar e produzir estruturas, que têm sido ensinadas tanto explicitamente, através de uma aula de gramática, quanto implicitamente, através de exposição frequente”.¹⁶

De acordo com Hulstijn (2015) ocorrem variações na produção de um aprendiz de uma L2 quando uma determinada forma ou regra gramatical ainda não foi totalmente incorporada ou transformada em conhecimento implícito no repertório do aprendiz. Essa forma ou regra dada só será concebida corretamente quando, em situações comunicativas, e na tentativa de se produzir uma L2 acurada, o aprendiz estiver disposto a prestar atenção (*learned attention/consciousness raising*) nas particularidades da língua que foram adquiridas de maneira declarativa.

¹⁵ Tradução da autora de: [...] “it would be impossible to learn a language effectively without drawing on grammar in some way. Indeed many language learners enter at classrooms with an acute awareness of the importance of grammar as a kind of framework through which they can structure their work or measure their progress”.

¹⁶ Tradução da autora de: “Current research also indicates that learners need ample opportunities to practice and produce structures, which have been taught either explicitly, through a grammar lesson, or taught implicitly, through frequent exposure”.

Alcançar a fluência em uma L2, tendo um acurado controle produtivo, no nível de um nativo, depende de procedimentos que reflitam o uso natural da língua alvo, o que não necessariamente depende de um conhecimento declarativo das regras pedagógico-gramaticais da L2 (HULSTIJN, 2015, p. 38). Para se atingir um nível de fluência e acurácia mais efetivo, mais rapidamente, o trabalho com a conscientização das regras é importante. Richards (2006) argumenta que essa fluência e acurácia são aspectos fundamentais para uma produção correta e compreensível de uma L2 pelo aprendiz, portanto devem ser trabalhadas juntas no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, um léxico e uma gramática que pertençam a um nível mais complexo de estruturação, requerem o conhecimento explícito ou metalinguístico, que deve ser considerado de acordo com a capacidade intelectual de cada aprendiz.

Mas, o que muitos perguntam é, onde e como acontece o aprendizado implícito? Para alguns pesquisadores, o conhecimento implícito acontece incidentalmente, ao contrário do conhecimento explícito que acontece intencionalmente. Krashen (1982) acrescenta a essa discussão o *input* e o *output* como elementos externos ao processamento da linguagem. Ronald P. Leow (2015) explica que, primeiro o aprendiz recebe o *input*, que é a sua exposição à L2; parte desse *input* então se transforma em *intake* que vai para o sistema interno, onde poderá ser processado como conhecimento, para enfim ser produzido pelo aprendiz, o que seria o *output*, um reflexo do conhecimento implícito e explícito acumulados. Assim, o processo de aprendizado de uma língua envolve *input* linguístico, processamento no sistema interno, e para enfim haver uma externalização (*output*).

A produção de uma segunda língua pode variar de um aprendiz para outro, pois cada um possui restrições cognitivas próprias; nem todo *intake* pode ser processado igualmente por todos os aprendizes. Também o nível e a qualidade da aprendizagem podem influenciar nos resultados.

4.1 *Consciousness raising*

A exposição do aprendiz a certa quantidade de dados linguísticos ou *input* da língua alvo é importante para que ele obtenha um nível adequado de proficiência. Além disso, o tempo dedicado ao aprendizado da segunda língua não é o mesmo dedicado à língua nativa, portanto, tem-se que o aprendizado da L2 ocorre de maneira mais limitada se o aprendiz não se encontra em um ambiente de imersão. Quando se trata do ensino/aprendizagem da gramática de uma segunda língua, *consciousness raising* funciona como um facilitador da

aquisição da L2, ou seja, o aprendiz, através do *input* fornecido, é levado a refletir sobre estruturas que são comuns à sua L1 e a língua alvo e aquilo que é específico da língua alvo.

Desta forma, faz-se que, generalizações e particularidades linguísticas se tornem parte da experiência do aprendiz através da análise consciente das mesmas em um determinado contexto linguístico. De acordo com Rutherford (1987, p.20 - 21), *consciousness raising*, enquanto facilitador, é na verdade a iluminação do caminho da aprendizagem da língua alvo pelo aprendiz, partindo daquilo que já é conhecido para aquilo que ainda é desconhecido.

Alguns autores, como Krashen (1982), acreditam que *consciousness raising* não seja suficiente ou necessário para a aquisição de uma segunda língua. Para eles, o aprendiz deve ser exposto a um determinado *input* da língua que está além daquilo que ele já conhece e que o próprio aprendiz deve estar disposto/preparado para recebê-lo. Tudo isso tem a ver com a capacidade do aprendiz de envolver-se com a língua alvo, principalmente em contextos comunicativos. Porém, Rutherford (1987, p. 22) sustenta a importância do *consciousness raising* afirmando que o aprendiz deve possuir uma habilidade metalinguística que o ajude na sua escolha (aprendizado), e uma habilidade de assimilação linguística, proveniente do desenvolvimento da sua língua nativa (aquisição).

Consciousness raising é uma abordagem de ensino que se distingue de outras formas de ensinar a gramática, pois une a competência gramatical do aprendiz com o seu conhecimento de uma outra língua, participando ativamente do seu aprendizado. Essa abordagem é importante para se fazerem comparações entre a L1 e a L2 e para que o aprendiz adquira certa consciência das regras formais da L2. Ao contrário do ensino tradicional da gramática que representa, tipicamente, uma tentativa de instigar essa competência diretamente, ou seja, pressupondo que o aprendiz seja uma *tabula rasa* (RUTHERFORD, 1987, p. 24).

No contexto de *consciousness-raising* ocorre o processamento da informação de cima para baixo (*top-down*), ou seja, o aprendiz primeiro visualiza a língua como um grande sistema para depois ir separando-a em partes, em diferentes funções gramaticais. A atividade de solicitar ao aprendiz que complete um texto e depois explique o porquê da sua escolha é um exemplo de como *consciousness raising* pode contribuir para a conscientização do aprendiz. Rutherford (1987, p. 4) afirma ainda que, “todas as mínimas tentativas de expor o aprendiz às estruturas da língua alvo são importantes, sendo elas dirigidas à atenção consciente ou não”.

4.2 *Grammaticization*

Rutherford (1987) diz que *grammaticization* se caracteriza pela movimentação ou passagem de uma produção do aprendiz preferencialmente lexical, em uma primeira fase, para, produções cada vez mais gramaticalizadas, aproximando-se aos poucos do repertório de um nativo da língua.

Grammaticization permite o desenvolvimento da interlíngua, pois caracteriza-se como uma manifestação orgânica do aprendizado de uma língua. Isso ocorre através da análise da língua alvo pelo aprendiz em contextos comunicativos. Para aprendizes italianos ou brasileiros, por exemplo, esse processo pode ser facilitado pelo fato de a segunda língua, o inglês, ser uma língua SVO (*subject-predicate languages*), como sua língua nativa o é. Mas, para aprendizes chineses ou japoneses, por exemplo, esta análise seria um pouco mais complicada porque ambas as línguas possuem estruturas diversas da língua inglesa (*topic-comment languages*).

No entanto, mesmo aprendizes falantes nativos de uma língua (L1) de mesma tipologia que sua L2, podem produzir sentenças em L2 com desvios durante o desenvolvimento de sua interlíngua. Por exemplo, pode ocorrer a inversão da ordem das palavras em uma sentença - *is very funny that TV series* - na qual “*that TV series*” funciona como sujeito da sentença e vem no fim da sentença, exatamente porque em outras línguas essa movimentação é permitida. Por exemplo, um falante nativo do italiano, língua na qual esta movimentação é permitida, poderia ter produzido a estrutura em inglês mencionada, pois em sua língua materna pode-se dizer *è divertente quella serie TV* ou até mesmo *mi piace quella serie TV*.

Rutherford (1987, p. 45) afirma que, o aprendiz, mesmo que no início esteja limitado quanto ao uso do vocabulário e da gramática, sente a necessidade de se comunicar usando a sua L2. Com o tempo e através do processo de *grammaticization*, na produção desse aprendiz, a relação direta entre forma e significado começa a se alargar, saindo de uma ordem linear para outras ordens que envolvam o uso de dispositivos gramaticais. Um exemplo fornecido pelo autor dessa relação indireta entre forma e significado é quando, em um determinado contexto discursivo, durante a produção do aprendiz, um aspecto semântico esperado não deveria ser realizado gramaticalmente:

8.(a) *A subject that I am interested in.*

(b) *A subject that I am interested in it.*

(RUTHERFORD, 1987, p. 46)

No exemplo 8.(a), tem-se uma relação semântica estreita entre o sujeito “*a subject*” com a preposição *in*, onde o sujeito é retomado pelo marcador relativo *that*. Inicialmente, para o aprendiz existe um “buraco” no fim da sentença, pois ele ainda não é capaz de estabelecer esta relação. Então, para compensar essa possível ausência, ele acrescenta o pronome *it* no fim para se referir a “*a subject*”, como mostra o exemplo 8.(b), uma relação direta entre forma e significado. (RUTHERFORD, 1987, p. 46)

Outro efeito dessa relação entre forma e significado (sintaxe e semântica) pode ocorrer também em níveis mais altos de proficiência da L2, nos quais o aprendiz já adquiriu várias possibilidades de realizações gramaticais para transmitir um mesmo significado. De acordo com Tenuta e Perna (2017, p. 179) “com o desenvolvimento do aprendizado de inglês como L2, o aprendiz, pode vir a ser capaz de realizar um distanciamento entre a semântica e a sintaxe de algumas estruturas, estabelecendo uma relação indireta entre esses diferentes níveis gramaticais.” A seguir um exemplo de como isso pode acontecer:

9.(a) *To bake salted caramel brownies without help is very difficult.*

(b) *It's very difficult to bake salted caramel brownies without help.*
(*extraposition*)

(c) *Salted caramel brownies are very difficult to bake without help.*
(*extraposition e raising*)

(d) *Without help, it's very difficult to bake salted caramel brownies.* (*fronting*)

TENUTA; PERNA (2017, p. 179)

Como é possível perceber, na estrutura 9.(b) ocorre uma transposição de conteúdo informacional para o fim da sentença; na estrutura 9.(c) o desalinhamento entre sintaxe e semântica ocorre pois o objeto sintático da oração subordinada de 9.(b) foi colocado na posição de sujeito da oração principal; e a estrutura 9.(d) coloca na posição inicial o elemento adverbial. Portanto, as estruturas 9.(b), 9.(c) e 9.(d) mostram claramente o desalinhamento entre semântica e sintaxe, o que ocorre como tentativas de se atenderem a pressões discursivas referentes à estruturas temáticas (TENUTA; PERNA, 2017, 179 - 180).

Já a estrutura 9.(a) *To bake salted caramel brownies without help is difficult* possui a informação bem estruturada, tanto sintaticamente quanto semanticamente. Isto quer

dizer que, essa sentença possui um alinhamento entre sintaxe e semântica, no qual o falante apresenta, primeiramente, aquilo que irá caracterizar - o tópico conversacional, como sujeito sintático da oração principal – “*to bake salted caramel brownies*”; para, em seguida, apresentar o predicado, a sua caracterização - “*is very difficult*”. Essa estruturação sintática é cognitivamente mais fácil de ser processada pelo aprendiz. Em 9.(b), o aprendiz, utilizando-se melhor de recursos gramaticais da L2, insere o pronome “*it*” na posição de sujeito da oração principal, após mover o conteúdo original do sujeito para o final da frase, respondendo à exigência de se prover um sujeito sintático na língua inglesa (TENUTA; PERNA, 2017, p.179 - 180).

Outro comportamento do aprendiz relacionado a *grammaticization* é o uso de sentenças coordenadas e subordinadas. Durante o processo de aprendizagem, o que ocorre é uma mudança gradual do uso quase exclusivo de estruturas coordenadas para o uso de estruturas subordinadas na língua alvo.

10.(a) *Fees rises every year, but we don't see any change in the education system.*

(b) *Although we don't see any change in the education system, fees rise every year.*

10.(a) é um exemplo de estrutura coordenada a qual acredita-se seja mais fácil para o aprendiz produzir na sua fase inicial de aprendizagem. Nessa fase, o uso de conectores como *but*, *and* e *so* são mais comum. A estrutura 10.(b) mostra uma estrutura subordinada, mais presente na interlíngua de aprendizes com nível de proficiência maior da L2. Como percebe-se, *grammaticization* é um processo que ocorre à medida que o aprendiz aprende a se comunicar e a interagir, utilizando a língua alvo.

Em geral, o aprendiz precisa estar consciente de que as suas escolhas sintáticas e semânticas podem provocar diferentes consequências gramaticais para toda uma estrutura informacional. Em contextos educativos de L2, essa questão precisa vir à tona para que o discurso do aprendiz venha a estabelecer uma inter-relação sintática e semântica apropriada.

5 METODOLOGIA

O instrumento de pesquisa aplicado para esta análise foi baseado no mesmo instrumento de Tenuta (2001), ou seja, em uma série de exercícios sobre a língua alvo, relacionados aos princípios cognitivo-discursivos de distribuição da informação no texto, exercícios esses que foram propostos para aprendizes resolverem. Neste caso agora, foram elaborados novos exercícios, que abordaram somente os temas específicos que foram analisados neste novo estudo: o uso de elementos coesivos, a obrigatoriedade do sujeito sintático e o uso de sujeitos não agentivos. Para esta nova pesquisa, o questionário foi disponibilizado no *Google-forms* e aplicado *on-line*.

Para análise dos dados, foi feita uma contagem simples, que gerou uma informação quantitativa básica, sem tratamento estatístico, e uma avaliação qualitativa a partir das respostas fornecidas pelos aprendizes. Os dados quantitativos e a análise qualitativa, juntos, em uma relação de complementação, permitiram novas descobertas, contribuindo para a obtenção de resultados mais significativos, ampliando o conhecimento já gerado pelas pesquisas anteriores às quais esta se relaciona.

Godoy (1995, p. 58) define a análise quantitativa da seguinte maneira:

Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas.

E a análise qualitativa como:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Não foi realizada aqui uma análise quantitativa, propriamente, mas foi feito um agrupamento das respostas semelhantes, que abrangeu uma contagem em termos de porcentagens de acertos, que ajudou a revelar, principalmente, o grau de conhecimento implícito dos aspectos linguísticos enfocados nas questões. É importante ressaltar que as

pesquisas realizadas anteriormente também não tiveram um tratamento estatístico. Este novo estudo, como os anteriores, são de viés qualitativo.

Com a contagem de acertos, foi possível se discutir o grau de precisão das respostas fornecidas, principalmente relativamente aos exercícios dissertativos, com referência aos padrões textuais e gramaticais da língua alvo, bem como aos padrões de estruturação informacional, encontrados em Halliday (1984), Halliday & Matthiessen, (2014) e McCarthy (1991), discutidos previamente neste estudo.

Em alguns exercícios, houve a checagem do conhecimento implícito e/ou explícito do princípio da distribuição da informação no texto. Para isso, houve exercícios: de identificação de passagens textuais estruturadas ou não de acordo com os padrões textuais propostos por McCarthy e de avaliação da fluência da interpretação dessas passagens; de complementação de trechos do discurso; de dissertação sobre a percepção dessas diferenças estruturais (padrões textuais distintos) e dos reflexos interpretativos dessas diferenças.

Através de outros exercícios, houve a checagem da capacidade de identificação de elementos coesivos, ou seja, as palavras ou expressões utilizadas para se fazerem referências a outros elementos textuais. Houve dois tipos de exercícios: o primeiro, onde os referentes foram apontados no texto e o participante teve, somente, que indicar a quais elementos eles se referiam; e o segundo, onde foi pedido aos participantes que identificassem, eles próprios, os elementos coesivos e os seus referentes.

Relativamente a essa identificação de elementos coesivos, temos que, segundo McCarthy (1991), é comum realizarem-se atividades que pedem ao aprendiz para voltar no texto para encontrar referentes de um item, como por exemplo, de um pronome. Normalmente, os referentes de pronomes como *he/she* são fáceis de serem identificados, porém os referentes de pronomes como *it/this* podem ser mais difíceis de serem encontrados, porque estes pronomes podem se referir a estruturas mais complexas. Portanto, quando o nível do aprendiz ainda é inicial, ele pode vir a ter problemas na identificação de referentes desse tipo.

A capacidade de reconhecimento da obrigatoriedade do sujeito sintático, outro aspecto da interlíngua dos aprendizes checado neste trabalho, foi identificada através da observação e análise de um texto. Esse texto continha sentenças que exigiam o sujeito sintático, mas que apareciam, no texto, sem esse elemento. Nesse caso, o participante teve que fazer julgamentos de gramaticalidade, explicitando as razões de seu julgamento.

Houve, por fim, exercícios voltados para a verificação da capacidade dos aprendizes de reconhecer sujeitos não agentivos como gramaticais. Para isso, foi apresentada

uma lista de frases, todas elas com sujeitos não agentivos, e o participante teve que identificar aquelas que considerava aceitáveis gramaticalmente, aquelas que não sabia se eram gramaticalmente corretas e aquelas que não são aceitáveis gramaticalmente.

Não se pode precisar, de antemão, qual tipo de conhecimento, explícito ou implícito ou ambos, o aprendiz acessaria quando fizesse esses julgamentos de gramaticalidade sobre a língua alvo. No entanto, como foi solicitado que as tarefas fossem realizadas em um tempo máximo de sessenta minutos, pressupõe-se que essa limitação do tempo de realização da tarefa tenha restringido o acesso ao conhecimento explícito. Ellis *at al.* (2015, p. 271) diz que:

Aprendizes de uma segunda língua que experimentaram somente a instrução tradicional focada na forma talvez dependam principalmente do conhecimento explícito porque talvez seja o principal tipo de conhecimento que eles possuem. Por outro lado, aprendizes de uma L2 que aprenderam a língua de maneira mais natural talvez se aproximem fundamentalmente do conhecimento implícito. Além disso, tarefas com foco no significado e na fluência (com a pressão do tempo quando se participa de um evento comunicativo) favorecem o uso do conhecimento implícito, enquanto tarefas com foco na forma linguística e que não requerem pressão do tempo permitem o uso do conhecimento explícito.¹⁷

Solicitar ao aprendiz que justifique a sua escolha ou explique determinada incongruência em um texto é importante porque desta forma ele demonstra se a escolha que ele fez é baseada em um “achismo” ou em uma intuição, ou em uma regra da língua. Para a realização de tarefas desse tipo ele terá que recorrer ao seu conhecimento explícito. Se houver esse conhecimento ele vai fornecer uma regra, ou padrão da língua, se não, sua resposta trará esse achismo ou o conteúdo de sua intuição.

Albertyna Paciorek & John N. Williams (2015) afirmam que a acurácia baseada no “achismo” ou na intuição mostra que o aprendiz não é capaz de identificar conscientemente a fonte do seu conhecimento, ou seja, de explicitar as regras da língua.

Os dados coletados e analisados neste estudo foram obtidos através da aplicação desse instrumento de pesquisa - a referida série de exercícios - em 100 estudantes, falantes nativos da língua italiana, com conhecimento da língua inglesa que varia do nível B1 ao nível C2 do Quadro Comum Europeu (*Common European Framework - CEF*), todos inscritos em cursos de Letras de cinco diferentes universidades na Itália.

¹⁷ Tradução da autora de: “Second language learners who have experienced only traditional form-focused instruction may have to rely mainly on explicit knowledge because that may be the main type of knowledge they possess. In contrast, L2 learners who have learned a language naturalistically may draw primarily on implicit knowledge. Furthermore, tasks that require a focus on meaning and fluency (with the time pressure that comes from participating in a communicative event) favor the use of implicit knowledge, whereas tasks that entail a focus on linguistic forms and exert no time pressure allows for the use of explicit knowledge”.

Por fim, depois de realizadas a contagem e a discussão dos dados obtidos com a aplicação da lista de exercícios, foi feita uma nova comparação entre os resultados deste estudo e os resultados obtidos através da pesquisa em Perna (2016). Em seguida, foi feita uma comparação geral entre todos os estudos referidos anteriormente, Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015), com algumas reflexões de natureza pedagógica.

5.1 Informações gerais dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são estudantes de um núcleo linguístico, estruturado dentro da própria universidade, composto de professores nativos da língua inglesa. Neste contexto, o aprendiz, durante o seu percurso acadêmico, desenvolve as suas habilidades linguísticas. Na Itália, nem todos os estudantes de uma Faculdade de Letras serão professores de línguas, eles poderão seguir carreira nas áreas de tradução e edição, de turismo, de eventos, e até mesmo em empresas privadas. Aqueles que desejam se tornar professores devem participar de disciplinas sobre a didática do ensino.

Ao acessar a página da pesquisa, o aprendiz visualizava uma breve apresentação sobre a mesma e recebia instruções para a realização das atividades propostas, que foram as seguintes:

Figura 2 - Apresentação da pesquisa atual.

Interlanguage survey

This survey is part of a master research in Theoretical and Descriptive Linguistics at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) / Brazil, and it is related to learning English as a second language (ESL). We are analyzing the interlanguage of NATIVE SPEAKERS of ITALIAN, university students that have English as their target language. The survey is anonymous and it is going to take only a few minutes. Thanks a lot for your participation.

TO PARTICIPATE IN THIS SURVEY YOU HAVE TO FULFILL SOME REQUIREMENTS:

- be a native speaker of Italian;
- be a university student;
- be an English student from B1 to C2 level.
- answer the survey alone and in a quiet place;
- don't consult any material;
- don't ask for anyone's help;
- answer the survey no later than 60 minutes;
- do it at only one time.

As primeiras quatro perguntas do questionário possuem um carácter pessoal geral e tiveram como objetivo mostrar o perfil dos participantes (figuras de 3 a 5).

Figura 3 - Nome da universidade.

1) What's the name of your university?

*

Your answer _____

Fonte: *Google Forms*

Figura 4- Idade dos participantes.

2) How old are you?

*

18 - 24 years-old

25 - 30 years-old

31 - 36 years-old

37 - 42 years-old

Over 42 years-old

Fonte: *Google Forms*

Figura 5 - Tempo de estudo da língua inglesa.

3) How long have you been studying English?

*

- Less than 5 years
- 5 - 7 years
- 8 - 10 years
- 11 - 13 years
- More than 13 years

Fonte: *Google Forms*

Figura 6 - Nível de proficiência de acordo com o Quadro Comum Europeu (CEF).

4) According to the Common European Framework (CEF), what is your level of proficiency in English?

*

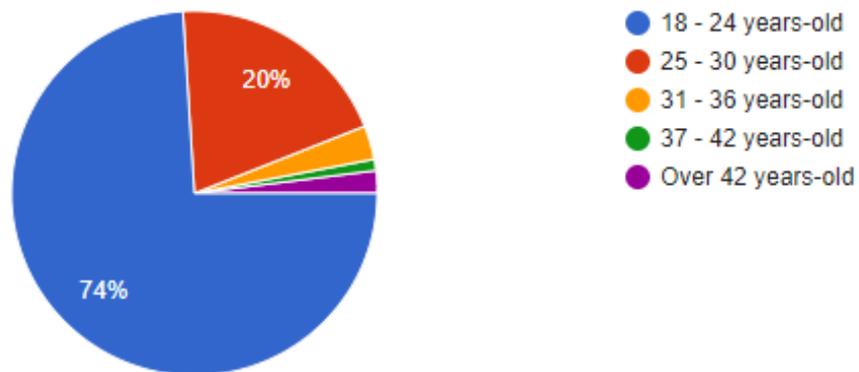
- B1
- B2
- C1
- C2

Fonte: *Google Forms*

A partir destas perguntas, chegou-se ao perfil dos aprendizes, estudantes universitários de um curso de Letras. Cinco universidades italianas foram envolvidas na coleta dos dados.

Como mostra o gráfico 1 abaixo, da amostra total de 100 participantes, 74% possuem entre 18 e 24 anos; 20% estão entre 25 e 30 anos; 3% estão entre 31 e 36 anos; 1% possui entre 37 e 42 anos; e 2% estão acima de 42 anos.

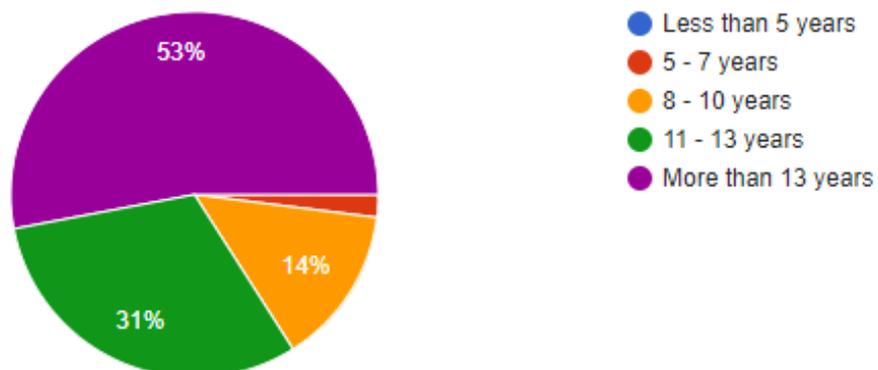
Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa.



Fonte: *Google Forms*

No que diz respeito ao tempo de estudo da língua inglesa, o gráfico 2 nos mostra que 2% estuda a L2 de 5 a 7 anos; 14%, de 8 a 10 anos; 31%, de 11 a 13 anos; e 53% estuda a língua há mais de 13 anos.

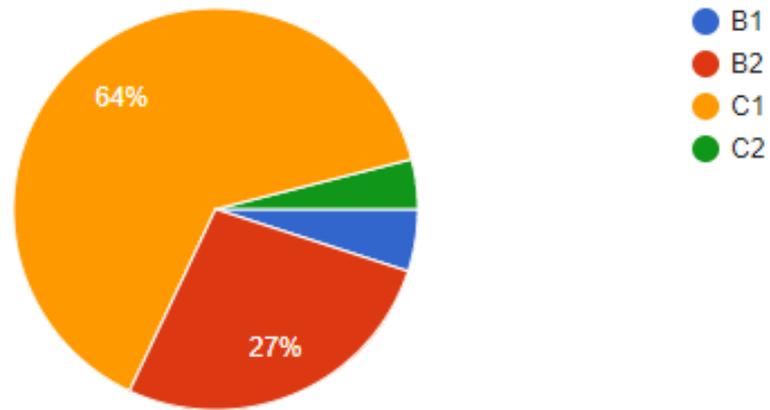
Gráfico 2 - Tempo de estudo da língua inglesa declarado pelos participantes.



Fonte: *Google Forms*

Quanto ao nível de proficiência, estabelecido de acordo com o Quadro Comum Europeu, 5% declarou estar no nível B1 de conhecimento da língua alvo; 27% no nível B2; 64% no nível C1; e 4% afirmou possuir o nível C2, como demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Nível de proficiência na língua inglesa declarado pelos participantes de acordo com o Quadro Comum Europeu (CEF).



Fonte: *Google Forms*

6 PESQUISAS

6.1 Resultados das pesquisas anteriores

Observemos a tabela a seguir, que nos mostra os resultados encontrados nas pesquisas anteriores Perna (2016) com aprendizes italianos, e Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015) com aprendizes brasileiros.

Tabela 3 - Comparação dos resultados obtidos nas pesquisas anteriores em %.

Resultados obtidos		Aprendizes italianos em Perna (2016)	Aprendizes brasileiros em Tenuta (2001)	Aprendizes brasileiros em Tenuta e Oliveira (2015)
		%	%	%
Princípio da distribuição da informação no texto (Informação dada e nova)	Reconhecimento da melhor das opções de texto	69,0	67,2	74,0
	Explicação através da posição de elementos da frase	25,0	12,8	13,0
	Explicação através do princípio funcional-cognitivo	0,0		
SVO Obrigatoriedade do sujeito sintático	Identificação da falta de sujeito sintático	37,5	56,4	77,0
Cluster Proposicional	Sentença ativa	100	79,5	---
	Sentença passiva	93,8	64,1	---
	Nominalização	37,5	24,4	---
Coesão	Dirigida	93,8	71,8	---
	Livre	40,0	46,9	---
	Anaforicidade para trecho de texto	6,3	---	5

Sujeito não agentivo	Raros	30,6	41,6	13,0
	Comuns	60,9	76,3	65,0

Fonte: Tenuta e Perna (2017)

Observando esta tabela, nota-se que tanto aprendizes brasileiros quanto aprendizes italianos não apresentam muita dificuldade na identificação do texto de leitura mais fluente, quando se trata da estruturação dos blocos de informação no texto. Porém, quando pedido a esses aprendizes que justificassem as suas escolhas, nenhum dos grupos explicou o porquê dessa escolha apropriada, com base na existência de algum padrão ou estrutura informacional. Os aprendizes italianos alcançaram um índice maior do que os brasileiros (25%, comparado a 12,8% e 13%, em Tenuta, 2001 e Tenuta e Oliveira, 2015, respectivamente), dando pelo menos uma explicação relacionada à posição de elementos nas orações. No entanto, essas explicações não revelaram um conhecimento explícito do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação no texto.

Quando se trata do reconhecimento da obrigatoriedade do sujeito sintático em um texto, apenas 37,5% dos aprendizes italianos souberam identificar a ausência do mesmo no texto, porém sem explicitar a exigência desse elemento sintático na língua inglesa. Esses dados mostram que esses aprendizes italianos exibiram em sua interlíngua algumas características apresentadas por Rutherford (1987) que são próprias de aprendizes de inglês como L2. Já os estudos anteriores mostraram que 56,4% e 77% dos aprendizes brasileiros foram capazes de identificar essa agramaticalidade. Portanto, devido a essa grande diferença entre os grupos relacionada a esse aspecto da interlíngua dos aprendizes italianos, foi necessário um aprofundamento analítico.

Houve também pouca produção de estruturas nominalizadas, tanto da parte dos aprendizes italianos quanto dos aprendizes brasileiros, ou seja, houve mais produção de estruturas ativas e passivas do que nominalizações. Quando se trata do aprendizado de uma L2, a baixa produção de nominalizações pelos aprendizes reduz as opções de escolhas temáticas no discurso.

As atividades que envolveram o uso de elementos coesivos mostraram que tanto os participantes italianos (Perna, 2016), quanto os participantes brasileiros (Tenuta, 2001) - 93,8% e 71,8%, respectivamente - são capazes de reconhecer um referente de um elemento anafórico já fornecido. No entanto, quando o próprio aprendiz deve apresentar os

correferentes, a dificuldade aumenta (40% contra 46,9% de acertos, respectivamente). Segundo Tenuta e Perna (2017),

A dificuldade de perceber correferenciação de forma mais livre, bem como a de identificar trechos de texto como correferentes de itens anafóricos, revela uma condição possivelmente mais limitada de produção de textos nos quais a estruturação informacional esteja adequada, uma vez que as informações dadas são retomadas por elementos coesivos anafóricos.

Dessa forma, também a identificação de elementos coesivos e de correferentes no texto mostrou ser um aspecto da interlíngua dos aprendizes que merecia ser analisado novamente.

No que se refere ao sujeito não agentivo, todos os três grupos, em Perna (2016), Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015), obtiveram o mesmo desempenho, ou seja, classificando muitos sujeitos não agentivos como agramaticais e tendendo a considerar como gramaticais aqueles que tinham um correspondente em sua língua nativa. A não aceitação da gramaticalidade de sujeitos não agentivos pelos participantes pode ser indício de um baixo uso dos mesmos na sua produção textual. Assim, percebeu-se como necessária uma checagem desse aspecto da interlíngua dos aprendizes. A maneira como a informação vem organizada em um texto muitas vezes pode exigir a utilização do recurso linguístico de utilização de um elemento não agentivo na posição de sujeito, para que a leitura seja mais fluente (TENUTA; PERNA, 2017).

Assim, a partir da análise dos dados e da comparação das pesquisas acima relatadas, surgiu o interesse e a motivação para se investir em um estudo mais específico, envolvendo uma amostragem de aprendizes italianos maior e mais diversificada do que foi apresentado em Perna (2016). Aspectos que não ficaram bem claros e que revelaram uma porcentagem bem diferente daquela encontrada nas pesquisas realizadas com aprendizes brasileiros foram escolhidos como foco principal deste novo estudo. Decidiu-se que esta nova pesquisa abordaria a distribuição da informação no discurso relativa à organização de elementos dados e novos, de Tema e Rema, no texto; o uso de correferentes, especificamente a anáfora; a obrigatoriedade do sujeito sintático e a gramaticalidade do sujeito não agentivo.

6.2 Pesquisa atual

Para a atual pesquisa, uma nova lista de exercícios foi elaborada, baseada na lista criada anteriormente por Tenuta (2001). Esta lista de exercícios contém uma introdução com quatro perguntas de cunho pessoal, para a verificação do perfil do aprendiz, e perguntas baseadas nos aspectos gramaticais que são foco da investigação.

A pesquisa atual foi realizada com a aplicação do questionário através do *Google Forms*. Cada estudante que respondeu às perguntas recebeu o link gerado pelo site, via e-mail ou *whatsapp*. O link foi enviado a cada aprendiz ou postado, pelo professor, na plataforma digital da disciplina que esse aprendiz estava cursando. A decisão de fazer um questionário *online* se deu pela facilidade de acesso do instrumento pelo aprendiz, ou seja, ele poderia acessá-lo e completá-lo quando e onde ele achasse mais confortável e propício.

6.3 Análise dos resultados

Da questão 5 à questão 10, os exercícios concentraram-se na estrutura temática e informacional da língua inglesa, envolvendo as noções de Tema e Rema, Dado e Novo, na correferencialidade, na obrigatoriedade do sujeito sintático e no sujeito não agentivo.

6.3.1 Princípio da distribuição da informação no texto

A questão 5 é composta de uma mesma passagem, retirada do livro *Touchstone Students Book 3* (McCarthy; McCarten, J.; Sandiford, H, 2014, p. 50), escrita de duas maneiras, ou seja, a última sentença da passagem original foi modificada na passagem 2, no que se refere ao ordenamento das palavras. Foi pedido ao aprendiz que escolhesse a passagem que possibilitava uma leitura mais fluente. A escolha dessa opção foi seguida da justificativa dessa escolha pelo próprio aprendiz:

Figura 7 - Exercício para a escolha do texto de melhor fluência.

5) Which passage below is of easier understanding (more fluent reading)?

*

Adapted from: McCARTHY, M.; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. Touchstone Student's Book. Second Edition. Cambridge University Press, 2014. p.50.

- If you're in Latin America, and you're looking for a quick snack, chances are you're not far from an empanada stand. Empanadas are baked or deep-fried pastries that have a variety of different fillings depending on the region. Traditional fillings often have meat with spices, chopped onions, egg, olives, and raisins.
- If you're in Latin America, and you're looking for a quick snack, chances are you're not far from an empanada stand. Empanadas are baked or deep-fried pastries that have a variety of different fillings depending on the region. Meat with spices, chopped onions, egg, olives, and raisins are often traditional fillings.

What do you think makes the passage chosen of easier understanding? *

Your answer

Fonte: *Google Forms*

Como é possível ver na figura 7, em um dos textos, a leitura é facilitada, ou seja, é mais fluente, devido à maneira como a última frase é estruturada, permitindo uma retomada mais direta de informação já fornecida. Esse exercício visa à identificação pelo aprendiz de padrões de distribuição da informação no texto, apresentados por Halliday (1985), Halliday & Matthiessen (2014) e McCarthy (1991), revelando o seu conhecimento explícito e/ou implícito dessa questão.

A diferença entre as duas passagens está na última sentença, sendo a passagem 1 de leitura mais fluente porque a informação nova na sentença precedente “*a variety of different fillings depending on the region*” vem como informação dada na última sentença – “*Traditional fillings*” - e em seguida apresenta-se a informação nova “*meat with spices, chopped onions, egg, olives, and raisins*”, o que faz com que o texto se conforme a um dos padrões de estruturação temática e informacional discutidos anteriormente neste estudo.

Gráfico 4 - Resultado da escolha do texto de leitura mais fluente.



Fonte: *Google Forms*

Como apontado no gráfico 4, 58% dos participantes escolheram a passagem 1 como a de mais fácil compreensão. Como a maioria dos aprendizes escolheu essa opção, percebe-se que eles sabem reconhecer quando uma estrutura textual é de melhor fluência, o que revela que eles possuem um conhecimento implícito do princípio de distribuição da informação no texto. Porém, as justificativas dos aprendizes não demonstraram explicitamente o conhecimento dessa questão. São exemplos de justificativas fornecidas pelos aprendizes: *“the last sentence of the first passage is more clear than the other one”*; *“the composition of the last sentence”*; *“the subject is expressed at the beginning, so you can easily understand to whom it is addressed”*; *“there's only that last sentence being different. The word order/use is, in my opinion, more comprehensible”*; *“in my opinion words have a more natural order”*; *“the construction of the last sentence”*, que demonstram que existe um *feeling* da estruturação textual, mas sem um fundamento baseado em uma regra, em um padrão, ou em um princípio.

Outras justificativas, como – *“it sounds more similar to the Italian syntactic structure”*; *“because it is similar to my own language”*; *“you can translate it in English from the Italian word pattern easily”* - mostraram que alguns aprendizes ainda estabelecem uma relação direta entre a sua língua nativa, o italiano, e a língua alvo, o inglês. Neste caso, eles souberam fazer uma comparação entre a L1 e a L2, mas sem justificar a sua escolha com o princípio de distribuição da informação.

Justificativas como – *“the fact that in the first one there is continuity. The object of the sentence is the subject of the following one”* - foram aquelas que mais se aproximaram de uma explicação mais explícita da língua alvo. Esse exemplo nos mostra uma tentativa do participante de tratar a questão em termos de ordem vocabular, mas não propriamente de

conteúdo informacional. Nota-se que, mesmo que esses aprendizes não tenham abordado diretamente a questão da distribuição da informação, elementos dados e novos, algum conhecimento declarativo desse aspecto linguístico eles possuem.

Os que optaram pela passagem 2, ou seja, 46% dos participantes, também não souberam justificar explicitamente as suas escolhas. Como optaram pela passagem de menor fluência, as respostas não foram computadas na nossa contagem. Notou-se, no entanto, que essas respostas se aproximam das respostas dos participantes que optaram pela passagem 1 – *“the syntax is more common in English”*; *“the order in which are disposed the words of the last sentence”*; *“last sentence is less complex, the second period is more clear”*; *“syntax is much more linear: X is Y”*; *“the structure of the text is more linear”*; *“not repeating “traditional fillings often have” in the last sentence, makes the passage easier and faster to read; the structure of the last sentence: subject, verb, subject complement instead of subject complement, verb, subject as in the first case”*. Essas formulações não correspondem a descrições apropriadas do fenômeno focado.

Um participante, apesar de ter optado pela passagem 2, conseguiu justificar a sua escolha dentro dos padrões da distribuição da informação – *“you concentrate first on the “new” information (the fillings) and then you get to know what they are used for”* - porém não soube identificar adequadamente o elemento dado e o novo no texto. Além disso, 4 participantes, ou seja 4%, assinalaram ambos os textos como de leitura mais fluente – *“both of easy understanding”*; *“the only difference is in the first passage not changing the logical order of topic and the common phrasal structure”*; *“no difference”*; *“it’s the same passage”* - o que nos diz que esses aprendizes não expressaram uma sensibilidade para essa questão, relacionada provavelmente a um conhecimento implícito dela.

A questão 6 (figura 8) está baseada em dois padrões da distribuição da informação de McCarthy (1991), discutidos anteriormente, que são: primeiro, o Tema da primeira estrutura vem seguido de um Rema. Esse Rema é retomado no Tema da segunda estrutura, e assim por diante. Segundo, um mesmo Tema que vai ser retomado em vários Remas de estruturas subsequentes. Fundamentado nessa teoria, o exercício verificou se os participantes utilizaram a informação dada e se eles elaboraram uma sentença adequada do ponto de vista informacional, ou seja, se eles usaram algum daqueles padrões.

Figura 8 - Exercício de produção escrita.

6) Write a sentence that would fit the following context, as a continuation, to form a little passage:

Maria has just baked the cake for Alessandro's birthday. *

Your answer

Fonte: *Google Forms*

Quantitativamente, percebe-se que a maior parte dos participantes da pesquisa foi capaz de utilizar um dos padrões de estruturação da informação através do uso de recursos linguísticos, como o uso de pronomes pessoais e a repetição, dando fluência à passagem.

Observando-se as respostas obtidas, grande parte dos participantes optou por utilizar pronomes pessoais como principal recurso anafórico, como por exemplo, nas frases - “*She will give it to him at the party*”; “*He'll surely be happy about it*”; “*He has no clue of that, it's a surprise!*” - tem-se os pronomes “*she*”, “*it*”, “*him*” e “*he*” como correferentes de “*Maria*”, “*chocolate cake*” e “*Alessandro*”, respectivamente. Nesses exemplos, o pronome pessoal “*she*” fornecido pelo participante como Tema da sua sentença corresponde ao Tema da sentença dada no exercício. O “*he*”, Tema da frase fornecida pelo participante, corresponde ao Rema da sentença dada. Todos eles se enquadram aos modelos do princípio de distribuição da informação de McCarthy (1991). Já o “*it*” (da frase - “*He'll surely be happy about it*”) e o “*that*” (da frase “*He has no clue of that, it's a surprise!*”) funcionam, neste caso, como correferentes de toda informação dada anteriormente, “*Maria has just baked a chocolate cake for Alessandro's birthday*”.

Alguns participantes utilizaram repetições para dar continuidade à passagem, como por exemplo, nas frases “*I bet Alessandro will be really surprised!*”; “*The cake has chocolate and apples*”, nas quais “*Alessandro*”, “*cake*” e “*chocolate*” envolvem repetições de informação dada anteriormente. Esses referentes atendem ao princípio da distribuição da informação, pois são elementos do Rema da frase fornecida, que viraram Tema da frase criada.

Outros participantes utilizaram tanto pronomes quanto repetições para dar continuidade à passagem precedente, como por exemplo, fornecendo as frases “*Alessandro will be very happy for this*”; “*The perfect cake, the one he's always dreamed of*”, atendendo aos padrões de distribuição da informação, no qual elementos do Rema da frase principal se

tornam Temas das frases seguintes, representados nestes exemplos por “Alessandro” e “The perfect cake”.

Poucos participantes criaram sinônimos ou expressões semelhantes para se referirem a elementos já dados anteriormente, tais como: “*She wants to surprise him with her delicious cheesecake after the exam*”; “*She hopes he will appreciate the idea*”; “*Apple pie is his favourite one. Now she is going to put some candles on it*”; “*She knows that he craves sweets!*”; “*She prepared his favourite one, the typical American cheesecake with berries*”.

Outros dois participantes da pesquisa não usaram exatamente essas estratégias textuais, inserindo itens lexicais contendo uma informação nova, mas, de alguma forma, relacionada ao tema proposto, como se nota nas seguintes frases: “*There is a delicious smell from the kitchen*”; “*Now, everything is ready for the big party*”.

O resultado do exercício 6 demonstra que os participantes desta pesquisa utilizaram a informação já dada anteriormente para formar estruturas componentes de um trecho linguístico utilizando algum dos padrões de estruturação textual definidos por McCarthy (1991). A continuidade dada à frase “*Maria has just baked the cake for Alessandro's birthday.*” demonstrou a capacidade do aprendiz de organizar o seu texto, utilizando-se de recursos variados de correferencialidade de forma condizente com o princípio temático-informacional. Esse resultado, de certa forma, corrobora a existência de um conhecimento implícito da questão linguística enfocada nos exercícios 5 e 6.

Sugerimos que *consciousness-raising* pode ser visto como uma estratégia para despertar no aprendiz a consciência desse princípio de organização textual atuante na língua alvo.

6.3.2 Correferencialidade

Na figura 9 abaixo, encontra-se o exercício 7, que é composto de um texto, retirado do livro *Touchstone Students Book 3* (McCarthy; McCarten, J.; Sandiford, H, 2014, p. 72). Esse texto contém elementos coesivos e anafóricos, que foram destacados em caixa alta. Como tarefa, foi pedido aos alunos que indicassem a que outros elementos no texto esses elementos coesivos e anafóricos se referiam:

Figura 9 - Exercício de identificação de correferentes – coesão dirigida.

7) In the following passage, what does each word in capital letters (WHO - IT) refer to, respectively? Mark only one option.

The social stigma that was attached to online dating in the past is fast disappearing as dating goes increasingly digital. These days, most people know someone WHO has tried online dating, so people are less afraid to talk about IT or to try it. Online dating, it appears, has entered the mainstream. *

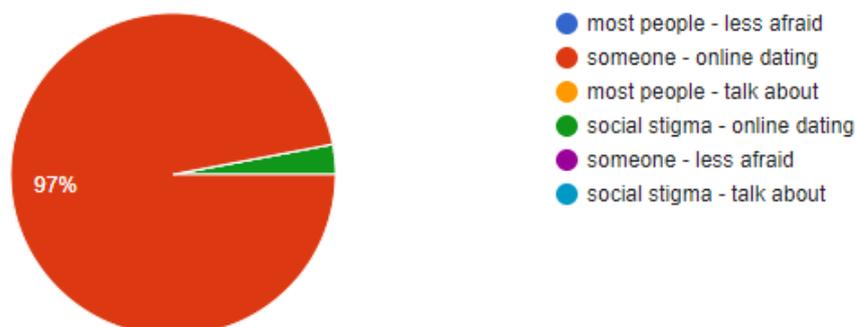
Extracted from: McCARTHY, M.; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. Touchstone Student's Book. Second Edition. Cambridge University Press, 2014. p.72.

- most people - less afraid
- someone - online dating
- most people - talk about
- social stigma - online dating
- someone - less afraid
- social stigma - talk about

Fonte: *Google Forms*

Como se nota no gráfico 5, quase a totalidade dos participantes, 97%, consegue perceber a quais elementos do discurso os itens *who* e *it* se referem. Isto quer dizer que eles são capazes de identificar os referentes desses elementos anafóricos, quando os mesmos são apontados como tendo um referente no texto.

Gráfico 5 - Resultado da coesão dirigida.



Fonte: *Google Forms*

A questão 8 é semelhante à questão 7. Porém, neste caso, foi fornecido um texto do livro *Touchstone Students Book 3* (McCarthy; McCarten, J.; Sandiford, H, 2014. p. 18) e foi pedido ao participante que ele próprio identificasse três elementos que tinham algum correferente no texto e apontassem quais eram esses correferentes.

Figura 10 - Exercício de identificação de correferentes – coesão livre.

8) In the following text, point out three elements that refer to other elements in the same text. What does each of the elements chosen refer to? Ex.: Carnival in Rio = it.

After 36 hours of travel, we arrived in Brazil last Sunday. I can't believe it – we got stuck on our way here, and unfortunately, we missed CARNIVAL IN RIO! I've always wanted to see IT – with all the costumes and dancing and music, but we just couldn't get here in time. We've done a lot of sightseeing – though we haven't taken the cable car up to Sugar Loaf Mountain. We'll probably do that tomorrow. We've met some really nice people. They're so incredibly friendly and helpful. Amazingly, we managed to visit the family of one of our classmates from college. They were extremely generous. They made us some traditional "feijoada" – a bean and meat dish. It was delicious! I could happily spend another month here. We'll have to come back and visit again. *

Adapted from: McCARTHY, M.; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. *Touchstone Student's Book*. Second Edition. Cambridge University Press, 2014. p. 18.

Your answer

Fonte: *Google Forms*

O resultado do exercício 8 foi o seguinte: 10% dos participantes apontaram “*here*” como elemento correferente de “Rio”; outros 22% apontaram o mesmo “*here*” como elemento correferente de “*Brazil*”. No que se refere ao “*it*” como elemento correferente de estruturas mais complexas, apenas 14% dos participantes foram capazes de identificar o seu correferente, neste caso a oração “*After 36 hours of travel we arrived in Brazil last Sunday*”, o que nos revela um índice muito baixo de reconhecimento; o que não aconteceu com o pronome “*that*” que foi reconhecido por 60% dos participantes como correferente da oração “*Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain*”. Além disso, 41% dos participantes identificaram o primeiro “*they*” como correferente de “*Some really nice people*” e 33% identificaram o segundo “*they*” como correferente de “*the family of one of our classmates*”.

from college”. Já o pronome “*it*” no fim do texto foi identificado como correferente de “*feijoada*” por 42% dos participantes, outros 5% o identificaram como correferente de “*dish*” e outros 4% como correferente de “*a bean and meat dish*”. É importante notar que 3% dos participantes indicaram “*a bean and meat dish*” como correferente de “*feijoada*”; 3% repetiram os correferentes dados no exemplo “*Carnival in Rio*” = “*it*”; e apenas 1% desses participantes não respondeu ao exercício.

Houve, no total, 48 respostas que não correspondiam exatamente ao correferente indicado pelo aprendiz. Para aqueles com maior incidência, tem-se que 6% dos participantes indicaram “*We’ll do that tomorrow*” como correferente de “*cable car to Sugar Loaf Mountain*”; outros 5% apontaram “*Classmates*” como correferente de “*they*”. No que se refere ao pronome “*it*”, 3% dos participantes o consideraram como correferente de “*we got stuck and we missed Carnival*”, e 5% o consideraram correferente de “*we got stuck*”. Este último resultado explica porque o índice de indicação da oração “*After 36 hours of travel we arrived in Brazil last Sunday*” foi baixo - os participantes ficaram em dúvida, e na incerteza preferiram buscar outros correferentes no texto, mais fáceis de serem localizados. Observando a passagem – “*After 36 hours of travel, we arrived in Brazil last Sunday. I can’t believe it – we got stuck on our way here, and unfortunately, we missed Carnival in Rio!*” - vemos que o “*it*” ficou bem no meio das duas sentenças, o que pode ter causado o baixo índice de indicação.

Considerando que cada aprendiz deveria apontar três correferentes diferentes no texto e um deles não respondeu a esse exercício, foram contabilizadas 297 respostas com um índice de acerto de 83,8%, o que, em geral, nos mostra que os aprendizes italianos, participantes desta pesquisa, possuem um conhecimento implícito significativo do uso de elementos coesivos em um texto. Reis (2012) diz que a retomada anafórica por falantes do italiano é frequente, isto é, eles são já habituados a usarem pronomes clíticos em casos acusativos e dativos no seu discurso, o que pode ter contribuído para a identificação dos correferentes nos textos. Tenuta e Perna (2017) afirmam que

o uso e o reconhecimento dessas ferramentas sintáticas coesivas pelo aprendiz podem demonstrar o seu nível de conhecimento da língua alvo e a capacidade de utilização de elementos anafóricos relaciona-se com o princípio discursivo temático-informacional, uma vez que é através deles que a informação dada é retomada no texto.

Com isso, saber identificar e/ou produzir elementos anafóricos é fundamental para o aprendiz, pois esses elementos são instrumentos importantes para que um texto seja acurado e compreensível do ponto de vista da distribuição da informação, considerando que, muitas vezes, uma informação dada é retomada através de um elemento anafórico.

McCarthy (1991), afirma que existem diferentes maneiras de se fazer referência a um trecho de texto, como por exemplo, utilizando-se *it, that, this*. O desconhecimento desse fato leva os aprendizes dessa língua a encontrarem dificuldade no momento de uma produção ou interpretação textual. O aprendiz deve, então, ser atentado para esse aspecto da estruturação textual. Isso pode ser feito, por exemplo, utilizando-se da abordagem de *consciousness raising* de Rutherford. Neste caso, o professor pode aplicar essa abordagem através de exercícios que trabalhem a identificação de correferentes no texto, como foi pedido nos exercícios 7 e 8 do questionário da pesquisa atual.

6.3.3 *Obrigatoriedade do sujeito sintático*

No exercício 9, houve a testagem de um aspecto bem específico da interlíngua dos aprendizes, que é relacionado à exigência do sujeito sintático na língua inglesa. Como é possível ver na figura 11 abaixo, foi apresentado aos aprendizes um texto no qual havia a ausência do sujeito sintático e foi pedido que fizessem um comentário sobre a estrutura sintática do texto. A princípio, o aprendiz não teria dificuldade em realizar esta tarefa, pois a falta do sujeito sintático deveria ser facilmente identificada, por ser uma regra muito básica na língua inglesa e também porque havia várias estruturas no texto com esse mesmo problema.

Figura 11 - Exercício de identificação da ausência do sujeito sintático.

9) What comment concerning the syntactic structure, if any, can you make about the following excerpt passage?

In Milan are many places to visit. One of them is the Alla Scala Theater. Is here where is going to be one of the places that Filarmonica della Scala will play during the Spring. Alla Scala Theater is a good choice because is a beautiful place and is one of the most important buildings in Milan. *

Your answer

Os resultados mostraram que 64% dos aprendizes foram capazes de indicar a ausência do sujeito sintático. As respostas fornecidas por esses participantes variaram e alguns deles usaram termos linguísticos, ou metalinguagem, para se referirem a este tema: “*Some subjects are left, but English is a non pro-drop language, therefore it is not possible to do that*”; “*Sometimes the subject is not indicated and this create confusion. Moreover it's a mistake according to English' rules*”; “*he/she is at a basic level of language proficiency and misses to stick to basic rules (e.g.: the subject must always be expressed)*”; - “*'There' and 'it' are missing when needed as expletives*”; “*It sounds very Italian-like, as often subject pronouns (compulsory in English) are missing eg. IT is here, IT is going to be, IT is a beautiful; also 'THERE are many' is missing*”. Observando essas explicações, é possível notar que esses aprendizes mostraram possuir um conhecimento explícito desse padrão de estruturação sintática da língua inglesa.

Outros participantes indicaram corretamente que o problema era a ausência do sujeito sintático, porém sem citar diretamente a sua obrigatoriedade. Alguns exemplos de respostas são: “*Lack of 'there' in the first sentence*”, “*'it' in the second one (it is here where it is going to be...)*. *In the second part you can omit the pronoun since the subject is the same*”; “*No subject in some sentences*”; “*A lot of elements are missing. For example: In Milan THERE are... IT's here where THERE's going to be... because IT's a beautiful place and IT's one of the most...*”; “*Subjects of the sentences are often missed*”, “*In the first and in the third sentence, there is no subject*”. Ainda dentro deste mesmo grupo, foi possível notar, nas explicações fornecidas, que alguns aprendizes possuem condições de fazer comparações entre as línguas italiana e inglesa, como por exemplo - “*the subject is almost always missing and the verb is left alone like in Italian language structure*”; “*Lack of subjects, literal translation from Italian with the evaluation of the English real language*”; “*All subjects are missing, as if we were writing in Italian*”; “*It seems written by an Italian, as the subject is often missing and the words order follows the Italian pattern rather than the English one*”; “*The writer is probably trying to translate literally from his/her native language into English*”.

Houve alguns participantes que corrigiram todo o texto:

“In Milan there are many places to visit. One of them is Alla Scala Theater. This is going to be one of the places where Filarmonica della Scala will play during the spring. Alla Scala theater is a beautiful place and one of the most important buildings in Milan, whereby this is a good choice”.

“There are some mistakes. Ex: In Milan THERE are. The second sentence has a wrong structure. It would be better: “This is going to be one of the places where Filarmonica della Scala will play...”. The verb “to play” without “where” is more spoken language. In the last sentence the pronoun “it” is missing. => It’s a beautiful place”.

Aqueles que não deram explicações apropriadas somaram 36%. Isso pode indicar que esses participantes conhecem a língua inglesa, compreendem que aquela passagem está errada, mas não são capazes de falar explicitamente dessa regra gramatical: *“In my opinion, there are too many short sentences that could be connected to each other to make a fluent reading”*; *“Some words are missing and the order of them is wrong”*; *“It is very fragmented”*; *“The syntactic structure isn’t correct, there is no logical sense in this sentence”*; *“Before even considering the syntax, one notices the grammar mistakes!”*; *“I think there are too many pauses”*. Dentro deste grupo entram também aqueles participantes que explicaram a ausência do sujeito sintático como se fosse uma elipse, uma omissão intencional de uma palavra – *“Ellipsis of personal pronouns”*; *“There are some ellipsis”*; *“There are a lot of ellipsis and inversion”*; *“Ellipsis of some parts of the discourse such as there, it. Lacks of clarity and fluency”*.

Outros 4% não foram incluídos em nenhum grupo específico citado anteriormente, como por exemplo – *“In the first and in the third sentences there is subject-verb inversion. In the last sentence the subject IT lacks”*; *“ ‘There’ needed in the first sentence, subject missing in the third (2 respostas); “In Milan there are many places to visit”. Is here where ‘it’ ”* - onde percebe-se a confusão destes participantes ao explicar sintaticamente o que não está bom no texto, pois uma parte da explicação está correta, mas outra não. Apenas 2% dos participantes não responderam a essa questão.

O resultado desse exercício mostra-nos que é necessário um trabalho de conscientização dessa regra gramatical, que pode ser realizado através de abordagens de ensino como *consciousness raising*, para que o aprendiz tenha sempre condições de aplicá-la, em contextos discursivos diversos. Quando um aprendiz consegue explicitar um padrão gramatical há uma maior chance de ele, em contextos de uso variados, conseguir aplicar esse padrão ou regra. Caso contrário, não ter conhecimento explícito de um fenômeno linguístico, pode levar o aprendiz a deixar de prover uma forma gramatical apropriada em alguns contextos menos usuais.

6.3.4 Sujeito não agentivo

A última questão, mostrada na figura 12 abaixo, abordou várias sentenças produzidas com sujeitos com papéis temáticos diferenciados.

Figura 12 - Exercício de identificação da gramaticalidade do sujeito não-agentivo.

10) Mark the sentences below according to the acceptability in English, considering syntactic and/or semantic aspects:

*

	Acceptable	I don't know	Not acceptable
The water balloon burst when it hit Fabio's back.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The door opened.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The old computer finally broke the keyboard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Take the aspirin. It will kill your pain.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The rain stopped.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The bomb exploded in the middle of the square.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Money can't buy happiness.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Do these dresses really sell?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
This shirt doesn't button well.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: *Google Forms*

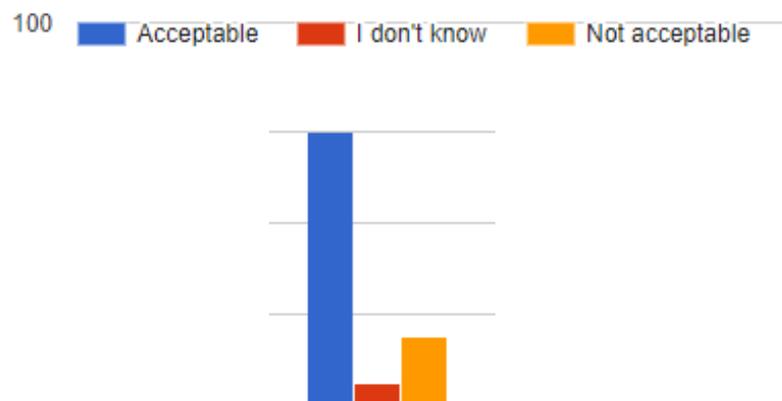
Todas as sentenças apresentadas nesta atividade possuem um sujeito não agentivo e são gramaticalmente corretas e aceitáveis na língua inglesa. A intenção, neste caso, era ver se essas sentenças ocasionariam estranhamento aos participantes e se seriam marcadas como aceitáveis ou não aceitáveis pelos mesmos. Para tanto, os participantes, ao lerem as sentenças, tinham que escolher entre “aceitável”, “não sei”, e “não aceitável”. Foram encontrados os seguintes resultados, descritos nos gráficos 6(a)-(i) abaixo, segundo a legenda:

Gráfico 6 a - *The water balloon burst when it hit Fabio's back.*

57% – Acceptable (A); 5% – I Don't Know (DK); 38% - Not Acceptable (NA)

Fonte: *Google Forms*

No gráfico 6 a acima, percebe-se que pouco mais da metade dos participantes (57%) consideraram a sentença “*The water balloon burst when it hit Fabio's back*” gramaticalmente aceitável na língua inglesa. Já o número daqueles que ficaram indecisos, 5%, somado àqueles que disseram que esta sentença não é aceitável, 38%, chega a quase metade dos participantes. “*The water balloon burst*” é uma sentença muito comum na língua inglesa, e também na língua portuguesa “O balão d’água estourou” e na língua italiana “*Il palloncino d’acqua è scoppiato*”. Portanto, neste primeiro caso, nota-se que o número de participantes que aceitaram a gramaticalidade da frase está quase equiparado com o número daqueles indecisos somado àqueles que não aceitaram a frase, resultado que não era esperado a princípio.

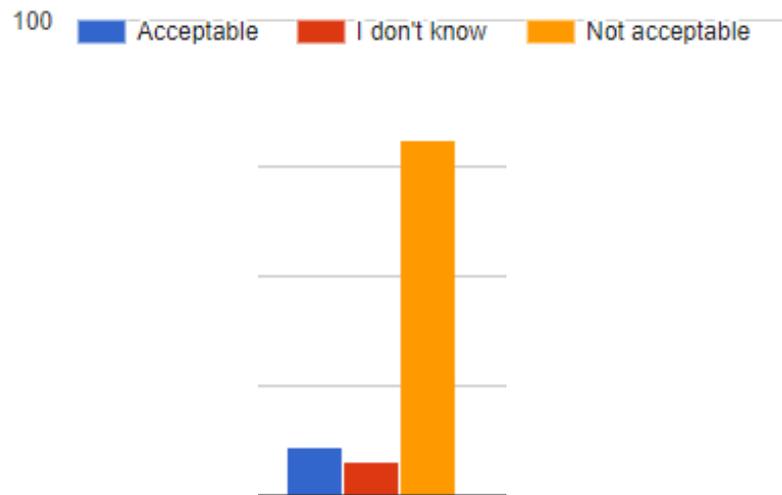
Gráfico 6 b - *The door opened.*

75% – A; 6% – DK; 19% – NA

Fonte: *Google Forms*

No gráfico 6 b tem-se uma grande escolha pela aceitabilidade da sentença “*The door opened*” (75%), contra 6% de indecisos e 19% que não aceitaram a gramaticalidade da sentença. A aceitabilidade dessa sentença provavelmente ocorre devido ao fato de ela ser muito frequente na língua inglesa, pois no italiano não existe uma estrutura sintática exatamente correspondente a ela. Em italiano se diz: “*La porta si è aperta*” ou “*Si è aperta la porta*”.

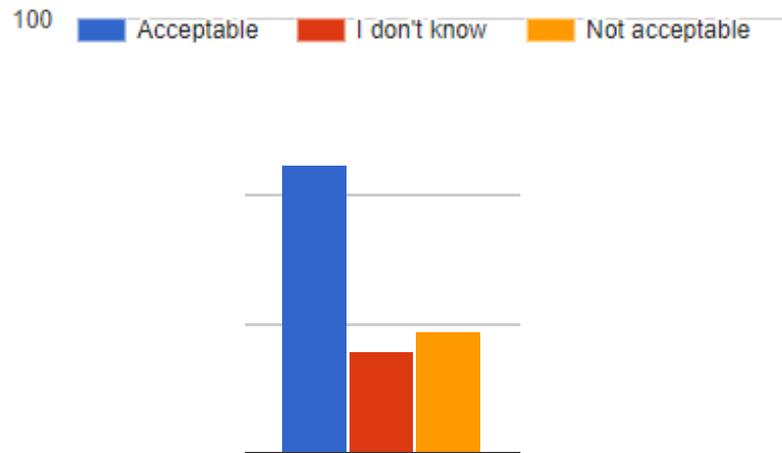
Gráfico 6 c - *The old computer finally broke the keyboard.*



11% – A; 8% – DK; 81% - NA

Fonte: *Google Forms*

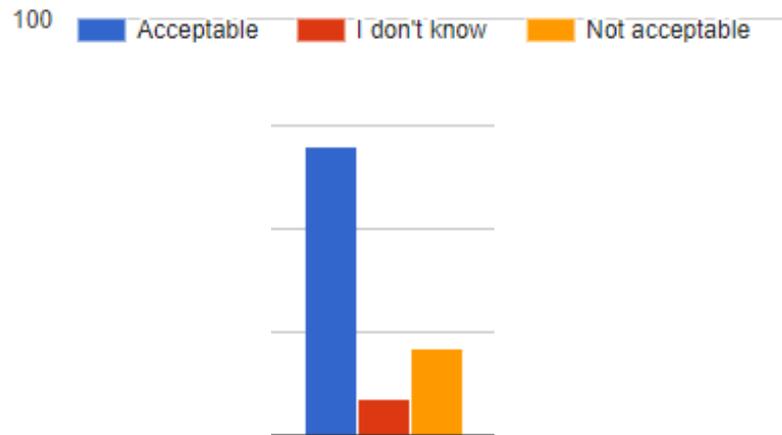
Já no gráfico 6 c, nota-se que a maior parte dos participantes (81%) optou pela não aceitabilidade da sentença “*The old computer finally broke the keyboard.*”, contra apenas 11% daqueles que aceitaram a sua gramaticalidade e 8% que ficaram indecisos. Isso se deve, talvez, ao fato de este ser um sujeito não agentivo mais raro e de não haver um correspondente exato na língua italiana. Nesta língua, para expressão desse conteúdo seria usado: “*La tastiera del vecchio computer si è rotta*” (A tecla do computador velho quebrou). Isso pode justificar esse estranhamento por parte do aprendiz.

Gráfico 6 d - *Take the aspirin. It will kill your pain.*

56% – A; 20% – DK; 24% – NA

Fonte: *Google Forms*

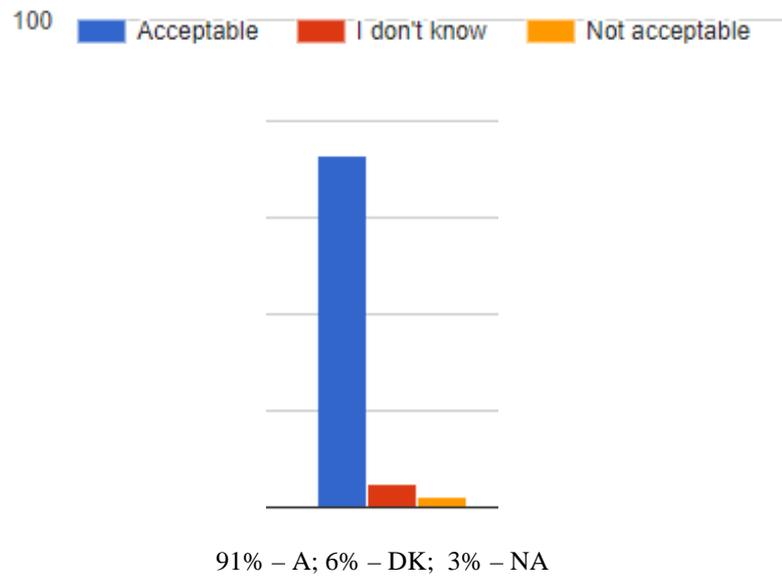
Já no gráfico 6 d, observa-se um comportamento semelhante ao do gráfico 6 a, ou seja, a diferença entre o número de participantes que aceitou a gramaticalidade da sentença com o sujeito não agentivo raro “*Take the aspirin. It will kill your pain.*” e a soma dos indecisos e daqueles que não aceitaram a mesma, é muito pequena - 56% contra 44%, respectivamente. Neste caso, a sentença em italiano seria “*Prenda un’aspirina. Il dolore passerà.*” (Tome uma aspirina. A dor vai passar.), na qual a segunda frase não corresponde à segunda frase em inglês, o que pode ter causado o estranhamento dos participantes. Estruturas com sujeitos não agentivos têm, em geral, um sentido metafórico e, não havendo uma estrutura correspondente na língua materna do aprendiz, pode ocorrer a maior dificuldade de processamento da mesma.

Gráfico 6 e - *The rain stopped.*

70% - A; 9% - DK; 21% - NA

Fonte: *Google Forms*

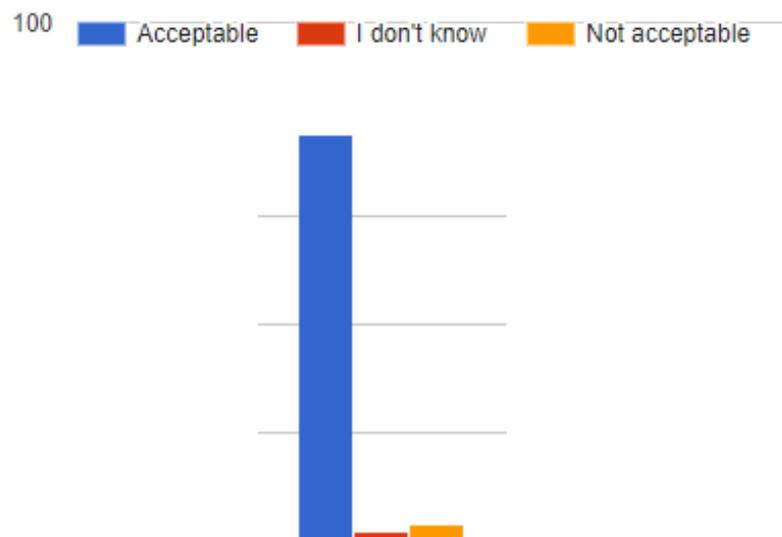
No gráfico 6 e, a aceitação da sentença com o sujeito não agentivo comum “*The rain stopped.*” foi consideravelmente maior do que a indecisão (9%) e a não aceitação (21%). O correspondente a essa sentença em italiano é “*Ha smesso di piovere*”, na qual não temos um sujeito expresso, mas temos as constituintes “*ha smesso*” para dizer “parou” e “*di piovere*” para dizer “de chover”, ou seja, a mesma construção que fazemos na língua portuguesa. Existe também a mesma construção “A chuva parou” no português, e igualmente em italiano, porém é pouco usada pelos falantes desta língua: “*La pioggia ha smesso*”. Apesar de no italiano usar-se mais frequentemente uma estrutura distinta da sentença com o sujeito “*The rain*” da língua inglesa para a expressão desse conteúdo, houve uma boa aceitabilidade da sentença fornecida talvez por ela ser muito frequente na língua inglesa.

Gráfico 6 f - *The bomb exploded in the middle of the square.*

91% – A; 6% – DK; 3% – NA

Fonte: *Google Forms*

No gráfico 6 f nota-se que a sentença com o sujeito não agentivo comum “*The bomb exploded in the middle of the square*” teve uma grande aceitabilidade por parte dos participantes. Também aqui o correspondente na língua italiana seria “*La bomba è esplosa in mezzo alla piazza*” (A bomba explodiu no meio da praça), uma frase muito comumente produzida pelos nativos dessa língua.

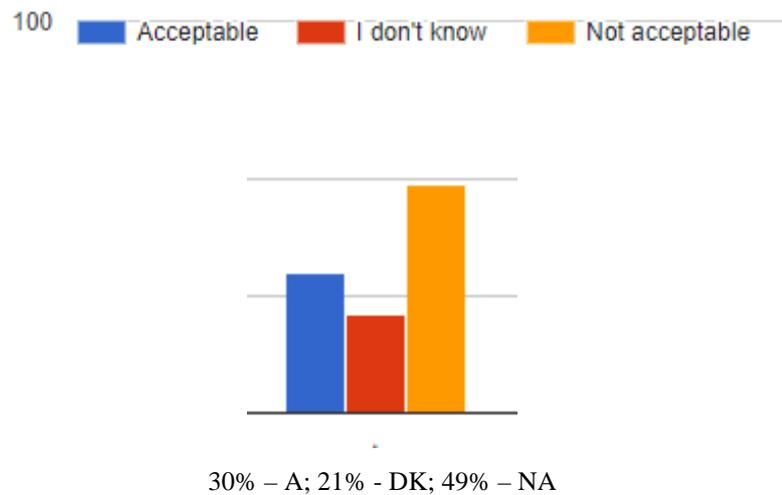
Gráfico 6 g - *Money can't buy happiness.*

94% – A; 2% – DK; 4% - NA

Fonte: *Google Forms*

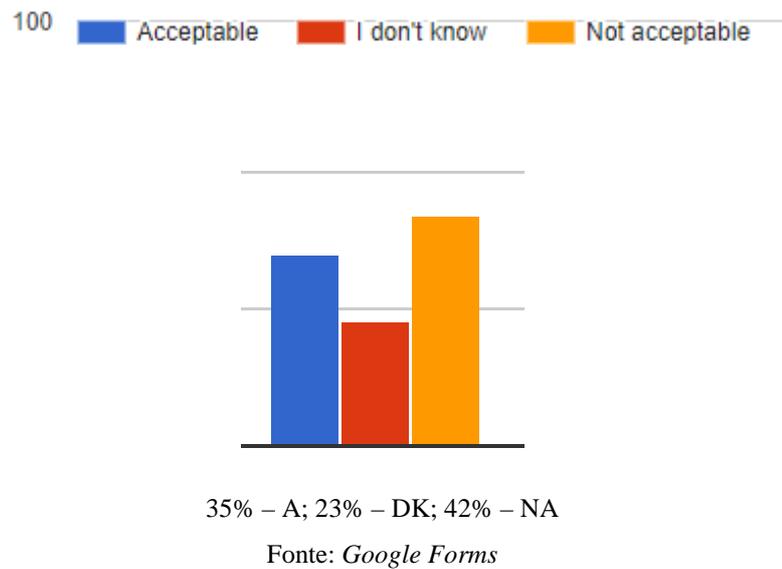
O gráfico 6 g apresenta um clássico, acredita-se, de várias línguas - “*Money can’t buy happiness.*”. Assim, não é uma surpresa que a aceitabilidade desta sentença tenha sido enorme, 94%, ou seja, quase a totalidade dos participantes a aceitaram como gramatical, pois trata-se de um sujeito não agentivo muito comum na língua inglesa e, além disso, a sentença tem um corresponde na língua italiana: “*Il denaro non dà la felicità*”.

Gráfico 6 h - *Do these dresses really sell?*



Fonte: *Google Forms*

No gráfico 6 h, percebe-se que a maioria dos participantes tiveram uma certa dificuldade em aceitar a gramaticalidade da sentença com o sujeito não agentivo raro “*Do these dresses really sell?*”. Os números mostraram que apenas 30% consideraram a construção aceitável, e outros 21% e 49% ficaram indecisos ou não a aceitaram, respectivamente. Isso pode ser explicado pelo fato de essa sentença possuir um sujeito não agentivo não comum e também porque ela não tem um correspondente exato no italiano. Na língua italiana se diz: “*Questi vestiti si vendono veramente?*”.

Gráfico 6 i - *This shirt doesn't button well.*

Também no gráfico 6 i, houve uma aceitação baixa da construção com sujeito não agentivo raro "*This shirt doesn't button well.*", de apenas 35%. Os indecisos e os que não identificaram a gramaticalidade desta sentença somaram 23% e 42%, respectivamente. A frase "*Questa camicia non si abbottona bene.*" (Esta camisa não abotoa bem) existe na língua italiana, mas é pouco usada, o que poderia explicar a pouca aceitabilidade da sentença na língua inglesa.

Em relação a três das sentenças, obteve-se um número inferior a 50% de aceitabilidade: "*The old computer finally broke the keyboard.*"; "*Do these dresses really sell?*"; "*This shirt doesn't button well.*". Todas essas sentenças possuem sujeito não agentivo raro e não têm uma estrutura correspondente direta na língua italiana.

Em relação a duas sentenças, houve um pouco mais de 50% de aceitabilidade: "*The water balloon burst when it hit Fabio's back.*"; "*Take the aspirin. It will kill your pain.*". Os sujeitos agentivos dessas sentenças são um pouco mais comuns, mas elas, à semelhança das duas sentenças anteriores, não possuem um correspondente exato na língua italiana.

Dois sentenças obtiveram um pouco mais de 70% de aceitação: "*The door opened*"; "*The rain stopped.*". Esse aumento na aceitação pode ter ocorrido pelo fato de serem frases muito usadas por falantes do inglês, apesar de não terem um correspondente exato na língua italiana que seja o mais usado nesta língua.

Dois sentenças alcançaram uma porcentagem de aceitação acima de 90%: "*Money can't buy happiness*" e "*The bomb exploded in the middle of the square*". A grande

aceitação dessas sentenças ocorreu pelo fato de elas combinarem as duas situações favoráveis: terem um sujeito não agentivo comum e terem um correspondente direto na língua italiana.

Rutherford (1987) explica que o sujeito não agentivo representa uma relação semântica incomum entre o sujeito e o verbo. Assim, uma vez que o agente é normalmente animado e o objeto inanimado, é mais provável que o sujeito pratique uma ação sobre o objeto, e não o contrário. Porém, as línguas possibilitam a utilização de estruturas com sujeitos não agentivos, principalmente para atender a demandas discursivas de uma melhor distribuição da informação no texto. Haver um substantivo inanimado na posição de sujeito tende a causar um estranhamento em aprendizes de uma L2, daí a dificuldade no reconhecimento da gramaticalidade de sentenças com sujeitos não agentivos mais raros ou que não apresentem um correspondente na L1 desses aprendizes.

7 COMPARAÇÕES ENTRE RESULTADOS

7.1 Comparação entre os resultados em Perna (2016) e na pesquisa atual: aprendizes italianos

Nesta seção, apresentamos uma comparação entre os resultados obtidos neste estudo e os resultados encontrados em Perna (2016). Ambas as pesquisas analisaram a interlíngua de aprendizes italianos de língua inglesa, porém Perna (2016) analisou um número maior de aspectos, enquanto a presente pesquisa analisou apenas os aspectos em relação aos quais aprendizes italianos e brasileiros haviam mostrado um desempenho diferenciado, relatado em Tenuta e Perna (2017). Para este estudo foram considerados, então, o princípio de distribuição da informação no discurso, Tema e Rema e Dado e Novo; as anáforas; a obrigatoriedade do sujeito sintático; o reconhecimento da gramaticalidade do sujeito não agentivo. Essa comparação foi feita com o objetivo de confirmar os resultados encontrados em Perna (2016), agora com um número maior de participantes.

Os resultados em Perna (2016) e o estudo atual estão apresentados, comparativamente, na tabela 4, abaixo:

Tabela 4 - Comparação entre aprendizes italianos de inglês como L2.

Resultados obtidos		Aprendizes italianos do presente estudo %	Aprendizes italianos em Perna (2016) %
Princípio da distribuição da informação no texto (Informação dada e nova)	Reconhecimento do texto de leitura mais fluente	58,0	69,0
	Explicação através da posição de elementos da frase	43,0	25,0
	Explicação através do princípio funcional-cognitivo	2,0	0,0
SVO Obrigatoriedade do sujeito sintático	Identificação da falta de sujeito sintático	64,0	37,5

Coesão	Dirigida	97,0	93,8
	Livre	81,8	40,0
	Anaforicidade para trecho de texto	31,6	6,3
Sujeito não agentivo	Raros	30,0	30,6
	Comuns	77,4	60,9

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível observar na tabela 4, na pesquisa atual, o número de participantes que identificou o texto de leitura mais fluente, de acordo com a estruturação dos blocos de informação no discurso, foi um pouco mais baixo do que na pesquisa realizada em Perna (2016), 58% contra 69%, respectivamente. Porém, o número de participantes da pesquisa atual que soube explicar adequadamente a sua escolha foi significativamente maior do que na pesquisa precedente, 43% contra 25%, respectivamente, com respostas semelhantes em ambos os grupos. No geral, o que se pode depreender dessa situação é que esses aprendizes possuem relativamente pouco conhecimento implícito desse aspecto da língua alvo e um conhecimento explícito não tão baixo quanto apareceu em Perna (2016), mas, ainda assim, abaixo de 50%. Foi possível testemunhar, então, que a maioria dos aprendizes consegue notar quando um texto está bem estruturado do ponto de vista informacional, mas ainda possui dificuldades para expressar a existência do princípio de distribuição da informação a partir de elementos dados e novos no texto.

No estudo atual houve um aumento do número de aprendizes que mostraram incômodo com a ausência do sujeito sintático, 64%, comparado com 37,5% da pesquisa anterior. Esse resultado confirma e até amplia a visão da necessidade de um trabalho com instrução formal da língua inglesa específica para que esses aprendizes sejam conscientizados dessa regra básica.

É importante considerar aqui que, não se sabe em qual etapa dos seus estudos universitários esses aprendizes se encontram; sabemos somente o nível de proficiência declarado por eles em relação ao Quadro Comum Europeu (CEF). Este estudo, portanto, não diz respeito especificamente à qualidade do ensino superior na Itália. Considerando os níveis de proficiência declarados pelos aprendizes (B1 ou acima), é surpreendente que apenas 64% deles tenham sido capazes de identificar a ausência do sujeito sintático, que é uma regra básica da língua inglesa.

No que se refere ao uso de elementos coesivos, a porcentagem de participantes que reconhecem um referente de um elemento anafórico apontado como tendo um referente no texto, em um exercício de reconhecimento anafórico dirigido, mantém-se alto, 97%, na pesquisa atual. Essa porcentagem era de 93,8% na pesquisa precedente. No estudo precedente, Perna (2016), o índice de acertos para o exercício de correferenciação, no qual o aprendiz teve que identificar os correferentes no texto, tanto o elemento anafórico quanto o seu referente, em um exercício de reconhecimento mais livre, foi muito baixo, apenas 40%. Porém, neste estudo atual, o resultado foi significativamente alto com 81,8% de acerto pelos aprendizes. Isto significa que estes aprendizes demonstraram possuir um bom conhecimento implícito da correferenciação e podem ser capazes de produzir textos bem estruturados relativamente a essa questão.

No entanto, o reconhecimento da anaforicidade para trecho de texto que, neste estudo, seria o uso do *it* e do *that* como referentes, foi de 31,6% contra 6,3% do estudo precedente. Mesmo com esse desempenho melhor comparativamente ao estudo anterior, estes aprendizes italianos podem ter dificuldade no reconhecimento e na produção de trechos de discurso que precisem ser retomados por elementos anafóricos. De acordo com Tenuta e Perna (2017)

A dificuldade de perceber correferenciação de forma mais livre, bem como a de identificar trechos de texto como correferentes de itens anafóricos, revela uma condição possivelmente mais limitada de produção de textos nos quais a estruturação informacional esteja adequada, uma vez que as informações dadas são retomadas por elementos coesivos anafóricos.

A utilização de elementos anafóricos é essencial para uma boa produção textual do ponto de vista da distribuição da informação, pois normalmente o elemento dado é retomado através de um elemento anafórico. Esse resultado nos faz entender que o uso de elementos anafóricos deve ser evidenciado dentro da sala de aula, juntamente com o princípio de distribuição da informação. Os elementos anafóricos constituem um recurso essencial disponível no momento de se estruturar um texto que eventualmente exija nova referência a um item específico, em um local determinado, para que esse texto tenha sua informação melhor distribuída.

No geral, o número de participantes deste novo estudo que aceitaram a gramaticalidade das sentenças com sujeito não agentivo foi mais alto do que aquele obtido no estudo anterior. Nesta pesquisa, 30% dos participantes aceitaram as sentenças com sujeitos não agentivos raros como gramaticais comparado com os 30,6% da pesquisa anterior, que

também aceitaram a gramaticalidade do sujeito não agentivo raro. Além disso, 77,4% aceitaram gramaticalmente sentenças com sujeitos não agentivos comuns, contra 60,9% da pesquisa precedente.

Esse resultado mantém a situação da interlíngua dos aprendizes italianos com referência aos sujeitos não-agentivos, pois a diferença entre as porcentagens não foi muito grande. Entende-se que haja muito pouca probabilidade de que esses aprendizes utilizem sujeitos não agentivos raros na sua produção textual. Porém, o uso de sujeitos não agentivos comuns pode acontecer no repertório destes aprendizes com mais frequência. A não aceitação da gramaticalidade do sujeito não agentivo é um fator limitador, pois no momento em que se poderia usar o sujeito não agentivo como um recurso gramatical para tornar um texto mais fluente, ajudando na distribuição da informação, isso não é feito.

Através desta comparação realizada entre os dois estudos, foi possível confirmar o grau de consciência da estrutura temático-informacional no texto e o desempenho nos aspectos da interlíngua relacionados à possibilidade de se atender a pressões discursivas ligadas a esse tipo de estruturação.

7.2 Comparação geral entre os grupos: aprendizes italianos (pesquisa atual e Perna, 2016) e aprendizes brasileiros (Tenuta, 2001 e Tenuta e Oliveira, 2015)

Após essa confirmação, foi realizada uma comparação geral entre os grupos de italianos e os grupos de brasileiros participantes das pesquisas relatadas em Tenuta (2001) e Tenuta (2015). A tabela 5, a seguir, fornece-nos esses dados.

Tabela 5 - Resultados gerais de todas as pesquisas.

Resultados obtidos		Aprendizes italianos do presente estudo	Aprendizes italianos em Perna (2016)	Aprendizes Brasileiros em Tenuta e Oliveira (2015)	Aprendizes brasileiros em Tenuta (2001)
		%	%	%	%
Princípio da distribuição da informação no texto (Informação dada e nova)	Reconhecimento do texto de leitura mais fluente	58,0	69,0	74,0	67,2
	Explicação através da				

	posição de elementos da frase	43,0	25,0	13,0	12,8
	Explicação através do princípio funcional-cognitivo	2,0	0,0	0,0	0,0
SVO Obrigatoriedade do sujeito sintático	Identificação da falta de sujeito sintático	64,0	37,5	77,0	56,4
Coesão	Dirigida	97,0	93,8	--	71,8
	Livre	81,8	40,0	--	46,9
	Anaforicidade para trecho de texto	31,6	6,3	5,0	--
Sujeito não-agentivo	Raros	30,0	30,6	13,0	41,6
	Comuns	77,4	60,9	65,0	76,3

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando os resultados desta pesquisa e da pesquisa em Perna (2016), que envolvem aprendizes italianos, com os resultados das pesquisas relatadas em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015), que se referem a aprendizes brasileiros, foi possível constatar que todos esses aprendizes encontram-se em graus semelhantes de conhecimento implícito e explícito dos elementos da língua inglesa investigados nos estudos, tendo havido um ligeiro melhor desempenho dos italianos da pesquisa atual.

No entanto, é importante ressaltar algumas diferenças. No que se refere ao princípio de distribuição da informação no discurso, os participantes italianos desta pesquisa que optaram pela passagem de melhor fluência souberam dar explicações mais relacionadas ao princípio de distribuição da informação, 43%, contra 25% em Perna (2016), 12,8% em Tenuta (2001) e 13% em Tenuta e Oliveira (2015). Ainda na pesquisa atual, aqueles que souberam explicar o princípio da distribuição da informação utilizando o princípio funcional-cognitivo somaram 2%, contra 0% em Perna (2016), 0% em Tenuta (2001), e 0% em Tenuta e Oliveira (2015).

Referente ao reconhecimento dirigido de elementos anafóricos no texto, também os participantes italianos, tanto aqueles em Perna (2016), quanto os participantes desta pesquisa

obtiveram um desempenho relativamente mais alto, 93,8% e 97%, respectivamente, em comparação com o desempenho dos participantes brasileiros, 71,8% em Tenuta (2001). Quanto à identificação mais livre de correferentes no texto, os participantes desta pesquisa tiveram uma porcentagem de acerto maior, 81,8%, sendo que 31,6% souberam reconhecer elementos anafóricos para trechos de texto, como *it*, *this* e *that*, do que os participantes italianos em Perna (2016), 40% e 6,3% na devida ordem. Já com os participantes brasileiros, o resultado foi de 46,9% (Tenuta, 2001) para identificação livre de correferentes no texto, e de 5% em Tenuta e Oliveira (2015) para a anaforicidade de trecho de texto, como *it*, *this* e *that*. Isso indica que os aprendizes italianos talvez já tenham tido uma instrução formal deste aspecto linguístico e que se for o caso, que continue sendo fornecido esse foco pedagógico ao estudo da língua inglesa.

Em relação ao aspecto sujeito não agentivo os participantes italianos da pesquisa atual obtiveram um desempenho semelhante ao dos outros participantes, 30% para os não agentivos raros e 77,4% para os não agentivos comuns, contra 30,6% para os não-agentivos raros e 60,9% para não agentivos comuns em Perna (2016). Os participantes brasileiros em Tenuta (2001) obtiveram 41,6% e 76,3%, e aqueles em Tenuta e Oliveira (2015) obtiveram 13% e 65%, nesta mesma ordem. Um trabalho pedagógico específico envolvendo sujeitos não agentivos se faz necessário no processo de conscientização geral dos aprendizes, tanto italianos quanto brasileiros, da atuação do princípio temático-informacional no discurso.

Quanto à obrigatoriedade do sujeito sintático, os participantes brasileiros das pesquisas realizadas em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015) mostraram possuir uma capacidade maior de reconhecê-la, 56,4% e 77%, respectivamente. Já os participantes italianos em Perna (2016) que souberam reconhecer a obrigatoriedade do sujeito sintático somaram 37,5%, contra 64% na pesquisa atual. Novamente, destacamos que essa situação é surpreendente. Sendo uma regra básica da língua inglesa, é importante que atividades pedagógicas sejam desenvolvidas para que o aprendiz se atente a ela.

Enfim, essas diferenças encontradas nos resultados não nos permitem afirmar que esses dois grupos das pesquisas em foco estão em situações distintas de aprendizagem no que diz respeito aos fenômenos linguísticos investigados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostraram que os indícios encontrados em Perna (2016) são verdadeiros quanto à percepção da importância da alternância entre a informação dada e a nova no texto: a maioria dos aprendizes italianos, participantes desta pesquisa, sabe reconhecer quando um texto é de melhor fluência. Estes mesmos aprendizes mostraram possuir um conhecimento implícito do princípio de distribuição da informação no texto, do uso da anáfora e do reconhecimento da gramaticalidade do sujeito não agente - condizente com o nível de proficiência declarado por eles. Porém, houve uma baixa porcentagem do reconhecimento da obrigatoriedade do sujeito sintático, considerada uma regra básica da língua inglesa.

Uma produção textual fluente e acurada descreve um conjunto de cenas ou de eventos da experiência, de ideias, através de uma distribuição apropriada dos elementos informacionais. Portanto, essa distribuição da informação deve ser organizada a partir de escolhas temáticas específicas, com a utilização dos recursos linguísticos que favoreçam essa organização, como, por exemplo, os recursos que foram enfocados neste estudo. Tenuta e Perna (2017) afirmam que,

O aprendiz de inglês como segunda língua enfrenta, então, desafios: em geral, sua experiência com a língua materna gerou uma percepção de estruturação temática apenas inconsciente; além disso, no início de seu aprendizado, tem escassa experiência com os recursos gramaticais da língua alvo, o que não lhe garante a condição de utilização de opções sintáticas para atendimento das exigências temáticas.

É importante que propostas didáticas para o ensino da L2 sejam elaboradas com o objetivo de se conscientizar o aprendiz da importância de uma distribuição da informação apropriada para que seu texto seja fluente, ou de fácil processamento. Esse trabalho pedagógico deve ajudar o aprendiz através de uma prática constante que leve ao desenvolvimento tanto de um conhecimento procedimental, quanto de um conhecimento declarativo de padrões gramaticais e princípios funcionais da língua alvo.

É através da compreensão desses aspectos da organização discursiva relacionados a padrões gramaticais e a princípios funcionais que os aprendizes irão produzir textos mais apropriados e compreensíveis. Nesse contexto, atividades que promovam o uso contextualizado da língua, com foco na mensagem, e outras que sejam focadas na forma são

essenciais para a promoção do aprendizado, não somente para o emprego da língua dentro da sala de aula, mas também para seu uso em contextos da vida real.

Apesar dos resultados desta pesquisa terem mostrado que aprendizes italianos possuem, em geral, um bom domínio da língua inglesa nos aspectos enfocados no estudo, o que quer dizer um bom conhecimento implícito desses aspectos, o conhecimento explícito correspondente ainda precisa ser mais trabalhado, principalmente para aqueles que seguirão uma carreira na área de ensino/aprendizagem. Formar professores conscientes das regras da língua, do princípio de distribuição da informação no texto e do uso de recursos linguísticos, significa também produzir usuários mais conscientes, bem preparados para se comunicar acuradamente na língua alvo.

Enfim, ainda que os estudos de Rutherford (1987) e McCarthy (1991) tenham sido realizados há algum tempo, o tema continua muito atual, pois os resultados de todas essas pesquisas relatadas aqui nos mostraram as características de aprendizes de língua inglesa no que se refere ao princípio de distribuição da informação no texto, exatamente como foram mostradas por esses autores. Portanto, este estudo constitui-se de grande valor para estudos anteriores, como uma reafirmação daquilo que foi estudado, e também para pesquisas futuras, abordando esses mesmos aspectos linguísticos discursivos.

REFERÊNCIAS

BATSTONE, R. **Grammar**. Editors: C N Candlin, H G Widdowson. *Language teaching. A scheme for teacher education*. Oxford University Press. 1994, p. 03-24.

BIRCHENALL, L. B.; MÜLLER, O. **La teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad**. 2014. Disponível em: www.researchgate.net/publication/273524071. Acessado em: 10 out. 2018.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica - Noções Básicas e Exercícios**. 2 ed. revisada. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008, p. 109-123.

CHAFE, W. **Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view**. In.: LI, C. (ed.) *Subject and topic*. NY: Academic Press, 1976. p. 25-55.

CLARK, Herbert H.; HAVILAND, Susan E. **Comprehension and the Given-New Contract**. In: *Discourse Processes: Advances in research and theory*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, vol. 1, 1977, p. 1-40.

ELDER, C., ELLIS, R. **Implicit and Explicit Knowledge of an L2 and Language Proficiency**. In: ELLIS, R; LOEWEN, S; ELDER C; ERLAM, R; PHILP, J; REINDERS, H. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Great Britain: Short Run Press Ltd. 2009, p. 167-193.

ELLIS, N. **Implicit and Explicit Language Learning. Their Dynamic Interface and Complexity**. In: Patrick Rebuschat (eds.), *Studies in Bilingualism. Implicit and Explicit Learning of Languages*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2015, p. 3-24.

_____. **Implicit and Explicit Knowledge About Language**. In: J. Cenoz *et al.* (eds.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing Switzerland, 2015, p. 2-12. DOI 10-1007/978-3-319-02325-0-7-1.

ELLIS, R. **Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction**. In: ELLIS, R; LOEWEN, S; ELDER C; ERLAM, R; PHILP, J; REINDERS, H. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Great Britain: Short Run Press Ltd. 2009, p.3-26

_____. **Investigating Learning Difficulty in Terms of Implicit and Explicit Knowledge**. In: ELLIS, R; LOEWEN, S; ELDER C; ERLAM, R; PHILP, J; REINDERS, H. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Great Britain: Short Run Press Ltd. 2009, p. 43-166

_____.; GODFROID, A.; LOEWEN, S.; SEHOON, J.; PARK, J.; GASS, S. **Timed and Untimed Grammaticality Judgments Measure Distinct Types of Knowledge. Evidence from Eye-Movement Patterns**. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 2015, p. 269-297. DOI: 10.1017/S0272263114000850

FERNANDES, Samara de Souza. **Questões de interlíngua ou de letramento em produções escritas de estudantes intercambistas?** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995. p. 57-63.

GOLDBERG, Adele E. **Constructions at work. The Nature of Generalization in Language.** Oxford University Press, 2006.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Coehsion in English.** Longman Group, 1976.

_____. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1985.

_____; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar.** Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 4th ed. London / New York. Routledge Taylor & Francis Group, 2014.

HULSTIJN, Jan H. **Explaining Phenomena of First and Second Language Acquisition with The Constructs of Implicit and Explicit Learning.** *In:* Patrick Rebuschat (eds.), *Studies in Bilingualism. Implicit and Explicit Learning of Languages.* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2015, p. 25-46.

JOHNSON, Keith. **Teaching Declarative And Procedural Knowledge.** *In:* *Grammar and the second language teacher.* Prentice Hall, UK.1994, p. 224-235.

KERMER, Franca. **A Cognitive Grammar Approach to Teaching Tense and Aspects in the L2 Context.** Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 1-57; 94-122

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos dos textos:** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Pergamon, Oxford, 1982.

LAMBRECHT, Knud. **Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents.** Cambridge University Press. 1994.

LEOW, Ronald P. **Implicit Learning in SLA. Of Process and Products.** *In:* Patrick Rebuschat (eds.), *Studies in Bilingualism. Implicit and Explicit Learning of Languages.* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2015, p. 47-66.

McCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers.** Cambridge University Press, 1991, p. 34-63.

_____; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone Student's Book 3.** Second Edition. Cambridge University Press, 2014. p. 18; 50; 72.

NASSAJI, H. **The Changing View of Grammar Instruction.** 2011, p. 1-11.

PACIOREK, Albertina; WILLIAMS, John N. **Semantic Implicit Learning**. In: Patrick Rebuschat (eds.), *Studies in Bilingualism. Implicit and Explicit Learning of Languages*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2015, p. 67-88

PERINI, Mário A. **Estudos de Gramática Descritiva: as valências verbais**. 2007, p. 135-174.

PERNA, Amália Esmeralda de Araújo. **Análise do Princípio Discursivo da Estrutura da Informação no Texto e Aspectos da Interlíngua de Estudantes Italianos de Língua Inglesa como L2**. 2016 Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Inglês) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PHILP, J. **Pathways to Proficiency: Learning Experiences and Attainment in Implicit and Explicit Knowledge of English as a Second Language**. In: ELLIS, R; LOEWEN, S; ELDER C; ERLAM, R; PHILP, J; REINDERS, H. In: *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Great Britain: Short Run Press Ltd. 2009, p. 194-215.

PINTO, Carlos Felipe da C. A relação entre Sintaxe e Discurso no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.8, n.1, p.40-53, 2009.

PRINCE, E. F. **Towards a taxonomy of given-new information**. In: COLE, P. (ed.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 222-55.

RAMOS, Marta Anaísa Bezerra. **Orações adverbiais: relação entre ordem, o estatuto informacional e as funções discursivas**. In: X SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS. LÍNGUA(GENS), ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: Políticas e Profissionalização. Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba. Nov. 2017.

REIS, Alinne Suelen Pereira dos. **Linguística Aquisicional Aplicada à Língua Portuguesa: Apontamentos sobre os Processos de Aprendizado do PB por Italófonos**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Italiano) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge University Press. 2006.

RODRIGUES, Gabriel Roisenberg; MENUZZI, Sérgio de Moura. **Estrutura Informacional**. 2009. Disponível em: <
[https://msu.edu/~rodri445/gabriel/Papers,_etc._files/roisenberg%20e%20menuzzi%202009%20estrutura%20informacional%204a-1-1.%20versao%20\(com%20cortes\).pdf](https://msu.edu/~rodri445/gabriel/Papers,_etc._files/roisenberg%20e%20menuzzi%202009%20estrutura%20informacional%204a-1-1.%20versao%20(com%20cortes).pdf)>. Acesso em: 17 out. 2018.

RUTHERFORD, W. **Second language grammar: learning and teaching**. Essex: Longman, 1987.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL 10, 1972. p. 209–231.

SILVA, Jair Barbosa; MAURICIO, Nadir Marques; SILVA, Aguimario Pimentel. **Construções de Tópico Marcado em Gramáticas do Português: Revisão de Literatura.** *In: XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014).* João Pessoa, Paraíba, Brasil. 2017.

SILVA, Janaína Lacerda da. **Dado Novo, Dado Velho, Dado inferível: As Teorias Funcionalistas e os estudos da Linguística Textual na Produção Textual do Gênero** **Resumo.** *In: V ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO. AVALIAÇÃO: Parâmetros e Perspectivas na Formação de Professores (ENIEDUC 2013).* ISSN 2175-4195.

TARONE, E. **Interlanguage.** Elsevier Ltd. 4, 2006 [1994]. p. 1715–1719.

TENUTA, A. M. A estrutura da informação no discurso e algumas características da interlíngua de aprendizes de Língua Inglesa como L2. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 11-34, 2001.

_____; OLIVEIRA A. L. A. M. (2015). O princípio funcional/cognitivo da estrutura da informação e mecanismos sintáticos em um contexto de aprendizagem de inglês como L2. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 393-417, jul./set. 2015.

_____; PERNA, A. E. A. A Estrutura Temático-informacional e Aspectos da Interlíngua de Aprendizes de Inglês como L2: Estudo Comparativo. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 16, p. 172-194, dez. 2017.

SOUZA, Ricardo Augusto de; OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de; GUIMARÃES, Mara Passos; ALMEIDA, Lílian Rodrigues de. Efeitos do bilinguismo sobre a L1: evidências em julgamentos de aceitabilidade e no processamento online de bilíngues em imersão na L2 ou não. **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jun. 2014. ISSN 1808-835X 1.

VANPATTEN, Bill; ROTHMAN Jason. **What Does Current Generative Theory Have to Say About The Explicit - Implicit Debate?** *In: Patrick Rebuschat (eds.), Studies in Bilingualism. Implicit and Explicit Learning of Languages.* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2015p. 89-116.

ANEXOS

ANEXO I – INFORMAÇÕES GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Idade dos participantes
74% (74) entre 18 e 24 anos
20% (20) entre 25 e 30 anos
3% (03) entre 31 e 36 anos
1% (01) entre 37 e 42 anos
2% (02) acima de 42 anos

Tempo de estudo da língua inglesa
0% menos de 5 anos
2% (02) de 5 a 7 anos
14% (14) de 8 a 10 anos
31% (31) de 11 a 13 anos
53% (53) mais de 13 anos

Nível de inglês de acordo com o Quadro Comum Europeu (CEF)
5% (05) nível B1
27% (27) nível B2
64% (64) nível C1
4% (04) nível C2

ANEXO II – RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS PARTICIPANTES SOBRE O PRINCÍPIO DE DISTRIBUIÇÃO DA INFORMAÇÃO NO TEXTO

Which passage below is of easier understanding (more fluent reading)?
1 - If you're in Latin America, and you're looking for a quick snack, chances are you're not far from an <i>empanada</i> stand. Originally from Spain, empanadas are baked or deep-fried pastries that have a variety of different fillings depending on the region. Traditional fillings often have meat with spices, chopped onions, egg, olives, and raisins.
2 - If you're in Latin America, and you're looking for a quick snack, chances are you're not far from an <i>empanada</i> stand. Originally from Spain, empanadas are baked or deep-fried pastries that have a variety of different fillings depending on the region. Meat with spices, chopped onions, egg, olives, and raisins are often traditional fillings. They often have a fishing filling in southern Europe.

Escolha do texto de melhor fluência
58% (58) dos participantes escolheram a passagem 1 como a de melhor compreensão
46% (46) dos participantes escolheram a passagem 2 como a de melhor compreensão
<i>Neste exercício 4 participantes (4%) assinalaram ambos os textos como de leitura mais fluente</i>

Justificativas da escolha da passagem 1
The last sentence of the first passage is more clear than the other one.
The first passage has a better and more specific explanation.
The composition of the last sentence.
We all know what empanadas are.
The structure.
Placing the subject at the beginning of the sentence.
The subject is expressed at the beginning, so you can easily understand to whom it is adressed. (2x)
Word order.
Because of the vocabulary I'm used to.
Stress on tradition.
In the first sentence there is no the final inversion.
The subject in the last sentence is easier to understand.
The list of elements is placed after the verb.
It goes directly to the point, linking "fillings" and what they are composed of.

Putting the list at the end of the phrase.
Explanation.
The construction of the last sentence.
They explain why they talk about meat and other fillings first (by immediately stating that they are traditional fillings).
The subject in the first sentence is foreground.
A general introduction of the topic at the beginning of the sentence (I know we are talking about traditional fillings).
The first-mentioned category of 'traditional fillings' is exemplified with the list of the ingredients that are commonly stuffed in.
There's only that last sentence being different. The word order/use is, in my opinion, more comprehensible.
The last sentence is more fluent.
The long list is after the verb, subject and verb are closer.
In the first option, the last sentence is easier to understand.
I think the one I chose is easier simply because the subject of the phrase is put right away at the beginning of the sentence.
In my opinion words have a more natural order.
I think reading the subject of the sentence first facilitates the understanding of the whole passage.
It is easy to read without the passive form.
Maybe because it is similar to how I would write it.
It's a bit more cohesive.
The order of the sentence.
The subject of the sentence is in the first place.
In the first passage it is immediately clear that the sentence is about fillings.
The last phrase.
The construction of the last sentence.
In the first sentence it's better explained.
You can translate it in English from the Italian word pattern easily.
"Traditional fillings" as the first two words make it easier to predict the rest of the sentence.
They seem equal.
At the end of the text the subject is at the beginning.

Intonation.
It sounds more similar to the Italian syntactic structure.
Use the verb "to have"- instead of "to be" in the last lines.
The use of "traditional fillings" at the beginning makes the sentence more understandable for it doesn't just start with a list of ingredients without context.
It is more fluent.
The fact that the structure of the last sentence of the chosen passage is SVO, while the structure of the other one is OVS, so you need a little bit more to understand the meaning of the sentence.
The first one specified the traditional fillings before the list of different foods, so for me it's easier to understand.
Because it is similar to my own language.
In the last sentence, you immediately perceive the main subject.
Better punctuation, better order of words.
The grammar.
The fact that in the first one there is continuity. The object of the sentence is the subject of the following one.

Justificativas da escolha da passagem 2
It is more elementary, the structure is easy.
The syntax is more common in English.
The order in which are disposed the words of the last sentence.
Last sentence is less complex.
Examples at the beginning.
The second period is more clear.
Verb have doesn't sound right.
The subject at the beginning of the last sentence.
Emphasis on the subjects.
You concentrate first on the "new" information (the fillings) and then you get to know what they are used for.
The second seems more "English". The first choice is just an Italian translation.
Syntax is much more linear: X is Y.
I already knew the topic.

Similar to Italian structure.
The last sentence because of its easier word order (SVO).
Clearer sentences.
The structure of the text is more linear.
The list starts immediately with the ingredients, so I already know what we are talking about.
The meat description placed at the beginning of the sentence. It makes easier and faster creating a mental representation.
Because it does not repeat the word filling.
More colloquial.
The pre-list.
I don't know.
The sentence structure.
The words order – 2.
It sounds more natural to me.
Not repeating "traditional fillings often have" in the last sentence, makes the passage easier and faster to read.
The last sentence is organised differently if we compare the two versions of the text.
The connection of the paragraphs.
The list of foods placed before the verb.
The different use of punctuation and the order of words in the final sentence.
the structure of the last sentence: subject, verb, subject complement instead of subject complement, verb, subject as in the first case.
It gives me a visual and immediate representation of the fillings.
Syntax.
The sentence begin with a list of ingredients and then there is a conclusive sentence that function as explanation of the list and at the same time gives more fluency.
The explanatory list is closer to the noun to which it refers (fillings), thus making the association easier, moreover the repetition of the noun itself (fillings) is not as close as it is in the first passage making the two sentences more cohesive.
The last sentence begins with the explanation of fillings.
The list (examples) at the beginning of the sentence.
Phrasal structure.
The last sentence is easier.

I think the words used in the second passage are easier and more commonly known, also the structure is simpler.

Justificativas da escolha de ambas as passagens

Both of easy understanding. The only difference is in the first passage not changing the logical order of topic and the common phrasal structure.

It seems simply more fluent.

No difference.

It's the same passage.

Complete the passage: Maria has just baked the cake for Alessandro's birthday....

Alessandro is so satisfied of this surprise.

Alessandro will be extremely surprised.

And now she's ready to go out.

He's turning 15 today.

It smells delicious!

I think it will be so tasty!

He's giving a birthday party tomorrow.

He will be happy to eat Maria's cake.

I hope it will be good.

It will be delicious 2.

It looks delicious 2.

It is delicious.

I look forward to seeing his reaction when he will taste it tonight.

She has used the best ingredients according to Alessandro's taste.

This evening they organize a party.

But it was burnt 2.

It is such a delicious surprise!

He will be thrilled and unaware of the surprise!

She prepared his favourite one, the typical American cheesecake with berries.

She wants him to be surprised.

And she can't wait to see the result!
She perfectly knows he loves chocolate, that's why she's made a three-layer chocolate cake.
They will eat it at the end of the party.
She is throwing a surprise party.
He has no clue of that, it's a surprise!
She's very good at baking cakes and she's sure that Alessandro will like it a lot.
There is a delicious smell from the kitchen.
He'll be turning 30 in a few hours.
She didn't know Alessia had already baked one.
Maria is very happy.
Now, everything is ready for the big party.
He was happy about it and found it really tasty.
She has cooked a cheese cake, his favourite cake.
She knows that he craves sweets!
He is going to love it!
I hope it will be delicious.
It will be a surprise for him.
He is giving a party with his friends.
And hopes he will appreciate though she's not such a great baker!
When he'll come home, he'll find it as a surprise.
She looks very satisfied with her cooking skills.
She's known him for ages, so she's prepared him a chocolate cake, that he loves.
She hopes it will taste good.
He is very grateful about it even though he doesn't like the icing of the cake.
Apple pie is his favourite one. Now she is going to put some candles on it.
Chocolate and strawberries topping, his favorite.
The cake looks so delicious. I am looking to taste it!
However, she will never make it to the party.
Alessandro will be very happy for this.
She loves him and ways to make him feel appreciated.
She was very satisfied about it.
She's such a good girlfriend.
The perfect cake, the one he's always dreamed of.

It looks so tasty!
She decided to bake a chocolate one because she knew it was Alessandro's favourite.
Alessandro will be glad about that.
She knows Alessandro doesn't like chocolate cakes, so she baked a vanilla flavoured one.
In fact she is willing to give it to him as soon as possible.
She has organized a little surprise for him.
She is about to decorate it with roses made of plastic chocolate.
It's a chocolate cake with a coconut cream filling.
It's a chocolate cake.
She looks forward his comeback to show him the surprise.
She wants everything to be perfect for the surprise party she has organised for him.
They will eat it together after lunch.
His birthday party is tonight!!
...
Now, she can reach him.
She hopes he would love it
He will be meeting his friends in a few hours to have a big party.
He is turning 22 tomorrow.
She is really an exceptional cook.
She is very proud of her cake.
The cake has chocolate and apples.
She will serve it at today's birthday party.
I'm sure everyone is going to like it.
She's really looking forward to him seeing it.
Because she wants to surprise him.
It looks delicious, she is sure that everyone is going to like it.
It is a surprise.
I bet Alessandro will be really surprised!
She has been cooking for two hours.
She's put a lot of effort in making it because she's usually not keen on cooking.
He will like it.
That is taking place tonight at 8 p.m.
She hopes he will appreciate the idea.

The cake was white-chocolate flavored but Alessandro is lactose intolerant so he couldn't eat it.
She opted for a classic chocolate cake as it is his favourite type and it is quite quick to bake.
His son Alessandro had wanted to taste his mother's cake for a very long time.
She is really happy for how it turned out.
He'll surely be happy about it.
They will eat it with their friends at the party they organized.
It seems delicious.
I cannot wait to try it!
She wants to surprise him with her delicious cheesecake after the exam.
She will give it to him at the party.
They will celebrate it later at Alessandro's house.

ANEXO III – RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS PARTICIPANTES SOBRE O USO DA ANÁFORA – COESÃO DIRIGIDA E COESÃO LIVRE

In the following passage, what does each word in capital letters (WHO – IT) refer to, respectively?

97% - 97 participantes > someone – online dating

3,9% - 3 participantes > social stigma – online dating

In the following text, point out three elements that refer to other elements in the same text. What does each of the elements chosen refer to?

After 36 hours of travel, we arrived in Brazil last Sunday. I can't believe it – we got stuck on our way here, and unfortunately, we missed CARNIVAL IN RIO! I've always wanted to see IT – with all the costumes and dancing and music, but we just couldn't get here in time. We've done a lot of sightseeing – though we haven't taken the cable car up to Sugar Loaf Mountain. We'll probably do that tomorrow. We've met some really nice people. They're so incredibly friendly and helpful. Amazingly, we managed to visit the family of one of our classmates from college. They were extremely generous. They made us some traditional “feijoada” – a bean and meat dish. It was delicious! I could happily spend another month here. We'll have to come back and visit again.

It = refers to carnival in Rio

Here = Brazil (6x)

Do that = the cable car up to sugar loaf mountain (2x)

It = we got stuck

Carnival in Rio = it

A bean and meat dish = it

(do) That = taken the cable car up to Sugar Loaf Mountain (11x)

They = some really nice people (5x)

The family of one of our classmates from college = they (2x)

Here = Rio (5x)

That = take

The cable car up

Take the cable car = that,

People = they
Take the cable = tomorrow
Classmates = they
Dish = it
THAT = take the cable car
THEY = parents and relatives of a classmate
We arrived in Brazil = can't believe it
Take the cable car = do that tomorrow
Nice people = they (4x)
Family = They
Sightseeing = that
Do that tomorrow/Sugar loaf Mountain
"Feijoada" = it (10x)
It = traditional "feijoada" = a bean and meat dish.
FAMILY = they
Cable car that
Bean and meat = it
I can't believe IT! = we arrived in Brazil
THEY were extremely generous = our classmates from college
We arrived in Brazil = It.
Tomorrow = taken the cable car
They were generous - The family was delicious - Feijoada
It = we missed Carnival in Rio
They = really nice people
That = take a cable car;
they = the family;
The fact that we arrived in Brazil last Sunday = it
taking the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
some really nice people = they
it = Carnival in Rio's loss due to bad timing;
that = take the cable car up to Sugar Loaf Mountain
it = feijoada
That = Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain

They = People
They = The family of one of their classmates
People = they
Take the cable car up to S.L.M. = that
People = They
"feijoada" = it
They = some really nice people
It = bean and meat dish
It = got stuck
It = we got stuck
Here = in Rio for Carnival
That = take the cable car
Nice people = they are
Meat dish = it was;
Rio = here
That = take the cable car up to Sugar Mountain
They = family
People = they
We'll probably do THAT = take the cable car.
IT was delicious = the traditional dish
I can't believe IT = that they arrived after 36 hours of travel
Here = Brazil
It (was delicious) = meat dish
They (were extremely) = the family of his friends
Nice people = they
Feijoada = it
The family = they
It = we got stuck on our way here
That = take the cable car
Really nice people = they
We got stuck = it
Taking the cable car = that
Feijoada= it

Rio = here
The cable car = that
People = they
I can't believe IT (That we got stuck and we missed carnival)
"we'll probably do THAT tomorrow" (taking the cable car up to Sugar Loaf Mountain)
"THEY" WERE EXTREMELY (They refers to the classmate's family)
We got stuck on our way here, and unfortunately, we missed CARNIVAL IN RIO! = I can't believe IT
We haven't taken the cable car up to Sugar Loaf Mountain = We'll probably do THAT tomorrow; Some really nice people - THEY're incredibly friendly
THE FAMILY of one of our classmates from college = THEY were extremely generous
THEY made us SOME TRADITIONAL "FEIJOADA" = IT was delicious!
HERE always refers to Brazil (although, I would have written THERE)
Believe it = to arrive in Brazil
That = to take a cable car up to Sugar Loaf Mountain
It = a bean and meat dish
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that.
The family of one of our classmates from college = they.
Feijoada = it
That = taking the cable car up to Sugar Loaf Mountain
They = some really nice people they have met
They = the family of one of their classmates from college
Here = Brazil
That = take the cable car up to the sugar loaf mountain
They = some really nice people we've met
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
Some really nice people = they
Family of one of our classmates = they
Rio = here
Take the cable car up to SLM = that
Nice people = they
We'll do that tomorrow = cable car to Sugar Loaf Mountain
They were generous = family of one of our classmate

It was delicious = bean and meat dish
It = we arrived in Brazil
Here = carnival in Rio
That = sightseeing
Family = they = they
We arrived in Brazil = it
Seeing Carnival in Rio = that
The family of one of our classmates = they
Take the cable car up = that
Some really nice people = they
Feijoada = it
It = we arrived in Brazil
It=feijoada
They = nice people
That = take the cable car
They = some really nice people
It = bean and meat dish
Brazil = here
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
Family = they
That = car to Sugar Loaf Mountain
It = feijoada
They are = nice people
Here = Brazil
That = take the cable car
They = family
It = feijoada
They = classmates
They=some really nice people
They=family of the classmates
IT=bean and meat dish
That = taking the cable car to Sugar Loaf Mountain

They = the family of one of our classmates
It = traditional feijoada
Brazil = here
Take the cable car = that
Some really nice people = they
That = Take the cable car
They = So nice people
It = traditional "Feijoada"
It = we arrived in Brazil
They = the family of one of our classmates
It = feijoada
That (line 7) = take the cable car up to Sugar Loaf Mountain
They (line 10) = the family of one of our classmates from college
It (line 11) = the "feijoada"
In Brazil = here
It was delicious! = feijoada
Do that tomorrow = take the cable car up to Sugar Loaf Mountain
...
I can't believe IT (IT=that we arrived in Brazil)
Do THAT tomorrow (THAT=take a cable car up to Sugar Loaf Mountain)
IT was delicious (IT=the traditional "feijoada")
They=people
They=family of one of our classmates
It= feijoada
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = do that
Some really nice people = they
Some traditional feijoada = a bean and meat dish = it
Here = in Rio
That = take the cable car
They = the nice people we met
The arrival in Brazil = it

The carnival = that
The classmates = they
Here = carnival
Do that = take the cable car...
They = classmates
That=take the cable car
They = the family
Feijoada = it
Take the cable car = that
The family = they
Feijoada = it
Brazil – here
Nice people = they
Feijoada = it
That = take the cable car
They = nice people
It = feijoada
Here = Brazil
That = take the cable car up to sugar loaf mountain
It = "feijoada"
We arrived in Brazil last Sunday = it,
Traditional "feijoada" = it
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
They = nice people
They = family
It = feijoada
We arrived in Brazil last Sunday = it
Some really nice people = they
Feijoada = it
To take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
Nice people = they

"feijoada" = a bean and meat dish = it
Here refers to Brazil
That refers to taking the cable car
They refers to some really nice people
Car up to Sugar Loaf Mountain = that
Our classmates = they
Feijoada = it
It = we got stuck
Here = Brazil
That = take the cable car up to Sugar Loaf Mountain
They were generous = the family of one of her classmates from college
It was delicious = a bean and meat dish called "feijoada"
That = taking the cable car up to Sugar Loaf Mountain
They (were extremely generous)= family
It= feijoada
Take the cable up to Sugar Loaf Mountain = that
Some really nice people = they
The family of our of our classmates = they
Feijoada = it
It = we got stuck on our way here, and unfortunately, we missed CARNIVAL IN RIO!
That = taking the cable car up to Sugar Loaf Mountain
They = the family
Here = Brazil
That = to take the cable car up
It = feijoada.
Brazil = here
Family = they
Dish = it
Here=Brazil
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
Feijoada = it.

Here = Brazil
That = to take the cable car
They (are so...) = people
They (were extremely ...) = family,
We arrived in Brazil = it
Take the cable car up to Sugar Loaf Mountain = that
The family of one of our classmates from college = they
Brazil = here
Family = they
Dish = it.
It = we got stuck and we missed the carnival
Take the cable car = that
The family = they
Feijoada = it
That = the cable car up to sugar loaf mountain
They = the family of one of our classmates
It = the feijoada
It = "we arrived"
That = "take the cable car"
They = "nice people"

ANEXO IV – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DO SUJEITO SINTÁTICO

<p>What comment concerning the syntactic structure, if any, can you make about the following excerpt passage?</p>
<p>In Milan are many places to visit. One of them is the Alla Scala Theater. Is here where is going to be one of the places that Filarmonica della Scala will play during the Spring. Alla Scala Theater is a good choice because is a beautiful place and is one of the most important buildings in Milan.</p>
<p>Respostas</p>
<p>If any wants to visit a beautiful place, eh has to go to Alla scala theatre.</p>
<p>There is a “there” missing in the first sentence; there are many subjects missing, such as “is here where”, that is a completely wrong sentence. It should be (if I got it right) “It is here that Filarmonica della Scala” or “It is one of the places where Filarmonica della Scala” There are other missing subjects in the following sentences.</p>
<p>It's missing the internal references (there are, it is, and so on).</p>
<p>In the first and in the third sentences there is subject-verb inversion. In the last sentence the subject IT lacks.</p>
<p>In the first sentence misses the word there. In the third misses the subject it. In the fifth misses the subject it.</p>
<p>- “There” needed in the first sentence. Subject missing in the third.</p>
<p>Ellipsis of personal pronouns.</p>
<p>Lack of grammatical and well done construction of sentences.</p>
<p>Unusual subject's position in the phrase.</p>
<p>In Milan there are many places to visit. One of them is Alla Scala Theater. This is going to be one of the places where Filarmonica della Scala will play during the spring. Alla Scala theater is a beautiful place and one of the most important buildings in Milan, whereby this is a good choice.</p>
<p>Syntax is broken continously interrupted.</p>
<p>In my opinion phrases are long.</p>
<p>Too fragmented.</p>
<p>There are some ellipsis.</p>
<p>There are a lot of ellipsis and inversion.</p>
<p>Paratactic structure (only main clauses and coordinatives). Simple sentence, not much subordinates.</p>

Problems with adverbs, subjects, grammar inaccuracy.
There's no subject (ex: it should be "IT is here where...") here and there.
Ellipsis of some parts of the discourse such as there, it. Lacks of clarity and fluency.
Lack of subjects, literal translation from Italian with the evaluation of the English real language.
Lack of pronouns (IT's a beautiful place).
It should be: In Milan THERE are... / IT IS here...during SPRING (without the)./ IT is a beautiful place and (it)is one...
There are some mistakes. Ex: In Milan THERE are. The second sentence has a wrong structure. It would be better: "This is going to be one of the places where Filarmonica della Scala will play...". The verb "to play" without "where" is more spoken language. - - In the last sentence the pronoun "it" is missing. => It's a beautiful place.
In some sentence there's no subject.
It mirrors the syntactic structure of Italian sentences, which results incorrect in English.
Very simple periods, with as less information as possible; they're all linked by coordination. Clearly it's been written by a non-english speaker (maybe italian or spanish).
All subjects are missing, as if we were writing in Italian.
The syntactic structure is wrong as regards the subject's use, which follows Italian pattern.
It sounds very Italian-like, as often subject pronouns (compulsory in English) are missing eg. IT is here, IT is going to be, IT is a beautiful; also 'THERE are many' is missing.
It seems written by an Italian, as the subject is often missing and the words order follows the Italian pattern rather than the English one.
Repetition is useful.
Where's the subject?
Lack of subject (3 person singular) and Italian word by word translation (effect on sentence structure).
"There" and "it" are missing when needed as expletives.
It seems a text written by children, or someone with a basic English knowledge.
Lack of "there" in the first sentence, "it" in the second one (it is here where it is going to be...) . In the second part you can omit the pronoun since the subject is the same.
In the first and in the third sentence, there is no subject.
There are many grammatical mistakes.
No subject in some sentences.

The syntactic structures used in the passage are entirely based on the Italian typical structure. It does not sound like correct English at all.
Grammatical subjects missing and structures which are not typical of the English language.
A lot of elements are missing. For example: In Milan THERE are... IT's here where THERE's going to be... because IT's a beautiful place and IT's one of the most...
The subject is almost always missing and the verb is left alone like in Italian language structure.
Subjects are practically not expressed -- pronouns at least. That's quite difficult to read, but an Italian would understand all the same, I would say.
In the first sentence the subject is missing. The third one is incorrect.
There aren't the subjects such as it.
The verb comes after the subject.
Grammar is not completely correct.
Subjects of the sentences are often missed.
Missing words: "there" (line 1 and 2), "it" (line 4, but only at the first occurrence of "is"); Most of the second line should be rewritten: "This is where (or: here is where) Filarmonica della Scala will play during Spring". Extra word: "the" (line 3).
There aren't many subjects Ex.good choice because IT is a beautiful.
To me, it is a passage loosely translated from Italian.
Importance of the verb.
It seems a simple addition of short sentences without links.
In the first sentence "there" is missing. The second one begins with a verb although it's not a question and, also, "that" should be switched with "where". In the third one "it" is missing twice.
It's not correct 100%.
This excerpt makes an extended use of independent sentences, there are not many subordinates and deictical elements.
In the passage pronouns are missing (THERE are, IT is).
The subject is missing--> it is a beautiful place, it is one.... , there are many places....
Here is going to be one of the places where that Filarmonica della Scala will play during the Spring.
Problems with the subjects.
In most of the sentences are missing the subject or the references to the subject. In the third

sentence moreover the positioning of the words makes the sentence very hard to understand and nonsensical.
Some subjects are missing.
There aren't all of the subjects needed.
The writer is probably trying to translate literally from his /her native language into English; he/she is at a basic level of language proficiency and misses to stick to basic rules (e.g.: the subject must always be expressed).
IT and THERE are missing in many cases.
The sentences have no explicit subjects.
There are some mistakes, such as: - In Milan THERE are many places to visit - Is here where... --> IT IS GOING TO BE... - because IT is a beautiful place and IT is one of the most important...
...
Sometimes the subject is not indicated and this create confusion. Moreover it's a mistake according to English' s rules.
In the first sentence there is a missing "there" between "Milan" and "are", there is also an inversion verb-subject in a positive sentence, "the" is not necessary before "spring".
You can't cancel the subject of a sentence in English. You always have to put it, otherwise the sentence is grammatically incorrect.
Before even considering the syntax, one notices the grammar mistakes!
I think there are too many pauses.
Sometimes the subject (it) misses.
It's a literal translation from Italian.
A few verbs, personal subjects are missing.
The grammar is completely wrong, main parts of the sentences are missing (THERE are many places, IT is here) or, for instance, it was used "that" instead of "where".
The subject 'it' is missing in the third sentence.
The syntactic structure isn't correct, there is no logical sense in this sentence.
I would use: " there are many places to visit in Milan" instead of putting the place at the beginning, " the Alla Scala Theater is one of those" instead of " One of them is the Alla Scala Theater" for it doesn't sound like something an English speaker would use, "It is one of the places where the..." because " is here where..." is a difficult and incorrect structure to comprehend.

A lot of pronouns are missing.
A lot of important words are missed, such as THERE in the first sentence (it should be: "In Milan THERE are many places to visit), and IT in the third sentence (it should be: "[...] because IT is a beautiful place and [...]).
The subject is always postponed.
The subject is missing in some sentences.
In my opinion, there are too many short sentences that could be connected to each other to make a fluent reading.
Some words are missing and the order of them is wrong.
There are some elements in the sentences which are missing: "in Milan THERE are" "because IT is [...] and IT is one". The third sentence is ungrammatical; a more appropriate version of it would be: "This is the place where the Filarmonica della Scala will be playing during the spring".
It is very fragmented.
The first sentence lacks one the necessary elements to make it a gramamtical sentence (there), the same goes for the second (it is here -or, to make it gramatically and syntactically correct, the order of the elements must be changed (here there's going to be...) and the third one (because it is).
Some pieces are missing: In Milan THERE are etc. I think it follows a little bit the Italian syntactic structure.
Lack of use of the subjects (ex. "In Milan THERE are", "IT is here" etc.).
The subjects of the sentences are completely absent. It's typical of Italian people as they can avoid the use of it in Italian.
Some subjects in the form of pronouns are felt. The division in small sentences that always refer to the same thing creates continue stops it the flow, so that it is very difficult to read it.
Some subjects are left, but English is a non pro-drop language, therefore it is not possible to do that.
Uwuwhwu
Subjects are missing. For example: in Milan there are. Here is where it's going...
In Milan "there" are many places to visit. Is here where "it" is going to be...
The structure used here is very simple and easy to follow, however there is a lack of the neutral subject "it" and "there" in the first sentence that does not make this text completely correct in the syntactic structure.

ANEXO V – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A GRAMATICALIDADE DO SUJEITO NÃO-AGENTIVO.

1 - The water balloon burst when it hit Fabio's back.
57% – Acceptable (A)
5% – I Don't Know (DK)
38% - Not Acceptable (NA)

2 – The door opened.
75% – A
6% – DK
19% – NA

3 – The old computer finally broke the keyboard.
11% – A
8% – DK
81% - NA

4 – Take the aspirin. It will kill your pain.
56% – A
20% – DK
24% – NA

5 – The rain stopped.
70% - A
9% – DK
21% – NA

6 – The bomb exploded in the middle of the square.
91% – A
6% – DK
3% – NA

7 – Money can't buy happiness.
94% – A
2% – DK
4% – NA

8 – Do these dresses really sell?
30% – A
21% – DK
49% – NA

9 – This shirt doesn't button well.
35% – A
23 – DK
42 – NA