

Júlia Zara

**ESTUDO DA EXPRESSÃO DE EVENTOS DE TRANSFERÊNCIA
DE POSSE NA INTERLÍNGUA DE BRASILEIROS APRENDIZES
DE INGLÊS**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009**

Júlia Zara

**ESTUDO DA EXPRESSÃO DE EVENTOS DE TRANSFERÊNCIA
DE POSSE NA INTERLÍNGUA DE BRASILEIROS APRENDIZES
DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos em línguas estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza.

Co-orientadora: Profa. Dra. Heliana Mello.

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009**

Júlia Vidigal Zara - Mestranda

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza - Orientador

Profa. Dra. Heliana Mello - Co-orientadora

Profa. Dra. Márcia Cançado - Banca examinadora

Profa. Dra. Angélica Rodrigues - Banca examinadora

Para minha filha, minha alegria,
que me deu, através de seus
sorrisos e abraços, muita força
durante esta caminhada.

Para minha mãe, meu exemplo de
perseverança, que se fez, apesar de
distante, tão presente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que abriu todas as portas necessárias, iluminando sempre o meu caminho. Nele, tudo posso.

Ao Prof. Dr. Ricardo, por ter me apresentado aos estudos sobre Interlíngua, por ter confiado no meu trabalho e por ter me orientado durante o Mestrado.

À Profa. Dra. Heliana, pela boa leitura que fez desta dissertação, pelas sugestões dadas e pelos questionamentos levantados.

Ao Professor Fernando, por ter colaborado com o tratamento estatístico dos dados apresentados nesta dissertação.

Ao Stefeson Melo, pelo tratamento estatístico preliminar que deu aos meus dados, a partir do qual pude tirar minhas primeiras conclusões sobre os comportamentos dos grupos experimentais e do grupo controle.

À Profa. Dra. Gracia Regina Gonçalves, pela sua participação em minha formação acadêmica e profissional e pelas sugestões referentes ao capítulo 1 desta dissertação.

Aos meus colegas Ana Carolina Vilela, Luciana Fiuza, Luciano Alves Lima, Maria Aparecida Zolnier, Marisa Carneiro, Márcia Almeida e Valdênia Carvalho e Almeida, pela cooperação durante a realização do meu curso de Mestrado e contribuições com esta dissertação.

Aos 62 brasileiros e 20 estrangeiros que, tão gentilmente, foram informantes desta pesquisa.

A todos aqueles que, no Brasil e no exterior, empenharam-se para conseguir informantes para esta pesquisa.

À Anna de Carvalho Vidigal, minha avó, pelo exemplo de vida.

À Cornélia, minha mãe, em especial, pelo afeto, pelo incentivo, pelo auxílio constante.

À Ana Júlia, minha filha, pela compreensão e paciência nos momentos em que precisei estar ausente.

Ao Giuliard, pelo substancial apoio e pela constante paciência.

A todos os meus parentes e amigos que me ajudaram de diversas formas, fazendo parte desta conquista.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	15
1.1 Aquisição da estrutura argumental como objeto de estudo	15
1.2 Influência da L1 na aquisição da L2	19
1.3 Importância do estudo	21
1.4 Organização da dissertação	22
CAPÍTULO 2 - NATUREZA E AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO	23
2.1 Conhecimento lingüístico: conhecimento de construções	23
2.2 Construções da Estrutura Argumental	24
2.3 Interação entre verbos e construções da estrutura argumental	26
2.4 Construções associadas à semântica de transferência de posse em inglês	28
2.4.1 Construção ditransitiva	29
2.4.1.1 Restrições semânticas da construção ditransitiva	30
2.4.1.2 Usos metafóricos da construção ditransitiva	31
2.4.2 Semelhanças e diferenças entre a extensão metafórica da construção de movimento causado e a construção ditransitiva	32
2.5 A expressão lingüística de eventos de transferência de posse em português	34
2.6 Aprendendo Construções da Estrutura Argumental	36
2.7 Categorizando verbos que interagem com cada construção	40
2.7.1 Produtividade Parcial da Construção Ditransitiva	41
CAPÍTULO 3 - INTERLÍNGUA	46
3.1 Hipótese da interlíngua.....	46
3.2 Variação na interlíngua: fatores lingüísticos e extra-lingüísticos	47
3.3 Fatores que influenciam o desenvolvimento da interlíngua	49
3.3.1 Influência da L1.....	50

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	55
4.1 Participantes da pesquisa	56
4.2 Tarefa experimental	58
4.3 Entrevistas	63
4.4 Procedimentos	64
4.5 Análise estatística dos dados	65
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS	67
5.1 Categorias ditransitiva/nome	67
5.1.1 Grupo controle	68
5.1.2 Grupo 1	72
5.1.3 Grupo 2	78
5.1.4 Grupo 3	83
5.1.4.1 Categorias ditransitiva/nome com verbos inventados	86
5.1.5 Conclusão sobre os resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome	87
5.2 Categorias ditransitiva/incompatibilidades semânticas	88
5.3 Categorias ditransitiva/pronome	91
5.3.1 Grupo 1.....	93
5.3.2 Grupo 2.....	95
5.3.3 Grupo 3.....	97
5.4 Categorias Pronome/Verbo	100
5.5 Categorias <V NP PP>	102
5.5.1 Grupo 1.....	104
5.5.2 Grupo 2.....	106
5.5.3 Grupo 3.....	107
5.6 Categorias <V PP NP>	109
5.6.1 Grupo controle	110
5.6.2 Grupo 1	111
5.6.3 Grupo 2	115
5.6.4 Grupo 3	117
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	126

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo controle.	69
Tabela 2. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo controle.	70
Tabela 3. Distribuição dos julgamentos nas categorias ditransitiva/nome com verbos inventados cujas semânticas podem ser associadas a classes de verbos que interagem com construção ditransitiva.	70
Tabela 4. Distribuição dos julgamentos nas categorias ditransitiva/nome com verbos inventados cujas semânticas podem ser associadas a classes de verbos que, segundo a literatura, não interagem com construção ditransitiva.	71
Tabela 5. Distribuição dos julgamentos na categoria ditransitiva/nome/moop no grupo controle.	71
Tabela 6. Frequências de julgamentos (1) – completamente inaceitável – e (2) – talvez inaceitável – por categoria ditransitiva/nome no grupo 1.	73
Tabela 7. Distribuição dos julgamentos por categoria ditransitiva/nome no grupo 1.	74
Tabela 8. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 1 e 4.	75
Tabela 9. Porcentagem de julgamentos (5) para alguns verbos não previstos para interagirem com a construção ditransitiva nos grupos 1 e 4.	76
Tabela 10. Comparação entre as frequências de julgamentos (4) e (5) por categoria ditransitiva/nome nos grupos 1 (G1 – 25 informantes) e 2 (G2 – 22 informantes).	78
Tabela 11. Distribuição dos julgamentos por categoria ditransitiva/nome no grupo 2.	79
Tabela 12. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 2 e 4.	81
Tabela 13. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo 3.	83
Tabela 14. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 3 e 4.	83
Tabela 15. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo 3.	84
Tabela 16. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 3 e 4.	85

Tabela 17. Porcentagem de julgamentos (5) por categoria ditransitiva/nome com verbos não previstos na construção ditransitiva nos grupos 3 e 4.	85
Tabela 18. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome com verbos inventados no grupo 3.	86
Tabela 19. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome com verbos inventados nos grupos 3 e 4.	87
Tabela 20. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/inc nos três grupos experimentais.	89
Tabela 21. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/inc nos grupos experimentais (1,2, 3) e no grupo controle (4).	89
Tabela 22. Comparação entre as frequências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 1.	92
Tabela 23. Comparação entre as frequências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 4.	93
Tabela 24. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/pronome nos grupos 1 e 4.	95
Tabela 25. Comparação entre as frequências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 2.	96
Tabela 26. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/pronome nos grupos 2 e 4.	97
Tabela 27. Comparação entre as frequências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 3.	98
Tabela 28. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/pronome nos grupos 3 e 4.	99
Tabela 29. Distribuição das respostas para as categorias pronome/verbo no grupo 1.	100
Tabela 30. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias pronome/verbo nos grupos 1 e 4.	101
Tabela 31. Distribuição das respostas para as categorias pronome/verbo no grupo 2.	101

Tabela 32. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias pronome/verbo nos grupos 2 e 4.	101
Tabela 33. Distribuição das respostas para as categorias pronome/verbo no grupo 3.	102
Tabela 34. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias pronome/verbo nos grupos 3 e 4.	102
Tabela 35. Frequência do julgamento (5) por categoria <V NP PP> nos três grupos experimentais e no grupo controle.	103
Tabela 36. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V NP PP> nos grupos 1 e 4.	104
Tabela 37. Frequência do julgamento (5) por categoria <V NP PP> no grupo 1.	105
Tabela 38. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V NP PP> nos grupos 2 e 4.	106
Tabela 39. Distribuição de respostas por categoria <V NP PP> no grupo 2.	106
Tabela 40. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V NP PP> nos grupos 3 e 4.	108
Tabela 41. Distribuição de respostas por categoria <V NP PP> no grupo 3.	108
Tabela 42. Distribuição de respostas por categoria <V PP NP> no grupo 4.	111
Tabela 43. Distribuição de respostas por categoria <V PP NP > no grupo 1.	112
Tabela 44. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V PP NP > nos grupos 1 e 4.	113
Tabela 45. Frequências dos julgamentos (4) e (5) nas categorias <VP NP NP> e <V PP NP> no grupo 1.	114
Tabela 46. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <VP PP NP > nos grupos 2 e 4.	115
Tabela 47. Frequência de julgamentos (5) dados para as categories <VP PP NP> nos grupos 2 (G2) e 4 (G4).	116
Tabela 48. Distribuição de respostas por categoria <VP PP NP > no grupo 2.	116
Tabela 49. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <VP PP NP > nos grupos 3 e 4.	117

Tabela 50. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V PP NP > nos grupos 3 e 4. 118

Tabela 51. Distribuição de respostas por categoria <V PP NP > no grupo 3. 119

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1. Verbo <i>slice</i> usado em diferentes construções da estrutura argumental.	16
Quadro 2. Exemplos de construções.	23
Quadro 3. Exemplos de construções da estrutura argumental.	26
Quadro 4. Sentidos associados à construção ditransitiva.	30
Quadro 5. Resultados do estudo de Goldberg et al. (2003) relativos aos verbos mais freqüentes e ao número total de verbos distintos utilizados em cada construção da estrutura argumental pelas mães ao interagirem com seus filhos.	38
Quadro 6. Significados compartilhados entre verbos e construções.	39
Quadro 7. Subclasses semânticas de verbos compatíveis com a noção de transferência que, segundo Pinker (1989), participam ou não da “alternância dativa”.	43
Quadro 8. Caracterização do grupo experimental 1.	57
Quadro 9. Caracterização do grupo experimental 2.	57
Quadro 10. Caracterização do grupo experimental 3.	58
Quadro 11. Verbos selecionados para a tarefa experimental.	59
Quadro 12. Verbos reais e suas definições que serviram de base para a criação dos verbos inventados, também acompanhados por suas definições inventadas.	60
Quadro 13. Números de informantes do grupo 1 que traduziram corretamente cada verbo selecionado para a tarefa experimental.	73

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1. Questionário.	131
Anexo 2. Descrição da população.	132
Anexo 3. Tarefa experimental.	137
Anexo 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	139
Anexo 5. Registros das entrevistas feitas com os informantes.	140
Anexo 6. Figuras ilustrativas das sentenças.	148
Anexo 7. Glossário com definições em português dos verbos em inglês.	153
Anexo 8. Frequência de julgamentos 3 nas categorias da tarefa experimental .	154
Anexo 9. Relação de verbos traduzidos corretamente pelos informantes .	155
Anexo 10. Número de julgamentos (5) dados para as categorias ditransitiva/nome por informante.	158
Anexo 11. Resultados para as categorias <V PP NP> com o <recipiente> expresso por um pronome.	159

Resumo

Nesta pesquisa, baseados nos pressupostos teóricos da Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006) e na Hipótese da Interlíngua (SELINKER, 1972), investigamos a aquisição da construção ditransitiva do inglês por 62 falantes nativos do português do Brasil divididos em três níveis distintos de proficiência em inglês (iniciante, intermediário e avançado). Buscamos também estudar a influência do português nas representações que estes aprendizes possuem sobre outras formas de expressar eventos de transferência de posse na língua-alvo. Um grupo controle, formado por 20 falantes nativos do inglês, serviu como referência para compararmos os comportamentos dos aprendizes com o comportamento esperado na língua alvo. Para alcançarmos nossos objetivos, utilizamos uma tarefa de julgamento de aceitabilidade de sentenças com os seguintes padrões sintáticos: <VP NP NP>, *John told Mark a story*, <VP, NP PP>, *John told a story to Mark*, <VP PP NP>, **John told to Mark a story*, além de sentenças nas quais o pronome <recipiente> é anteposto ao verbo, **Mary me gave a book*. Na análise dos dados levamos em consideração a frequência de cada julgamento (de 1 – completamente inaceitável – a 5 – completamente aceitável) obtida para cada sentença nos 4 grupos de informantes, além da comparação entre cada grupo experimental e o grupo controle através da aplicação do “Teste Exato de Fisher”. Nossos resultados indicam que, muito provavelmente, é apenas no nível de proficiência avançado que a construção ditransitiva faz parte das interlínguas dos brasileiros aprendizes de inglês, quando esta construção passa a ser amplamente aceita, tanto com verbos reais quanto com verbos inventados. Nossos dados ainda nos permitem dizer que, no nível de proficiência avançado, é possível que se chegue a uma categorização de verbos que interagem com a construção ditransitiva muito semelhante à de falantes nativos do inglês. Além disso, através da comparação entre os resultados obtidos para os julgamentos dos diversos tipos de sentenças apresentados no experimento em cada grupo experimental, encontramos indícios de que o conhecimento sobre como eventos de transferência de posse são expressos em português exerceu uma influência no comportamento manifestado principalmente pelos aprendizes iniciantes e intermediários, mas que, ao mesmo tempo, os aprendizes parecem ser bastante sensíveis ao *input* da L2, não tendendo a aceitar estruturas que, apesar de presentes em sua L1, são ausentes na L2.

Abstract

Based on Construction Grammar theory (GOLDBERG, 1995, 2006) and on the Interlanguage Hypothesis (SELINKER, 1972), the present study has sought to investigate the acquisition of the English Ditransitive Construction by 62 native speakers of Brazilian Portuguese, grouped according to their proficiency level (beginner, intermediate and advanced) in the English language. The influence of Portuguese on the mental representations these speakers form concerning other ways of expressing transfer of possession in the target language has also been investigated. A control group of 20 native speakers of English has been used to compare the learners' behavior to the expected behavior of native speakers in the target language. In order to reach our goals, an acceptability judgment task was designed in which subjects were asked to rate the acceptability of sentences such as: *John told Mark a story*, *John told a story to Mark*, **John told to Mark a story*, and **Mary me gave a book*. Both the frequency of the judgments (from 1 – completely unacceptable – to 5 – completely acceptable) and the comparison established between the learner's and the native speakers' behaviors were considered during data analysis for each sentence in the four groups. In addition, Fisher's Exact Test has been used to determine whether the data found bore any statistical significance. Results have shown that the ditransitive construction is likely to become part of the interlanguage of Brazilian learners of English only at the advanced level of proficiency. Subjects at this level have shown to widely accept the construction both with real and fake verbs. It has also been found that the categorization of the verbs that can appear in the ditransitive construction is very similar between Brazilian advanced learners and native speakers of English. Moreover, a comparison of the judgments given by the experimental groups suggests that Brazilian learners, especially beginners and intermediates, may have been influenced by their representation of how transfer of possession is expressed in their native language. At the same time, however, these subjects have shown to be sensitive to the L2 input, in that they tend to reject structures that are possible in their L1, but not in the target language.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Aquisição da estrutura argumental como objeto de estudo

A aquisição da linguagem é um processo cognitivo extremamente complexo que pode revelar muito sobre a natureza da mente humana, havendo grande interesse em compreendê-lo (DOUGHTY & LONG, 2003, p. 5). Neste intuito, um tipo de estudo que tem sido muito feito diz respeito à aquisição da estrutura argumental, tanto da primeira língua (L1) (PINKER, 1989; GOLDBERG, 1995; 2006) quanto de uma segunda língua (L2) (INAGAKI, 1997; MONTRUL, 1998; BLEY-VROMAN & JOO, 2001; JOO, 2003; OH, 2006; CUERVO, 2007). O presente trabalho compartilha este mesmo interesse e, à luz da Gramática de Construções como proposta por GOLDBERG (1995, 2006) e da Hipótese da Interlíngua (SELINKER, 1972), investiga a aquisição das estruturas argumentais do inglês usadas para expressar eventos de transferência de posse, como em “He gave Mary a book” e “He gave the book to Mary”, por falantes nativos do português do Brasil.

Diferentemente de teorias que chamam de “estrutura argumental” a representação *lexical* de informações gramaticais sobre um predador, que, no caso do verbo, especificaria o número e o papel temático de seus argumentos, além das posições sintáticas ocupadas pelos mesmos na oração (PINKER, 1989; GRIMSHAW, 1992), usamos o termo “estrutura argumental” para nos referirmos a padrões sintáticos que trazem consigo a interpretação geral do evento expresso por uma oração, ou seja, a

estruturas sintáticas abstratas que carregam sentidos que, de certa forma, independem das palavras envolvidas na oração, sendo chamadas de “construções” (GOLDBERG, 1995; TOMASELLO, 2003; CROFT & CRUSE, 2004). Nesta perspectiva, entende-se que a interpretação final de uma sentença não depende apenas do verbo nela usado, mas também do significado atribuído diretamente à construção da estrutura argumental com a qual este verbo interage. Assim, apesar de o mesmo verbo ser usado nos três exemplos abaixo, chegamos a interpretações de eventos distintas devido às diferentes estruturas sintáticas:

Exemplo	Forma	Interpretação geral	Construção
He sliced the bread.	<NP VP NP>	X age sobre Y	Construção transitiva
Pat sliced the carrots into the salad.	<NP VP NP PP>	X faz com que Y se mova até Z	Construção ditransitiva preposicionada
Pat sliced Chris a piece of pie.	<NP VP NP NP>	X faz com que Y receba Z	Construção ditransitiva

Quadro 1. Verbo *slice* usado em diferentes construções da estrutura argumental. Adaptado de Goldberg (2003).

Na investigação sobre a aquisição da estrutura argumental, muita atenção tem sido dada às chamadas “*alternâncias da estrutura argumental*” (PINKER, 1989), um fenômeno que, segundo a perspectiva teórica adotada neste trabalho, corresponde à possibilidade de um mesmo verbo interagir com mais de uma construção da estrutura argumental. Os pares de sentenças em inglês a seguir são ilustrativos deste fenômeno:

1) Alternância causativo/incoativo:

- a) The strong winds ***cleared*** the skies. / Os ventos fortes limparam o céu.
- b) The skies ***cleared***. / O céu clareou.

2) Alternância locativa:

- a) John *loaded* hay in the truck. / João colocou feno no caminhão.
- b) John *loaded* the truck with hay. / João carregou o caminhão de feno.

3) Alternância dativa:

- a) Mary *gave* the book to them. / Maria deu o livro para eles.
- b) Mary *gave* them the book. / Maria deu-lhes o livro.

A aquisição da “alternância dativa¹” do inglês, ou seja, o aprendizado sobre quais verbos podem interagir tanto com a construção de movimento causado (exemplos 4a – 6a) quanto com a construção ditransitiva (exemplos 4b– 6b), tem sido, como aponta White (2003, p. 209), foco de muitos trabalhos recentes.

- 4) (a) Mary *gave* the book to them. → (b) Mary *gave* them the book.
- 5) (a) Mary *donated* the book to them. → (b) *Mary *donated* them the book.
- 6) (a) I *sent* the letter to Pedro. → (b) I *sent* Pedro the letter.
- 7) (a) I *sent* the letter to Brazil → (b) *I *sent* Brazil the letter.

Aprender esta “alternância” aparentemente constitui um desafio, pois falantes precisam notar que alguns verbos semanticamente muito semelhantes não possuem a mesma aceitação nas duas construções que dela fazem parte (4, 5), enquanto que outros são aceitos na construção ditransitiva apenas em algumas circunstâncias (6 e 7). Contudo, pelo menos na aquisição da L1, alguns autores apontam que crianças aprendem quais verbos participam da alternância dativa recebendo pouca ou nenhuma evidência negativa direta² para isto (PINKER, 1989; GOLDBERG, 1995; 2006).

¹ Seguimos Goldberg (1995) e adotamos uma perspectiva não-derivacional entre a construção ditransitiva e sua paráfrase preposicional. Utilizamos o termo “alternância” apenas por este ser muito recorrente em pesquisas sobre a aquisição da estrutura argumental.

² “Evidência negativa direta” refere-se à evidência de que uma estrutura é agramatical em uma língua, como, por exemplo, através de correção ou instrução formal. Na aquisição da L1, o conhecimento sobre fenômenos relativos à estrutura argumental é desenvolvido independentemente do ensino (NEGRÃO ET AL., 2006).

Ao se tratar da aquisição de uma L2, JOO (2003) aponta que muitas pesquisas têm investigado se aprendizes adquirem um conhecimento sobre a estrutura argumental semelhante ao de falantes nativos da língua-alvo. Inserindo-se neste tipo de estudo, a presente pesquisa investigou a aquisição da construção ditransitiva do inglês por falantes nativos do português do Brasil, com os objetivos de:

- I) Observar em qual nível de proficiência (básico, intermediário, avançado) a construção ditransitiva é adquirida.
- II) Verificar se aprendizes categorizam verbos que podem interagir com a construção ditransitiva semelhantemente a falantes nativos da língua-alvo.

Uma vez que alguns estudos têm mostrado que construções da L2 (padrões frasais associados a significados que independem de verbos específicos) são adquiridas por aprendizes (BLEY-VROMAN & JOO, 2001), partiu-se da hipótese de que, com o aumento do nível de proficiência, a construção ditransitiva seria cada vez mais aceita pelos aprendizes. Por outro lado, com base na constatação de que o aprendizado sobre quais classes semânticas de verbos são associadas a uma construção³ tende a ser mais difícil (Ibidem), consideramos a possibilidade de que este tipo de conhecimento sobre a construção ditransitiva não fosse observado em falantes proficientes de inglês.

³ A categorização de classes de verbos que interagem com uma construção é aqui usada para corresponder ao que Bley-Vroman & Joo (2001) chamam em seu trabalho de “regras de escopo limitado”.

1.2 Influência da L1 na aquisição da L2

Ao nos propormos a estudar a aquisição da construção ditransitiva do inglês como L2, procuramos levantar hipóteses sobre a influência da L1 neste processo, já que o uso de conhecimentos prévios em novas situações de aprendizagem é um processo psicológico geral (ELLIS, 1985) e muitas pesquisas empíricas sobre a aquisição da estrutura argumental da L2 fornecem dados que apontam para a influência da língua materna neste âmbito (WHITE, 2003). Por exemplo, Inagaki (1997) mostra evidências que sugerem que a aquisição da “alternância dativa” do inglês por falantes nativos do japonês e do chinês é influenciada por propriedades de suas L1s, e Oh (2006) argumenta que os falantes nativos do coreano que participaram de sua pesquisa tiveram mais facilidade em adquirir a construção ditransitiva do inglês com um recipiente <alvo>, como em “Mary sent John a letter”, do que a construção ditransitiva com um recipiente <beneficiário>, como em “Mary baked John a cake”, porque apenas uma estrutura semelhante à primeira se faz presente em sua L1.

Assumindo que adquirir construções da estrutura argumental corresponde a aprender como expressar linguisticamente cenas básicas da experiência humana (GOLDBERG, 1995), interessamo-nos não apenas em investigar a influência do português na aquisição da construção ditransitiva do inglês, mas também em verificar a influência exercida pelo conhecimento sobre o português no desenvolvimento da interlíngua de brasileiros aprendizes de inglês em relação às possibilidades de expressão de eventos de transferência de posse na língua-alvo. Dado que a investigação sobre a influência da L1 na aquisição da L2 parte de hipóteses feitas com base nas semelhanças e diferenças entre a língua materna dos aprendizes e a língua-alvo (ODLIN, 1989), comparamos como eventos de transferência de posse podem ser expressos em português

e em inglês, e, considerando que as intuições sobre a L1 influenciam a aceitabilidade de sentenças na L2 (KELLERMAN, 1979), formulamos as seguintes hipóteses:

- a) A estrutura <NP VP NP PP>, *He gave a book to me/Ele deu um livro para mim*, presente no português padrão e no *input*⁴ da L2, deve ser aceita pelos aprendizes de inglês de todos os níveis de proficiência.
- b) O padrão frasal < NP VP NP NP >, *He gave John a book / Ele deu João um livro*, ausente no português padrão⁵, tenderá a ser rejeitado pelos aprendizes iniciantes. Devido à analogia entre sentenças como *He gave me a book* e *Ele deu-me um livro*, contudo, espera-se observar uma aceitação maior da construção ditransitiva quando pronomes ocupam a posição de argumento <recipiente>.
- c) A aceitação da ordem < NP VP PP NP >, **He gave to me a book / Ele deu para mim um livro*, possível no português padrão, pode ser observada no nível iniciante, mas diminuir com o aumento do nível de proficiência dos aprendizes.
- d) A aceitação do pronome <recipiente> anteposto ao verbo, **He me gave a book / Ele me deu um livro*, possível no português e completamente ausente no *input* da L2, pode ocorrer no nível iniciante.

⁴ Utilizamos o termo “input” para nos referirmos aos dados de uma língua disponíveis para os falantes.

⁵ Apesar de ausente no português padrão, a ocorrência da estrutura <VP NP NP> já foi identificada nos dialetos falados na região da Zona da Mata Mineira (SCHER, 1996) e no Rio de Janeiro (GOMES, 2003).

Para reforçar ou refutar as hipóteses acima, utilizamos uma tarefa de julgamento de aceitabilidade de sentenças feita por 62 aprendizes brasileiros em três níveis distintos de proficiência em inglês.

1.3 Importância do estudo

Pesquisas em aquisição de segunda língua são relevantes, dentre outros motivos, porque fazem parte do estudo mais abrangente sobre a linguagem, que, por sua vez, possui como objetivo maior desvendar a natureza da mente humana, e também porque servem de base para decisões no âmbito do ensino de línguas (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991; GASS & SELINKER, 1994). No nosso país, milhões de pessoas estudam a língua inglesa e, paradoxalmente, o número de pesquisas sobre o desenvolvimento da competência da interlíngua no Brasil é relativamente pequeno (SOUZA & MELLO, 2007). Por isso, ainda há muito o que se investigar nesta área.

O interesse em estudar a aquisição da estrutura argumental justifica-se, do ponto de vista teórico, porque, partindo-se do pressuposto de que o conhecimento que temos de uma determinada língua consiste no conhecimento do conjunto de construções possíveis na mesma (GOLDBERG, 1995), investigar como se dá a aquisição de construções básicas da estrutura argumental ilumina a compreensão da aquisição de linguagem como um todo. Além disso, pesquisas apontam que aspectos da interface entre sintaxe e semântica da L2 que apresentam uma pobreza de estímulo ou que não são ensinados de forma explícita em sala de aula chegam a apresentar dificuldades até mesmo para aprendizes com um nível de proficiência próximo ao de um falante nativo (SLABAKOVA, 2006), e, por isto, consideramos que estudar como, quando e até que

ponto este tipo de conhecimento é adquirido pode trazer contribuições práticas para o ensino de línguas.

Os dados obtidos através desta pesquisa fornecem também indícios sobre a influência da L1 na aquisição da estrutura argumental de L2, e poderão, eventualmente, ser comparados com dados provenientes de outros estudos sobre a aquisição de inglês por falantes nativos de outras línguas que não o português, permitindo uma discussão teórica mais apurada sobre a influência translingüística. Voltando mais uma vez a atenção para o ensino de inglês, esta questão é relevante porque, como ressalta Corder (1993, p. 19), “não podemos esperar que nenhuma conclusão importante para o ensino de línguas surja sem um melhor entendimento sobre o papel da língua materna no processo de aquisição⁶”.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma. No capítulo 2, caracterizamos e descrevemos o tipo de conhecimento a ser adquirido pelos falantes e apresentamos uma proposta sobre como se dá esta aquisição a partir da perspectiva da Abordagem Construcional. Mostramos algumas das especificidades presentes na aquisição de uma L2 à luz da Hipótese da Interlíngua no capítulo 3, apresentamos a metodologia utilizada para a coleta e a análise estatística dos dados no capítulo 4 e expomos e discutimos os dados coletados no capítulo 5. Por fim, no capítulo 6, tiramos algumas conclusões retomando os objetivos propostos e os resultados obtidos nesta pesquisa, apontando ainda as limitações deste trabalho e sugestões para estudos futuros.

⁶ Tradução minha. Original: “We cannot expect any important conclusions for language teaching to arise out of a better understanding of the role of the mother tongue in the acquisition process” (CORDER, 1993, p. 19).

CAPÍTULO 2

NATUREZA E AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO

2.1 Conhecimento lingüístico: conhecimento de construções

Adotamos a visão de que o conhecimento lingüístico consiste em um sistema não autônomo em relação a outras habilidades cognitivas, que emerge a partir do uso, sendo afetado pela nossa percepção e visão de mundo (LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 1995, PALMER, 1996; ELLIS, 2003; CROFT & CRUSE, 2004; TOMASELLO, 2006). O fato de que representamos significações que provêm de nossas experiências e percepções através de formas lingüísticas é capturado pela noção de *Construção*, que corresponde ao pareamento entre forma e função semântica e/ou pragmática (entidades focalizadas, topicalidade, registro, variação dialetal) (GOLDBERG, 1995; CROFT & CRUSE, 2004; TOMASELLO, 2006), como ilustra o quadro abaixo.

Construção	Forma	Função Semântica e/ou Pragmática
Morfema	Anti-	Sufixo que significa ação contrária, oposição, contrariedade.
Palavra	Careca	Expressão usada para se referir a um indivíduo que não possui cabelo na cabeça ou em parte dela em situações informais ou com tom pejorativo.
Construção covariacional-condicional	The Xer the Yer. The more you think about it, the less you understand.	Relacionar variáveis independentes e dependentes.
Construção Ditransitiva	Subj [V Obj1Obj2] He gave her a book.	Transferência (pretendida ou real). Obj1 é o tópico e Obj2 é o foco.
Construção Passiva	Subj aux VPpp (PPby) A janela foi quebrada pelo menino.	Função discursiva: topicalizar paciente

Quadro 2. Exemplos de construções. Adaptado de Goldberg (2003).

Nesta perspectiva, o conhecimento que temos de uma determinada língua consiste no conhecimento do conjunto de construções possíveis na mesma, sejam elas básicas ou complexas, regulares ou incomuns. Este repertório de construções é, segundo Goldberg (1995, p. 68), maximizado para propósitos comunicativos, já que diferenças semânticas e/ou pragmáticas devem refletir em diferenças na forma (Princípio de Poder Expressivo Maximizado), mas é, ao mesmo tempo, minimizado, não devendo exceder as necessidades comunicativas (Princípio de Economia Maximizada).

Uma sentença geralmente é formada por várias construções. A pergunta “What did Liza buy Zach”, contém, por exemplo, construções lexicais, a construção ditransitiva, a construção interrogativa, a construção VP e a NP (GOLDBERG, 2006, p. 10). A possibilidade de combinar construções cujas propriedades não sejam conflituosas⁷ para formar novas sentenças explica a criatividade evidenciada na linguagem (Ibidem, p. 22).

2.2 Construções da Estrutura Argumental

Vimos que a noção de construção é abrangente o suficiente para incluir os morfemas, as palavras e os padrões sintáticos. Estes últimos, quando associados diretamente a funções semânticas, especificando, por si só, “papéis argumentais”, os quais representam participantes de cenas básicas da experiência humana, como <agente> e <paciente>, por exemplo, são chamados por Goldberg (1995) de construções da estrutura argumental (doravante neste texto, à guisa de simplificação,

⁷ Em casos nos quais há conflitos entre as construções, falantes intuitivamente julgam as sentenças como “mal formadas”. Por exemplo, em “Liza sent storage a book”, o significado de “storage” está em conflito com o argumento <recipiente> da construção ditransitiva, o qual deve ser animado ou representar uma relação metonímica (GOLDBERG, 2006, p. 10).

apenas “construções”). O fato de que as construções possuem sentidos próprios explica porque aspectos finais da interpretação de expressões não dependem apenas de itens lexicais, mas também das próprias construções. Vejamos, por exemplo, como compreendemos diferentes sentenças nas quais o verbo *slice*, que significa “cortar algo em fatias com um instrumento afiado”, é usado:

- a. Pat sliced the carrots into the salad. (X causa Y mover-se para Z)
- b. Pat sliced Chris a piece of pie. (X causa Y receber Z)
- c. Pat sliced the box open. (X causa Y tornar-se Z)

Estes exemplos tornam evidente que “a semântica das sentenças é diferente onde quer que um verbo ocorra em construções diferentes” (Ibidem, p. 13), já que, em todos eles, o verbo *slice* possui o mesmo significado, o qual se combina com os aspectos mais gerais de interpretação especificados pelas diferentes construções.

Os sentidos centrais⁸ das construções mais básicas de cada língua correspondem a um grupo de tipos de eventos relacionados às experiências físicas básicas dos seres humanos, como, por exemplo, alguém se movendo (He is walking), alguém fazendo com que algo se mova (He kicked the ball) e alguém transferindo algo para alguém (He kicked John the ball). Entendidas desta maneira, as construções são usadas para expressar linguisticamente nosso conhecimento pré-lingüístico. O quadro abaixo exemplifica o pareamento entre forma e sentido central de algumas construções frasais que designam cenas básicas da experiência humana.

⁸ Referimo-nos aos sentidos “centrais” das construções em reconhecimento à observação de que vários padrões frasais são geralmente associados a famílias de sentidos distintos, mas relacionados, semelhantemente à polissemia observada em itens lexicais (GOLDBERG, 1995, p. 4).

Construção	Forma	Significado
Movimento intransitivo	Subj V Oblique _{path/loc}	X move em Y
Movimento causado	Subj V Obj Obl _{path/loc}	X causa Y mover-se para Z
Ditransitiva	Subj V Obj Obj2	X causa Y receber Z

Quadro 3. Exemplos de construções da estrutura argumental.

Existem também construções frasais que fornecem estruturas informacionais alternativas que focalizam determinados participantes de uma cena, tais como topicalização, interrogativa e passiva (Ibidem, p. 43).

2.3 Interação entre verbos e construções da estrutura argumental

Apesar de as construções possuírem funções semânticas e/ou pragmáticas próprias, a interpretação final de uma expressão depende também de especificações contribuídas pelos verbos. Desta forma, a significação de expressões constrói-se simultaneamente em duas vias: da construção para o verbo e do verbo para a construção (Ibidem, p. 24). Se os significados das construções e dos verbos interagem para produzirem a interpretação final das expressões, é necessário analisar como se dá esta interação.

Para interagir com uma construção, um verbo não precisa refletir o significado diretamente associado à mesma, como é o caso do verbo *hand* quando usado na construção ditransitiva (She handed him a letter), podendo, antes, apenas designar algum aspecto saliente da estrutura semântica da construção (Ibidem, p. 65). Verbos que ocorrem na construção ditransitiva podem designar uma pré-condição para a transferência (I baked you a cake) ou o modo utilizado para tornar a mesma possível (She threw him the ball). Nestes exemplos, o papel argumental de <recipiente> é

contribuído pela construção. Assim, a variação na quantidade de complementos de um verbo pode ser explicada em função das diferentes construções nas quais tal verbo é usado.

Existe, contudo, uma condição indispensável para que haja interação entre um verbo e uma construção: os eventos designados por ambos devem compartilhar pelo menos um participante em comum. Vejamos, portanto, como os participantes associados aos verbos e às construções se diferem e quais são as condições para a sua integração.

Verbos envolvem significados relativos a estruturas semânticas ricas que incluem referência a um conhecimento de mundo específico, ao passo que os eventos designados pelas construções representam cenas mais gerais. Assim, a estrutura semântica de um verbo especifica *papéis participantes* particularmente associados a ele, enquanto a semântica associada a uma construção delimita *papéis argumentais* de natureza mais geral (Ibidem, p. 43). Por exemplo, enquanto o verbo *hand* especifica três papéis participantes bastante particulares <hander handee handed>, a construção ditransitiva designa três papéis argumentais mais gerais <agente recipiente paciente>.

Na interação entre verbos e construções, deve ocorrer a fusão entre os papéis participantes e os papéis argumentais. Para que isto seja possível, o princípio de coerência semântica, segundo o qual só é permitida a fusão de papéis que sejam semanticamente compatíveis, deve ser respeitado (Ibidem, p. 50). Esta coerência é alcançada quando um papel pode ser compreendido como exemplo do outro, como no caso do papel participante de <doador> do verbo *dar* e o papel argumental de <agente> da construção ditransitiva. Em sentenças nas quais esta coerência não é alcançada, o resultado é a agramaticalidade, como em “*I put the table flowers”, onde há conflito

entre o papel argumental <recipiente> da construção ditransitiva e o papel participante <lugar colocado> do verbo *put*.

2.4 Construções associadas à semântica de transferência de posse em inglês

Um padrão frasal associado à semântica de transferência deve especificar necessariamente três posições sintáticas, já que o número de complementos linguisticamente expressos deve equivaler ao número de participantes semânticos envolvidos em um evento (GOLDBERG, 2006, p. 189). Em inglês, duas configurações sintáticas são possíveis para expressar eventos de transferência de posse:

- 1) Mary gave the book to Peter. <NP VP NP PP>
- 2) Mary gave Peter the book. < NP VP NP NP >

Em (1) temos o que Goldberg (1995) chama de “extensão metafórica da construção de movimento causado”, licenciada pela metáfora⁹ “Transferência de Posse como Transferência Física”. A construção presente no segundo exemplo acima, a *ditransitiva*, será explicada mais detalhadamente a seguir por ser foco principal desta pesquisa.

⁹ Metáfora corresponde a um processo cognitivo através do qual um modelo ou esquema de um domínio conceitual (domínio fonte) é mapeado para um modelo ou esquema de outro domínio (domínio alvo). Modelos cognitivos representam a resolução de um grupo de imagens que são funcionalmente relacionadas por representarem diversas perspectivas sobre um único processo ou coisa, como o modelo cognitivo de “guerra”. Um esquema é uma representação mental de alguma regularidade da nossa experiência, como os esquemas “força” e “recipiente”, que originam-se das nossas experiências físicas (PALMER, 1996).

2.4.1 Construção ditransitiva

Chama-se de construção ditransitiva o padrão frasal <NP VP NP NP> associado a eventos de transferência (física ou metafórica) de posse. Seu pólo formal é motivado por características da atenção humana e por processos de analogia. GOLDBERG (2006, p. 185) explica que a atenção humana é naturalmente dirigida a entidades que iniciam ações, e por isto, o argumento agente ocupa uma posição proeminente no pólo formal da construção ditransitiva, a posição de sujeito. O argumento recipiente, por sua vez, tende a aparecer antes do argumento tema por apresentar propriedades mais próximas àquelas de um sujeito, sendo prototipicamente animado, mais acessível no discurso e expresso através de um pronome (Ibidem, p. 199). Inconscientemente, observamos tais similaridades e fazemos uma analogia entre sujeitos-possuidores e objetos-possuidores, o que resulta na expressão sintática do argumento recipiente antes do argumento tema. No que tange ao seu pólo semântico, a construção ditransitiva diferencia-se das demais construções da língua por ser associada a eventos de transferência de posse independentemente do verbo com o qual interage (Ibidem, p. 142).

Semelhantemente a palavras e morfemas, a construção ditransitiva é polissêmica, ou seja, seu pólo formal é associado a vários sentidos intimamente relacionados (GOLDBERG, 1995, p. 32). O sentido central desta construção envolve a noção da transferência bem sucedida de uma entidade a um receptor (X age para fazer Y receber Z), seja ela física (John Gave Mary the book), verbal (I told you the story) ou perceptual (I showed you the picture). Outros sentidos possíveis para expressões ditransitivas são listados no quadro abaixo (Ibidem, p. 75):

Sentido	Exemplo
Condições de satisfação implicam que X age para fazer Y receber Z	Joe promised Bob a car.
X torna possível que Y receba Z	Joe permitted Chris an apple
X faz com que Y não receba Z	Joe refused Bob a cookie.
X tem a intenção de que Y receba Z	Joe baked Bob a cake.
X age para fazer Y receber Z em um tempo futuro	Joe bequeathed Bob a fortune

Quadro 4. Sentidos associados à construção ditransitiva.

2.4.1.1 Restrições semânticas da construção ditransitiva

As construções podem ser combinadas livremente desde que não sejam conflituosas. No que tange à combinação entre a construção ditransitiva e construções lexicais, alguns princípios devem ser observados (GOLDBERG, 1995):

- a) A construção ditransitiva não pode interagir com verbos incompatíveis com a noção de transferência. Devido ao princípio de coerência semântica, os papéis participantes e os papéis argumentais não podem ser conflituosos:

*She removed Sally the garbage. / Ela removeu Sally o lixo.

*She drove Viçosa her car. / Ela dirigiu Viçosa seu carro.

- b) O argumento <agente> precisa ter a intenção de transferir algo através de sua ação, precisa agir com “controle”. A sentença *Bob told Joe a story* não pode significar, por exemplo, que Joe ouviu a história acidentalmente enquanto Bob a contava para outra pessoa.

- c) O argumento <recipiente> deve ser animado, o que justifica a agramaticalidade de **Mary brought the table flower* (<table> não possui o traço [animado]), além de ser entendido como um beneficiário ou alguém

disposto a receber algo: **Sally burned Joe some rice* (se for verdade que João não gosta de arroz queimado) e **Bill told Mary a story* (se for verdade que Mary não está disposta a ouvir Bill).

- d) A construção ditransitiva implica que o argumento designado pelo primeiro objeto possa receber o argumento designado pelo segundo objeto: **Joe cleared Sam the floor/ Joe cleared Sam a place on the floor.*

Goldberg (Ibidem, p. 105) menciona que Bowerman (1982) e Gropen et al. (1989) mostram que, na aquisição da língua materna, restrições semânticas estão operando logo que certas construções são adquiridas, de forma que as crianças não produzem frases como as seguintes:

- a) **Amy took Chicago Interstate 94.*
- b) **Beth threw the tree the box.*
- c) **Alex put his head a gun.*
- d) ** Babs took fun a trip.*

2.4.1.2 Usos metafóricos da construção ditransitiva

Expressões nas quais as restrições semânticas supracitadas aparentemente não estão operantes envolvem metáforas. Nestes casos, as restrições semânticas dos argumentos devem ser satisfeitas no domínio fonte, mas podem não ser mapeadas para o domínio alvo. A sentença “Mary gave me the flu”, por exemplo, é licenciada pela metáfora “causa como transferência”, na qual causar um efeito em uma entidade corresponde a transferir este efeito, entendido metaforicamente como um objeto

(Ibidem, p. 144). Neste exemplo, a restrição “controle” é satisfeita no domínio fonte da metáfora, mas não é mapeada para o domínio alvo, pois não se espera que Mary tenha tido a intenção de transferir a doença para outra pessoa.

Outras metáforas sistemáticas que possuem como domínio fonte a “transferência bem sucedida de um agente com iniciativa/controla para um recipiente pré-disposto” incluem:

- a) Comunicação “viajando” do estímulo para o ouvinte: She told Jo a fairy tale.
- b) Percepções como entidades que se movem em direção ao experienciador: He showed Bob the view.
- c) Ação intencionalmente dirigida a uma pessoa como entidade transferidas para a mesma: She gave him a punch.
- d) Ação em benefício da pessoa como objeto transferido para a mesma: Cry me a river.

2.4.2 Semelhanças e diferenças entre a extensão metafórica da construção de movimento causado e a construção ditransitiva

Segundo o “Princípio de Não Sinonímia” (Ibidem, p. 67), duas formas sintaticamente distintas devem ser semântica ou pragmaticamente distintas, e, por isso, expressões semanticamente sinônimas como “She gave Mary a book” e “She gave a book to Mary” devem ser pragmaticamente distintas. A semelhança semântica observada entre estas frases é atribuída ao verbo *give*, já que em ambas ele evoca a mesma estrutura semântica e designa os mesmos papéis de participantes (GOLDBERG, 2006, P. 41). No que tange à diferença pragmática, é necessário atentar-se para as estruturas informacionais próprias de cada construção.

A “estrutura informacional” diz respeito à maneira através da qual as informações são organizadas nas orações dependendo de seu grau de importância e da inferência que o falante faz sobre o conhecimento que seu interlocutor possui sobre o assunto no momento da fala (GOLDBERG, 2003). Um argumento já estabelecido no

discurso – argumento tópico – é geralmente expresso por um pronome, pode ser recuperado no contexto lingüístico ou extra-lingüístico e é considerado cognitivamente “ativo” na mente do interlocutor. Já um argumento novo – argumento foco – é geralmente expresso por um NP indefinido e é considerado inativo na mente do interlocutor no momento em que a sentença é proferida (GOLDBERG, 2006, p. 129). Chama-se também de “argumento foco” aquele argumento que traz as informações que se quer enfatizar.

Segundo a estrutura informacional pretendida, o falante escolhe a construção que será empregada. Goldberg (Ibidem, p. 138) afirma que existe um consenso de que, na construção ditransitiva, o argumento <agente> é o primeiro tópico, o <recipiente> é o segundo tópico e o <tema> é o foco. Por isso, o argumento <recipiente> da ditransitiva tende a ser pronominal ou um NP definido, como nos exemplos abaixo:

- a) My best friend Sarah is going to move, so I want to give *her* something special.
- b) Together they decided to recognize the child as a special person. They gave *the child* new clothes and sat him on a throne.

A extensão metafórica da construção de movimento causado, por sua vez, é geralmente usada quando o foco é o argumento <recipiente>.

As propriedades pragmáticas da construção ditransitiva e da construção de movimento causado de transferência explicam porque certas extensões metafóricas de transferência são preferivelmente expressas através da primeira (Ibidem, p. 94). A metáfora que envolve a compreensão de uma ação dirigida a uma pessoa como um objeto dado à mesma, por exemplo, tem como foco ou informação nova a ação dirigida à pessoa e, por isso, é usada na construção ditransitiva: She gave him a Kiss/*She gave a kiss to him. Similarmente, a metáfora “causa como transferência física”, observada em

“The noise gave me a headache”, não se estende a frases do tipo “She gave a headache to him” porque o resultado causado tende a ser a informação nova ou focalizada. Não obstante, Goldberg (1995, p. 97) adverte que estas mesmas extensões metafóricas podem ser expressas na construção de movimento causado quando a estrutura informacional da sentença favorece este uso: *Bill gave Mary a Kiss and she was so happy that she gave one to everyone she ran into that day*. Ressaltamos também que, neste exemplo, além da estrutura informacional, o fato de que o argumento <recipiente> é consideravelmente maior do ponto de vista morfo-fonêmico favorece o uso da estrutura <VP NP PP>.

2.5 A expressão lingüística de eventos de transferência de posse em português

No português falado, Gomes (2003, p. 68) aponta quatro possibilidades estruturais para a expressão de eventos de transferência de posse (exemplos 1 - 4). No português padrão, contudo, apenas (1) e (3) são aceitáveis.

- (1) Maria deu o livro a/para Pedro. (VP NP PP)
- (2) Maria deu o livro Ø Pedro (VP NP NP)
- (3) Maria deu a/para Pedro o livro (V PP NP)
- (4) Maria deu Ø Pedro o livro (V NP NP)

Quando o <recipiente> da semântica de transferência é expresso por um pronome (me, te, lhe, se, nos, vos, lhes), sua colocação é bastante flexível:

- (5) Maria me deu o livro.
- (6) Maria deu-me o livro.
- (7) Dar-me-ia um livro.

Um padrão frasal como o ditransitivo do inglês (exemplo 4) ocorre nos dialetos falados na Região da Zona da Mata Mineira e do Rio de Janeiro, sendo muito menos

freqüente do que as estruturas (1) e (3) acima e possuindo aceitação limitada (GOMES, 2003; SCHER, 1996). De forma semelhante ao inglês, a ordem <Suj Verb Obj1 Obj2> usada no português não-padrão é possível se a ação denotada pelo verbo for compatível com a noção de transferência, como ilustrado pelas sentenças¹⁰ abaixo:

- a) Dá o papai a batata.
- b) Menina, leva o Vitor isso aqui.
- c) Pode oferecer a Ana Júlia o biscoito?
- d) Reporta o Ricardo isto aqui.
- e) Seu avô queria dá ela dinheiro.
- f) Ele dividiu e deu ela metade.

Para Scher (1996), a ordem <NP VP NP NP> em português resulta do apagamento da preposição “a” na estrutura < NP VP PP NP>, quando esta é possível, como ilustrado abaixo através dos exemplos dados pela própria autora:

contar o caso (para/a) o público → contar o público o caso
dar um presente (para/a) → dar o pai um presente
ensinar um trabalho (para/a) o aluno → ensinar o aluno um trabalho
entregar o presente (para/a) o amigo → entregar o presente o amigo

Assim, a ordem <NP VP NP NP> não ocorreria com verbos como *comprar*, os quais podem ser seguidos apenas pela preposição “para”:

cantar (uma canção) para os amigos → *cantar os amigos uma canção
comprar um presente para a mãe → * comprar a mãe um presente

A escolha de uma das variantes usadas para a expressão lingüística de eventos de transferência em português é, segundo Gomes (2003, p. 73), determinada por fatores sociolingüísticos. A autora ressalta, entretanto, que existem restrições sintáticas e semânticas que favorecem o uso de cada variante. A ordem <Subj V Obj Obl>, por exemplo, é favorecida quando o verbo denota transferência material e quando o

¹⁰ Registros informais feitos pela pesquisadora de falas espontâneas produzidas por brasileiros em Minas Gerais ao longo do primeiro semestre de 2008.

complemento dativo é consideravelmente maior, do ponto de vista morfo-fonêmico, do que o objeto direto e carrega informações novas. Já a ordem <NP VP NP NP>, na qual a preposição é omitida, é favorecida pela adjacência do objeto indireto ao verbo, o que é mais freqüente com verbos de transferência verbal ou perceptual (Ibidem).

Seguindo a proposta de Goldberg (2006), propomos neste trabalho que frases do português como “Maria deu Pedro o livro” sejam consideradas *um tipo* de construção ditransitiva. Assim como no inglês, os exemplos em português (a-f) são compostos por um recipiente imediatamente expresso após o verbo, sem preposição, seguido pelo argumento tema, e referem-se a cenas de transferência (física ou metafórica) de posse. Diferentemente do inglês, contudo, a forma ditransitiva do português possui uma marcação sociolingüística distinta: ocorre apenas em algumas variedades do português e em contextos informais de fala.

Apresentamos, na seção seguinte, uma proposta sobre como se dá a aquisição do conhecimento sobre a estrutura argumental descrito até agora.

2. 6 Aprendendo Construções da Estrutura Argumental

Partimos do pressuposto de que adquirir uma língua, seja ela a L1 ou uma L2, corresponde ao processo de aprender construções, com base no input, através de processos cognitivos gerais¹¹, como analogia e categorização. Abordagens de aquisição

¹¹ Segundo Tomasello (2006), os processos cognitivos gerais usados na aquisição da linguagem podem ser divididos em duas categorias amplas: a “leitura de intenção” (intention-reading), que compreende a atenção conjunta, a aprendizagem cultural e a compreensão de significados comunicativos, e a “formação de padrões” (pattern-finding), que se refere à categorização, à formação de esquemas, ao aprendizado estatístico e à analogia, através dos quais falantes criam dimensões mais abstratas da competência lingüística.

da linguagem baseadas no uso são plausíveis porque os seres humanos possuem capacidades cognitivas superiores, habilidades sociais complexas e grande predisposição para imitar (GOLDBERG, 2006). Além disso, se construções semi-idiossincráticas existem em todas as línguas e devem ser aprendidas com base no input, pode-se supor que os casos mais gerais, mais regulares e freqüentes sejam também aprendidos desta maneira (Ibidem). A aquisição das construções da estrutura argumental em seus aspectos específicos será discutida a seguir.

Existem evidências de que falantes retêm informações sobre o uso específico de itens lexicais (LANGAKER, 1987; TOMASELLO, 2000; ELLIS, 1999; GOLDBERG, 2006). Memorizar sentenças ouvidas, contudo, não é o suficiente para agir linguisticamente em novas situações comunicativas, onde há grande necessidade de se prever significados com base nos itens lexicais e nas estruturas gramaticais (compreensão) e de se prever a escolha de itens lexicais e estruturas gramaticais de acordo com a mensagem que se quer transmitir (produção) (GOLDBERG, 2006, p. 103). Esta necessidade de prever propriedades com base em características observadas no uso da linguagem leva à formação de categorias¹² lingüísticas (GOLDBERG ET AL., 2007). Assim, após aprenderem, por imitação, expressões lingüísticas concretas que já ouviram ao seu redor, falantes usam suas habilidades cognitivas gerais para categorizar e esquematizar tais expressões e estruturas, formando categorias abstratas que lhes possibilitem agir linguisticamente (TOMASELLO, 2000).

¹² A categorização, que serve como base para muitos processos mentais importantes, tais como a percepção, a lógica e a aprendizagem em geral, é um processo cognitivo, automático e inconsciente, que consiste no agrupamento de exemplares que compartilham alguma semelhança observável. Os seres humanos formam categorias que são influenciadas pelo mundo físico externo a eles, pela sua biologia e por fatores culturais (LAKOFF, 1987). Segundo Langaker (1987), lingüistas têm gradualmente reconhecido estruturas lingüísticas como categorias. As categorias lingüísticas são semelhantes às outras categorias do nosso sistema conceitual, possuindo membros prototípicos e membros mais periféricos.

Uma vez que as construções da estrutura argumental são mais úteis para se prever o sentido geral de uma expressão do que o conhecimento de verbos particulares (ver sentenças com o verbo *slice* na seção 2.2 desta dissertação), sua aquisição, enquanto categoria lingüística, é motivada. Em outras palavras, falantes inconscientemente formam abstrações de construções da estrutura argumental porque estas os auxiliam na produção e interpretação de sentenças.

No que tange ao pólo formal das construções, padrões sintáticos emergem de generalizações feitas a partir de múltiplas exposições¹³ ao uso de verbos particulares em estruturas sintáticas. Assim, após testemunharem várias sentenças do tipo “Give Mary this book” e “Tell Mary a story”, aprendizes percebem inconscientemente que existe um padrão <VP NP NP> no inglês. O aprendizado do significado¹⁴ associado a um padrão frasal, por sua vez, se dá a partir da associação entre este padrão e os significados dos verbos nele usados mais freqüentemente. Goldberg, Casenhiser e Sethuraman (2003), a partir da análise de interações entre mães e seus filhos, constataram que existe uma forte tendência de um verbo específico ser usado pelas mães com grande freqüência em cada padrão básico de estrutura argumental, como mostra o quadro abaixo:

Construção	Verbo mais freqüente usado na construção	Número total de verbos distintos usados na construção
1. <NP VP NP>	go (39%)	39
2. <NP VP NP PP>	put (38%)	43
3. <NP VP NP NP>	give (20%)	13

Quadro 5. Resultados do estudo de Goldberg et al. (2003) relativos aos verbos mais freqüentes e ao número total de verbos distintos utilizados em cada construção da estrutura argumental pelas mães ao interagirem com seus filhos.

¹³ A freqüência de exposição e de uso é um fator essencial no estabelecimento e manutenção de qualquer construção lingüística (BYBEE & HOPPER, 2001, p. 3).

¹⁴ O significado de uma construção, conteúdo do pólo semântico, corresponde a uma conceitualização que deriva da interpretação que fazemos do mundo no qual vivemos (ACHARD & NIEMEIER, 2004).

Os verbos *go*, *put* e *give* são usados mais freqüentemente porque se referem a cenas básicas da experiência humana e envolvem ações concretas, sendo bastante acessíveis às crianças. A observação de que os significados destes verbos compartilham fortes semelhanças com os significados independentes das construções nas quais são mais freqüentes (ver quadro abaixo) leva à hipótese de que esta freqüência permite que aprendizes “fixem” significados para os padrões frasais com base nos significados dos verbos.

Verbo	Significado compartilhado entre o verbo e a construção	Construção
Put	X causes Y to move Z	VOL: Caused Motion
Go	X moves Y	VL: Intransitive Motion
give	X causes Y to receive Z	VOO: Ditransitive

Quadro 6. Significados compartilhados entre verbos e construções.

O estudo de Goldberg et al. (2003) mostra que a tendência do uso mais freqüente de um único verbo em cada construção se faz presente também nas falas das crianças, o que significa que estas são sensíveis ao input que recebem de suas mães.

Na aquisição de inglês como L2 em situações formais de ensino, é possível que não haja um único verbo usado com mais freqüência nas construções presentes no input recebido pelos aprendizes. Contudo, a associação entre forma e significado pode ser aprendida a partir de verbos distintos usados menos freqüentemente na mesma construção (Ibidem, p. 15), requerendo apenas uma abstração mínima da semântica comum aos verbos testemunhados na mesma.

2.7 Categorizando verbos que interagem com cada construção

Após várias exposições à língua, falantes percebem que verbos semanticamente semelhantes apresentam uma forte tendência de ocorrerem nos mesmos padrões frasais, e, uma vez que a memória funciona de forma associativa, classificam-nos em categorias associadas a estes padrões. Nesta perspectiva, as “classes semânticas de verbos” que interagem com cada construção são generalizações baseadas nos exemplos ouvidos, ou seja, são representações implícitas de aglomerados de verbos semanticamente semelhantes que são associados a uma construção (GOLDBERG, 1995, p. 133).

Em contato com novos itens, falantes buscam nestes similaridades compartilhadas com itens já categorizados para preverem seus comportamentos. Neste processo, os verbos usados mais frequentemente em cada construção da estrutura argumental funcionam como âncoras cognitivas que ajudam os aprendizes a assimilarem novos casos a cada categoria (THOMPSON & HOPPER, 2001, p. 47; GOLDBERG, 2006, p. 169). Assim, por associação a verbos como *send*, novos verbos cujas semânticas envolvem transferência são prontamente usados na construção ditransitiva, como aconteceu com o verbo “fax”, *Joe faxxed Bob the report*, e como é possível acontecer com certos verbos inventados. Se definirmos que “shin” (canela) pode ser um verbo que significa “chutar com a canela”, por exemplo, espera-se que a sentença *Joe shinned his teammate the ball* seja possível (GOLDBERG, 1995, p. 120).

Evidências coletadas em um contexto experimental de que prevemos o comportamento de novos itens com base na associação entre estes e categorias já formadas são encontradas no estudo de Gropen et al (1989 *apud* PINKER, 1989, p. 27), no qual aprendizes de inglês como L1 foram capazes de estender o uso da construção ditransitiva para verbos inventados.

2.7.1 Produtividade¹⁵ Parcial da Construção Ditransitiva

Embora possa ser estendida a novas formas verbais, a produtividade da construção ditransitiva é apenas parcial. Alguns verbos semanticamente muito semelhantes apresentam, em muitos dialetos do inglês, comportamentos diferentes em relação à possibilidade de interagirem com esta construção (GOLDBERG, 1995, p. 121):

- 1a) Joe told Mary a story.
- b) *Joe whispered Mary a story.

- 2a) John threw him the ball.
- b) *John carried him the ball.

Na aquisição de inglês como língua materna, o fato de que as crianças param de produzir sentenças agramaticais¹⁶ como em (1b) e (2b) pode parecer intrigante. Todavia, se assumirmos que não existem duas construções na língua que sejam completamente sinônimas, de forma que sempre haverá uma mais adequada do que as outras para um determinado contexto, e que crianças são sensíveis a fatores pragmáticos (GROPEN ET AL., 1989 *apud* GOLDBERG, 1995, p. 124), este “problema” pode ser resolvido. Quando uma forma considerada “preferida” segundo as especificações pragmáticas de uma situação comunicativa não é testemunhada no *input* (evidência negativa indireta), a criança infere que ela não é permitida. Esta hipótese é transformada em convicção caso

¹⁵ A produtividade de uma construção é determinada pelo número de itens lexicais distintos que nela podem ser usados (type frequency). O grande número de itens lexicais ouvidos em uma determinada posição de uma construção leva à formação de uma categoria geral mais abstrata, possibilitando a extensão do uso da construção para novos itens que possam ser associados a esta categoria (BYBEE & THOMPSON, 2000).

¹⁶ Pinker (1989, p. 289) afirma que há registros que mostram que alguns erros de supergeneralização do uso de estruturas argumentais podem persistir até a idade adulta.

a mesma situação se repita por muitas vezes, fazendo com que a criança “desaprenda” a supergeneralização. Imaginemos, como ilustração, que uma criança ouça a expressão "Sally whispered some terrible news to him" em um contexto no qual "Sally whispered him some terrible news" seria preferível devido às especificações pragmáticas da construção ditransitiva (ver seção 2.4 desta dissertação). Neste caso, a criança hipotetiza que o verbo *whisper* não pode interagir com a construção ditransitiva.

Uma vez que verbos que se referem aos mesmos tipos gerais de eventos podem apresentar comportamentos sintáticos diferentes, a formação de subclasses semânticas de verbos que nos auxiliem na previsão destes comportamentos é motivada. Após aprenderem que verbos como *whisper*, *shout* e *scream* não são usados na construção ditransitiva, por exemplo, falantes generalizam esta restrição para todos os verbos que especificam o modo da fala. Assim, se criarmos um verbo “greem” para nos referirmos ao ato de falar com voz alta e rouca, provavelmente os falantes não aceitarão uma frase do tipo “He greemed her the news” (GOLDBERG, 1995, p. 127).

Alguns verbos semanticamente classificados nas categorias de verbos que interagem com a construção ditransitiva, contudo, não são convencionalmente usados na mesma. A subclasse “verbos de comunicação” é um exemplo disto: *He told her the answer* / **He explained her the answer*. A proposta de Goldberg (1995) para explicar tais “exceções” é a de que verbos que possuem morfemas como *per-*, *com-* e *-sume* e verbos polissilábicos sem *stress* na sílaba inicial não são permitidos na construção ditransitiva. Para justificar o uso de alguns verbos com estas características nesta mesma construção, a autora afirma que verbos que possuem uma raiz nominal não são sensíveis a esta restrição morfo-fonológica.

O quadro abaixo, baseado em Pinker (1989), mostra quais subclasses de verbos compatíveis com a semântica de transferência são convencionalmente associadas à construção ditransitiva, e quais são sensíveis à restrição morfo-fonológica:

Subclasse semântica de verbos	Exemplos de verbos	Construção Ditransitiva	Padrão <VP NP PP>	Sensibilidade à restrição morfo-fonológica
1. Giving	give, hand	He gave me a letter	He gave a letter to me	*donate, *present
2. Sending	Send, mail	He sent me a letter	He sent a letter to me	*transport, deliver
3. Obtaining	get, buy	He bought me a dress	He bought a dress for me.	*purchase, *obtain
4. Instantaneous causation of motion	Throw, kick	I threw John the ball	I threw the ball to John	*release, *propel
5. Communication	tell, teach	I showed Mary the picture	I showed the picture to Mary	*explain, *report
6. Creation	bake, build	He built the children a doll's house.	He built a doll's house for the children.	*construct, *create
7. Future having	offer, promise	He offered Mary some coffee.	He offered some coffee to Mary.	Não
8. Instrument of communication	telegraph, xerox	Kathy xeroxed me a copy.	Kathy xeroxed a copy to me.	Não
9. Continuous causation of motion	carry, push	-----	Pull the box to John	-----
10. manner-of-speaking	shout, whisper	-----	She shouted the instruction to Alison	-----
11. Verbs of choosing	Choose, pick	-----	I chose a dress for you	-----
12. Verbs of fulfilling	Present, supply	-----	She presented the students with certificates	-----

Quadro 7. Subclasses semânticas de verbos compatíveis com a noção de transferência que, segundo Pinker (1989), participam ou não da “alternância dativa”.

Pode existir, entre falantes nativos do inglês, certa variação no julgamento do uso de alguns verbos na construção ditransitiva, o que é completamente compatível com a teoria adotada neste trabalho. Em contato com novos itens, fazemos analogias entre estes e verbos já categorizados em subclasses semânticas para prever seu comportamento. O mesmo verbo pode, contudo, ser classificado em subclasses

semânticas diferentes por pessoas distintas, recebendo, por isto, diferentes aceitações na mesma construção da estrutura argumental. O verbo “bequeath”, por exemplo, pode ser classificado por um falante como pertencente à subclasse de verbos de “future having” e, assim como os demais verbos desta subclasse, ser usado na construção ditransitiva, mas pode, por outro falante, ser classificado como pertencente à subclasse de verbos de “fulfilling”, e, portanto, não ser permitido nesta construção, já que esta subclasse não é associada à mesma (Goldberg 1995, p. 130).

Como vimos, tanto a aquisição de construções da estrutura argumental quanto a formação de categorias de verbos que interagem com cada construção ocorrem, segundo a perspectiva teórica adotada neste trabalho, através de nossas capacidades cognitivas gerais e com base no input que recebemos. Chamamos a atenção, neste âmbito, para uma diferença que pode haver entre a aquisição da L1 e da L2: segundo Goldberg, Casenhiser e Sethuraman (2003), o input recebido pelas crianças aprendizes de inglês como L1 é adequado para a aquisição de construções, já Juffs (1998), ao tratar da aquisição de inglês/L2, aponta que alguns livros didáticos não fornecem um input adequado para que algumas correspondências entre semântica e sintaxe sejam aprendidas e para que comportamentos sintáticos sejam previstos a partir da semântica dos verbos, o que pode resultar em um progresso lento nesta área. Assim, ao discutirmos diferenças entre aprendizes de uma L2 e falantes nativos da língua-alvo no que diz respeito ao conhecimento sobre construções e sobre as chamadas “alternâncias da estrutura argumental”, devemos levantar questões sobre o *input* disponível em cada situação de aquisição.

Neste capítulo, expomos alguns fundamentos básicos da abordagem construcional na qual este trabalho se baseia, descrevemos como eventos de transferência de posse são expressos linguisticamente em inglês e em português e apresentamos uma proposta, baseada em dados sobre a aquisição da L1, sobre como este tipo de conhecimento é adquirido. Passamos, no próximo capítulo, para a discussão sobre as especificidades presentes na aquisição da L2.

CAPÍTULO 3

INTERLÍNGUA

3.1 Hipótese da interlíngua

Na aquisição de uma L2, aprendizes desenvolvem, com base no input da L2 e influenciados por diversos fatores, um sistema lingüístico, uma “gramática mental”, internamente estruturada, que se difere da L1 e da L2, à qual se dá o nome de “sistema aproximativo” ou “interlíngua” (IL) (SELINKER, 1972; NEMSER, 1971; CORDER, 1993, ELLIS, 1985).

Desde o final da década de 60, muitos estudos empíricos na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) têm buscado identificar a natureza e o desenvolvimento da IL na medida em que indivíduos vão aprendendo a língua-alvo. Este tipo de pesquisa inclui a investigação sobre o que falantes de diferentes L1s aprendem e o que eles não aprendem sobre uma L2, sobre quais hipóteses conscientes e inconscientes são feitas a respeito das regras da língua-alvo, sobre a natureza destas hipóteses, sobre a existência ou não de padrões comuns a aprendizes de uma mesma L2 que possuem L1s diferentes, sobre como as regras criadas por aprendizes variam de acordo com o contexto de uso, entre outros (GASS & SELINKER, 1994).

Estudos já feitos mostram que na IL existem elementos provenientes da L1, da L2 e elementos que violam as normas de ambas as línguas, mas que, necessariamente, fazem parte de alguma outra língua existente do mundo, sendo uma língua natural (Ibidem). Além disso, reconhece-se que a IL é um sistema dinâmico no qual ocorrem

constantes mudanças, como a substituição, a adição ou a perda de “regras” (CORDER, 1993, p. 22).

No desenvolvimento da IL, antes que abstrações de regularidades (regras) sejam formadas e que inter-relações entre as mesmas sejam estabelecidas (formação de sistemas), ocorre o que Ellis (1999) chama de “aprendizado de itens” (Item learning). Este tipo de aprendizado corresponde ao acúmulo de formas lingüísticas que são armazenadas separadamente ou com fracas conexões com outros itens. O aprendizado de itens pode incluir também informações gramaticais, fornecendo, segundo o autor, a matéria-prima para a aquisição da gramática.

3.2 Variação na Interlíngua: fatores lingüísticos e extra-lingüísticos

Dados empíricos mostram que existe variação nas formas usadas na Interlíngua de um mesmo aprendiz (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991), como ilustra o exemplo a seguir, retirado de uma produção escrita de um brasileiro aluno intermediário de inglês¹⁷.

Horatio, Hamlet's best friend, told to Prince Hamlet that he had seen the ghost of his father (...).The ghost told the Prince that his wife, Gertrude, was unfaithful.

Quando este tipo de variação acontece, procura-se determinar se há algum tipo de regularidade que determine a escolha de uma forma em detrimento da outra. Gass e Selinker (1994), por exemplo, ao analisarem sentenças em inglês produzidas por três falantes nativos de árabe, observaram nestas uma variação acerca da marca do plural

¹⁷ Produção registrada no primeiro semestre de 2008 pela pesquisadora.

que era aparentemente determinada pelo contexto lingüístico. Para explicar tal variação, os autores sugerem que a “regra” formulada na IL destes aprendizes seria a seguinte:

Coloque /s/ em todos os nomes para marcar plural, exceto naqueles precedidos por uma expressão quantificadora ou uma palavra não numérica que expresse quantidade (Ibidem, p. 19)¹⁸.

Este exemplo evidencia a necessidade de descrevermos a interlíngua em termos de regras e princípios próprios, sem constante comparação com a gramática da L2 (NEMSER, 1971; WHITE, 2003, LAKSHMANAN & SELINKER, 2001). Se assim o fizermos, perceberemos que no sistema criado pelos aprendizes, ou seja, na IL, não há “erros” como tradicionalmente concebidos, pois “erros” só o são em relação a uma norma externa, que, neste caso, é a língua-alvo (GASS & SELINKER, 1994, p. 67). Algumas variações observadas em produções da IL são, contudo, assistemáticas (free variation). Ellis (1984 *apud* LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 81) relata, por exemplo, que um falante nativo do português produziu as formas “No look my card” e “Don’t look my card” durante uma mesma interação, com os mesmos propósitos comunicativos e em contextos lingüísticos equivalentes.

Além do contexto lingüístico, fatores externos também levam à variação entre formas produzidas por uma mesma interlíngua. Dentre estes podemos citar a relação estabelecida entre o aprendiz e seu interlocutor, o tópico discursivo com base no qual a interação se desenvolve e o tipo de tarefa utilizada para a eliciação de dados em situações experimentais (GASS & SELINKER, 1994). No que tange a este último fator, é importante distinguir os dados coletados através de tarefas receptivas dos dados coletados através de tarefas produtivas, pois aprendizes podem interpretar o input

¹⁸ Tradução minha. Original: “Mark all nouns with /s/ except those that are preceded by a quantifying phrase or a nonnumerical quantifying word”.

apenas com base nos significados das palavras, sem atentar para a sintaxe, enquanto na produção eles são forçados a organizar as palavras em estruturas sintáticas e podem ser mais influenciados pelo conhecimento que têm sobre a L1. O fato de um aprendiz brasileiro não apresentar problemas ao interpretar a sentença “I sent you an e-mail”, por exemplo, não garante que ele não venha produzir a forma “I sent to you an e-mail”. Em tarefas produtivas, dados orais também devem ser diferenciados de dados escritos, pois as regras geradas pela IL podem variar entre estas dimensões.

3.3 Fatores que influenciam o desenvolvimento da Interlíngua

Buscar compreender os fatos sobre a IL e a natureza do aprendizado é o objetivo de muitos pesquisadores em ASL, mas esta não é uma tarefa trivial, pois a aquisição de uma segunda língua é um fenômeno complexo influenciado por muitas variáveis, tais como atitude, motivação, idade e variedade dialetal de cada aprendiz (SELINKER, 1992). Vejamos, de forma bastante resumida, como três variáveis em particular – atenção ao *input*, fatores afetivos e conhecimento prévio - ajudam a explicar porque, mesmo tendo contato com o mesmo tipo de input, poder haver variação entre as interlínguas de aprendizes (GASS & SELINKER, 1994).

- a) Atenção ao input: necessária para que o aprendiz possa perceber a não correspondência entre a representação da sua interlíngua e aquilo que é produzido por falantes desta língua. Este é o primeiro passo para que ocorra mudanças na gramática internalizada dos aprendizes.
- b) Fatores afetivos favoráveis à aquisição da L2: falta de motivação ou sentimento de distância psicológica e/ou social em relação à comunidade

falante da L2 fazem com que muitos aspectos da língua-alvo não sejam percebidos.

- c) Conhecimento anterior: o aprendizado envolve a integração de novos conhecimentos a conhecimentos prévios. É necessário haver algum tipo de “âncora” que sirva de apoio para as novas informações. Este conhecimento anterior inclui o conhecimento de mundo, o conhecimento sobre a L2, sobre a L1 e sobre outras línguas conhecidas pelo aprendiz.

ELLIS (1994) afirma que o desenvolvimento da interlíngua é influenciado por questões relativas à frequência de estruturas no *input* da L2, pela necessidade comunicativa e pela influência da L1. Devido ao escopo deste trabalho, passamos a discutir com mais detalhes este último fator.

3.3.1 Influência da L1

Dado que o uso de conhecimentos prévios em novas situações de aprendizagem é um processo psicológico geral e que algumas línguas estrangeiras são aprendidas mais prontamente do que outras por aprendizes falantes nativos de diferentes línguas, a necessidade de compreender a influência que o conhecimento existente sobre a L1 exerce no desenvolvimento da IL tem sido ressaltada por muitos autores (KELLERMAN, 1979; ELLIS, 1985; ODLIN, 1989; SELINKER, 1992; CORDER, 1993, SCHACHTER, 1993; LAKSHMANAN & SELINKER, 2001). Esta influência pode manifestar-se, entre outros, das seguintes formas (ODLIN, 1989):

- a) “Evitação” (avoidance) do uso de estruturas da L2 que sejam diferentes das estruturas da L1.
- b) Uso mais freqüente de alguns elementos da L2 por aprendizes do que por falantes nativos da língua-alvo (superprodução).
- c) Compreensão equivocada de mensagens na L2 devido a diferenças entre a L1 e a L2 em relação aos sons, aos padrões de ordem de palavras e a fatores culturais.
- d) Uso de formas da L1 na performance da L2.
- e) Tradução de estruturas da L1 para a L2.

O uso da língua-alvo de uma maneira que é semântica ou sintaticamente apropriada para a L1, ou para qualquer outra língua que o falante conheça, mas não para a língua-alvo, é chamado de *transferência*¹⁹, e pode ocorrer em todos os subsistemas lingüísticos, incluindo a morfologia, o léxico, a sintaxe, a pronúncia e o discurso (Ibidem). Embora possa resultar muitas vezes em produções da IL que se distanciam de formas da língua-alvo (transferência negativa), a influência da L1 pode resultar também em “acertos” (transferência positiva). De fato, tem-se reconhecido o papel facilitador da L1 no processo de criação e descoberta sobre a L2 (ODLIN, 1989; CORDER, 1993). Similaridades entre o vocabulário da L1 e o da L2 facilitam a compreensão de textos, semelhanças entre sistemas de vogais podem tornar a identificação destes sons mais fácil e correspondências entre estruturas sintáticas podem facilitar a aquisição da gramática (ODLIN, 1989, p. 36).

¹⁹ Segundo Selinker (1972), a “transferência lingüística” é um dos cinco processos que atuam na formação e no desenvolvimento da interlíngua, a dizer: transferência de treinamento, estratégias de aprendizado de segunda língua, estratégias de comunicação em segunda língua, transferência lingüística e supergeneralização de regras da língua-alvo. Nesta pesquisa, investigamos apenas estes dois últimos processos.

Apesar de a transferência lingüística ser amplamente reconhecida, não existe um consenso sobre a sua natureza (LAKSHMANAN & SELINKER, 2001). Para Corder (1978), a transferência é uma estratégia comunicativa, no sentido de que, em face à necessidade de se comunicar, aprendizes podem recorrer à sua L1, ou a qualquer outra língua que conheçam, para suprirem a sua falta de conhecimento sobre a língua-alvo. Além disso, o autor (1993, p.25) afirma que “transferência” é um *processo* que ocorre da estrutura mental que é o conhecimento implícito da L1 para o sistema independente e em desenvolvimento que é o conhecimento da L2 (interlíngua). Outra proposta sobre a natureza da “transferência lingüística” é fornecida por Schachter (1993, p. 32), segundo a qual dados da interlíngua que são usados como evidência de um “processo de transferência” correspondem, na verdade, a testes de hipóteses feitos pelos aprendizes. A autora propõe que, ao aprenderem uma L2, adultos formulam hipóteses a respeito do funcionamento da mesma com base em sua L1 e no input já recebido da língua-alvo.

Seja como um processo de transferência de estruturas mentais ou na formulação de hipóteses sobre a L2, o uso de informações da L1 no desenvolvimento da IL parece ocorrer de maneira seletiva, envolvendo a decisão do aprendiz sobre o que “transferir” para a IL (KELLERMAN, 1979; SELINKER, 1992). Segundo Kellerman (1979), esta decisão é influenciada por três fatores: o conhecimento que o aprendiz possui sobre a L2, sua percepção da distância entre a L1 e a L2 e a maneira pela qual o aprendiz compreende e organiza sua L1 (psicotipologia do aprendiz). Para o autor, aprendizes categorizariam informações lingüísticas sobre suas L1s ao longo de um continuum que varia entre informações consideradas específicas desta língua (informações específicas), e informações consideradas existentes em diversas línguas (informações neutras), sendo estas últimas mais passíveis de transferência. Por exemplo, um falante do português inicia o aprendizado de inglês com a expectativa de que esta língua contenha, assim

como o português, maneiras de expressar eventos de transferência de posse, podendo prontamente traduzir a estrutura de “Eu contei a verdade para Maria” como “I told the truth to Mary”. Por outro lado, este mesmo falante prevê que certas regras da língua portuguesa, como as que concernem à colocação pronominal, não existam no inglês, eliminando a hipótese de que, nesta língua, seja possível dizer “Mary me told the truth” como tradução de “Maria me contou a verdade”.

As crenças dos aprendizes sobre quais informações são neutras e quais são específicas são influenciadas pela percepção que estes têm sobre a distância entre a L1 e a L2 (Ibidem). Uma vez que esta percepção pode mudar ao longo do processo de aquisição, a transferência deve também ocorrer de formas diferentes nos vários estágios do aprendizado. Imaginemos um aprendiz que inicie seus estudos sobre a L2 com a expectativa de que existam muitas diferenças entre a L1 e a L2. Neste caso, é provável que ocorram poucos traços de transferência no estágio inicial de aprendizagem. Entretanto, se este mesmo aprendiz perceber, depois de uma maior exposição à L2, que existem mais semelhanças entre a língua-alvo e sua língua materna do que antes ele imaginava, prevê-se que um número maior de traços de transferência ocorram. Espera-se, contudo, que à medida que sua experiência com a língua alvo aumente, o aprendiz note que nem sempre a transferência resulta nas formas esperadas para a língua-alvo e passe a usar esta, enquanto estratégia de comunicação, menos frequentemente.

Apesar de a transferência ser um fenômeno psicológico, deve-se considerar que ela depende também de variantes envolvidas no ambiente de aquisição da L2. Existem, entretanto, resultados divergentes a este respeito. Há estudos que sugerem, por exemplo, que a transferência é maior quando em contextos de instrução formal (CORDER, 1993, p. 18), enquanto outros indicam que essa mesma instrução restringe o fenômeno de transferência (ODLIN, 1989, p. 14).

O estudo sobre transferência lingüística depende da comparação sistemática entre a L1 e a L2. A partir desta comparação, hipóteses são feitas a respeito de quais contrastes entre a L1 e a L2 têm mais ou menos chances de causar problemas para aprendizes da L2, e, após a coleta de dados empíricos, esta comparação serve como base para explicações sobre a influência da L1 na Interlíngua. Para que dois sistemas lingüísticos sejam comparados, descrições precisas dos mesmos são necessárias. Odlin (Ibidem, p. 28) afirma que uma análise contrastiva ideal deve fornecer informações similares àquelas presentes em boas gramáticas da L1 e da L2, o que é um problema nos casos de línguas que ainda não foram minuciosamente descritas. O autor também ressalta que, ao descrevermos uma língua, não devemos idealizá-la, pois assim corremos o risco de obter descrições “distorcidas” e não compreender a verdadeira influência da L1 na IL (Ibidem, p. 30). Ele cita um exemplo de falantes de árabe que pronunciam as mesmas palavras do inglês de formas diferentes porque habitam em regiões que usam diferentes variedades do árabe, concluindo que variedades regionais e sociais devem ser levadas em consideração pela análise contrastiva. Não obstante, mesmo considerando-se apenas uma única variedade regional ao se fazer a análise contrastiva, variáveis individuais tornam as previsões feitas a partir deste tipo de análise apenas probabilidades (ODLIN, 1989, p. 42).

Com base na discussão feita neste capítulo e no capítulo anterior, podemos dizer que a concepção que adotamos sobre a aquisição de uma L2 nesta pesquisa é a de que aprendizes exercem nesta um papel ativo e criativo, desenvolvendo, com base no input que recebem da L2 e em suas capacidades cognitivas gerais, e influenciados por sua língua materna e por fatores de diversas naturezas que transparecem a complexidade de qualquer atividade humana, um novo sistema lingüístico chamado de “Interlíngua”.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Com o objetivo de descobrirmos o que aprendizes brasileiros de inglês em diferentes níveis de proficiência incluem ou excluem da gramática de suas interlínguas em relação a como eventos de transferência de posse podem ser expressos em inglês (ex: ordem <VP NP NP>), além de quais hipóteses eles levantam sobre a língua-alvo neste mesmo âmbito (ex: pronome recipiente anteposto ao verbo?), utilizamos uma tarefa de julgamento de aceitabilidade de sentenças (GASS & MACKAY, 2005). A coleta de dados sobre a interlíngua através de tarefas de eliciação de respostas tem sido muito comum em estudos sobre a aquisição da estrutura argumental da L2 (BLEY-VROMAN & JOO, 2001; HIRAKAWA, 1995, JUFFS, 1996, BALCOM, 1997, OSHITA, 1997, WHITE ET AL., 1991 *apud* WHITE, 2003), sendo muito válida quando se objetiva acessar a representação mental dos aprendizes sobre a L2, e não a sua performance em situações reais de uso da língua-alvo.

Nas seções seguintes, caracterizamos os informantes que participaram do experimento, descrevemos a tarefa experimental e explicamos como se deu a coleta e a análise estatística dos dados.

4.1 Participantes da pesquisa

Grupos experimentais

Segundo Myles (2005, p. 3), se quisermos fazer generalizações sobre o desenvolvimento de aprendizes, precisamos capturar os vários estágios pelos quais eles passam. Para isto, podemos coletar dados longitudinais de aprendizes durante um período de tempo extenso ou dados transversais robustos, de modo que o número de aprendizes em cada estágio delimitado seja grande o suficiente para nos certificarmos de que os resultados da análise são generalizáveis. Nesta pesquisa, investigamos o desenvolvimento das representações da interlíngua de brasileiros aprendizes de inglês a respeito da expressão lingüística de eventos de transferência de posse através de dados transversais coletados com 62 informantes - 45 alunos e 17 professores de inglês – chamados todos aqui de “aprendizes” por serem falantes não nativos do inglês.

No período da coleta de dados, 45 destes aprendizes estavam matriculados em diferentes níveis do curso de extensão em inglês oferecido pela Faculdade de Letras da UFMG, 11 eram professores de inglês em pré-serviço, e 6 eram professores de inglês já graduados em Letras. Todos os informantes fizeram um teste de nivelamento²⁰, segundo o qual foram divididos em três grupos experimentais:

Grupo 1 – aprendizes iniciantes: informantes que obtiveram até 30 pontos no teste de nivelamento (média 21). Dos 25 informantes deste grupo, todos eram alunos do curso de extensão.

²⁰ Adaptação impressa do teste de nivelamento on-line da Oxford University, disponível em <http://www.lang.ox.ac.uk/courses/tst_english_placement.html>. A este teste foi acrescentada uma tarefa de tradução dos verbos presentes no instrumento de coleta de dados usado nesta pesquisa. A divisão dos informantes em níveis de proficiência distintos seguiu a classificação fornecida na página da internet de onde o teste de nivelamento foi tirado.

Grupo 2 - aprendizes intermediários: informantes que obtiveram de 31 a 40 pontos no teste de nivelamento (média 34). Dos 22 informantes deste grupo, 2 eram professores de inglês formados em Letras.

Grupo 3 - aprendizes avançados: informantes que obtiveram de 41 a 50 no teste de nivelamento (média 45). Todos os 15 informantes deste grupo eram professores de inglês, 11 em pré-serviço e 4 já formados em Letras.

Para que os aprendizes fossem mais bem caracterizados, os mesmos tiveram que responder a um questionário (ver anexo 1). Algumas das informações obtidas através deste estão resumidas²¹ abaixo:

Grupo 1 (até 30 pontos no teste de nivelamento – média 21) - 25 informantes	
Idade	De 16 a 65 anos / média = 29 anos
Grau de instrução	Ensino Médio incompleto (3), Ensino Médio (2), Superior incompleto (13), Superior (4), Pós-graduação (3)
Tempo de estudo da língua inglesa (declarado pelos informantes)	De 6 meses a 20 anos
Experiência no exterior (declarado pelos informantes)	5 informantes
Certificado de proficiência em inglês (declarado pelos informantes)	Nenhum informante

Quadro 8. Caracterização do grupo experimental 1.

Grupo 2 (31-40 pontos no teste de nivelamento – média 34) - 22 informantes	
Idade	De 16 a 47 anos / média = 26 anos
Grau de instrução	Ensino Médio incompleto (3), Superior incompleto (9), Superior (7), Pós-graduação (3)
Tempo de estudo da língua inglesa (declarado pelos informantes)	De 3 anos e meio a 20 anos
Experiência no exterior (declarado pelos informantes)	6 informantes
Certificado de proficiência em inglês (declarado pelos informantes)	2 informantes (TOEIC/ CAE)

Quadro 9. Caracterização do grupo experimental 2.

²¹ Ver informações sobre cada informante no anexo 2.

Grupo 3 (41- 50 pontos no teste de nivelamento – média 45) - 15 informantes	
Idade	De 21 a 56 anos / média = 31 anos
Grau de instrução	Superior incompleto (10), Superior (1), Pós-graduação (4)
Tempo de estudo da língua inglesa (declarado pelos informantes)	De 6 a 44 anos
Experiência no exterior (declarado pelos informantes)	12 informantes
Certificado de proficiência em inglês (declarado pelos informantes)	11 informantes

Quadro 10. Caracterização do grupo experimental 3.

Grupo controle

Lakshmanan & Selinker (2001) ressaltam a importância da comparação entre o desempenho de aprendizes e o desempenho de falantes nativos da língua-alvo (grupo controle) para verificarmos se “desvios” em relação ao previsto em um determinado experimento são de fato um traço exclusivamente interlingual. Por isso, além dos 62 aprendizes de inglês como L2, 20 falantes nativos do inglês (14 americanos, 1 inglês e 5 australianos – idade média de 35 anos) também participaram desta pesquisa como grupo controle (grupo 4), realizando a mesma tarefa aplicada aos grupos experimentais.

4.2 Tarefa experimental

A tarefa realizada pelos grupos experimentais e pelo grupo controle (Anexo 3) foi composta por 44 conjuntos de três sentenças que, expressando o mesmo evento, possuíam configurações sintáticas distintas, como ilustrado abaixo.

- 1) a) () John told a story to Mark.
b) () John told to Mark a story.
c) () John told Mark a story.

- 2) a) () James brought flowers to me.
b) () James me brought flowers.
c) () James brought me flowers.

Os verbos compatíveis com a noção de transferência selecionados para a tarefa experimental estão indicados no quadro 11:

Give, hand, donate, present, find, buy, collect, purchase, tell, teach, explain, report, make, build, construct, compose, offer, promise, shout, whisper, choose, pick, bring.

Quadro 11. Verbos compatíveis com a noção de transferência selecionados para a tarefa experimental.

Para os julgamentos das sentenças, a seguinte escala foi fornecida.



Os julgamentos dados para sentenças do tipo “John told Mark a story” e “James brought me flowers” indicaram em qual nível de proficiência a construção ditransitiva faz parte da interlíngua dos aprendizes, e se, como hipotetizado na introdução desta dissertação, a construção ditransitiva com o argumento <recipiente> expresso por um pronome é aceita pelos aprendizes antes que a mesma construção com o argumento <recipiente> expresso por outros NPs. Além disso, a comparação entre os grupos experimentais e o grupo controle em relação à aceitação da construção ditransitiva com os verbos selecionados para este experimento indica se aprendizes categorizam verbos que podem ou não interagir com a construção ditransitiva de forma semelhante aos falantes nativos de inglês.

A aquisição da construção ditransitiva foi também constatada através do julgamento de 7 sentenças com verbos inventados, pois estes revelam um conhecimento inconsciente sobre generalizações, e não apenas um conhecimento sobre o comportamento de itens lexicais específicos (WHITE, 2003, p. 210). Assim, baseando-se em definições de verbos reais retiradas do dicionário Longman Online²², criamos os verbos inventados listados no quadro abaixo de forma que estes pudessem ser associados a classes semânticas de verbos reais. O verbo inventado *greem*, contudo, foi retirado de Goldberg (1995, p. 127).

Verbo real / Definição	Verbo inventado / Definição / Sentença
Give: fazer com que alguém tenha algo.	Neit: fazer com que alguém tenha algo mesmo contra a sua vontade. He neited Mary the remote control.
Buy: obter alguma coisa pagando por isto.	Perkest: obter algo que você estava procurando por um preço menor do que você esperava. I perkested Pedro a CD.
Tell: comunicar informação, histórias, etc.	Nad: comunicar coisas que não são verdadeiras usando muito exagero. The woman naded John the story.
Make: produzir algo.	Legoalite: usar pequenas peças de plástico para produzir alguma coisa. Mary legoalited John a plane.
Offer: perguntar a uma pessoa se ela gostaria de ter algo.	Moop: perguntar a uma pessoa se ela gostaria de ter algo que não é mais útil para você. John mooped Mary his old magazines.
Shout: dizer algo muito alto.	Greem: dizer algo alto e com voz rouca. He greemed Mary the news.
Choose: decidir o que você quer entre diversas opções.	Saof: decidir qual objeto você quer baseado no preço do mesmo. Sarah saofed Mary a blouse.

Quadro 12. Verbos reais e suas definições que serviram de base para a criação dos verbos inventados, também acompanhados por suas definições inventadas.

Além de sentenças com verbos inventados, sentenças nas quais havia algum tipo de incompatibilidade semântica serviram para indicar a aquisição da construção ditransitiva, já que a associação da semântica de transferência ao padrão frasal <V NP NP> não permite o uso deste com qualquer tipo de verbo e/ou complemento. Exemplos

²² Disponível em <<http://www.ldoceonline.com>>.

de sentenças com incompatibilidades semânticas presentes no experimento são listadas abaixo:

Sentenças nas quais os eventos expressos são incompatíveis com a semântica de transferência de posse associada à construção ditransitiva.

a) Sentença: *Sally removed John the garbage.
Evento: Sally removeu o lixo para o João.

b) Sentença: *Amy took Viçosa BR040.
Evento: Amy pegou a BR040 para Viçosa.

Sentença que viola a restrição de que o papel argumental <recipiente> da construção ditransitiva deve ser animado ou representar uma relação metonímica.

e) *John brought *the table* flowers.

As hipóteses sobre a influência da L1 mencionadas na introdução desta dissertação foram reforçadas ou refutadas com base nos resultados obtidos para a aceitação das estruturas <VP NP PP>, <VP PP NP> e <VP NP NP> e das sentenças como pronome <recipiente> anteposto ao verbo.

A ordem <V PP NP> foi incluída no experimento não apenas devido à sua presença no português, mas também a partir da observação de que a mesma ocorre em produções da IL de aprendizes brasileiros de inglês²³:

- a) I am **sending to you the writings of units 1 and 2** (produção escrita).
- b) They came to this school and **gave to the students a camera** to take pictures of the school (produção escrita).

²³ Registros feitos pela pesquisadora de produções espontâneas de seus alunos matriculados no nível intermediário do curso de inglês oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras/UFGM durante o desenvolvimento desta pesquisa.

- c) I bought this book and the Harlequin Books Publishing House **sent to me a new book** (produção escrita).
- d) The soul who has made a lot of adventures in different places, has **offered to him the wisdom and money** (produção escrita).
- e) Please, **bring to us the bill** (produção oral).
- f) Do you intend to **give to Ana Júlia the same opportunities?** (produção oral).

A ocorrência de sentenças como as supracitadas, nas quais uma estrutura do português <V PP NP> é usada pelos aprendizes na tentativa de se expressarem na língua-alvo, levou à formulação da hipótese de que a expressão do pronome <recipiente> anteposto ao verbo na expressão de eventos de transferência de posse em inglês, **Mary me told the story*, poderia ser aceita pelos aprendizes brasileiros por influência do português, *Maria me contou uma história*.

As sentenças apresentadas no experimento foram criadas de forma que seus sentidos pudessem ser ilustrados facilmente através de figuras, o que auxiliaria na compreensão das mesmas por parte dos aprendizes, principalmente dos iniciantes:



Cindy whispered a secret to Peter.

Cada sentença presente no experimento corresponde a uma categoria de análise, nomeadas da seguinte maneira:

- a) **Categorias ditransitiva/nome:** sentenças com a estrutura <VP NP NP> e com nomes próprios na posição de argumento <recipiente> (Ex: John told Mark a story).
- b) **Categorias ditransitiva/pronome:** sentenças com a estrutura <VP NP NP> e com pronomes na posição de argumento <recipiente> (Ex: James brought me flowers).
- c) **Categorias ditransitiva/incompatibilidade semântica (doravante ditransitiva/inc):** sentenças nas quais há algum tipo de incompatibilidade semântica entre a construção ditransitiva e o verbo ou complementos nela usados (Ex: Sally drove Viçosa her car.).
- d) **Categorias <VP NP PP>:** sentenças com a estrutura <Suj Verb Obj Obl> (Ex: John told a story to Mark).
- e) **Categorias <VP PP NP>:** sentenças com a estrutura com a estrutura <Suj Verb Obl Obj> (Ex: John told to Mark a story).
- f) **Categorias pronome/verbo:** sentenças com o pronome <recipiente> anteposto ao verbo (Ex: James me brought flowers).

4.3 Entrevistas

Entrevistas com os informantes acerca dos julgamentos dados pelos mesmos não haviam sido previstas no planejamento desta pesquisa. Após coletar alguns dados, contudo, sentimos a necessidade de convidar informantes para que estes fornecessem esclarecimentos sobre alguns de seus julgamentos. Objetivando preservar os dados já coletados e manter o mesmo “Termo de consentimento livre e esclarecido” já utilizado (Anexo 4), no qual não havia referência a esta parte da pesquisa, convidamos um número pequeno de informantes para explicarem oralmente as motivações para seus julgamentos. Perguntas do tipo “Por que esta sentença é completamente aceitável (julgamento 5) para você?” foram feitas aos informantes que se disponibilizaram a

participar da entrevista. As respostas obtidas foram registradas por escrito pela pesquisadora imediatamente após serem dadas, na presença dos informantes, de forma que fossem preservadas as mesmas palavras por eles utilizadas²⁴. No total, 20 aprendizes foram entrevistados, 11 do grupo 1, 4 do grupo 2 e 5 do grupo 3. O número de perguntas por informante variou de 2 a 5.

4.4 Procedimentos

Grupos experimentais

Professores e alunos do curso de extensão em inglês e do curso de Letras da UFMG foram convidados a participar desta pesquisa. A coleta de dados com estes informantes se deu nas dependências da mesma universidade, em pequenos grupos ou, em poucos casos, individualmente. Foram necessários 3 encontros com os informantes: o primeiro para que fossem feitos a apresentação e o convite a participar desta pesquisa, o segundo para que os informantes fizessem o teste de nivelamento e recebessem o questionário sobre informações relativas à sua experiência de aprendizado, o qual deveria ser respondido em casa, e o terceiro para a realização da tarefa experimental e, em poucos casos, para entrevistas acerca dos julgamentos dados.

Antes do início da tarefa experimental, os informantes foram avisados que deveriam solicitar ajuda da pesquisadora caso não entendessem alguma sentença no material entregue a eles. Esta ajuda foi fornecida através de figuras dos eventos

²⁴ Ver registros completos das entrevistas no anexo 5.

expressos nas sentenças (anexo 6) e, ainda, através de um glossário com definições em português²⁵ dos verbos em inglês (Anexo 7).

Grupo de controle

A maioria dos falantes nativos de inglês foi convidada e efetivou sua participação nesta pesquisa por e-mail, já que estes informantes residiam no exterior no momento da coleta de dados. Outros informantes do grupo controle foram abordados pessoalmente pela pesquisadora na Faculdade de Letras da UFMG e participaram da pesquisa no mesmo local. Esta participação consistiu no fornecimento de informações relativas à idade e local de nascimento e moradia dos informantes e na realização por parte dos mesmos da tarefa utilizada com os grupos experimentais.

4.5 Análise Estatística dos Dados

Nas análises estatísticas dos dados coletados nesta pesquisa, procuramos primeiramente identificar o comportamento predominante em cada grupo experimental em relação aos julgamentos das estruturas que foram nosso objeto de estudo através da verificação da distribuição de respostas em cada categoria. Assim, fomos capazes de descrever algumas tendências da interlíngua em diferentes níveis de proficiência em relação à aceitação ou não de diferentes maneiras de se expressar eventos de transferência de posse em inglês.

²⁵ As definições em português correspondem a traduções das definições em inglês dos verbos presentes no experimento retiradas do dicionário Longman Online.

Para constatar se houve diferenças significativas entre os comportamentos manifestados nos grupos de aprendizes e no grupo controle durante a tarefa experimental, utilizamos o “Teste Exato de Fisher”, um teste estatístico apropriado para o tratamento de “variáveis nominais”, isto é, variáveis que podem ser classificadas em categorias discretas (ex: julgamento 1 = completamente inaceitável) quando não se parte de suposições sobre a distribuição das variáveis na população estudada (HATCH & LAZARATON, 1991; NETO & STEIN, 2003), como nesta pesquisa. A aplicação deste teste torna possível verificar se as distribuições das frequências de respostas (frequências de julgamentos) obtidas por categoria (sentenças) em dois grupos foi estatisticamente dependente (*p*-valor gerado a partir do teste superior a 0,05) ou não (*p*-valor inferior a 0,05). Por exemplo, se o *p*-valor gerado através da aplicação do “Teste Exato de Fisher” para se comparar os comportamentos dos grupos 2 e 4 em relação à categoria *ditransitiva/nome/tell* for superior a 0,05, isto significa que, estatisticamente falando, a aceitação do verbo *tell* na construção ditransitiva com o argumento <recipiente> expresso por um nome é semelhante entre os grupos de aprendizes intermediários e de falantes nativos do inglês.

Os resultados obtidos através da metodologia detalhada nas seções acima são o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Na discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, buscamos responder as perguntas propostas e confirmar ou refutar as hipóteses levantadas na introdução desta dissertação. Para isto, mostramos as tendências manifestadas por cada grupo em relação a cada categoria da tarefa experimental, estabelecemos algumas comparações entre os resultados obtidos para categorias distintas nos mesmos grupos de informantes e verificamos as similaridades e diferenças entre os comportamentos manifestados nos grupos experimentais e no grupo controle. Ainda, elaboramos novas hipóteses com base nos dados da interlíngua que coletamos e no referencial teórico adotado.

Iniciamos esta discussão com os resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome.

5.1 Categorias ditransitiva/nome

Abaixo retomamos nossa hipótese inicial sobre a aceitação da construção ditransitiva por parte dos brasileiros aprendizes de inglês:

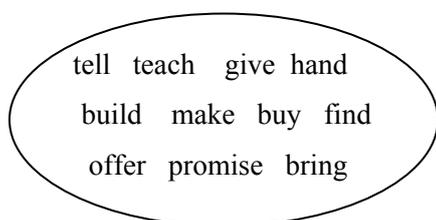
HIPÓTESE: O padrão frasal <Suj Verb Obj1 Obj2>, *He gave John a book/Ele deu João um livro*, ausente no português padrão, tenderá a ser rejeitado pelos aprendizes iniciantes. Com o aumento do nível de proficiência, a construção ditransitiva deve ser cada vez mais aceita.

Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmam as previsões supracitadas. Detalhamos, a seguir, os comportamentos do grupo controle e de cada grupo experimental em relação aos julgamentos das categorias ditransitiva/nome.

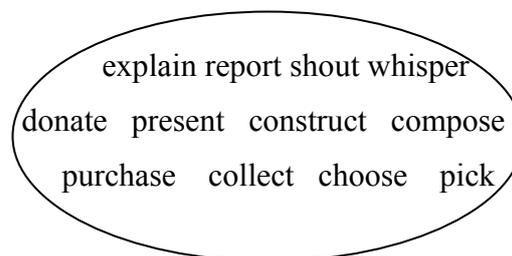
5.1.1 Grupo controle

O comportamento esperado para o grupo controle no julgamento das categorias ditransitiva/nome da tarefa desta pesquisa é representado abaixo (baseado em PINKER, 1989):

a) Categorias que devem ser aceitas:



b) Categorias que não devem ser aceitas:



A previsão de que as categorias em (a) fossem aceitas pelos falantes nativos de inglês foi confirmada, pois 80% ou mais dos informantes do grupo controle deram julgamento (5) para as mesmas, como podemos visualizar abaixo:

Julgamento	Tell	Buy	Teach	Hand	Bring	Offer
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	5%	5%	5%	0%
4	5%	5%	5%	5%	5%	8%
5	95%	95%	90%	90%	90%	90%
Julgamento	Give	Make	Find	Promise	Build	
1	0%	5%	5%	0%	0%	
2	5%	5%	0%	5%	0%	
4	8%	5%	8%	5%	20%	
5	85%	85%	85%	85%	80%	

Tabela 1. Distribuição de respostas²⁶ por categoria ditransitiva/nome no grupo controle.

Uma das razões para a não unanimidade do julgamento (5) para as categorias acima no grupo controle é, segundo um dos informantes deste grupo²⁷, a preferência pela expressão do argumento <recipiente> da construção ditransitiva através de um pronome. Ao ser questionado sobre seu julgamento (4) – talvez aceitável – para a sentença “John told Mark a story”, o informante entrevistado afirmou que a seqüência de três nomes (John/Mark/story) é “estranha”, sendo mais comum o uso de pronomes logo após o verbo. Esta intuição do falante reflete o fato de que, como apontamos no capítulo 2 desta dissertação, o argumento <recipiente> da construção ditransitiva é prototipicamente expresso através de um pronome (GOLDBER, 1995, p. 199).

Em contraste com os resultados para as categorias em (a), as distribuições dos julgamentos nas categorias em (b) apresentaram maior variação (Tabela 2). Outra diferença em comparação aos julgamentos das categorias em (a) foi o não cumprimento das previsões feitas com base na literatura sobre os comportamentos dos falantes nativos de inglês para algumas categorias em (b), como *purchase*, *present*, *compose* e *pick*, nas quais a freqüência de julgamentos (5), em destaque na tabela abaixo, foi maior

²⁶ Não incluímos, em nenhuma parte deste capítulo, as porcentagens de julgamentos (3), resposta esta que, significando “opinião não definida” dos informantes em relação a aceitabilidade das categorias da tarefa experimental, representou uma proporção muito pequena dos julgamentos dados (ver anexo 8) e não foi considerada relevante para a discussão dos resultados.

²⁷ Apenas este informante do grupo controle foi questionado acerca de seus julgamentos, sendo as anotações de seus comentários feitos pela pesquisadora, com a sua autorização, no material da tarefa experimental.

do que se esperava, já que estas categorias possuem verbos não previstos na construção ditransitiva.

Julgamento	Purchase	Present	Compose	Pick	Whisper
1	5%	8%	8%	25%	25%
2	8%	5%	8%	8%	5%
4	20%	35%	30%	8%	15%
5	60%	50%	50%	50%	45%
Julgamento	Construct	Collect	Shout	Report	Explain
1	20%	50%	35%	80%	70%
2	15%	15%	35%	15%	30%
4	15%	20%	8%	0%	0%
5	40%	15%	8%	5%	0%

Tabela 2. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo controle.

No que tange à aceitação das categorias ditransitiva/nome com verbos inventados, nossas previsões foram, na maioria das vezes, confirmadas no grupo controle. As categorias ditransitiva/nome *legoalite*, *neit*, *nad* e *perkest*, cujos verbos deveriam ser associados a classes semânticas de verbos previstas na construção ditransitiva, foram aceitas pela maioria dos falantes nativos do inglês (em destaque na tabela 3), enquanto as duas categorias com verbos inventados que deveriam ser associados a classes semânticas de verbos não previstas na construção ditransitiva, *saof* e *greem*, receberam uma aceitação menor do que as primeiras categorias (em destaque na tabela 4). Estes resultados corroboram a proposta de que falantes associam novos verbos a categorias já estabelecidas para preverem seus comportamentos sintáticos.

	Verbo de criação	Verbo de “dar”	Verbo de comunicação	Verbo de obtenção
Julg.	Legoalite	Neit	Nad	Perkest
1	8%	8%	8%	8%
2	5%	5%	8%	8%
4	8%	20%	15%	15%
5	65%	60%	60%	55%

Tabela 3. Distribuição dos julgamentos nas categorias ditransitiva/nome com verbos inventados cujas semânticas podem ser associadas a classes de verbos que interagem com construção ditransitiva.

	Verbo de escolha	Verbo de modo de fala
Julg.	Saof	Greem
1	5%	15%
2	5%	8%
4	40%	8%
5	35%	35%

Tabela 4. Distribuição dos julgamentos nas categorias ditransitiva/nome com verbos inventados cujas semânticas podem ser associadas a classes de verbos que, segundo a literatura, não interagem com construção ditransitiva.

Apenas para um verbo, o *moop*, nossa previsão não se confirmou: fornecemos uma definição que deveria levar à aceitação deste na construção ditransitiva por associação com verbos de posse futura (verbs of future having), o que não ocorreu com tanta frequência.

	Verbo de posse future
Julgamento	Moop
1	30%
2	5%
4	30%
5	20%

Tabela 5. Distribuição dos julgamentos na categoria ditransitiva/nome/moop no grupo controle.

Não é possível constatar, com os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa, o motivo da pouca aceitação da categoria acima. Pode ter havido algum problema na definição criada para o verbo *moop*, o qual poderia ser identificado apenas a partir da coleta de dados introspectivos, estando além daquilo que nossos dados podem nos dizer.

Em suma, sobre o comportamento do grupo controle em relação às categorias ditransitiva/nome, observamos que, na maioria das vezes, a tendência foi a manifestação do comportamento previsto pela literatura, inclusive no que tange aos verbos inventados. Porém, para algumas categorias, houve grande variação nos julgamentos dados, como no caso de *shout* (35% de julgamentos (1), 35% de julgamentos (2), 8% de

jujgamentos (4), 8% de julgamentos (5)) e *whisper* (25% de julgamentos (1), 5% de julgamentos (2), 15% de julgamentos (4), 45% de julgamentos (5)), o que indica que a aceitação de certos verbos na construo ditransitiva por falantes nativos do inglês pode ser mais variável e flexível do que sugere a literatura.

Passamos agora a descrever o comportamento dos grupos experimentais em relao às categorias ditransitiva/nome, estabelecendo também comparaoes entre os comportamentos dos aprendizes e dos falantes nativos de inglês.

5.1.2 Grupo 1

Diferentemente dos falantes nativos de inglês, os aprendizes iniciantes tenderam a rejeitar a construo ditransitiva mesmo com verbos que podem com ela interagir, como *teach* e *give*. Como  possível observar na tabela abaixo, a soma dos julgamentos (1) – completamente inaceitável – e (2) – talvez inaceitável - neste grupo representa a maioria das respostas em 27 das 30 categorias ditransitiva/nome apresentadas na tarefa experimental (em destaque na tabela 6). Podemos concluir, a partir destes resultados, que  muito provável que a construo ditransitiva não faça parte da interlíngua de um brasileiro aprendiz iniciante de inglês.

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	28%	48%	48%	32%	28%	40%
2	20%	24%	28%	24%	40%	28%
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	24%	20%	40%	44%	52%	68%
2	12%	36%	32%	16%	24%	16%
Julgamento	Construct	Compose	Legolite	Buy	Find	Purchase
1	72%	68%	64%	52%	64%	68%
2	20%	20%	24%	24%	20%	12%
Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	64%	68%	36%	52%	52%	60%
2	16%	16%	24%	16%	16%	16%
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Moop	Promise
1	76%	52%	56%	56%	20%	40%
2	12%	16%	28%	24%	20%	20%

Tabela 6. Frequências de julgamentos (1) – completamente inaceitável – e (2) – talvez inaceitável – por categoria ditransitiva/nome no grupo 1.

É interessante notar que a rejeição apontada na tabela acima não se deve à total falta de conhecimento sobre os significados dos verbos presentes na tarefa experimental, como foi possível constatar a partir da verificação dos verbos corretamente traduzidos²⁸ pelos 25 aprendizes do grupo 1 no teste de nivelamento:

Verbo	Tell	Buy	Find	Make	Explain	Give
Traduções corretas	25	24	22	22	22	23
Verbo	Teach	Promise	Choose	Construct	Collect	Compose
Traduções corretas	21	21	21	18	18	18
Verbo	Build	Offer	Report	Present	Donate	Pick
Traduções corretas	17	16	15	14	13	8
Verbo	Bring	Shout	Whisper	Purchase	Hand	
Traduções corretas	9	6	6	2	0	

Quadro 13. Números de informantes do grupo 1 que traduziram corretamente cada verbo selecionado para a tarefa experimental.

A comparação entre o número de traduções corretas para verbos como *buy*, *find* e *make* e o número de aceitação dos mesmos verbos na construção ditransitiva nos leva a hipotetizar que a maioria dos aprendizes do grupo 1 deve reconhecer exemplares dos verbos por eles corretamente traduzidos em outros padrões da estrutura argumental, que não o ditransitivo, os quais já fazem parte de sua interlíngua.

²⁸ A relação completa de verbos traduzidos corretamente pelos informantes dos 3 grupos experimentais pode ser visualizada no anexo 9.

Apesar da clara tendência à rejeição da maioria das categorias ditransitiva/nome, houve algumas ocorrências dos julgamentos (4) e (5) para estas categorias no grupo 1 (em destaque na tabela 7). Um dos informantes do grupo 1 (informante 27) chegou a julgar como “completamente aceitáveis” 8 categorias ditransitiva/nome: *tell*, *whisper*, *shout*, *nad*, *greem*, *give*, *present* e *purchase*. Este tipo de comportamento representa, contudo, uma exceção no grupo de aprendizes iniciantes (a média de julgamentos 5 por informante neste grupo para as categorias *ditransitiva/pronome* foi de 2,3).

Julg.	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
1	7 (28%)	12(48%)	12(48%)	8(32%)	7(28%)	10(40%)	6(24%)	5(20%)
2	5(20%)	6(24%)	7(28%)	6(24%)	10(40%)	7(28%)	3(12%)	9(36%)
4	4(16%)	4(16%)	2(8%)	5(20%)	3(12%)	5(20%)	9(36%)	3(12%)
5	9(36%)	1(4%)	2(8%)	1(4%)	1(4%)	2(8%)	4(16%)	7(28%)
Julg.	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legoolite	Buy
1	10(40%)	11(44%)	13(52%)	17(68%)	18(72%)	17(68%)	16(64%)	13(52%)
2	8(32%)	4(16%)	6(24%)	4(16%)	5(20%)	5(28%)	6(24%)	6(24%)
4	4(16%)	5(20%)	1(4%)	2(8%)	0%	3(12%)	1(4%)	3(12%)
5	1(4%)	2(8%)	3(12%)	1(4%)	0%	0%	0%	2(8%)
Julg.	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	16(64%)	17(68%)	16(64%)	17(68%)	9(36%)	13(52%)	13(52%)	15(60%)
2	5(20%)	3(12%)	4(16%)	4(16%)	6(24%)	4(26%)	4(16%)	4(16%)
4	1(4%)	2(8%)	2(8%)	1(4%)	6(24%)	5(20%)	4(16%)	2(8%)
5	0%	1(4%)	0%	2(8%)	2(8%)	1(4%)	2(8%)	1(4%)
Julg.	Choose	Saof	Bring	Offer	Moop	Promise		
1	19(76%)	13(52%)	14(56%)	14(28%)	5(20%)	10(40%)		
2	3(12%)	4(16%)	7(28%)	6(24%)	5(20%)	5(20%)		
4	1(4%)	4(16%)	2(8%)	3(12%)	4(16%)	5(20%)		
5	1(4%)	1(4%)	0%	1(4%)	7(28%)	3(12%)		

Tabela 7. Distribuição dos julgamentos por categoria ditransitiva/nome no grupo 1.

Se considerarmos que cada aprendiz possui diferentes experiências com a língua-alvo, podendo ter testemunhado no input que já receberam²⁹ frequências distintas de verbos na construção ditransitiva, a manifestação variada da aceitação das categorias ditransitiva/nome, indicada na tabela 7, torna-se bastante plausível.

²⁹ Reconhecemos que nem todo input disponível no ambiente lingüístico é transformado em *intake*, termo que corresponde à “porção da L2 que é assimilada e incorporada na interlíngua” (ELLIS, 1985, p. 159).

Por manifestar uma aceitação limitada da construção ditransitiva, o grupo 1 apresentou um comportamento estatisticamente distinto daquele manifestado no grupo controle na grande maioria das categorias ditransitiva/nome. Apenas em 5 destas categorias, *explain*, *collect*, *shout*, *donate* e *moop* (em destaque na tabela 8), um comportamento estatisticamente semelhante ao do grupo de falantes nativos do inglês foi constatado no grupo 1. Esta semelhança foi resultado da pouca aceitação destas categorias em ambos os grupos, o que ocorreu, provavelmente, por motivos distintos: no grupo 1, os informantes simplesmente ainda não adquiriram a construção ditransitiva, ao passo que, no grupo controle, os informantes já teriam recebido evidência negativa indireta o suficiente para aprenderem que a interação entre os verbos *explain*, *collect*, *donate* e *shout* e a construção ditransitiva não é convencional (GOLDBERG, 1995). Os resultados da comparação entre os grupos 1 e 4 são apontados a seguir.

Verbo	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
P-valor	0,000	0,000	0,297	0,004	0,000	0,000	0,000	0,023
Verbo	Donate	Neit	Bring	Build	Make	Construct	Compose	Legolite
P-valor	0,070	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Verbo	Buy	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem
P-valor	0,000	0,000	0,000	0,098	0,000	0,042	0,461	0,015
Verbo	Pick	Choose	Saof	Offer	Promise	Moop		
P-valor	0,003	0,001	0,000	0,000	0,000	0,499		

Tabela 8. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 1 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

Embora tenha tendido a rejeitar a construção ditransitiva, o grupo 1 não apresentou um comportamento semelhante ao do grupo controle em relação às categorias *whisper*, *purchase* e *choose* (tabela 8), cujos verbos não são previstos nesta construção, e, portanto, deveriam ser rejeitadas. Esta diferença se deve a uma aceitação maior do que a esperada destas categorias pelos falantes nativos de inglês (Tabela 9), o que mostra que, possivelmente, na realização da tarefa usada nesta pesquisa, as

chamadas “supergeneralizações” tenham sido feitas até mesmo por alguns falantes nativos do inglês.

	Present	Construct	Compose	Whisper	purchase	Pick	choose
Grupo 1	28%	0%	0%	8%	4%	4%	4%
Grupo 4	50%	40%	50%	45%	60%	50%	35%

Tabela 9. Porcentagem de julgamentos (5) para alguns verbos não previstos para interagirem com a construção ditransitiva nos grupos 1 e 4.

Os resultados discutidos até agora, como já apontamos, mostram que é muito provável que a construção ditransitiva ainda não faça parte do conhecimento da interlíngua de um brasileiro com um baixo nível de proficiência em inglês. Para melhor compreendermos a tendência à não aceitação da construção ditransitiva no grupo 1, entrevistamos 11 dos 25 informantes deste grupo levantando questionamentos sobre alguns de seus julgamentos para as categorias ditransitiva/nome. As respostas destes aprendizes à pergunta “Por que esta sentença é completamente inaceitável (julgamento 1) ou talvez inaceitável (julgamento 2) para você?” podem ser parafraseadas³⁰ como:

- a) Nível de inglês muito básico para saber se este tipo de sentença *ocorre* no inglês (Informante 11).
- b) Desconhecimento sobre a possibilidade da ordem <NP VP NP NP> em inglês (Informante 30).
- c) Não se lembra de ter testemunhado determinado verbo na estrutura <VP NP NP> no input da L2 (Informante 9).
- d) Falta de diferenciação entre os dois objetos do verbo, fazendo com que ambos pareçam “um objeto só” (Informante 36).
- e) Falta de ligação (preposição) entre o verbo e o primeiro objeto (Informantes 30, 29, 21, 57, 26, 16).

³⁰ Ver registros *ipsis verbis* no anexo 5.

f) Interpretação do primeiro objeto do verbo como <paciente>: um informante afirmou, por exemplo, que em “Peter gave John Money”, parecia que “o João” tinha sido dado pelo Pedro, e que em “Laura made Mary a cake”, “Maria” tinha sido explicada por Laura. (Informantes 36, 27, 12, 26, 9).

Nos dados coletados nas entrevistas, vimos indícios de que, ao terem que julgar sentenças do tipo “John told Mark a story”, alguns aprendizes iniciantes foram influenciados pelas representações que possuem sobre o português, prevendo, por exemplo, que deve haver a preposição “to” entre o verbo e o NP <recipiente>, assim como em sua L1. O recurso à L1 como uma estratégia foi observado claramente na fala do informante 36, o qual declarou ter traduzido as sentenças para o português ao fazer os julgamentos porque sabia “pouco inglês”. Outra manifestação da influência do português foi a declaração, por parte do informante 57, de que, apesar de ter dado julgamento (1) para a sentença *John told Mark a story* porque considerou que faltava nesta uma preposição, deu julgamento (5) para **John presented Bill a bottle of champagne* porque lendo esta compreendeu que “João presenteou o Bill”. Em outras palavras, a representação deste informante de que em português não “contamos alguém”, e sim “contamos para alguém”, mas podemos “presentear alguém” parece ter determinado os julgamentos dados por ele para as categorias ditransitiva/nome/*tell* e ditransitiva/nome/*present*.

Na próxima seção, através da discussão dos resultados obtidos para o grupo 2, verificamos se a mudança para o nível de proficiência intermediário é suficiente para que haja incorporação da construção ditransitiva na interlíngua dos aprendizes.

5.1.3 Grupo 2

Do grupo 1 para o grupo 2, observamos um aumento gradual, contudo ainda não muito significativo, das freqüências dos julgamentos (4) e (5) na maioria das categorias ditransitiva/nome, como mostra a comparação estabelecida na tabela abaixo:

Grupo/ julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
G1(4)	4(16%)	4(16%)	2(8%)	5(20%)	3(12%)	5(20%)
G2(4)	5(22,5%)	6(27%)	8(36,5%)	5(22,5%)	6(27%)	5(22,5%)
G1(5)	4(16%)	1(4,5%)	2(8%)	5(20%)	3(12%)	5(20%)
G2(5)	14(63,5%)	4(16%)	4(18%)	1(4,5%)	3(13,5%)	6(27%)
Grupo/Julg.	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
G1(4)	9(36%)	3(12%)	4(16%)	5(20%)	1(4%)	2(8%)
G2(4)	6(27%)	7(32%)	5(22,5%)	7(32%)	6(27%)	1(4,5%)
G1(5)	9(36%)	3(12%)	1(4%)	2(8%)	3(12%)	1(4%)
G2(5)	5(22,5%)	9(41%)	4(18%)	3(13,5%)	3(13,5%)	5(22,5%)
Grupo/Julg.	Construct	Compose	Legoalite	Buy	Find	Purchase
G1(4)	0%	3(12%)	1(4%)	3(12%)	1(4%)	2(8%)
G2(4)	2(9%)	0%	6(27%)	6(27%)	2(9%)	7(32%)
G1(5)	0%	0%	0%	2(8%)	0%	1(4%)
G2(5)	3(13,5%)	2(9%)	3(13,5%)	8(36,5%)	1(4,5%)	5(22,5%)
Grupo/Julg.	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
G1(4)	2(8%)	1(4%)	6(24%)	5(20%)	4(16%)	2(8%)
G2(4)	0%	3(13,5%)	7(32%)	5(22,5%)	4(18%)	2(9%)
G1(5)	0%	2(8%)	2(8%)	1(4%)	2(8%)	1(4%)
G2(5)	2(9%)	3(13,5%)	5(22,5%)	2(9%)	3(13,5%)	3(13,5%)
Grupo/Julg.	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
G1(4)	1(4%)	4(16%)	2(8%)	3(12%)	4(16%)	5(20%)
G2(4)	2(9%)	4(18%)	5(22,5%)	5(22,5%)	6(27%)	4(18%)
G1(5)	1(4%)	1(4%)	0%	1(4%)	7(28%)	3(12%)
G2(5)	5(22,5%)	3(13,5%)	2(9%)	4(18%)	8(36,5%)	2(9%)

Tabela 10. Comparação entre as freqüências de julgamentos (4) e (5) por categoria ditransitiva/nome nos grupos 1 (G1 – 25 informantes) e 2 (G2 – 22 informantes).

A distribuição completa dos julgamentos por categoria ditransitiva/nome no grupo 2 é indicada a seguir:

Julg.	Tell	Present	Buy	Promise	Give	Hand
1	2(9%)	3(13,5%)	2(9%)	4(18%)	2(9%)	4(18%)
2	0%	2(9%)	3(13,5%)	4(18%)	4(18%)	5(22,5%)
4	5(22,5%)	7(32%)	6(27%)	6(27%)	5(22,5%)	6(27%)
5	14(63,5%)	9(41%)	8(36,5%)	8(36,5%)	6(27%)	5(22,5%)
Julg.	Purchase	Whisper	Choose	Make	Explain	Donate
1	2(9%)	3(13,5%)	9(41%)	8(36,5%)	2(9%)	6(27%)
2	7(32%)	4(18%)	5(22,5%)	3(13,5%)	4(18%)	4(18%)
4	7(32%)	7(32%)	2(9%)	1(4,5%)	8(36,5%)	5(22,5%)
5	5(22,5%)	5(22,5%)	5(22,5%)	5(22,5%)	4(18%)	4(18%)
Julg.	Offer	Neit	Legoaite	Build	Nad	Greem
1	5(22,5%)	3(13,5%)	4(18%)	9(41%)	2(9%)	5(22,5%)
2	4(18%)	3(13,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)	7(32%)	6(27%)
4	5(22,5%)	7(32%)	6(27%)	6(27%)	6(27%)	4(18%)
5	4(18%)	3(13,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)
Julg.	Saof	Perkest	Construct	Pick	Shout	Bring
1	7(32%)	4(18%)	6(27%)	6(27%)	7(32%)	5(22,5%)
2	3(13,5%)	7(32%)	8(36,5%)	8(36,5%)	6(27%)	5(22,5%)
4	4(18%)	3(13,5%)	2(9%)	2(9%)	5(22,5%)	5(22,5%)
5	3(13,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)	2(9%)	2(9%)
Julg.	Moop	Collect	Compose	Teach	Report	Find
1	3(13,5%)	11(50%)	8(36,5%)	6(27%)	6(27%)	11(50%)
2	5(22,5%)	6(27%)	11(50%)	7(32%)	5(22,5%)	4(18%)
4	4(18%)	0%	0%	6(27%)	5(22,5%)	2(9%)
5	2(9%)	2(9%)	2(9%)	1(4,5%)	1(4,5%)	1(4,5%)

Tabela 11. Distribuição dos julgamentos por categoria ditransitiva/nome no grupo 2.

Com base nos resultados acima, não se pode dizer que, como regra geral, aprendizes intermediários já tenham adquirido a construção ditransitiva. Antes, entendemos que os julgamentos (5) que ocorreram no grupo 2 representam um conhecimento sobre o comportamento de itens lexicais isolados (ELLIS, 1999; TOMASELLO, 2003; GOLDBERG, 2006). Assim, ao julgar como “completamente aceitável” a sentença “John told Mark a story”, um informante iniciante estaria apenas se baseando no conhecimento que possui sobre um dos ambientes sintáticos no qual o verbo “tell”, em particular, é usado.

Para explicar a variação entre os informantes do grupo 2 (variação interlingual) sobre quais verbos são julgados como “completamente aceitáveis” ou “talvez aceitáveis” na construção ditransitiva, observada na análise individual dos dados, levantamos como hipótese que tal variação reflete as diferentes experiências com a

língua-alvo que estes aprendizes possuem, no sentido de que eles provavelmente testemunharam frequências distintas de verbos na construção ditransitiva no input que já receberam³¹ da L2. De forma semelhante, Campbell & Tomasello (2001) encontraram certa variação em relação a quais verbos foram primeiramente usados na construção ditransitiva pelas crianças que participaram de seu estudo sobre a aquisição de inglês como L1. Os autores argumentaram que tal variação é consequência das diferentes frequências de verbos testemunhados por estas crianças na construção ditransitiva na fala de seus pais, além da relevância dos contextos de ocorrência dos verbos nesta construção.

Mostramos na tabela 10 que não houve grandes diferenças entre as frequências dos julgamentos (4) e (5) para as categorias ditransitiva/nome do grupo 1 para o grupo 2. Todavia, indícios de que, do nível de proficiência iniciante para o intermediário, pode começar a haver uma reestruturação na interlíngua de alguns aprendizes em relação à expressão de eventos de transferência de posse em inglês são encontrados nos seguintes trechos de entrevistas feitas com três informantes do grupo 2.

a) Informante 48: (...) Este verbo não “pede” preposição. Tem verbo que você acha que a preposição não pode, outros precisam.

b) Informante 13: Fiquei com muita dúvida se precisava ou não de preposição.

c) Informante 8: O “tell” não precisa de preposição.

Pesquisadora: E por que julgou a sentença “Carol explained Helen the exercise” como talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 8: Sou bem, mas não sei se este verbo pode sem preposição.

³¹ Reconhecemos que nem todo input disponível no ambiente lingüístico é transformado em *intake*, termo que corresponde à “porção da L2 que é assimilada e incorporada na interlíngua” (ELLIS, 1985, p. 159).

Percebemos, em (a), (b) e (c), que alguns aprendizes intermediários, ao invés de afirmarem que não sabem se a ordem <VP NP NP> existe no inglês ou que “falta uma preposição”, como fizeram alguns informantes do grupo 1, passam a reconhecer que existem certos verbos que são usados nesta estrutura, ficando em dúvida sobre quais são estes verbos.

Houve no grupo 2 casos idiossincráticos de aceitação ampla das categorias ditransitiva/pronome: 28 das 30 categorias ditransitiva/nome foram aceitas pelo informante 48, 15 pelo informante 41, 14 pelo informante 8, e 10 pelos informantes 92 e 93. Todavia, sendo estes comportamentos atípicos entre os aprendizes intermediários, o grupo 2 foi estatisticamente diferente do grupo controle no que tange à maioria das categorias ditransitiva/nome, destacadas na tabela abaixo:

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand
P-valor	0,052	0,000	0,000	0,001	0,021	0,001	0,000
Categoria	Present	Legolite	Donate	Neit	Bring	Build	Make
P-valor	1,000	0,015	0,732	0,021	0,000	0,000	0,000
Categoria	Construct	Compose	Buy	Find	Purchase	Collect	Perkest
P-valor	0,280	0,000	0,001	0,000	0,108	0,092	0,052
Categoria	Whisper	Shout	Greem	Pick	Choose	Saof	Offer
P-valor	0,298	0,901	0,315	0,068	0,253	0,067	0,000
Categoria	Promise	Moop					
P-valor	0,003	0,157					

Tabela 12. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 2 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

Observemos que 10 das 13 categorias com verbos reais destacadas acima possuem verbos previstos na construção ditransitiva (teach, give, hand, bring, build, make, buy, find, offer, promise). Nestes casos, foi a ampla aceitação destas categorias no grupo controle, em contraste à aceitação ainda limitada das mesmas pelos aprendizes intermediários, que resultou em p-valores que revelam diferenças significativas nas

distribuições das respostas dos grupos 2 e 4. Por outro lado, ao se tratar de categorias menos aceitas no grupo controle, as chances de haver semelhanças entre os grupos 2 e 4 aumentam. Dentre as 10 categorias ditransitiva/nome com verbos reais nas quais um comportamento estatisticamente semelhante àquele do grupo controle foi constatado no grupo 2, 9 possuem verbos não previstos na construção ditransitiva (*present, construct, purchase, whisper, pick, choose, shout, donate, collect*).

O único verbo previsto para interagir com a construção ditransitiva amplamente aceito na mesma pelos informantes do grupo 2 foi o *tell*. A tendência à aceitação desta categoria em específico, ao mesmo tempo em que pode ser consequência da frequência maior do verbo *tell* no input recebidos pelos alunos (ex: material didático, interação em sala de aula), pode ter sido também resultado de instrução formal, como sugere a fala do informante 8, na qual a presença dos termos “regra”, “objeto direto” e “indireto” são indicadores de intervenção pedagógica:

Informante 8: “*Tell*” não precisa de preposição. / Não sei se este verbo segue a mesma regra do “*tell*”. Tenho dúvida se o verbo exige objeto direto ou indireto.

Um estudo sobre o tipo de instrução e de *input* recebidos pelos informantes do grupo 2 seria necessário para verificarmos as hipóteses levantadas com base nos resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome. O que nossos dados fortemente indicam é que a tendência para aprendizes brasileiros no nível intermediário de proficiência em inglês é ainda não ter formado em suas interlínguas a categoria lingüística “construção ditransitiva”. Vejamos, a seguir, a mudança que ocorre na interlíngua quando aprendizes se tornam ainda mais proficientes na língua-alvo.

5.1.4 Grupo 3

No nível de proficiência avançado, assim como no grupo controle, foi observada uma tendência clara à aceitação de todas as categorias ditransitiva/nome com verbos previstos na construção ditransitiva. A tabela abaixo mostra como o julgamento (5) - completamente aceitável – representou a maioria das respostas para estas categorias no grupo 3.

Julg.	Tell	Teach	Give	Hand	Build	Make
1	0%	2(13,5%)	0%	0%	0%	1(6,5%)
2	0%	0%	1(6,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)	0%
4	0%	1(6,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)
5	15(100%)	12(80%)	11(73%)	11(73%)	12 (80%)	11 (73%)
Julg.	Buy	Find	Bring	Offer	Promise	
1	0%	0%	0%	0%	0%	
2	1(6,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)	0%	0%	
4	1(6,5%)	3(20%)	1(6,5%)	1(6,5%)	1(6,5%)	
5	12(80%)	10(66,5%)	12(80%)	13(86,5%)	14(93,5%)	

Tabela 13. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo 3.

Como consequência destes resultados, o grupo 3 foi estatisticamente semelhante ao grupo controle para todas as categorias ditransitiva/nome acima.

Categoria	Tell	Teach	Give	Hand	Bring	Build
P-valor	1,000	0,419	0,795	0,524	0,853	0,640
Categoria	Make	Buy	Find	Offer	Promise	
P-valor	0,762	0,490	0,228	0,755	1,000	

Tabela 14. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 3 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

Não obstante, o fato de que aspectos sobre a estrutura argumental chegam a apresentar dificuldades até mesmo para aprendizes com um nível de proficiência próximo ao de um falante nativo (SLABAKOVA, 2006) se fez evidente quando o informante 77 do grupo 3 deixou transparecer a seguinte dúvida: “Buy somebody

something? Não tenho certeza de que esteja certo”.

No que concerne às categorias ditransitiva/nome com verbos não previstos na construção ditransitiva, os resultados obtidos mostram que supergeneralizações acerca do uso da construção ditransitiva podem ser identificadas nas interlínguas de aprendizes avançados de inglês (em destaque na tabela 15), assim como constatado na fala de crianças aprendendo inglês como L1 (PINKER, 1989).

Julg.	Explain	Report	Present	Donate	Construct	Compose
1	5(33,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)	3(20%)	1(6,5%)
2	1(6,5%)	5(33,5%)	0	1(6,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)
4	1(6,5%)	2 (13,5%)	2(13,5%)	4(26,5%)	4(26,5%)	1(6,5%)
5	7(46,5%)	6 (40%)	10(66,5%)	7(46,5%)	6(40%)	11(73%)
Julg.	Purchase	Collect	Whisper	Shout	Pick	Choose
1	0	4(26,5%)	1(6,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)	1(6,5%)
2	1(6,5%)	3(20%)	1(6,5%)	1(6,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)
4	3(20%)	2(13,5%)	3(20%)	3(20%)	3(20%)	2(13,5%)
5	9(60%)	4(26,5%)	10(66,5%)	7(46,5%)	9(60%)	11(73%)

Tabela 15 – Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome no grupo 3. Destaque para as frequências de julgamento (5).

Seguindo a proposta de Goldberg (1995), o motivo que levaria alguns informantes do grupo 3 a aceitarem as categorias acima seria uma quantidade insuficiente de evidência negativa indireta do input da L2 durante seu tempo de exposição à língua-alvo para que os mesmos notassem que a associação entre os verbos nelas presente e a construção ditransitiva não é convencional. Mesmo com estas “supergeneralizações”, o grupo 3 apresentou um comportamento estatisticamente semelhante ao dos falantes nativos de inglês em relação à maioria das categorias com verbos não previstos na construção ditransitiva (em destaque na tabela abaixo).

Categoria	Explain	Report	Present	Donate	Construct	Compose
P-valor	0,000	0,000	0,404	0,606	0,821	0,381
Categoria	Purchase	Collect	Whisper	Shout	Pick	Choose
P-valor	0,966	0,349	0,443	0,037	0,572	0,153

Tabela 16. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome nos grupos 3 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

Apesar de alguns falantes nativos do inglês também terem feito julgamentos que indiquem “supergeneralizações”, a frequência de respostas (5) para a maioria das categorias ditransitiva/nome com verbos não previstos na construção ditransitiva foi maior no grupo dos aprendizes avançados do que no grupo controle, como mostra a comparação estabelecida na tabela abaixo. Portanto, parece que é mais provável que supergeneralizações sejam feitas por aprendizes de inglês como L2 do que por falantes nativos deste idioma.

Grupo	Explain	Report	Present	Donate	Construct	Compose
3	46,5%	40%	66,5%	46,5%	40%	73%
4	0%	5%	50%	25%	40%	50%
Grupo	Purchase	Collect	Whisper	Shout	Pick	Choose
3	60%	26,5%	66,5%	46,5%	60%	73%
4	60%	15%	45%	8%	50%	35%

Tabela 17. Porcentagem de julgamentos (5) por categoria ditransitiva/nome com verbos não previstos na construção ditransitiva nos grupos 3 e 4.

Vimos que alguns aprendizes avançados chegaram a aceitar o uso da construção ditransitiva mesmo com verbos possivelmente não testemunhados por eles nesta construção no input da L2³² (ex: livros didáticos, revistas, filmes, etc.), como no caso de “Sally purchased John a car“. A seguir, mostramos se os aprendizes do grupo 3 foram capazes de estender o uso da construção ditransitiva para verbos certamente não

³² Reconhecemos também a possibilidade de que verbos não previstos pela literatura na construção ditransitiva tenham sido testemunhados no input da L2. Por exemplo, ao assistir o filme *O Mercador de Veneza* / *The merchant of Venice*, a pesquisadora testemunhou a sentença “But this reasoning is not the way to choose me a husband”, proferida por uma atriz.

testemunhados no input da L2, os verbos inventados.

5.1.4.1 Categorias ditransitiva/nome com verbos inventados

A aquisição da construção ditransitiva pelos aprendizes avançados que participaram desta pesquisa, fortemente sugerida pelos resultados mostrados até agora, deveria confirmada pela capacidade dos mesmos em estender o uso desta construção para verbos inventados cujas semânticas fossem compatíveis com a noção de transferência. De fato, embora alguns aprendizes avançados tenham sido conservadores em relação ao julgamento de categorias com novos verbos, assim como também observado no grupo controle, houve, no grupo 3, um número significativo de aceitação das categorias ditransitiva/nome com verbos inventados, exceto com o *moop*³³.

Julgamento	Nad	Neit	Legoalite	Perkest
1	5 (33,5%)	1(6,5%)	3(20%)	3(20%)
2	1(6,5%)	0%	0%	1(6,5%)
4	1(6,5%)	2(13,5%)	3(20%)	2(13,5%)
5	6 (40%)	8(53,5%)	7(46,5%)	9(60%)
Julgamento	Greem	Saof	Moop	
1	2(13,5%)	1(6,5%)	5(33,5%)	
2	1(6,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)	
4	2(13,5%)	0%	4(26,5%)	
5	6(40%)	8(53,5%)	2(13,5%)	

Tabela 18. Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/nome com verbos inventados no grupo 3.

Em todas as categorias acima, com exceção da *saof*, houve uma distribuição dependente entre as respostas dos grupos 3 e 4, indicando um comportamento estatisticamente semelhante entre aprendizes avançados e falantes nativos do inglês em relação à aceitação de novos verbos na construção ditransitiva, como apontado abaixo.

³³ A categoria ditransitiva/nome/moop também obteve pouca aceitação pelo grupo controle. Portanto, este não pode ser considerado um comportamento exclusivo de aprendizes de inglês.

Categoria	Nad	Neit	Legalite	Perkest	Greem	Saof	Moop
P-valor	0,412	0,428	0,656	0,848	1,000	0,039	1,000

Tabela 19. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/nome com verbos inventados nos grupos 3 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

As distribuições de respostas na categoria *saof* nos grupos 3 e 4 sugerem que falantes nativos do inglês provavelmente são mais sensíveis à subclasse semântica *verbos de escolha* do que os aprendizes avançados, já que a rejeição da categoria ditransitiva/nome/saof foi maior no grupo controle do que no grupo 3.

5.1.5 Conclusão sobre os resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome

Os resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome com verbos reais e inventados nos três grupos experimentais indicam que é muito provavelmente no nível avançado de proficiência em inglês que a construção ditransitiva faz parte da interlíngua de brasileiros aprendizes deste idioma. Além disso, nossos resultados mostram que é possível que um aprendiz avançado categorize verbos que interagem com a construção ditransitiva de forma muito semelhante à de falantes nativos de inglês. Por motivos que fogem do alcance desta pesquisa, aprender que os verbos *explain*, *report* e *shout* não interagem com esta construção, contudo, parece ser mais difícil para estes aprendizes.

Não constatamos, na análise individual dos dados obtidos em todos os grupos experimentais, que ter tido experiência no exterior tenha favorecido a aquisição da construção ditransitiva em nenhum nível de proficiência (Anexo 10).

A demora na aquisição da construção ditransitiva do inglês como L2 não é

surpreendente se considerarmos que, na aquisição da L1, estudos apontam que esta construção começa a ser aprendida aos 28 meses de idade (GOLDBERG ET AL., 2003). Em sua análise de transcrições de falas de 27 crianças entre 20 a 28 meses de idade interagindo com suas mães, Goldberg et al. (Ibidem) encontraram 224 exemplos da construção intransitiva, 51 exemplos da construção de movimento causado e apenas 6 exemplos da construção ditransitiva nas falas das crianças.

Como mostramos na próxima seção deste capítulo, a existência da construção ditransitiva na interlíngua dos aprendizes avançados, e não apenas o uso produtivo da estrutura <VP NPNP>, é confirmada pela rejeição, por parte destes, de sentenças nas quais este padrão sintático é usado com verbos ou com NPs incompatíveis com a noção de transferência ou que entram em conflito com os participantes envolvidos na semântica de “dar”.

5.2 Categorias ditransitiva/incompatibilidades semânticas

Não levantamos hipóteses iniciais acerca do comportamento dos aprendizes em relação às categorias ditransitiva/incompatibilidades semânticas (doravante ditransitiva/inc), porém, uma vez que adquirir a construção ditransitiva do inglês significa, além de reconhecer o padrão frasal <NP VP NP NP>, associar a este o significado de transferência de posse, esperamos que as categorias ditransitiva/inc fossem rejeitadas pelos aprendizes que já possuísem esta construção em suas interlínguas. No que tange aos informantes que ainda não aprenderam a construção ditransitiva, a previsão lógica foi também a de que estes não aceitassem as categorias ditransitiva/inc, já que ainda não reconhecem a ocorrência do padrão frasal <NP VP NP NP> no inglês.

Nossos resultados mostram que, semelhantemente aos falantes nativos do inglês, aprendizes de todos os níveis de proficiência tenderam a rejeitar as sentenças nas quais restrições semânticas da construção ditransitiva são violadas. Como é possível observar na tabela abaixo, a aceitação do padrão ditransitivo independentemente da semântica dos verbos e/ou complementos é rara em todos os grupos experimentais.

GRUPO 1					
Julgamento	Remove	Bring	Take	Put	Drive
1	18(72%)	12 (48%)	16(64%)	16(64%)	16(64%)
2	3(12%)	6(24%)	6(24%)	5(20%)	5(20%)
4	2(8%)	1(4%)	0%	1(4%)	0%
5	1(4%)	2(8%)	0%	0%	0%
GRUPO 2					
Julgamento	Remove	Bring	Take	Put	Drive
1	19(86%)	8(36%)	11(50%)	9(41%)	17(77%)
2	1(4,5%)	6(27%)	8(36%)	8(36%)	2(9%)
4	0%	3(13,5%)	2(9%)	1(4,5%)	0%
5	1(4,5%)	3(13,5%)	0%	3(13,5%)	1(4,5%)
GRUPO 3					
Julgamento	Remove	Bring	Take	Put	Drive
1	12 (80%)	9(60%)	13(86,5%)	11(73,5%)	13(86,5%)
2	2(13,3%)	2(13,3%)	1(6,6%)	2(13,3%)	2(13,3%)
4	1(6,6%)	3(20%)	1(6,6%)	1(6,6%)	0%
5	0%	0%	0%	0%	0%

Tabela 20 - Distribuição de respostas por categoria ditransitiva/inc nos três grupos experimentais.

Mesmo tendo tendido a rejeitar as categorias ditransitiva/inc, os grupos experimentais ainda manifestaram comportamentos estatisticamente distintos daqueles do grupo controle para as seguintes categorias ditransitiva/inc: categoria *drive*, no grupo 1, e categoria *put*, nos três grupos experimentais.

Grupos	Remove	Bring	Take	Put	Drive
1 X 4	0,132	0,227	0,226	0,016	0,010
2 X 4	1,000	0,109	0,367	0,000	0,136
3 X 4	0,070	0,866	0,264	0,026	0,176

Tabela 21. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/inc nos grupos experimentais (1,2, 3) e no grupo controle (4). Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

O grupo 1 diferenciou-se do grupo 4 em relação à categoria *drive* porque neste último houve 100% de julgamentos (1) para esta categoria, enquanto no primeiro 20% dos informantes optaram pelo julgamento (2) e 16% pelo julgamento (3). Similarmente, as diferenças entre os três grupos experimentais e o grupo controle no que tange à categoria *put* é resultado de ocasionais julgamentos (2), (3), (4) e (5) nos grupos 1, 2 e 3 em contraste aos 100% de julgamento (1) no grupo 4.

Provavelmente, as ocorrências de julgamentos (4) e (5) para as categorias ditransitiva/inc são resultado de interpretações diferentes daquelas por nós esperadas dadas para as sentenças. Uma informante do grupo 3, por exemplo, afirmou ter dado julgamento (4) para *Amy took Viçosa BR040* por considerar a possibilidade de “Sete Lagoas BR040” ser o nome da rodovia, e não, como objetivamos, ser uma alternativa para a expressão de *Amy took BR040 to Viçosa*.

Apesar das diferenças apontadas na tabela 21, vimos que todos os 3 grupos experimentais tenderam a não aceitar as categorias ditransitiva/inc. Como já explicamos, nos grupos 1 e 2, este comportamento se deve ao fato de que estes aprendizes aceitam o padrão frasal <NP VP NP NP> em inglês de forma muito limitada, como mostrou a análise das respostas para as categorias ditransitiva/nome (ver seção 5.1). Já no grupo 3, onde a construção ditransitiva passa a ser amplamente aceita, a rejeição das categorias ditransitiva/inc indica que, semelhantemente ao que ocorre na aquisição da L1, na aquisição da L2 as restrições semânticas da construção ditransitiva tendem a não ser violadas desde o início, ou seja, que os pólos formais e semânticos desta construção são adquiridos paralelamente (GOLDBERG, 1995, p. 105).

Até agora, discutimos o comportamento dos aprendizes participantes desta pesquisa em relação à construção ditransitiva interagindo com verbos reais e inventados. Em todos os casos, o argumento <recipiente> foi expresso por um NP diferente de um “pronome”, o que não ocorre no português padrão: *João contou Marcos uma história. Na próxima seção, verificamos se a expressão do argumento <recipiente> da construção ditransitiva através de um pronome aumentou a aceitação desta construção nos diferentes grupos desta pesquisa.

5.3 Categorias ditransitiva/pronome

A hipótese que levantamos sobre o comportamento dos aprendizes em relação às categorias ditransitiva/pronome é repetida abaixo:

HIPÓTESE: Devido à analogia entre sentenças como “He gave me a book” e “Ele deu-me um livro”, espera-se observar uma aceitação maior da construção ditransitiva quando pronomes ocupam a posição de argumento recipiente.

Os dados coletados nesta pesquisa mostram que a aceitação da construção ditransitiva por parte dos brasileiros aprendizes de inglês é de fato maior quando o argumento <recipiente> é expresso por um pronome. Por exemplo, no grupo 1, em oposição aos resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome, houve poucos julgamentos (1) e uma proporção maior de julgamentos (4) e (5) para as categorias ditransitiva/pronome, como podemos observar a partir da comparação estabelecida na tabela abaixo:

Julgamento	Tell/N	Tell/P	Teach/N	Teach/P	Explain/N	Explain/P
1	7(28%)	0%	12(48%)	2(8%)	12(48%)	1(4%)
2	5(20%)	0%	6(24%)	1(4%)	7(28%)	1(4%)
4	4(16%)	7(28%)	4(16%)	11(44%)	2(8%)	8(32%)
5	9(36%)	17(68%)	1(4%)	10(40%)	2(8%)	15(60%)
Julgamento	Buy/N	Buy/P	Purchase/N	Purchase/P	Pick/N	Pick/P
1	13(52%)	3(12%)	17(68%)	3(12%)	15(60%)	1(4%)
2	6(24%)	3(12%)	3(12%)	5(20%)	4(16%)	1(4%)
4	3(12%)	13(52%)	2(8%)	9(36%)	2(8%)	11(44%)
5	2(8%)	5(20%)	1(4%)	5(20%)	1(4%)	9(36%)
Julgamento	Give/N	Give/P	Report/N	Report/P	Bring/N	Bring/P
1	10(40%)	0%	8(32%)	2(8%)	14(56%)	1(4%)
2	7(28%)	3(12%)	6(24%)	6(24%)	7(28%)	5(20%)
4	5(20%)	5(20%)	5(20%)	10(40%)	2(8%)	10(40%)
5	2(8%)	17(68%)	1(4%)	5(20%)	0%	8(32%)

Tabela 22. Comparação entre as freqüências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 1.

Podemos dizer que a forte tendência a preferir a construção ditransitiva com o argumento <recipiente> expresso por um “pronome” do que por um outro <NP> é uma característica exclusiva da interlíngua (das 9 comparações estabelecidas entre categorias ditransitiva/nome e ditransitiva/pronome acima, em 100% delas podemos observar um número maior de julgamentos (5) para as categorias ditransitiva/pronome), pois o mesmo comportamento não foi manifestado pelos falantes nativos de inglês. Ao analisarmos os resultados obtidos para o grupo controle a partir das mesmas comparações estabelecidas na tabela 22 (ver tabela 23), constatamos que não houve diferença entre as freqüências de julgamento (5) nas categorias ditransitiva/nome/*report* e ditransitiva/pronome/*report*, que o número de julgamentos (5) foi maior nas categorias ditransitiva/nome *buy*, *purchase* e *pick* do que nas categorias ditransitiva/pronome *buy*, *purchase* e *pick*, e que, nos casos em que o número de julgamentos (5) foi maior nas categorias ditransitiva/pronome do que nas ditransitiva/nome (*tell*, *teach*, *give*, *bring*, *explain*), a diferença obtida entre as porcentagens comparadas foi muito menor do que aquela constatada no grupo 1.

Julgamento	Tell/N	Tell/P	Teach/N	Teach/P	Give/N	Give/P
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	5%	0%	5%	0%
4	5%	0%	5%	0%	8%	0%
5	95%	100%	90%	100%	85%	100%
Julgamento	Bring/N	Bring/P	Explain/N	Explain/P	Report/N	Report/P
1	0%	0%	70%	45%	80%	80%
2	5%	0%	30%	25%	15%	15%
4	5%	0%	0%	10%	0%	0%
5	90%	95%	0%	10%	5%	5%
Julgamento	Buy/N	Buy/P	Purchase/N	Purchase/P	Pick/N	Pick/P
1	0%	0%	5%	25%	25%	10%
2	0%	0%	8%	5%	8%	15%
4	5%	10%	20%	20%	8%	30%
5	95%	90%	60%	45%	50%	35%

Tabela 23. Comparação entre as freqüências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 4.

No restante desta seção, discutimos, com mais detalhes, os resultados obtidos no grupo 1 para as categorias ditransitiva/pronome, expomos os resultados obtidos nos outros dois grupos experimentais e verificamos quão semelhante estes resultados são em relação aos do grupo controle.

5.3.1 Grupo 1

Tendo já mostrado qual foi a aceitação das categorias ditransitiva/pronome no grupo 1, fornecemos agora hipóteses explanatórias para as diferenças apontadas na tabela 22 e falamos, em seguida, sobre a comparação estabelecida entre o comportamento dos aprendizes iniciantes e dos falantes nativos de inglês em relação a estas categorias.

O fato de que as categorias ditransitiva/pronome receberam maior aceitação do que as categorias ditransitiva/nome no grupo 1 pode ser resultado de dois fatores. É

possível que apenas a construção ditransitiva com um pronome na posição de recipiente tenha sido suficientemente freqüente no input da L2 que os aprendizes iniciantes já receberam/notaram. Um informante deste grupo (informante 12), por exemplo, o qual deu julgamento (1) para a sentença “Peter gave John money” e julgamento (5) para “Mary gave me a book”, ao ser questionado sobre sua aceitação da última sentença, disse que “já viu este tipo de formação mais vezes”. Ao mesmo tempo, a maior aceitação das categorias ditransitiva/pronome pode ser um reflexo da influência positiva do português na interlíngua dos aprendizes, já que, traduzindo “John *told me* a story”, obtemos “João *contou-me* uma história”, sentença possível no português padrão, ao contrário de “João contou Marcos uma história”, tradução de “John told Mark a story”. De fato, ao ser questionado pela pesquisadora sobre a sua rejeição de “Mary taught David English” e aceitação de “Mary taught me English”, um informante do grupo 1 (informante 11) afirmou ter se “lembrado do português”.

Seriam necessários outros estudos para chegarmos a uma conclusão final sobre o comportamento do grupo 1 em relação às categorias ditransitiva/pronome. Se a influência da L1 fosse confirmada, isto explicaria, por exemplo, porque a aceitação da sentença “Carol explained me the exercise”, cuja tradução para o português é “Carol explicou-me o exercício”, foi maior no grupo 1 do que no grupo 4. Por outro lado, se a hipótese sobre a influência da L1 fosse refutada, a aceitação de sentenças como “Carol explained me the exercise” indicaria apenas que os informantes do grupo 1, já tendo aprendido frases do tipo “He told me a story”, não receberam evidência negativa indireta o suficiente para rejeitarem a construção ditransitiva com verbos não usados convencionalmente na mesma. Uma interação entre os dois fatores (influência da L1 e do input da L2) também é possível.

Consideramos agora os resultados obtidos para as categorias ditransitiva/pronome no grupo 1 em comparação àqueles obtidos no grupo controle. Através da aplicação do “Teste Exato de Fisher”, constatamos distribuições independentes entre as respostas dos grupos 1 e 4 para as categorias *tell*, *teach*, *give*, *buy* e *bring*, um resultado causado pela aceitação consideravelmente maior destas categorias no grupo de falantes nativos do inglês. De forma inversa, mas gerando o mesmo resultado, a maior aceitação no grupo 1 das categorias *explain* e *report*, cujos verbos não são previstos na construção ditransitiva, diferenciou este grupo do grupo controle em relação a estas categorias. Semelhanças entre os grupos 1 e 4 foram obtidas apenas para as categorias *purchase* e *pick*, cujos verbos também não são previstos na construção ditransitiva, mas nas quais houve um número maior de julgamentos (4) e (5) do que o previsto no grupo controle. As diferenças e semelhanças entre os grupos 1 e 4 são indicadas abaixo:

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Give	Bring	Buy	Purchase	Pick
P-valor	0,007	0,000	0,000	0,000	0,017	0,000	0,000	0,169	0,642

Tabela 24. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/pronome nos grupos 1 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

5.3.2 Grupo 2

Assim como no grupo 1, os informantes do grupo 2 tenderam a aceitar mais as categorias ditransitiva/pronome do que as categorias ditransitiva/nome. A comparação entre as frequências dos julgamentos para estes dois tipos de categoria no grupo 2 é feita abaixo:

Julgamento	Tell/N	Tell/P	Teach/N	Teach/P	Explain/N	Explain/P
1	2(9%)	0%	6(27%)	1(4,5%)	2(9%)	2(9%)
2	0%	0%	7(32%)	2(9%)	4(18%)	1(4,5%)
4	5(22,5%)	1(4,5%)	6(27%)	2(9%)	8(36,5%)	6(27%)
5	14(63,5%)	21(95%)	1(4,5%)	16(72,5%)	4(18%)	13(60%)
Julgamento	Buy/N	Buy/P	Purchase/N	Purchase/P	Pick/N	Pick/P
1	2(9%)	1(4,5%)	2(9%)	0%	6(27%)	0%
2	3(13,5%)	0%	7(32%)	0%	8(36,5%)	4(18%)
4	6(27%)	9(41%)	7(32%)	10(45,5%)	2(9%)	6(27%)
5	8(36,5%)	11(50%)	5(22,5%)	11(50%)	3(13,5%)	11(50%)
Julgamento	Give/N	Give/P	Report/N	Report/P	Bring/N	Bring/P
1	2(9%)	0%	6(27%)	4(18%)	5(22,5%)	0%
2	4(18%)	0%	5(22,5%)	3(13,5%)	5(22,5%)	2(9%)
4	5(22,5%)	1(4,5%)	5(22,5%)	4(18%)	5(22,5%)	7(32%)
5	6(27%)	21(95%)	1(4,5%)	10(45,5%)	2(9%)	13(60%)

Tabela 25. Comparação entre as freqüências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 2.

Os motivos para as diferenças apontadas acima seriam os mesmos sugeridos para o grupo 1: maior freqüência da construção ditransitiva com um pronome na posição de argumento <recipiente> no input da L2 e/ou influência positiva da L1.

Em relação ao grupo controle, os seguintes resultados foram obtidos. Semelhanças estatísticas entre os comportamentos dos grupos 2 e 4 foram constatadas em relação às categorias *pick*, *tell*, *teach*, e *give* (em destaque na tabela 26). Por outro lado, o grupo 2 ainda se difere do grupo controle em relação a 5 categorias ditransitiva/pronome: duas com verbos previstos na construção ditransitiva, *buy* e *bring*, e três com verbos não previstos na construção ditransitiva, *explain*, *report* e *purchase*. No caso de *buy* e *bring*, a diferença observada deve-se à ampla aceitação destas categorias no grupo controle, como previsto pela literatura, em oposição à aceitação ainda limitada das mesmas categorias no grupo 2, cuja maioria dos informantes, como nossos resultados sugerem, ainda não possui a construção ditransitiva em suas interlínguas, ou, se a possui, associa a esta um número muito limitado de verbos. Inversamente, para as categorias *explain* e *report*, a aceitação foi maior no grupo 2 – talvez por ter havido uma associação entre o comportamento dos verbos de

comunicação *explain* e *report* com o comportamento do verbo de comunicação *tell* – do que no grupo controle, cujos informantes já “sabem” que a associação entre o verbo *explain* ou o verbo *report* e a construção ditransitiva não é convencional. Já para a categoria *purchase*, o número de julgamentos (5) no grupo controle foi maior do que o esperado, mostrando, mais uma vez, que a aceitação de verbos na construção ditransitiva por falantes nativos do inglês pode ser mais flexível do que se prevê. As semelhanças e diferenças entre os grupos 2 e 4 em relação às categorias ditransitiva/pronome são indicadas abaixo:

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Give	Bring	Buy	Purchase	Pick
P-valor	1,000	0,086	0,000	0,000	1,000	0,003	0,017	0,034	0,611

Tabela 26. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/pronome nos grupos 2 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

5.3.3 Grupo 3

No nível de proficiência avançado, a aceitação das categorias ditransitiva/pronome é, assim como a das ditransitiva/nome, ampla, como faz visível a tabela abaixo:

Julgamento	Tell/N	Tell/P	Teach/N	Teach/P
1	0%	0%	2(13,5%)	0%
2	0%	0%	0%	0%
4	0%	0%	1(6,5%)	0%
5	15(100%)	15(100%)	12 (80%)	15(100%)
Julgamento	Explain/N	Explain/P	Buy/N	Buy/P
1	5(33,5%)	2(13,5%)	0%	0%
2	1(6,5%)	1(6,5%)	1(6,5%)	0%
4	1(6,5%)	1(6,5%)	1(6,5%)	0%
5	7(46,5%)	11(73,5%)	12(80%)	15(100%)
Julgamento	Purchase/N	Purchase/P	Pick/N	Pick/P
1	0%	1(6,5%)	1(6,5%)	1(6,5%)
2	1(6,5%)	4(26,5%)	2(13,5%)	0%
4	3(20%)	2(13,5%)	3(20%)	1(6,5%)
5	9(60%)	7(46,5%)	9(60%)	13(86,5%)
Julgamento	Report/N	Report/P	Bring/N	Bring/P
1	2(13,5%)	1(6,5%)	0%	0%
2	5(33,5%)	3(20%)	1(6,5%)	0%
4	2 (13,5%)	3(20%)	1(6,5%)	0%
5	6 (40%)	8(53,5%)	12(80%)	15(100%)
Julgamento	Give/N	Give/P		
1	0%	0%		
2	1(6,5%)	0%		
4	2(13,5%)	0%		
5	11(73,5%)	15(100%)		

Tabela 27. Comparação entre as frequências de julgamentos nas categorias ditransitiva/nome (N) e ditransitiva/pronome (P) que compartilham os mesmos verbos no grupo 3.

Uma vez que já adquiriram a construção ditransitiva, aprendizes avançados apresentam um comportamento estatisticamente semelhante ao dos falantes nativos de inglês para todas as categorias ditransitiva/pronome com verbos previsto na construção ditransitiva (tell, teach, give, bring, buy). Porém, no que tange às categorias com verbos não convencionais nesta mesma construção (pick, explain, report, purchase), com exceção de *pick*, o comportamento dos aprendizes ainda se diferencia significativamente daquele manifestado pelos falantes nativos de inglês, pois a aceitação destas categorias é maior no grupo 3.

Categoria	Tell	Teach	Give	Bring	Buy	Pick	Explain	Report	Purchase
P-valor				0,496	0,330	1,000	0,02	0,00	0,027

Tabela 28. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias ditransitiva/pronome nos grupos 3 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados. Espaços vazios correspondem a distribuições idênticas de respostas nas categorias entre os grupos comparados.

Dado que, mesmo sendo falantes proficientes, aprendizes avançados provavelmente não receberam o mesmo input que falantes nativos do inglês (ex: não testemunharam o mesmo número de ocasiões nas quais a construção utilizada para expressar transferência de posse foi a de movimento causado, embora as especificações pragmáticas indicassem que a construção ditransitiva deveria ser usada), para justificar o fato de que alguns informantes do grupo 3 não tenham “desaprendido” certas supergeneralizações, sugerimos que os mesmos simplesmente não receberam evidência negativa indireta o suficiente do *input* para que ocorresse reestruturação de suas interlínguas no que tange à categorização de verbos que interagem com a construção ditransitiva.

Retomando os resultados obtidos para as categorias ditransitiva/pronome nos três grupos experimentais, vimos que, especialmente nos grupos 1 e 2, a aceitação da construção ditransitiva é maior quando um “pronome” ocupa a posição de argumento <recipiente>. Na próxima seção, mostramos o que ocorre quando, assim como nas categorias ditransitiva/pronome, o argumento <recipiente> é expresso por um pronome, mas, ao invés de ocorrer na estrutura <NP VP NP NP>, o pronome é colocado anteposto ao verbo.

5.4 Categorias Pronome/Verbo

Acerca da aceitação das sentenças nas quais o argumento <recipiente> é expresso por um pronome anteposto ao verbo, formulamos a hipótese abaixo:

HIPÓTESE: A aceitação do pronome <recipiente> anteposto ao verbo, *He me gave a book/ Ele me deu um livro*, possível no português e completamente ausente no *input* da L2, pode ocorrer no nível iniciante.

Esta hipótese foi rejeitada, como constatado através dos julgamentos para as categorias pronome/verbo no grupo 1.

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Purchase	Pick	Bring
1	14(28%)	16(64%)	14(28%)	16(64%)	13(52%)	14(28%)
2	9(36%)	4(16%)	7(28%)	4(16%)	8(32%)	9(36%)
4	1(4%)	3(12%)	1(4%)	3(12%)	0%	1(4%)
5	1(4%)	1(4%)	1(4%)	0%	0%	0%

Tabela 29. Distribuição das respostas para as categorias pronome/verbo no grupo 1.

Ao ser questionado sobre a rejeição da categoria "Mary me taught English", um informante do grupo 1 (informante 11) afirmou que esta sentença era muito "aportuguesada", o que condiz com a proposta de que a transferência é um processo seletivo, no qual informações consideradas específicas da L1 tendem a não ser transferidas para a interlíngua (KELLERMAN, 1979). Outro argumento que explicaria a rejeição das categorias verbo/pronome seria a ausência do pronome anteposto ao verbo no input da L2, o que, de fato, deve ter contribuído substancialmente para os resultados obtidos. O informante 16 do grupo 1, por exemplo, afirmou que rejeitou a sentença "Mary me taught English" porque o pronome estava "em um lugar que nunca tinha visto". Contudo, se a não ocorrência de frases do tipo "Mary me taught English" fosse a *única* responsável pela sua não aceitação no grupo 1, não deveria ter havido

52% de julgamentos (4) para a categoria “John taught to David English” no mesmo grupo, já que, no grupo controle, esta mesma categoria não recebeu nenhum julgamento (5) e apenas 5% de julgamentos (4), não podendo ser, portanto, freqüente no input da L2.

Apesar da tendência ao julgamento (1) para as categorias pronome/verbo, a porcentagem maior dos demais julgamentos no grupo 1 (ver tabela 29) em comparação às respostas obtidas no grupo 4 fez com que o primeiro grupo apresentasse um comportamento estatisticamente distinto do segundo para 5 das 6 categorias pronome/verbo.

Categoria	Me Tell	Me Teach	Me Explain	Me Purchase	Me Pick	Me Bring
P-valor	0,001	0,229	0,021	0,014	0,001	0,037

Tabela 30. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias pronome/verbo nos grupos 1 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

A mesma tendência do grupo 1 à não aceitação das categorias pronome/verbo foi observada no grupo 2 (tabela 31), mas este grupo apresenta um comportamento estatisticamente distinto do grupo controle em relação à categoria *tell* (tabela 32).

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Purchase	Pick	Bring
1	17(77,3%)	17(77,2%)	18(81,8%)	19(86,4%)	19(86,4%)	19(86,4%)
2	5(22,7%)	5(22,7%)	3(13,7%)	2(9,1%)	2(9,1%)	2(9,1%)
4	0%	0%	1(4,5%)	1(4,5%)	0%	0%
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabela 31. Distribuição das respostas para as categorias pronome/verbo no grupo 2.

Categoria	Me Tell	Me Teach	Me Explain	Me Purchase	Me Pick	Me Bring
P-valor	0,049	0,414	0,608	0,489	0,489	1,000

Tabela 32. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias pronome/verbo nos grupos 2 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados. Espaços vazios indicam distribuições idênticas de respostas nas categorias entre os grupos comparados.

Finalmente, o comportamento manifestado no grupo 3 não apresenta diferença estatística em relação àquele do grupo controle para nenhuma categoria pronome/verbo.

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Purchase	Pick	Bring
1	15(100%)	15(100%)	14(93,3%)	15(100%)	15(100%)	15(100%)
2	0%	0%	1(6,7%)	0%	0%	0%
4	0%	0%	0%	0%	0%	0%
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabela 33. Distribuição das respostas para as categorias pronome/verbo no grupo 3.

Categoria	Me Tell	Me Teach	Me Explain	Me Purchase	Me Pick	Me Bring
P-valor		0,496	1,000			0,496

Tabela 34. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias pronome/verbo nos grupos 3 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados. Espaços vazios indicam distribuições idênticas de respostas nas categorias entre os grupos comparados.

Os resultados expostos nesta seção nos permitem concluir que a expressão de eventos de transferência de posse através de um pronome <recipiente> anteposto ao verbo, possível em português, mas não no inglês, não faz parte das hipóteses levantadas por brasileiros aprendizes de inglês sobre o funcionamento da língua-alvo. Como veremos na seção seguinte, um comportamento bastante diferente é manifestado, desde o nível de proficiência iniciante, ao se tratar da estrutura <V NP PP>, a qual, além de se fazer presente no português, está prontamente disponível no input da L2.

5.5 Categorias <V NP PP>

Repetimos, abaixo, nossa hipótese inicial sobre o comportamento dos grupos experimentais no que tange às categorias <V NP PP>:

HIPÓTESE: A estrutura <Suj Verb Obj Obl>, *He gave a book to me/Ele deu um livro para mim*, presente no português e no input da L2, deve ser aceita pelos aprendizes de inglês de todos os níveis de proficiência.

Esta hipótese foi confirmada, já que, nos três grupos experimentais, assim como no grupo controle, o julgamento (5) – completamente aceitável – representou a maioria das respostas em quase todas as categorias <V NP PP> , em destaque na tabela abaixo:

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand
Grupo 1	64%	56%	64%	76%	72%	56%	48%
Grupo 2	36,5%	72,5%	77%	95,5%	45,5%	77%	68%
Grupo 3	33,5%	73,5%	93,5%	100%	73,5%	66,5%	86,5%
Grupo 4	55%	80%	100%	100%	75%	95%	85%
Categoria	Present	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose
Grupo 1	64%	56%	80%	84%	92%	84%	80%
Grupo 2	27%	72,5%	50%	86,5%	82%	82%	86,5%
Grupo 3	80%	86,5%	80%	93,5%	86,5%	100%	93,5%
Grupo 4	85%	95%	75%	100%	90%	95%	100%
Categoria	Legoalite	Buy	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper
Grupo 1	92%	84%	76%	84%	80%	80%	68%
Grupo 2	86,5%	72,5%	91%	72,5%	86,5%	54,5%	77%
Grupo 3	100%	86,5%	100%	93,5%	93,5%	86,5%	86,5%
Grupo 4	75%	85%	95%	95%	95%	70%	90%
Categoria	Shout	Greem	Pick	Choose	Saof	Bring	Offer
Grupo 1	64%	80%	80%	68%	84%	84%	52%
Grupo 2	82%	82%	72,5%	68%	60%	91%	77%
Grupo 3	100%	93,5%	100%	93,5%	86,5%	80%	66,5%
Grupo 4	100%	55%	95%	100%	80%	80%	85%
Categoria	Promise	Moop					
Grupo 1	48%	44%					
Grupo 2	45,5%	32%					
Grupo 3	53%	53%					
Grupo 4	85%	75%					

Tabela 35. Frequência do julgamento (5) por categoria <V NP PP> nos três grupos experimentais e no grupo controle.

Não é possível, com base na metodologia adota nesta pesquisa, explicar porque para algumas categorias <V NP PP>, como *promise* e *moop* nos grupos 1 e 2, o julgamento (5) não representou a maioria das respostas. Levantamos, contudo, uma hipótese sobre a menor frequência de aceitação da categoria <V NP PP>/*tell* nos grupos 2 e 3: ao aprenderem que o verbo *tell* pode ser usado no padrão frasal <NP VP NP NP> ,

aprendizes parecem rejeitar ou ter dúvida sobre a possibilidade de este verbo ocorrer na estrutura <V NP PP>, fixando para ele uma única “regra” (Ex: *tell someone something*).

Discutiremos, a seguir, os resultados obtidos para as categorias <V NP PP> nos grupos experimentais em comparação ao grupo controle e mostraremos as distribuições completas das respostas por categoria <V NP PP> nos grupos experimentais.

5.5.1 Grupo 1

A tendência à aceitação das categorias <V NP PP> tornou o grupo 1 estatisticamente semelhante ao grupo controle em relação a 22 destas categorias (em negrito na tabela 33). Dentre estas, 7 possuem verbos inventados, o que mostra que tanto os aprendizes quanto os falantes nativos do inglês estendem o padrão <V NP PP> para novos verbos.

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
P-valor	0,012	0,483	0,007	0,056	0,418	0,046	0,015	0,126
Categoria	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legolite	Buy
P-valor	0,007	0,197	0,117	1,000	0,617	0,056	0,064	1,000
Categoria	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
P-valor	0,205	0,074	0,362	0,155	0,087	0,012	0,051	0,689
Categoria	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop		
P-valor	0,012	0,135	0,816	0,108	0,048	0,068		

Tabela 36. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V NP PP> nos grupos 1 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

A distribuição de respostas por categoria <V NP PP> no grupo 1 é mostrada abaixo.

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	4(16%)	1(4%)	1(4%)	0%	0%	2(8%)
2	3(12%)	2(8%)	2(8%)	1(4%)	0%	2(8%)
4	3(12%)	7(28%)	6(24%)	5(20%)	5(20%)	5(20%)
5	15(60%)	14(56%)	16(64%)	19(76%)	18(72%)	14(56%)
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	4(16%)	0%	1(4%)	0%	0%	0%
2	1(4%)	1(4%)	1(4%)	2(8%)	0%	0%
4	8(32%)	8(32%)	7(28%)	2(8%)	4(16%)	2(8%)
5	12(48%)	16(64%)	14(56%)	20(80%)	21(84%)	23(92%)
Julgamento	Construct	Compose	Legolite	Buy	Find	Purchase
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	3(12%)	5(20%)	2(8%)	3(12%)	5(20%)	4(16%)
5	21(84%)	20(80%)	23(92%)	21(84%)	19(76%)	21(84%)
Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	1(4%)	1(4%)	2(8%)	0%	1(4%)
4	4(16%)	4(16%)	6(24%)	5(20%)	5(20%)	3(12%)
5	20(80%)	20(80%)	17(68%)	16(64%)	20(80%)	20(80%)
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
1	0%	0%	0%	3(12%)	1(4%)	3(12%)
2	0%	0%	0%	1(4%)	3(12%)	4(16%)
4	7(28%)	3(12%)	3(12%)	6(24%)	8(32%)	7(28%)
5	18(72%)	21(84%)	21(84%)	13(52%)	12(48%)	11(44%)

Tabela 37. Distribuição do julgamento (5) por categoria <V NP PP> no grupo 1.

Acreditamos que não houve um número maior de julgamentos (5) para as categorias <V NP PP> neste grupo porque a competência da interlíngua de alguns aprendizes iniciantes possivelmente não está desenvolvida o bastante para que estes “tenham certeza” de que, além da ordem das palavras, todos os outros elementos das categorias <V NP PP> também não apresentam nenhum tipo de inadequação. Por exemplo, ao ser questionado sobre o julgamento (4) que deu para a sentença “Sally purchased a car for John”, o informante 21 disse que achava que a preposição correta era a “to”, e não a “for”. Outro informante (informante 57) afirmou ter escolhido o julgamento (4) para “John taught English to David” por achar que deveria haver a preposição “in” entre o verbo e o NP <English> (John taught in English to David).

5.5.2 Grupo 2

Mesmo com o aumento do nível de proficiência, o grupo de aprendizes intermediários ainda apresenta um comportamento estatisticamente diferente daquele do grupo de falantes nativos de inglês para 9 das 30 categorias <V NP PP>, indicadas em negrito na tabela abaixo.

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
P-valor	0,448	0,764	0,049	1,000	0,010	0,467	0,651	0,001
Categoria	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legolite	Buy
P-valor	0,040	0,091	0,233	1,000	0,608	0,233	0,366	0,700
Categoria	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
P-valor	1,000	0,022	0,608	0,226	0,187	0,109	0,071	0,062
Categoria	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop		
P-valor	0,014	0,009	0,266	1,000	0,034	0,017		

Tabela 38. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V NP PP> nos grupos 2 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

Abaixo, visualizamos a distribuição de respostas por categoria <V NP PP> no grupo 2:

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	2(9%)	1(4,5%)	0%	0%	0%	0%
2	1(4,5%)	0%	0%	0%	0%	1(4,5%)
4	10(45,5%)	5(22,5%)	5(22,5%)	1(4,5%)	11(50%)	3(13,5%)
5	8(36,5%)	16(72,5%)	17(77%)	21(95,5%)	10(45,5%)	17(77%)
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	1(4,5%)	1(4,5%)	1(4,5%)	1(4,5%)	0%	1(4,5%)
2	0%	5(22,5%)	0%	1(4,5%)	0%	0%
4	5(22,5%)	7(32%)	5(22,5%)	6(27%)	3(13,5%)	3(13,5%)
5	15(68%)	6(27%)	16(72,5%)	11(50%)	19(86,5%)	18(82%)
Julgamento	Construct	Compose	Legolite	Buy	Find	Purchase
1	1(4,5%)	0%	1(4,5%)	1(4,5%)	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	3(13,5%)	3(13,5%)	2(9%)	5(22,5%)	2(9%)	6(27%)
5	18(82%)	19(86,5%)	19(86,5%)	16(72,5%)	20(91%)	16(72,5%)
Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	0%	1(4,5%)	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	3(13,5%)	8(36,5%)	5(22,5%)	4(18%)	4(18%)	6(27%)
5	19(86,5%)	12(54,5%)	17(77%)	18(82%)	18(82%)	16(72,5%)
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
1	0%	0%	1(4,5%)	1(4,5%)	2(9%)	1(4,5%)
2	0%	0%	0%	0%	2(9%)	3(13,5%)
4	6(27%)	8(36,5%)	1(4,5%)	4(18%)	8(36,5%)	8(36,5%)
5	15(68%)	13(60%)	20(91%)	17(77%)	10(45,5%)	7(32%)

Tabela 39. Distribuição de respostas por categoria <V NP PP> no grupo 2.

A análise individual dos dados revelou que grande parte dos informantes do grupo 2 que optou pelos julgamentos (1) e (2) para certas categorias <V NP PP> com verbos reais, como em “John told a story to Mark”, optou pela resposta (5) ao julgar as categorias ditransitiva/nome com verbos correspondentes, como em “John told Mark a story”. Novamente, reforçamos a hipótese de que, logo que aprendem que um verbo é usado no padrão frasal <NP VP NP NP>, alguns aprendizes ficam em dúvida sobre a gramaticalidade do mesmo na estrutura <NP VP NP PP>. Assim como no grupo 1, alguns julgamentos diferentes de (5) para as categorias <VP NP PP> no grupo 2 podem refletir também falta de certeza por parte dos aprendizes de que não havia nenhuma inadequação nas sentenças.

5.5.3 Grupo 3

Dos 450 julgamentos dados para as categorias <V NP PP> no grupo 3, apenas 72 (16%) foram diferentes de (5). Com a grande tendência à aceitação destas categorias, o grupo de aprendizes avançados foi estatisticamente diferente do grupo controle apenas para a categoria *tell* (tabela 37), a qual, sendo completamente gramatical, surpreendentemente foi julgada como “completamente aceitável” (julgamento 5) por apenas 5 dos 15 informantes do grupo 3. Parece que a associação entre o verbo *tell* e a estrutura <NP VP NP NP> é tão forte na interlíngua de alguns aprendizes avançados que estes passam a considerar o uso deste verbo na estrutura <NP VP NP PP> “menos adequado”.

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
P-valor	0,040	0,813	0,429		0,911	0,064	0,866	0,875
Categoria	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legoolite	Buy
P-valor	0,176	0,376	0,429	1,000	1,000	0,429	0,119	1,000
Categoria	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
P-valor	1,000	0,681	1,000	0,549	0,565		0,093	1,000
Categoria	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop		
P-valor	0,429	0,285	1,000	0,207	0,051	0,582		

Tabela 40. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V NP PP> nos grupos 3 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

A distribuição das respostas por categoria <V NP PP> no grupo 3 é mostrada abaixo:

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	2(13%)	0%	0%	0%	1(6,5%)	0%
2	3(20%)	0%	0%	0%	0%	0%
4	5(33,5%)	4(26,5%)	1(6,5%)	0%	3(20%)	5(33,5%)
5	5(25%)	11(73,5%)	14(93,5%)	15(100%)	11(73,5%)	10(66,5%)
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	0%	1(6,5%)	0%	0%	0%	0%
2	1(6,5%)	0%	0%	0%	0%	0%
4	1(6,5%)	1(6,5%)	2(13%)	2(13%)	1(6,5%)	2(13%)
5	13(86,5%)	12(80%)	13(86,5%)	12(80%)	14(93,5%)	13(86,5%)
Julgamento	Construct	Compose	Legoolite	Buy	Find	Purchase
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	0%	1(6,5%)	0%	2(13%)	0%	1(6,5%)
5	15(100%)	14(93,5%)	15(100%)	13(86,5%)	15(100%)	14(93,5%)
Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	1(6,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	0%	1(6,5%)	0%
5	14(93,5%)	13(86,5%)	13(86,5%)	15(100%)	14(93,5%)	15(100%)
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
1	0%	0%	0%	0%	0%	2(13,5%)
2	0%	0%	0%	0%	1(6,5%)	0%
4	1(6,5%)	2(13%)	3(20%)	3(20%)	5(33,5%)	3(20%)
5	14(93,5%)	13(86,5%)	12(80%)	10(66,5%)	8(53%)	8(53%)

Tabela 41. Distribuição de respostas por categoria <V NP PP> no grupo 3.

Dentre as 72 ocorrências de julgamentos diferentes de (5) para as categorias <V NP PP> acima, apenas em 7 (9,7%) os informantes *não optaram* pelo julgamento (5)

para as categorias ditransitiva/nome com os mesmos verbos (Ex: (4) John told a story to Mark. / (5) John told Mark a story). Isto não leva a sugerir que, em 90,7% das vezes em que julgamentos diferentes de (5) foram escolhidos para as categorias <V NP PP> (Ex: (4) John told a story to Mark.), houve preferência pelo uso dos mesmos verbos na construção ditransitiva (Ex: (5) John told Mark a story).

Os resultados apresentados e discutidos nesta seção revelaram que, diferentemente do que foi constatado para as categorias ditransitiva/nome, houve ampla aceitação das categorias <V NP PP> nos grupos de aprendizes iniciantes e intermediários, fazendo com que os comportamentos destes grupos fossem semelhantes ao dos falantes nativos do inglês para diversas categorias <V NP PP>. Na próxima seção, vejamos qual foi o comportamento dos aprendizes em relação a outro padrão frasal presente no português, o <V PP NP>.

5.6 Categorias <V PP NP>

Preveremos o seguinte comportamento nos grupos experimentais em relação às categorias <V PP NP>:

HIPÓTESE: A aceitação da ordem <Suj Verb Obl Obj >, *He gave to me a book/Ele deu para mim um livro*, possível no português padrão, pode ser observada no nível iniciante, mas diminuir com o aumento do nível de proficiência dos aprendizes.

A ocorrência de julgamentos (5) para as categorias <V PP NP> no grupo 1 foi menor do que a esperada, o que aponta para uma possível sensibilidade que estes aprendizes possuem em relação ao input da L2. Houve, porém, grande frequência do

juízo (4) para tais categorias neste mesmo grupo. Considerando a forte tendéncia aos juízos (1) e (2) para as categorias <V PP NP> no grupo controle, sugerimos que muitos aprendizes iniciantes tenham sido influenciados pelo seu conhecimento da L1 ao preferirem afirmar que a ordem <Suj Verb Obl Obj> em inglês é “talvez aceitável” (juízo 4) do que “talvez inaceitável” (juízo 2) ou “completamente inaceitável” (juízo 1), como o fizeram os informantes do grupo controle. Além disso, constatamos que aprendizes de todos os níveis de proficiência aceitaram verbos inventados na estrutura <V PP NP> em maior proporção do que falantes nativos do inglês, refletindo a produtividade deste padrão frasal no português.

Como previsto, a aceitação das categorias <V PP NP> diminuiu com o aumento do nível de proficiência dos informantes. Os resultados obtidos para o grupo controle e para os grupos experimentais nas categorias <V PP NP> são mostrados separadamente a seguir.

5.6.1 Grupo controle

O grupo controle tendeu à rejeição (juízos 1 e 2) das sentenças em inglês com a estrutura <V PP NP>, permitindo-nos dizer que, pelo menos com os verbos presentes neste experimento, tal estrutura não é freqüente na língua inglesa. A tabela abaixo mostra que a completa aceitação (juízo 5) da ordem <V PP NP> pelos falantes nativos de inglês foi extremamente limitada, e que a freqüência do juízo (4) não foi maior do que as dos juízos (1) e (2) na maioria das categorias.

Julg.	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
1	10(50%)	11(55%)	6(30%)	4(20%)	10(50%)	10(50%)	8(40%)	5(25%)
2	8(40%)	7(35%)	5(25%)	9(45%)	6(30%)	8(40%)	6(30%)	4(20%)
4	2(10%)	1(5%)	8(40%)	4(20%)	3(15%)	1(5%)	4(20%)	7(35%)
5	0%	0%	0%	1(5%)	0%	0%	1(5%)	3(15%)
Julg.	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legolite	Buy
1	8(40%)	16(80%)	6(30%)	8(40%)	10(50%)	7(35%)	7(35%)	8(40%)
2	7(35%)	3(15%)	8(40%)	7(35%)	8(40%)	7(35%)	11(55%)	7(35%)
4	3(15%)	1(5%)	3(15%)	3(15%)	1(5%)	4(20%)	1(5%)	3(15%)
5	2(10%)	0%	0%	0%	1(5%)	0%	0%	0%
Julg.	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	6(30%)	8(40%)	10(50%)	9(45%)	7(35%)	6(30%)	11(55%)	9(45%)
2	7(35%)	8(40%)	8(40%)	6(45%)	4(20%)	6(30%)	3(15%)	7(35%)
4	3(15%)	4(20%)	2(10%)	1(5%)	6(30%)	5(25%)	3(15%)	2(10%)
5	2(10%)	0%	0%	1(5%)	1(5%)	1(5%)	2(10%)	0%
Julg.	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop		
1	9(45%)	11(55%)	9(45%)	10(50%)	12(60%)	11(55%)		
2	6(30%)	7(35%)	9(45%)	7(35%)	3(15%)	2(10%)		
4	4(20%)	1(5%)	2(10%)	2(10%)	3(15%)	6(30%)		
5	1(5%)	0%	0%	0%	0%	0%		

Tabela 42. Distribuição de respostas por categoria <V PP NP> no grupo 4³⁴.

Os resultados acima indicam que o uso dos verbos selecionados para esta pesquisa na estrutura <V PP NP> como apresentada no experimento é, no mínimo, não convencional, sendo, se não ausente, infreqüente no input da L2 que aprendizes venham a receber. Levando isto em consideração, vemos até que ponto a aceitação das categorias <V PP NP> ocorreu nos grupos experimentais.

5.6.2 Grupo 1

No grupo de aprendizes iniciantes, a freqüência dos julgamentos (4) e (5) para as categorias <V PP NP> foi maior do que no grupo de falantes nativos do inglês. Diferentemente do esperado, contudo, houve, no grupo 1, mais julgamentos (4) do que julgamentos (5) para estas categorias.

³⁴ Ao contrário do que esperávamos, não constatamos, em nenhum grupo, diferenças significativas entre o uso de pronomes e outros NPs para expressar o <recipiente> do evento de transferência nas estruturas <VPPNP>, resultado mostrado no anexo 11.

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	2(8%)	1(4%)	1(4%)	0%	2(8%)	5(20%)
2	3(12%)	6(24%)	3(12%)	3(12%)	1(4%)	7(28%)
4	13(52%)	13(52%)	11(44%)	12(48%)	11(44%)	8(32%)
5	4(16%)	2(13,5%)	9(36%)	10(40%)	8(32%)	2(13,5%)
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	0%	2(8%)	1(4%)	6(24%)	0%	0%
2	2(8%)	3(12%)	1(4%)	7(28%)	1(4%)	3(12%)
4	12(48%)	10(40%)	15(60%)	5(20%)	15(60%)	15(60%)
5	7(28%)	8(32%)	4(16%)	3(12%)	9(36%)	7(28%)
Julgamento	Construct	Compose	Legoaite	Buy	Find	Purchase
1	1(4%)	0%	2(8%)	0%	1(4%)	0%
2	3(12%)	4(16%)	5(20%)	3(12%)	1(4%)	5(20%)
4	14(56%)	14(56%)	12(48%)	14(56%)	15(60%)	14(56%)
5	6(24%)	6(24%)	5(20%)	6(24%)	5(20%)	5(20%)
Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	0%	0%	1(4%)	1(4%)	1(4%)	0%
2	10(40%)	2(8%)	2(8%)	1(4%)	3(12%)	2(8%)
4	10(40%)	15(60%)	14(56%)	11(44%)	11(44%)	15(60%)
5	4(16%)	4(16%)	6(24%)	9(36%)	8(32%)	7(28%)
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
1	0%	1(4%)	2(8%)	2(8%)	2(8%)	3(12%)
2	3(12%)	4(16%)	6(24%)	7(28%)	3(12%)	1(4%)
4	13(52%)	14(56%)	11(44%)	8(32%)	14(56%)	15(60%)
5	5(20%)	3(12%)	3(12%)	4(16%)	5(20%)	6(24%)

Tabela 43. Distribuição de respostas por categoria <V PP NP > no grupo 1.

A preferência pelo julgamento (4) no grupo 1 para as categorias acima poderia ser justificada da seguinte maneira: se, por um lado, a existência da ordem <NP VP PP NP> no português deveria levar à aceitação da mesma por parte dos aprendizes iniciantes de inglês, por outro, a pouca ou nenhuma ocorrência dos verbos selecionados para o experimento nesta estrutura no input da L2 causaria dúvida sobre a gramaticalidade das categorias <VP PP NP> apresentadas no experimento, indicando que os aprendizes, ao mesmo tempo em que parecem ser influenciados pela sua L1, também seriam sensíveis ao input da L2.

Em virtude da tendência ao julgamento (4) no grupo 1, um comportamento estatisticamente diferente entre os grupos 1 e 4 foi constatado para 29 das 30 categorias <V PP NP>. Apenas para a categoria <V PP NP>/*present*, a qual recebeu maior

aceitação em relação às demais categorias <V PP NP> no grupo controle (julgamentos (4) e (5) totalizando 50% dos julgamentos para esta categoria), houve uma distribuição dependente entre as respostas dos grupos 1 e 4.

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
P-valor	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,036	0,000	0,424
Categoria	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legoalite	Buy
Resultado	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
P-valor	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
Resultado	0,001	0,000	0,000	0,000	0,017	0,002	0,001	0,000
P-valor	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop		
Resultado	0,000	0,000	0,001	0,005	0,000	0,001		

Tabela 44. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V PP NP > nos grupos 1 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

Embora a comparação da performance de falantes nativos de outras línguas seja necessária para confirmarmos a influência da L1 na interlíngua, um indicador desta influência nas respostas obtidas para as categorias <V PP NP> no grupo 1 foi a maior aceitação destas em comparação à aceitação das categorias ditransitiva/nome no mesmo grupo. Se uma estrutura ausente ou pouco freqüente no input da L2, <V PP NP>, mas presente na L1, é preferida em detrimento a outra presente no input da L2 <VP NP NP>, mas ausente na L1, levantamos a hipótese de que tal comportamento seja muito provavelmente influência da L1. Abaixo mostramos o contraste entre a aceitação destas estruturas pelos informantes do grupo 1. Em destaque estão os casos nos quais a aceitação de um verbo no padrão frasal <VP PP NP> foi maior do que na construção ditransitiva.

Julgamento / padrão frasal	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
4 <VP PP NP>	52%	52%	44%	48%	44%	32%
4 <VP NP NP>	16%	16%	8%	20%	12%	20%
5 <VP PP NP>	16%	13,5%	36%	40%	32%	13,5%
5 <VP NP NP>	36%	4%	8%	4%	4%	8%
Julgamento/ padrão frasal	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
4 <VP PP NP>	48%	40%	60%	20%	60%	60%
4 <VP NP NP>	36%	12%	16%	20%	4%	8%
5 <VP PP NP>	28%	32%	16%	12%	36%	28%
5 <VP NP NP>	16%	28%	4%	8%	12%	4%
Julgamento/ padrão frasal	Construct	Compose	Legoalite	Buy	Find	Purchase
4 <VP PP NP>	56%	56%	48%	56%	60%	56%
4 <VP NP NP>	0%	12%	4%	12%	4%	8%
5 <VP PP NP>	24%	24%	20%	24%	20%	20%
5 <VP NP NP>	0%	0%	0%	8%	0%	4%
Julgamento/ padrão frasal	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
4 <VP PP NP>	40%	60%	56%	44%	44%	60%
4 <VP NP NP>	8%	4%	24%	20%	16%	8%
5 <VP PP NP>	16%	16%	24%	36%	32%	28%
5 <VP NP NP>	0%	8%	8%	4%	8%	4%
Julgamento/ padrão frasal	Choose	Saof	Bring	Offer	Moop	Promise
4 <VP PP NP>	52%	56%	44%	32%	56%	60%
4 <VP NP NP>	4%	16%	8%	12%	16%	20%
5 <VP PP NP>	20%	12%	12%	16%	20%	24%
5 <VP NP NP>	4%	4%	0%	4%	28%	12%

Tabela 45. Frequência dos julgamentos (4) e (5) por categoria <VP NP NP> e <VP PP NP> no grupo 1.

Outras evidências que reforçam a hipótese de que houve influência do português nos julgamentos feitos por alguns informantes do grupo 1 provêm da fala de dois informantes deste grupo. Um deles, informante 21, tendo dado julgamento (2) para “John told Mark a story”, julgamento (4) para “John told a story to Mark” e julgamento (5) para “John told to Mark a story”, afirmou que, nestes casos, “o objeto indireto fica melhor após o verbo”, como em *João contou a Marcos uma história*. O outro, informante 12, preferiu a sentença “I promised to David that book” do que a “I promised David that book” ou a “I promised that book to David” por considerar que o correto é “prometer para alguém alguma coisa”.

5.6.3 Grupo 2

Houve uma diminuição da aceitação das categorias <VP PP NP> do grupo 1 para o grupo 2. Como resultado disto, neste grupo foram constatadas distribuições dependentes em relação ao grupo controle para 15 categorias <VP PP NP>: *tell, teach, give, hand, buy, find, bring, offer, purchase, collect, whisper, choose, present, report, e nad*, em destaque abaixo.

Categoria	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give	Hand	Present
P-valor	0,052	0,243	0,001	0,070	0,097	0,116	0,069	0,852
Categoria	Donate	Neit	Build	Make	Construct	Compose	Legolite	Buy
P-valor	0,048	0,000	0,000	0,024	0,007	0,020	0,004	0,051
Categoria	Find	Purchase	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
P-valor	0,054	0,071	0,129	0,013	0,233	0,017	0,009	0,007
Categoria	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop		
P-valor	0,061	0,001	0,058	0,138	0,001	0,013		

Tabela 46. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <VP PP NP > nos grupos 2 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

Como podemos observar na tabela 47, contudo, o número de julgamentos (5) para algumas categorias <VP PP NP> no grupo 2 é ainda maior do que no grupo controle, indicando a permanência de uma possível influência da L1 na interlíngua de alguns aprendizes intermediários.

Julgamento/ Grupo	Tell	Hand	Build	Make	Buy	Bring
5(G2)	10(45,5%)	4(18%)	5(22,5%)	6(27%)	6(27%)	2(9%)
5(G4)	0%	1(5%)	0%	0%	0%	0%
Julgamento/ Grupo	Offer	Promise	Donate	Report	Construct	Compose
5(G2)	2(9%)	7(32%)	5(22,5%)	8(36,5%)	4(18%)	6(27%)
5(G4)	0%	0%	2(10%)	1(5%)	1(5%)	0%
Julgamento/ Grupo	Legoolite	Find	Purchase	Collect	Whisper	Shout
5(G2)	3(13,5%)	6(27%)	2(9%)	3(13,5%)	5(22,5%)	6(27%)
5(G4)	0%	2(10%)	0%	0%	1(5%)	1(5%)
Julgamento/ Grupo	Greem	Pick	Choose	Saof	Moop	
5(G2)	7(32%)	5(22,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)	5(22,5%)	
5(G4)	2(10%)	0%	1(5%)	0%	0%	

Tabela 47. Frequência de julgamentos (5) dados para as categorias <VP PP NP> nos grupos 2 (G2) e 4 (G4).

A distribuição completa das respostas por categoria <VP PP NP> no grupo 2 é apresentada abaixo. Observemos que, apesar de os julgamentos (5) ocorrerem poucas vezes, ainda há um número considerável de julgamentos (4) para algumas categorias, como *hand* (50%), *whisper* (45,5%) e *find* (41%).

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	5(22,5%)	7(32%)	1(4,5%)	2(9%)	4(18%)	7(32%)
2	6(27%)	6(27%)	2(9%)	4(18%)	5(22,5%)	6(27%)
4	8(36,5%)	3(13,5%)	9(41%)	6(27%)	7(32%)	7(32%)
5	1(4,5%)	1(4,5%)	10(45,5%)	8(36,5%)	2(9%)	1(4,5%)
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	3(13,5%)	4(18%)	2(9%)	4(18%)	0%	3(13,5%)
2	3(13,5%)	3(13,5%)	5(22,5%)	6(27%)	3(13,5%)	5(22,5%)
4	11(50%)	7(32%)	9(41%)	4(18%)	12(54,5%)	7(32%)
5	4(18%)	5(22,5%)	5(22,5%)	0%	5(22,5%)	6(27%)
Julgamento	Construct	Compose	Legoolite	Buy	Find	Purchase
1	4(18%)	1(4,5%)	4(18%)	4(18%)	2(9%)	6(27%)
2	4(18%)	6(27%)	4(18%)	5(22,5%)	5(22,5%)	3(13,5%)
4	8(36,5%)	6(27%)	9(41%)	6(27%)	9(41%)	9(41%)
5	4(18%)	6(27%)	3(13,5%)	6(27%)	6(27%)	2(9%)

Tabela 48. Distribuição de respostas por categoria <VP PP NP > no grupo 2.

Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	5(22,5%)	5(22,5%)	3(13,5%)	1(4,5%)	2(9%)	4(18%)
2	8(36,5%)	1(4,5%)	3(13,5%)	4(18%)	3(13,5%)	2(9%)
4	5(22,5%)	9(41%)	10(45,5%)	11(50%)	9(41%)	8(36,5%)
5	3(13,5%)	2(9%)	5(22,5%)	6(27%)	7(32%)	5(22,5%)
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
1	5(22,5%)	3(13,5%)	5(22,5%)	5(22,5%)	3(13,5%)	3(13,5%)
2	2(9%)	2(9%)	6(27%)	8(36,5%)	5(22,5%)	4(18%)
4	9(41%)	10(45,5%)	8(36,5%)	6(27%)	7(32%)	6(27%)
5	3(13,5%)	3(13,5%)	2(9%)	2(9%)	7(32%)	5(22,5%)

Tabela 48. Continuação.

5.6.4 Grupo 3

No grupo de aprendizes avançados, a diminuição da aceitação da ordem <VP PP NP> foi suficiente para tornar este grupo estatisticamente semelhante ao grupo controle em relação às 22 categorias <VP PP NP> apontadas abaixo:

Categoria	Tell	Teach	Give	Hand	Build	Make
P-valor	0,537	0,648	0,243	0,257	0,054	0,114
Categoria	Buy	Find	Present	Donate	Construct	Compose
P-valor	0,473	0,674	0,784	0,135	0,071	0,200
Categoria	Offer	Purchase	Collect	Whisper	Shout	Pick
P-valor	0,204	0,228	0,092	0,598	0,699	0,088
Categoria	Choose	Report	Moop	Nad		
P-valor	0,225	0,160	0,064	0,382		

Tabela 49. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <VP PP NP > nos grupos 3 e 4. Valores superiores a 0,05 indicam distribuições dependentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente semelhantes entre os grupos comparados.

Das 8 categorias <VP PP NP> nas quais o grupo 3 ainda se difere estatisticamente do grupo 4 (tabela 50), duas possuem verbos previstos na construção ditransitiva (bring e promise), uma possui um verbo não usado convencionalmente nesta

construção (explain) e cinco possuem verbos inventados (neit, perkest, greem, legoalite, saof). O fato de que, predominantemente, o grupo de aprendizes avançados se diferencia do grupo controle em relação às categorias <VP PP NP> com verbos inventados aponta para a produtividade desta ordem em português.

Categoria	Bring	Promise	Explain	Neit
Resultado	0,048	0,019	0,008	0,010
Categoria	Perkest	Greem	Legoalite	Saof
Resultado	0,018	0,048	0,040	0,011

Tabela 50. P-valores gerados através da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre as distribuições das respostas para as categorias <V PP NP > nos grupos 3 e 4. Valores inferiores a 0,05 indicam distribuições independentes entre respostas por categorias, ou seja, comportamentos estatisticamente distintos entre os grupos comparados.

As distribuições das respostas para as categorias <VP PP NP> no grupo 3, mostradas abaixo, revelam que, mesmo no nível avançado, é possível que alguns aprendizes não tenham a convicção de que frases como “James brought to Lucy flowers” são “talvez inaceitáveis” ou “completamente inaceitáveis”, como afirmaram 90% dos falantes nativos de inglês que participaram desta pesquisa (45% optarem pelo julgamento (1) e 45% pelo julgamento (2) par a categoria <James brought to Lucy flowers>). Apesar de pouco freqüente, a ocorrência do julgamento (4) nas categorias abaixo aponta para o fato de que, devido à influência da L1, é possível que, mesmo no nível de proficiência avançado, alguns aprendizes possuam representações sobre a estrutura argumental da L2 que ainda se diferem daquelas de falantes nativos da língua-alvo.

Julgamento	Tell	Teach	Explain	Report	Nad	Give
1	6(40%)	5(33,5%)	0%	1(6,5%)	4(26,5%)	5(33,5%)
2	5(33,5%)	7(47,5%)	4(26,5%)	3(20%)	5(33,5%)	4(26,5%)
4	4(26,5%)	2(13,5%)	4(26,5%)	6(40%)	2(13,5%)	4(26,5%)
5	0%	0%	5(33,5%)	4(26,5%)	1(6,5%)	0%
Julgamento	Hand	Present	Donate	Neit	Build	Make
1	3 (20%)	4(26,5%)	2(13,5%)	5(33,5%)	1(6,5%)	6(40%)
2	3(20%)	4(26,5%)	3(20%)	2(13,5%)	4(26,5%)	2(13,5%)
4	5(33,5%)	3(20%)	6(40%)	4(26,5%)	6(40%)	7(47,5%)
5	4(26,5%)	4(26,5%)	3(20%)	1(6,5%)	3(20%)	0%
Julgamento	Construct	Compose	Legoalite	Buy	Find	Purchase
1	2(13,5%)	4(26,5%)	4(26,5%)	3(20%)	2(13,5%)	5(33,5%)
2	6(40%)	3(20%)	3(20%)	5(33,5%)	5(33,5%)	3(20%)
4	3(20%)	8(53,5%)	5(33,5%)	5(33,5%)	5(33,5%)	5(33,5%)
5	3(20%)	0%	1(6,5%)	1(6,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)
Julgamento	Collect	Perkest	Whisper	Shout	Greem	Pick
1	3(20%)	1(6,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	3(20%)
2	7(47,5%)	5(33,5%)	3(20%)	4(26,5%)	2(13,5%)	5(33,5%)
4	5(33,5%)	6(40%)	7(47,5%)	6(40%)	7(47,5%)	5(33,5%)
5	0%	0%	2(13,5%)	2(13,5%)	1(6,5%)	2(13,5%)
Julgamento	Choose	Saof	Bring	Offer	Promise	Moop
1	3(20%)	2(13,5%)	2(13,5%)	4(26,5%)	3(20%)	4(26,5%)
2	7(47,5%)	4(26,5%)	6(40%)	5(33,5%)	6(40%)	0%
4	3(20%)	5(33,5%)	5(33,5%)	4(26,5%)	6(40%)	5(33,5%)
5	0%	2(13,5%)	2(13,5%)	2(13,5%)	0%	2(13,5%)

Tabela 51. Distribuição de respostas por categoria <VP PP NP > no grupo 3.

Neste capítulo, expomos e discutimos os comportamentos dos grupos experimentais e do grupo controle no julgamento de aceitabilidade de sentenças que foram classificadas nas seguintes categorias estabelecidas para esta pesquisa: *ditransitiva/nome*, *ditransitiva/inc*, *ditransitiva/pronome*, *pronome/verbo*, <VP NP PP> e <VP PP NP>. Além disso, levantamos algumas hipóteses explanatórias para os resultados obtidos.

A seguir, no capítulo conclusivo desta dissertação, apontamos como alcançamos, através dos resultados expostos neste capítulo, os objetivos propostos para esta pesquisa.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO

Na conclusão desta dissertação, retomamos os objetivos e os resultados desta pesquisa, buscando estabelecer, de forma bastante resumida, uma relação entre estes e o referencial teórico no qual nos baseamos. Apontamos também as limitações deste estudo e fazemos sugestões para trabalhos futuros.

Esta pesquisa possuiu dois objetivos: investigar a aquisição da construção ditransitiva por brasileiros aprendizes de inglês e a procurar indícios da influência do português nas representações da interlíngua destes aprendizes sobre as possibilidades de expressão lingüística de eventos de transferência de posse em inglês. Em relação ao primeiro objetivo, procuramos identificar em qual nível de proficiência (básico, intermediário ou avançado) a construção ditransitiva faz parte das interlínguas dos aprendizes, verificando também se é possível se chegar a uma categorização de verbos que podem interagir com esta construção de forma semelhante à dos falantes nativos da língua-alvo. No que tange ao segundo objetivo, levantamos hipóteses, com base nas características da língua portuguesa, sobre o comportamento dos aprendizes nos julgamentos de sentenças em inglês que expressam transferência de posse com as estruturas <VP NP PP>, <VP PP NP>, <VP NP NP>, bem como com o pronome <recipiente> anteposto ao verbo.

Através da análise dos julgamentos dados para as categorias ditransitiva/nome, constatamos, nos grupos de aprendizes iniciantes e intermediários, uma aceitação limitada e variada de verbos na construção ditransitiva. Sugerimos que estes resultados sejam evidências de que existe na interlíngua, assim como propõe ELLIS (1999), um

conhecimento sobre o comportamento sintático de itens isolados, o qual depende, além da frequência destes itens em estruturas sintáticas distintas no *input* recebido/atentado por cada aprendiz, da relevância, subjetiva e pessoal, dos contextos de suas ocorrências (CAMPBELL & TOMASELLO, 2001). Além disto, hipotetizamos, a partir das entrevistas feitas, que intervenções pedagógicas possam ter contribuído para o aprendizado mais rápido do comportamento sintático do item lexical *tell*.

No nível avançado de proficiência em inglês, uma mudança significativa foi observada na interlíngua dos aprendizes, pois estes passaram a aceitar as categorias ditransitiva/nome de forma bastante semelhante à dos falantes nativos do inglês, tanto com verbos reais quanto com verbos inventados, o que nos permite concluir que a construção ditransitiva já faz parte da interlíngua destes aprendizes. É possível ainda afirmar, com base em nossos dados, que, assim como ocorre na aquisição de inglês como L1 (Bowerman, 1982; Gropen et al., 1989 *apud* Goldberg, 1995, p. 105), o “princípio de coerência semântica”, segundo o qual só é permitida a fusão de papéis que sejam semanticamente compatíveis, parece ser respeitado na aquisição de inglês por falantes nativos do português do Brasil uma vez que a construção ditransitiva é adquirida. Outra conclusão que pudemos tirar a partir dos resultados obtidos para as categorias ditransitiva/nome é a de que chegar a uma categorização de verbos que interagem com a construção ditransitiva de forma semelhante à de falantes nativos da língua-alvo é a tendência no nível de proficiência avançado de inglês. Levantamos a hipótese de que tanto as variações interlinguais observadas no grupo 3 quanto as diferenças entre os comportamentos dos aprendizes avançados e dos falantes nativos da língua-alvo neste âmbito sejam decorrência de diferentes experiências que cada falante teve com a língua inglesa (Ex: diferentes quantidades de evidência negativa indireta recebida pelos falantes, exposição a diferentes frequências de cada verbo na construção

ditransitiva, diferentes relevâncias dos contextos de ocorrência desta construção etc.).

Ao passarmos para a análises das categorias ditransitiva/pronome, vimos que nos grupos experimentais, principalmente nos grupos 1 e 2, a aceitação da construção ditransitiva foi favorecida pela expressão do argumento <recipiente> através de um “pronome”. Oferecemos duas hipóteses explanatórias para este resultado: (1) aprendizes podem ter feito uma analogia entre frases como “Mary gave me a book” e “Maria deu-me um livro”, aceitando com mais frequência, por influência de sua L1, as categorias ditransitiva/pronome; (2) durante a sua experiência com a língua-alvo, aprendizes podem ter testemunhado no input da L2 um número significativamente maior de exemplares da construção ditransitiva com o argumento <recipiente> expresso por um pronome do que por outro NP, o que é perfeitamente possível, já que, de fato, o argumento <recipiente> prototípico da construção ditransitiva é expresso através de um pronome (GOLDBERG, 1995 p. 199).

Reconhecemos a necessidade da comparação das performances de falantes nativos de diferentes L1s nas mesmas tarefas experimentais utilizadas nesta pesquisa para que conclusões definitivas sobre a influência da L1 sejam tiradas (ODLIN, 1989). Não obstante, a partir da comparação entre os resultados obtidos nas diversas categorias estabelecidas nesta pesquisa, encontramos indícios de que, ao mesmo tempo em que se demonstraram sensíveis ao *input* da L2, os aprendizes foram influenciados por sua L1 na realização da tarefa experimental. Por exemplo, no grupo de aprendizes iniciantes, a aceitação da ordem <VP NP PP> - presente no português e no *input* da L2 - foi maior do que a aceitação da ordem <VP PP NP> - presente no português, mas ausente, ou pouco freqüente, no *input* da L2³⁵ - a qual foi, por sua vez, mais aceita do que a ordem <VP NP NP> - ausente no português padrão, porém presente no *input* da L2. A

³⁵ Fazemos esta afirmação com base nos resultados obtidos para as categorias <V PP NP> no grupo controle.

observação de que, ao contrário do que constatamos nesta pesquisa, na aquisição de inglês como L1 a construção ditransitiva geralmente aparece mais cedo nas falas das crianças do que a sua paráfrase preposicional, como resultado da maior frequência da primeira no *input* que estas crianças recebem (CAMPBELL & TOMASELLO, 2001), nos leva a sugerir que, na aquisição de inglês como L2 por falantes nativos do português, ocorra o inverso devido à influência da L1.

Nossos resultados também vão ao encontro da proposta de que “transferência” é um processo seletivo, o qual envolve a decisão do aprendiz sobre o que “transferir” para a interlíngua (SELINKER, 1992). Apesar de as categorias <VP PP NP> terem sido mais aceitas do que as categorias <VP NP NP> pelos aprendizes iniciantes possivelmente devido à transferência lingüística, seja esta um processo de transferência de estruturas mentais (CORDER, 1993) ou de formação de hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo (SCHACHTER, 1993), a possibilidade da expressão do pronome <recipiente> anteposto ao verbo, assim como ocorre no português, foi descartada por estes mesmos aprendizes. Seguindo a proposta de Kellerman, estes aprendizes teriam reconhecido a estrutura <VP PP NP> como uma “informação neutra”, possivelmente presente em outras línguas, e, assim, passível de transferência, ao passo que teriam julgado a colocação do pronome <recipiente> anteposto ao verbo como uma “informação específica” do português, e, por isso, não passível de transferência.

O olhar sobre os resultados obtidos nesta pesquisa à luz do referencial teórico exposto nos capítulos 2 e 3 desta dissertação nos leva a propor que: (1) assim como na aquisição da L1, há indícios de que na aquisição da L2 aprendizes partem do conhecimento sobre o comportamento sintático de itens lexicais isolados para, posteriormente, fazerem generalizações que os levam a formar representações abstratas sobre construções da estrutura argumental da L2 (ELLIS, 1999); (2) quando houver

semelhança entre as estruturas argumentais da L1 e da L2, este processo é facilitado pelo fenômeno de transferência (ODLIN, 1989); (3) os dados sobre a interlíngua coletados nesta pesquisa resultam da interação entre a influência da L1 e fatores relacionados ao *input* recebido pelos aprendizes (ELLIS, 1994).

Como limitações deste estudo, apontamos o não acesso ao *input* recebido pelos aprendizes e a falta de uma coleta mais sistemática de um número maior de dados introspectivos sobre os julgamentos feitos pelos informantes. Além disso, seria necessário investigar a aquisição das funções pragmáticas da construção ditransitiva e de sua paráfrase preposicional para validar a proposta de que, na aquisição de inglês/L2, supergeneralizações possam ser desaprendidas com base em evidência negativa indireta. Reconhecemos ainda que alguns informantes possam ter julgado as categorias desta pesquisa focalizando sua atenção em outros aspectos das sentenças que não aqueles desejados por nós. Para ilustrar, um informante do grupo 3 afirmou ter dado julgamento (3) para *Carol collected Mary shells* porque considerou que *Mary shells* não “soa bem”, sendo que o nosso objetivo, neste caso, era saber se a interação entre o verbo *collect* e a construção ditransitiva era aceitável para os informantes. Tendo em vista estas limitações, algumas afirmações que fizemos com base em nossos resultados têm um valor apenas hipotético.

Para estudos futuros sobre a interlíngua no Brasil, sugerimos, primeiramente, que seja investigada a influência de efeitos de frequência no *input* disponível para os aprendizes (ex: materiais didáticos, interação em sala de aula) no desenvolvimento da interlíngua. Ressaltamos também a importância da coleta de dados introspectivos para iluminar a interpretação dos resultados obtidos em tarefas de eliciação de dados. Ainda, apontamos para a necessidade de se coletar dados de produções espontâneas dos alunos para se compreender melhor a influência da L1 na interlíngua. Como vimos nesta

pesquisa, apesar de, na tarefa de julgamento de aceitabilidade utilizada nesta pesquisa, aprendizes não terem tendido a considerar sentenças em inglês com a estrutura <VP PP NP> “completamente aceitáveis”, temos registros de que aprendizes brasileiros de inglês produzem frases como “Please, bring to us the bill”. Finalmente, propomos que, além da comparação das performances de falantes de diferentes L1s, a comparação entre os comportamentos de informantes falantes da mesma L1 em relação a diferentes estruturas lingüísticas, como fizemos nesta pesquisa, deva fazer parte da investigação sobre a influência da L1 na Interlíngua.

Esperamos que este estudo instigue outros acerca do desenvolvimento da interlíngua no Brasil e possa ter dado a sua contribuição para a complexa e intrigante área de pesquisa sobre aquisição de segunda língua.

REFERÊNCIAS

ACHARD, M.; NIEMEIER, S. **Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. 238p.

BLEY-VROMAN, R.; JOO, H. The acquisition and interpretation of English locative construction by native speakers of Korean. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 23, p. 207-219, 2001.

BYBEE, J. L.; HOPPER, P. Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In: BYBEE, J. L.; HOPPER, P. J. (eds). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Pub. Co., 2001. p.1-26.

BYBEE, J. L.; THOMPSON, S. A. Three Frequency Effects in Syntax. **Proceedings of the Berkeley Linguistics Society**, vol. 23, p. 65-75, 2000.

CAMPBELL, A.; TOMASELLO, M. The acquisition of English dative constructions. **Applied Psycholinguistics**, vol. 22, p. 253–267, 2001.

CORDER, S. P. A Role for the Mother Tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.) **Language transfer in language learning**. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p.18-31.

_____. Language distance and the magnitude of the language learning task.

Studies in Second Language Acquisition, vol. 2, p. 27–36, 1978.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press, 2004. 356p.

CUERVO, M. C. Double objects in Spanish as a second language: acquisition of morphosyntax and semantics. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 29, p. 583-615, 2007.

DOUGHTY, C.; LONG, M. H. **The handbook of second language acquisition**. Malden, MA: Blackwell, 2003. 888p.

ELLIS, N. C. Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (eds.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, p. 63-103, 2003.

ELLIS, R. Item versus system learning: explaining free variation. **Applied Linguistics**, vol. 20, p. 460-480, 1999.

_____, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824p.

_____, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985. 327p.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale: L. Erlbaum, 1994. 357p.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006. 280p.

_____. Constructions: a new theoretical approach to language. **Trends in Cognitive Science**, vol. 7, p. 219-224, 2003.

_____. **Constructions: A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995. 241p.

GOLDBERG, A.; CASENHISER, D.; SETHURAMAN, N. A lexically based proposal of argument structure meaning. **Chicago Linguistic Society**, vol 39, p. 67-81, 2003.

GOLDBERG, A. E.; CASENHISER, D.; WHITE, T. R.. Constructions as categories of language. **New Ideas in Psychology**, vol. 25, p. 70-86, 2007.

GOMES, C. A. Dative alternation in Brazilian Portuguese: typology and constraints. **Language Design Journal of Theoretical And Experimental Linguistics**. Universidade de Granada, v. 5, p. 67-78, 2003.

GRIMSHAW, Jane B.. *Argument structure*. Cambridge, London: MIT, 1992. 201p.

HATCH, E. M.; LAZARATON, A. *The research manual: design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle, 1991. 628 p.

INAGAKI, S. Japanese and Chinese learners' acquisition of the narrow range rules for the dative alternation in English. **Language Learning**, vol. 47, p. 637-669, 1997.

JOO, H. R. Second language learnability and the acquisition of the argument structure of English locative verbs by Korean speakers. **Second Language Research**, 19, 4, p. 305-328, 2003.

JUFFS, A. The acquisition of semantics-syntax correspondences and verb frequencies in ESL materials. **Language Teaching Research**, vol. 2, p. 93-123, 1998.

KELLERMAN, E. Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 2, 37-57, 1979.

LAKOFF, G. **Womem, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: editor, 1987. 614p

LAKSHMANAN, U.; SELINKER, L. Analysing interlanguage: how do we know what learners know? **Second Language Research**, vol. 17, p. 393-420, 2001.

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar** – vol. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introduction to second language acquisition research**. London; New York: Longman, 1991. 398p.

LONGMAN on-line dictionary. Disponível em: <http://www.ldoceonline.com/>.

MACKEY, A. & GASS, S. M. **Second language research**: methodology and design. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. 405p.

MONTRUL, S. A. The L2 acquisition of dative experiencer subjects. **Second Language Research**, vol.14; p. 27-61, 1998.

MYLES, F. Interlanguage corpora and second language acquisition research. **Second Language Research**, vol. 21, p. 373-391, 2005.

NEGRÃO, E. et al. A competência lingüística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Lingüística**. Vol. I - Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. 232p.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, p.15-123, 1971. Reproduzido em Richards, J. (Ed.) *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Harlow: Longman Group, 1984. p. 55-63.

NETO, A. A. H., STEIN, C. E.. Uma abordagem dos testes não-paramétricos com utilização do excel. In: **XVIII Semana da Matemática**, 2003, Blumenau, Anais, 22 a 25 de Setembro de 2003. Blumenau: Departamento de Matemática, FURB, 2003.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 210p.

OH, E. **Second language acquisition of English double object constructions by korean speakers**. 2006. 330p. Tese (Doutorado em Filosofia, Linguística) - Faculty of The Graduate School, University of Southern California, California, 2006. Disponível em: <http://www-rcf.usc.edu/~ionin/SLAgroup/ohe7702578319.pdf>

OXFORD UNIVERSITY LANGUAGE CENTRE. English placement test. Disponível em: <http://www.lang.ox.ac.uk/courses/tst_english_placement.html>.

PALMER, G. B. **Toward a theory of cultural linguistics.** Austin: University of Texas Press, 1996. 348 p.

PINKER, S. **Learnability and cognition:** the acquisition of argument structure. The MIT Press, Cambridge MA, 1989. 411p.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In: GASS, S.; SELINKER, L.;(Eds.). **Language Transfer in Language Learning.** Amsterdam: John Benjamins Publishing,1993. p. 32–46.

SCHER, A. P. **Construções com dois complementos no inglês e no português do Brasil: Um estudo sintático comparativo.** 1996. 129p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – UNICAMP, 1996.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage.** London, New York: Longman, 1992. 288p.

_____. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, p. 209-31, 1972. Reproduzido em Richards, J. C. (1984). **Error analysis: perspectives on second language acquisition.** Harlow: Longman Group, 1984.

SLABAKOVA, R. Is there a critical period for semantics? **Second Language Research**, vol 22, p. 1–37, 2006.

SOUZA, R. A.; MELLO, H. R. Realização argumental na língua do aprendiz de línguas estrangeiras – possibilidades de exploração da interface entre semântica e sintaxe. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, vol. 5, p.1-19, 2007.

THOMPSON, S. A.; HOPPER, P. J. Transitivity, clause structure and argument structure: evidence from conversation. In: BYBEE, J. L.; HOPPER, P. J. (eds). **Frequency and the emergence of linguistic structure.** Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Pub. Co., 2001. p.27-60.

TOMASELLO, M. Acquiring linguistic constructions. In: KUHN, D.; SIEGLER, R. (Eds.). **Handbook of Child Psychology.** New York: Wiley, 2006.

_____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. The item-based nature of children's early syntactic development. **Trends in Cognitive Sciences**, vol. 4, 156-163, 2000.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 331p. Capítulo 7. Argument structure. p.203-239.

ANEXO 1. QUESTIONÁRIO

Número de identificação: _____ (Parte a ser preenchida pela pesquisadora)

1) Idade: _____

2) Grau de escolaridade: _____

3) Possui algum certificado de proficiência em inglês? Qual?

4) Já esteve no exterior? Onde? Por quanto tempo?

5) Há quanto tempo você estuda inglês? Onde estudou?

ANEXO 2. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO

Grupo 1 – (de 5 a 30 no teste de nivelamento) - 25 informantes						
Identificação	Pontuação no teste de nivelamento	Tempo declarado de estudo de inglês	Grau de escolaridade	Experiência no exterior	Certificado de proficiência	Idade
11	5	6 meses	Superior incompleto	Não	Não	22
30	10	6 meses	Superior incompleto	Não	Não	30
18	12	1 ano	Superior completo	Estados Unidos - 6 meses	Não	44
19	15	6 meses	Mestrado	Não	Não	37
36	15	2 anos	Superior incompleto	Não	Não	23
17	16	20 anos	Mestrado	Israel - 9 meses	Não	41
29	17	2 anos	Superior completo	Não	Não	65
21	17	3 anos e meio	Superior incompleto	Não	Não	29
76	19	2 anos	Ensino Médio incompleto	Não	Não	16
23	19	1 ano	Superior incompleto	Não	Não	20
34	20	4 anos	Superior completo	EUA - 1 ano e meio	Não	54
57	22	4 anos e meio	Superior incompleto	Não	Não	20
27	24	5 anos	Ensino Médio incompleto	Não	Não	18

Grupo 1 – Continuação						
Identificação	Pontuação no teste de nivelamento	Tempo declarado de estudo de inglês	Grau de escolaridade	Experiência no exterior	Certificado de proficiência	Idade
43	24	12 anos	Superior incompleto	Las Vegas - 1 semana / Miami - 1 semana	Não	44
10	24	7 anos	Ensino Médio incompleto	Não	Não	16
12	24	4 anos	Superior incompleto	Não	Não	26
22	26	5 anos	Superior completo	Não	Não	37
26	26	4 anos	Superior incompleto	Não	Não	19
33	26	20 anos	Superior incompleto	10 meses - Austrália / 2 anos - Oceania	Não	40
39	27	3 anos	Superior incompleto	Não	Não	20
47	28	4 anos	Ensino Médio Completo	Não	Não	41
16	28	11 anos	Superior incompleto	Não	Não	20
9	30	5 anos	Mestrado em curso	Não	Não	24
4	30	6 anos	Superior incompleto	Não	Não	21
89	30	3 anos	Ensino Médio completo	Não	Não	19

Grupo 2 (de 31 a 40 no teste de nivelamento) - 22 informantes						
Identificação	Pontuação no teste de nivelamento	Tempo declarado de estudo de inglês	Grau de escolaridade	Experiência no exterior	Certificado de proficiência	Idade
6	31	8 anos	Ensino Médio incompleto	Não	Não	17
14	31	4 anos e meio	Pós	Não	Não	43
2	32	8 anos	Superior	Londres – 1 mês	Não	47
3	32	4 anos	Ensino Médio incompleto	Não	Não	16
97	33	6 anos	Superior completo	5 meses, Califórnia	Não	25
20	33	3 anos e meio	Ensino Médio incompleto	Não	Não	16
8	33	8 anos	Superior incompleto	Não	Não	23
91	33	6 anos	Superior incompleto	6 meses, USA	Não	19
92	33	5 anos	Superior incompleto	Não	Não	19
93	33	6 anos	Superior incompleto	Não	Não	19
49	33	3 anos e meio	Especialização	USA -2 semanas	Não	34
46	34	13 anos	Superior	Não	Não	37
5	34	8 anos	Superior completo	Não	Não	26
88	34	4 anos	Superior incompleto	Não	não	26
58	34	7 anos	Superior incompleto	Não	Não	21
40	36	10 anos	Superior incompleto	Não	Não	26
41	36	8 anos	Superior incompleto	Não	Não	21
13	36	8 anos	Superior incompleto	Não	Não	19
32	38	20 anos	Superior completo	Suíça – 3 meses	TOEIC	41
48	38	14 anos	Superior completo	Não	Não	26
15	40	3 anos e meio	Superior completo	Não	Não	20
50	39	20 anos	Mestrado em curso	Londres – 6 meses	CAE – Cambridge Advanced Exam	40

Grupo 3 (de 41 a 50 no teste de nivelamento) - 15 informantes					
Identificação	Pontuação no teste de nivelamento	Tempo declarado de estudo de inglês	Grau de escolaridade	Experiência no exterior	Certificado de proficiência
21	41	10 anos	Superior incompleto	Não	Proficiência para intercâmbio DRI (aplicado pelo cenex)
27	41	7 anos	Superior incompleto	Não	Não
24	41	14 anos	Superior incompleto	EUA – 1 ano e meio	TOEFL
22	42	10 anos	Superior incompleto	Arábia (5 anos) / Inglaterra (2 anos)	Não
35	42	12 anos	Superior	Alemanha (4 anos) / EUA (6 meses)	Não
28	42	20 anos	Superior incompleto	Porto Rico (2 anos) / Flórida (6 meses) / Alemanha (5 meses)	TOEFL
21	44	12 anos	Superior incompleto	Não	Não
23	45	7 anos	Superior incompleto	Canadá (6 meses)	TOEFL
26	47	6 anos	Superior incompleto	Canadá e França (3 meses em cada)	CAE/CPE
21	48	7 anos	Superior incompleto	EUA (1 mês)	Sim
25	48	13 anos	Superior incompleto	3 anos e meio em Wisconsin	TOEFL
56	46	42 anos	Doutorado	4 anos	Sim
55	47	44 anos	Doutorado	5 anos nos EUA	Michigan
41	48	29 anos	Doutorado em curso	3 anos na Inglaterra	First Certificate - Cambridge
51	50	32 anos	Mestrado	EUA – 6 meses	sim

Grupo controle – Grupo 4 (20 informantes)		
Número de identificação	Idade	Local de origem
62	19	US/Ohio
63	30	US
64	72	US/Texas
68	25	US
69	26	US / Michigan
80	31	US/Califórnia
82	37	US
83	19	US
99	21	US/Wisconsin
100	20	Inglaterra
90	33	Austrália
95	37	Austrália
79	33	Austrália
81	34	Austrália
96	34	Austrália
24	54	US/Michigan
103	62	US
104	54	US
105	28	US
106	--	US

ANEXO 3. TAREFA EXPERIMENTAL

Number: _____

JUDGE THE SENTENCES BELOW FROM 1 TO 5. There are no right or wrong answers. We want to learn your spontaneous feelings about the sentences. You don't need to think too long about each one.

1	2	3	4	5
				
1: completely unacceptable		2: somewhat unacceptable		3: no definite opinion
4: maybe acceptable		5: absolutely acceptable		

- | | |
|--|---|
| <p>1) a) () John told a story to Mark.
 b) () John told to Mark a story.
 c) () John told Mark a story.</p> <p>2) a) () Mary gave a book to me.
 b) () Mary gave to me a book.
 c) () Mary gave me a book.</p> <p>3) a) () Mary removed the garbage for John.
 b) () Mary removed for John the garbage.
 c) () Mary removed John the garbage.</p> <p>4) a) () Carol explained the exercise to Helen.
 b) () Carol explained to Helen the exercise.
 c) () Carol explained Helen the exercise.</p> <p>5) a) () John mooped his old magazines to Mary.
 b) () John mooped to Mary his old magazines.
 c) () John mooped Mary his old magazines.</p> <p>6) a) () John taught English to David.
 b) () John taught to David English.
 c) () John taught David English.</p> <p>7) a) () Laura chose a dress for Mary.
 b) () Laura chose for Mary a dress.
 c) () Laura chose Mary a dress.</p> <p>8) a) () John presented a bottle of champagne to Bill.
 b) () John presented to Bill a bottle of champagne.
 c) () John presented Bill a bottle of champagne.</p> <p>9) a) () I promised the book to David.
 b) () I promised to David the book.
 c) () I promised David the book.</p> <p>10) a) () Mary taught English to me.
 b) () Mary me taught English.
 c) () Mary taught me English.</p> | <p>11) a) () John brought flowers to the table.
 b) () John brought to the table flowers.
 c) () John brought the table flowers.</p> <p>12) a) () Peter gave money to John.
 b) () Peter gave to John money.
 c) () Peter gave John money.</p> <p>13) a) () Robert composed a song for Mary.
 b) () Robert composed for Mary a song.
 c) () Robert composed Mary a song.</p> <p>14) a) () I perked a CD for Pedro.
 b) () I perked for Pedro a CD.
 c) () I perked Pedro a CD.</p> <p>15) a) () Amy took BR040 to Viçosa.
 b) () Amy took to Viçosa BR040.
 a) () Amy took Viçosa BR040.</p> <p>16) a) () James brought flowers to me.
 b) () James me brought flowers.
 c) () James brought me flowers.</p> <p>17) a) () Mary reported the accident to the Police.
 b) () Mary reported to the Police the accident.
 c) () Mary reported the Police the accident.</p> <p>18) a) () Alex put a gun to his head.
 b) () Alex put to his head a gun.
 c) () Alex put his head a gun.</p> <p>19) a) () Kevin built a doll's house for Mary.
 b) () Kevin built for Mary a doll's house.
 c) () Kevin built Mary a doll's house.</p> <p>20) a) () The woman naded the story to John.
 b) () The woman naded John the story.
 c) () The woman naded to John the story.</p> |
|--|---|

- 21) a) () Sally purchased a car for me.
 b) () Sally me purchased a car.
 c) () Sally purchased me a car.
- 22) a) () Mary legoalited a plane for John.
 b) () Mary legoalited for John a plane.
 c) () Mary legoalited John a plane.
- 23) a) () Ana picked a dress for Mary.
 b) () Ana picked for Mary a dress.
 c) () Ana picked Mary a dress.
- 24) a) () Laura made a cake for Mary.
 b) () Laura made for Mary a cake.
 c) () Laura made Mary a cake.
- 25) a) () John reported the accident to me.
 b) () John reported to me the accident.
 c) () John reported me the accident.
- 26) a) () Lucy offered coffee to Mary.
 b) () Lucy offered to Mary coffee.
 c) () Lucy offered Mary coffee.
- 27) a) () He neited the remote control to Mary.
 b) () He neited to Mary the remote control to.
 b) () He neited Mary the remote control.
- 28) a) () James brought flowers to Lucy.
 b) () James brought to Lucy flowers.
 c) () James brought Lucy flowers.
- 29) a) () Carol collected shells for Mary.
 b) () Carol collected for Mary shells.
 c) () Carol collected Mary shells.
- 30) a) () Kevin constructed a house for Mary.
 b) () Kevin constructed for Mary a house.
 a) () Kevin constructed Mary a house.
- 31) a) () Carol explained the exercise to me.
 b) () Carol me explained the exercise.
 c) () Carol explained me the exercise.
- 32) a) () Sally purchased a car for John.
 b) () Sally purchased for John a car.
 c) () Sally purchased John a car.
- 33) a) () Paul handed the car key to John.
 b) () Paul handed to John the car key.
 c) () Paul handed John the car keys.
- 34) a) () Ana picked an ugly dress for me.
 b) () Ana me picked an ugly dress.
 c) () Ana picked me an ugly dress.
- 35) a) () The soldier donated a ball to John.
 b) () The soldier donated to John a ball.
 c) () The soldier donated John a ball.
- 36) a) () John bought a dress for me.
 b) () John bought for me a dress.
 c) () John bought me a dress.
- 37) a) () Cindy whispered a secret to John.
 b) () Cindy whispered to John a secret.
 c) () Cindy whispered John a secret.
- 38) a) () Sally drove her car to Viçosa.
 b) () Sally drove to Viçosa her car.
 c) () Sally drove Viçosa her car.
- 39) a) () Mary told a story to me.
 b) () Mary me told a story.
 c) () Mary told me a story.
- 40) a) () John bought a dress for Mary.
 b) () John bought for Mary a dress.
 c) () John bought Mary a dress.
- 41) a) () He greemed the news to Mary.
 b) () He greemed to Mary the news.
 c) () He greemed Mary the news.
- 42) a) () Sarah finally found a pink dress for Mary.
 b) () Sarah finally found for Mary a pink dress.
 c) () Sarah finally found Mary a pink dress.
- 43) a) () Teddy shouted the numbers to Paul.
 b) () Teddy shouted to Paul the numbers.
 c) () Teddy shouted Paul the numbers.
- 44) a) () Sarah saofed a blouse for Mary.
 b) () Sarah saofed for Mary a blouse.
 c) () Sarah saofed Mary a blouse.

ANEXO 4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG: _____, declaro estar de acordo em participar, como voluntário, da pesquisa “A alternância dativa na interlíngua de aprendizes brasileiros de inglês como L2: aquisição de restrições e influência da L1”, realizada pela pesquisadora Júlia Vidigal Zara, mestranda da FALE/UFMG, e que a minha participação será realizada de acordo com a minha disponibilidade de horário, na forma de realização de um teste de nivelamento, realização de pequenos testes escritos e preenchimento de um pequeno questionário sobre minha experiência de aprendizado.

Entendo que as minhas respostas serão analisadas e poderão ser citadas na dissertação de mestrado da pesquisadora, bem como em artigos, trabalhos e livros que ela venha a escrever. Sendo assim, concedo autorização de uso das informações para fins científicos e compreendo plenamente que meu anonimato será preservado durante toda a pesquisa, e nos relatórios. Estou ciente de que terei acesso aos resultados obtidos, se for da minha vontade, e que poderei solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer uma de suas fases. Compreendo também que posso recusar-me a participar da pesquisa e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização.

Entendo ainda que a minha participação nesta pesquisa é voluntária, não implicando ônus algum à Fale-UFMG, nem aos pesquisadores nela envolvidos.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2008.

Assinatura

Em caso de dúvidas, entre em contato com:
Júlia Vidigal Zara – Telefone 94142496 – E-mail: juliavidigal@yahoo.com

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
Unidade Administrativa II - 2º andar
Av. Antônio Carlos, 6627 (Campus Pampulha) – Belo Horizonte, MG
Telefones: (31) 3409-4592
Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 5. REGISTROS DAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS INFORMANTES

Grupo 1 – 11 informantes entrevistados

1) Pesquisadora: Por que a sentença “John told Mark a story” é completamente inaceitável (julgamento 1) para você?

Informante 11: Não sei se este tipo de frase ocorre no inglês. Meu nível de inglês é muito básico.

Pesquisadora: Por que você considerou a frase “Carol explained me the exercise” aceitável (julgamento 5)?

Informante 11: Neste caso me lembrei do português.

Pesquisadora: Porque você considerou a frase “Carol me explained the exercise” completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 11: Também lembrei do português, mas não sou correto. É muito “aportuguesado”.

2) Pesquisadora: Porque você julgou a sentença “John taught David English” como talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 30: Porque falta algo entre o verbo e “David”.

Pesquisadora: Porque você julgou a sentença “Peter gave John money” como talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 30: Eu não sei se esta ordem pode.

3) Pesquisadora: Porque você julgou a sentença “John told Mark a story” como talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 36: Eu fiz traduzindo tudo para o português, porque sei pouco inglês. Falta diferenciar os dois objetos, parece um objeto só.

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “Carol explained Helen the exercise” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 36: Porque parece que explicou “a Helen”.

4) Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “John told Mark a story” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 29: Porque precisa de ligação aqui (apontado para a posição entre o verbo “told” e o NP “Mark”).

Pesquisadora: Por que a sentença “Ana me picked an ugly dress” é completamente inaceitável (julgamento 1) para você?

Informante 29: Eu acho que não existe esta construção no inglês.

5) Pesquisadora: Por que você considerou a sentença “John told to Mark a story” mais aceitável (julgamento 5) do que a “John told a story to Mark” (julgamento 4)?

Informante 21: O objeto indireto fica melhor logo após o verbo neste caso.

Pesquisadora: Por que a sentença “John told Mark a story” é talvez inaceitável para você (julgamento 2)?

Informante 21: Porque falta o “to”.

Pesquisadora: Mas você considerou a sentença “Paul handed John the car Keys” como talvez aceitável (julgamento 4).

Informante 21: Tenho pouco contato com este verbo, pareceu mais aceitável.

Pesquisadora: Porque a sentença “Sally purchased a car for John” é talvez aceitável (julgamento 4) e não completamente aceitável (julgamento 5) para você?

Informante 21: Acho que a preposição certa é a “to”.

6) Pesquisadora: Por que você acha que a sentença “John told to Mary a story” é talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 57: Tenho tendência a pensar em português. Quando muda a ordem em português, geralmente tem uma vírgula, então imagino que em inglês está faltando alguma coisa, porque mudou a ordem

Pesquisadora: Por que a sentença “John told Mark a story” é completamente inaceitável (julgamento 1) para você?

Informante 57: É muito estranho, falta a preposição

Pesquisadora: Porque “John presented Bill a bottle of champagne” é completamente aceitável (julgamento 5) para você?

Informante 57: Porque entendi que João presenteou o Bill, faz sentido.

Pesquisadora: Por que você considera a sentença “John taught English to David” talvez aceitável (julgamento 4) e não completamente aceitável (julgamento 5)?

Informante 57: Fiquei em dúvida se era “John taught *in* English to David”, se podia omitir a preposição ‘in’.

7) Pesquisadora: Por que a sentença “John told Mark a story” é completamente aceitável (julgamento 5) para você?

Informante 27: Eu pensei no que lembrava já ter ouvido. Este verbo eu já sei que é assim.

Pesquisadora: Por que “Robert composed Mary a song” é completamente inaceitável (julgamento 1) para você?

Informante 27: Pensei na transitividade do verbo. Parece que compôs “a Mary”.

Pesquisadora: E em “Laura made Mary a cake” (julgamento 1)?

Informante 27: “Fez a Mary” não dá.

8) Pesquisadora: Por que a sentença “Mary gave me a book” é completamente aceitável (julgamento 5) para você?

Informante 12: Sinto que já vi este tipo de formação mais vezes

Pesquisadora: Por que a sentença “Carol explained Helen the exercise” é talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 12: Dá a impressão de que está explicando “a Maria”.

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “John taught English to David” como talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 12: Preferi não arriscar quando não tinha certeza de que já havia visto a estrutura.

Pesquisadora: Por que “Laura chose Mary a dress” é talvez inaceitável (julgamento 2) para você?

Informante 12: Parece que está escolhendo “a Maria”.

Pesquisadora: Por que você deu julgamento (2) para as sentenças “I promised the book to David” e “I promised David the book”, mas deu julgamento (4) para “I promised to David the book”?

Informante 12: Porque promete “para a pessoa”, promete “para alguém alguma coisa”.

9) Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “Mary reported to the Police the accident” mais aceitável (julgamento 5) do que “Mary reported the accident to the Police” (julgamento 4)?

Informante 26: Porque é melhor falar “para quem relatou” primeiro.

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “Robert composed for Mary a song” mais aceitável (julgamento 5) do que “Robert composed a song for Mary” (julgamento 4)?

Informante 26: A mesma coisa. Você fala diretamente “para quem foi composto”.

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “Laura made Mary a cake” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 26: Parece que fez “a Mary”.

Pesquisadora: E no caso de “Carol collected Mary shells”? Você também deu julgamento (1).

Informante 26: Falto algo aqui (apontando para a posição entre o verbo “collected” e o NP <Mary>).

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “Paul handed the car key to John” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 26: Achei “the car key” estranho, na hora de falar, não soa bem.

10) Pesquisadora: Por que você julgou a frase “John told Mark a story” como completamente aceitável (julgamento 1)?

Informante 16: Pelo que sei, é “told someone something”.

Pesquisadora: E no caso de “Mary gave me a book”? (O julgamento também foi 5).

Informante 16: Acho que já vi este tipo de frase em algum lugar.

Pesquisadora: Por que a sentença “Mary me taught English” é completamente inaceitável (o julgamento também foi 5)?

Informante 16: O “me” está num lugar que nunca tinha visto.

Pesquisadora: Por que as sentenças “Carol explained Helen the exercise” e “Kevin built Mary a doll’s house ” são completamente inaceitáveis (julgamento 1) para você?

Informante 16: Precisa da preposição.

11) Pesquisadora: Por que a sentença “John told Mark a story” é completamente aceitável (julgamento 5) para você?

Informante 9: Esta regra eu já aprendi. Tell someone something.

Pesquisadora: Por que você julgou “John taught David English” como completamente inaceitável (julgamento 5)?

Informante 9: Não lembro de ter lido ou escutado “teache someone something”.

Pesquisadora: Mas você julgou “Mary taught me English” como talvez aceitável (julgamento 4).

Informante 9: Acho que com o pronome tem mais possibilidade.

Pesquisadora: Por que julgou a sentença “Kevin built Mary a doll’s house” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 9: Parece que construiu “a Maria”.

Grupo 2 – 4 informantes entrevistados

1) Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “John told Mark a story” como completamente aceitável (julgamento 5)?

Informante 48: Porque depois do “tell” tem que vir a pessoa.

Pesquisadora: Por que a sentença “Mary gave me a book” é completamente aceitável (julgamento 5) para você?

Informante 48: Frases deste tipo eu já ouvi.

Pesquisadora: Por que julgou a frase “Carol explained Helen the exercise” como talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 48: Considerei esta estrutura como mais informal.

Pesquisadora: Por que você aceitou a sentença “Mary promised David the book” (julgamento 5) mas rejeitou a sentença “Mary promised the book to David” (julgamento 1)?

Informante 48: Porque este verbo não “pede” preposição. Tem verbo que você acha que a preposição não pode, outros precisam.

2) Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “John told Mark a story” como completamente aceitável (julgamento 5)?

Informante 13: Eu aprendi que se fala *tell someone something*.

Pesquisadora: Por que você escolheu o julgamento (3) para várias sentenças do tipo “John taught David English”, “Lucy offered Mary coffee” e “Paul handed John the car keys”?

Informante 13: Fiquei com muita dúvida se precisava ou não de preposição.

3) Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “John told Mark a story” como completamente aceitável (julgamento 5)?

Informante 8: O “tell” não precisa de preposição.

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “Carol explained Helen the exercise” como talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 8: Sou bem, mas não sei se este verbo pode sem preposição.

Pesquisadora: Por que você deu julgamento (3) para a sentença “Laura made Mary a cake”?

Informante 8: Não sei se este verbo segue a mesma regra do “tell”. Tenho dúvida se o verbo exige objeto direto ou indireto.

4) Pesquisadora: Por que julgou a sentença “John told Mark a story” como completamente aceitável (julgamento 5), mas considerou a sentença “Carol explained Helen the exercise” como talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 20: Pensei de acordo com o verbo e o complemento que ele vai pedir.

Pesquisadora: Por que você considerou “Laura chose Mary a dress” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 20: Porque parece que escolheu “a Mary”, o verbo exige a preposição.

Pesquisadora: Por que julgou a sentença “Lucy offered Mary coffee” como talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 20: Dá para compreender, mas falta a preposição.

Grupo 3: 5 informantes entrevistados

1) Pesquisadora: Por que você considerou a sentença “John told to Mark a story” como talvez aceitável (julgamento 4)?

Informante 1: A preposição não é necessária, mas dá prá entender.

Pesquisadora: Por que você deu julgamento (5) para “Carol explained to Helen the exercise”?

Informante 1: Já ouvi mais frases com “explain to”.

Pesquisadora: Por que deu julgamento (4) para “I promised the book to David”?

Informante 1: Normalmente fala-se “para quem se prometeu” primeiro.

Pesquisadora: Você deu julgamento (1) para a sentença “Mary me taught English”. Por quê?

Informante 1: É muito “aportuguesado”.

Pesquisadora: Por que você escolheu o julgamento (3) para “Carol collected Mary shells”?

Informante 1: Soa péssimo dizer “Mary shells”.

2) Pesquisadora: Por que você deu julgamento (1) para “Carol explained Helen the exercise”?

Informante 25: Não soou legal.

Pesquisadora: E em “Kevin constructed Mary a house”?

Informante 25: Com verbos do latim não soa bem.

3) Pesquisadora: Por que você considerou a sentença “John told a story to Mark” talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 78: Talvez seja aceitável, mas não estou acostumada a usar “tell” com “to”.

Pesquisadora: Por que deu julgamento (1) para “Carol explained Helen the exercise”?

Informante 78: “Explain” tem que ter “to”.

Pesquisadora: Por que deu julgamento (4) para “Amy took Viçosa BR040”?

Informante 78: Porque tudo que vem depois do verbo pode ser o nome da rodovia.

4) Pesquisadora 77: Por que você considerou a sentença “Peter gave John money” talvez aceitável (julgamento 4) e não completamente aceitável (julgamento 5)?

Informante: Parece que falta algo, tipo “the money” ou “some money”.

Pesquisadora: Por que você considerou a sentença “Carol collected Mary shells” completamente inaceitável (julgamento 1)?

Informante 77: Ficou estranho, falta algo aqui (apontando para local entre “Mary” e “shells”).

Pesquisadora: Por que você julgou “Sally purchased John a car” como talvez inaceitável (julgamento 2)?

Informante 77: Fiquei com dúvida se podia fazer a “inversão”.

Pesquisadora: Por que você deu julgamento (5) para “Teddy shouted Paul the numbers”?

Informante 77: Acho que pode omitir a preposição.

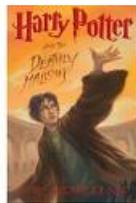
5) Pesquisadora: Por que julgou “Carol explained Helen the exercise” como completamente inaceitável (julgamento 1)?

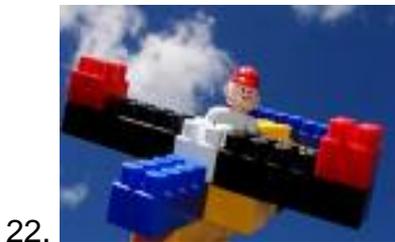
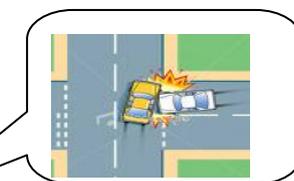
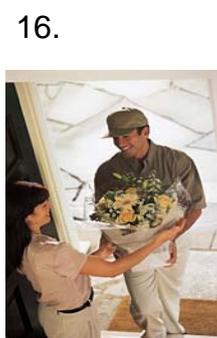
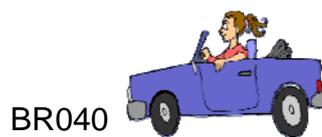
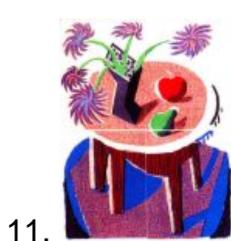
Informante 55: Porque sei que depois de “explain” tem que ter “to”.

Pesquisadora: Por que você julgou a sentença “John bought Mary a dress” como “talvez aceitável”?

Informante 55: Buy somebody something? Não tenho certeza de que esteja certo.

ANEXO 6. FIGURAS ILUSTRATIVAS DAS SENTENÇAS







The accident was....



30.

31.



32.



33.



34.



35.



36.



37.



38.



39.



40.



41.



42.



43.

23 45 57 62 ...



44.



ANEXO 7. GLOSSÁRIO COM DEFINIÇÕES EM PORTUGUÊS DOS VERBOS EM INGLÊS

- 1) Built - Build: dar estrutura a algo, edificar, criar.
- 2) Bought - Buy: obter alguma coisa pagando por isto.
- 3) Chose - Choose: decidir o que você quer entre diversas opções.
- 4) Collect: obter coisas do mesmo tipo em diferentes lugares e colocá-las juntas.
- 5) Compose: escrever uma música
- 6) Construct: dar estrutura a algo, edificar, criar.
- 7) Nad: comunicar coisas que não são verdadeiras usando muito exagero.
- 8) Donate: permitir que uma pessoa ou organização tenha algo a fim de ajudá-las,
- 9) Explain: ajudar alguém a aprender alguma coisa de uma forma clara e fácil de entender.
- 10) Found - Find: descobrir, ver alguma coisa que você estava procurando.
- 11) Gave - Give: fazer com que alguém tenha algo; fornecer algo a alguém.
- 12) Greem: dizer algo alto e com voz rouca.
- 13) Hand: fazer com que alguém tenha algo usando suas mãos.
- 14) Legoalite: usar pequenas peças de plástico para produzir alguma coisa.
- 15) Made - Make: produzir algo.
- 16) Moop: perguntar a uma pessoa se ele gostaria de ter algo que não é mais útil para você.
- 17) Neit: fazer com que alguém tenha algo mesmo contra a sua vontade.
- 18) Present: fazer com que alguém tenha algo em uma ocasião especial.
- 19) Offer: perguntar a uma pessoa se ele gostaria de ter algo.
- 20) Promise: dizer a alguém que você irá definitivamente fazer algo.
- 21) Perkest: obter algo que você estava procurando por um preço menor do que você esperava.
- 22) Pick: decidir o que você quer entre diversas opções.
- 23) Purchase: obter alguma coisa pagando por isto (formal).
- 24) Report: fornecer informação sobre eventos recentes.
- 25) Saof: decidir qual objeto você quer baseado no preço do mesmo.
- 26) Shout: dizer algo muito alto.
- 27) Told - Tell: comunicar informação, histórias, etc.
- 28) Taught - Teach: ajudar alguém a aprender alguma coisa através de lições.
- 29) Whisper: dizer algo muito baixo.

ANEXO 8. FREQUÊNCIA DE JULGAMENTOS 3 NAS CATEGORIAS DA TAREFA EXPERIMENTAL

Número de julgamentos (3) e número total de julgamentos por categoria em cada grupo.

	Grupo 1		Grupo 2	
	Julg. (3)	Total de jul.	Julg. (3)	Total de jul.
Ditransitiva/pronome	25 (6,66%)	375 (100%)	7 (2,12%)	330 (100%)
Ditransitiva/nome	62 (8,26%)	750 (100%)	100 (15,15%)	660 (100%)
V NP PP	21 (2,8%)	750 (100%)	16 (2,42%)	660 (100%)
V PP NP	69 (9,2%)	750 (100%)	63 (9,5%)	660 (100%)
Ditransitiva/Inc	15 (12%)	125 (100%)	7 (6,36%)	110 (100%)
	Grupo 3		Grupo 4	
	Julg. (3)	Total de jul.	Julg. (3)	Total de jul.
Ditransitiva/pronome	1 (0,44%)	225 (100%)	6 (2%)	300 (100%)
Ditransitiva/nome	34 (7,55%)	450 (100%)	33 (5,5%)	600 (100%)
V NP PP	7 (1,55%)	450 (100%)	8 (1,33%)	600 (100%)
V PP NP	29 (6,44%)	450 (100%)	32 (5,33%)	600 (100%)
Ditransitiva/Inc	2 (2,66%)	75 (100%)	2 (1,52%)	131 (100%)

ANEXO 9. Relação de verbos traduzidos corretamente pelos informantes

Grupo 1

Verbos	INFORMANTES																									Total
	11	30	18	19	36	17	29	21	76	23	34	57	27	43	10	12	22	26	33	39	47	16	9	4	89	
Give	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23
hand																										0
donate						x	x	x	x				x	x		x				x	x	x	x	x	x	13
present	x			x			x	x			x	x	x	x				x	x		x	x	x	x		14
offer						x	x		x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16
promise			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
Buy	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24
Find			x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
purchase																		x						x		2
collect				x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x			x	x	x		x	18
teach				x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
explain	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
Tell	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
report						x			x	x	x		x	x	x	x		x			x	x	x	x	x	15
make			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
build				x		x	x		x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	17
construct			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x		x	x		18
compose			x			x	x			x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	18
pick							x				x			x				x	x		x	x		x		8
choose			x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
shout							x							x		x	x				x				x	6
whisper								x								x			x		x				x	6
Bring				x		x			x		x			x		x			x						x	9
TOTAL	5	1	8	13	10	17	17	14	15	8	18	16	15	20	12	19	16	15	17	14	19	17	18	19	18	

Grupo 2

Verbos	INFORMANTES																					Total	
	6	14	2	3	97	20	8	91	92	93	49	46	5	88	58	40	41	13	32	48	15		50
give	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	21
hand							x												x			x	3
donate	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	19
present	x		x	x	x		x	x	x			x		x	x	x			x	x		x	14
offer	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
promise	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
buy	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
find	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
purchase					x		x	x					x	x		x			x	x		x	9
collect	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
teach	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
explain	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
tell	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
report		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	19
make	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
build	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
construct	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	18
compose	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	19
pick	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	18
choose	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
shout			x	x			x	x	x	x		x	x		x	x		x	x			x	16
whisper	x		x					x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	14
bring	x			x			x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		16
Total	19	16	19	16	19	14	22	21	21	20	19	21	18	21	19	21	19	18	23	21	17	23	

Grupo 3

Verbos	INFORMANTES															Total
	1	31	59	37	51	54	53	56	60	52	61	25	78	77	55	
give	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
hand	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
donate	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
present	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
offer	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
promise	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
buy	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
find	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
purchase	x	X	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
collect	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
teach	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
explain	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
tell	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
report	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
make	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
build	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
construct	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
compose	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
pick	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
choose	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
shout	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
whisper	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
bring	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
Total	23	22	23	23	22	21	23	23	23	23	23	23	23	23	23	

ANEXO 10. Número total de julgamentos (5) dados para as categorias ditransitiva/nome por informante. Destaque para informantes que declararam ter tido experiência no exterior.

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Informante	Julgamento 5	Informante	Julgamento 5	Informante	Julgamento 5
11	1	6	2	1	28
30	2	14	1	31	4
*18	0	*2	4	*59	28
19	0	3	0	*37	25
36	0	*97	1	*51	14
*17	3	20	1	*54	6
29	1	8	14	53	25
21	0	*91	5	*56	16
76	0	92	10	*60	20
23	0	93	10	*52	21
*34	4	*49	2	*61	19
57	1	46	2	*25	18
27	9	5	4	*78	28
*43	9	88	2	*77	19
10	3	58	0	*55	5
12	1	40	15		
22	1	41	2		
26	7	13	4		
*33	1	*32	2		
39	2	48	28		
47	0	15	8		
16	8	*50	5		
9	1				
4	3				
89	1				

*Informantes com experiência no exterior.

ANEXO 11. RESULTADOS PARA AS CATEGORIAS <V PP NP> COM O <RECIPIENTE> EXPRESSO POR UM PRONOME

Comparação entre as distribuições de respostas nas categorias “Peter gave to John money” e “Mary gave to me a book”, “John bought for Mary a dress” e “John bought for me a dress” nos grupos experimentais e no grupo controle.

Grupo 1				
Julgamento	Give to John	Give to me	Buy for Mary	Buy for me
1	5(20%)	6(24%)	0%	2(8%)
2	7(28%)	6(24%)	3(12%)	2(8%)
4	8(32%)	8(32%)	14(56%)	14(56%)
5	2(13,5%)	3(12%)	6(24%)	4(16%)

Grupo 2				
Julgamento	Give to John	Give to me	Buy for Mary	Buy for me
1	7(32%)	9(41%)	4(18%)	3(13,5%)
2	6(27%)	10(45,5%)	5(22,5%)	6(27%)
4	7(32%)	2(9%)	6(27%)	9(41%)
5	1(4,5%)	1(4,5%)	6(27%)	4(18%)

Grupo 3				
Julgamento	Give to John	Give to me	Buy for Mary	Buy for me
1	5(33,5%)	9(60%)	3(20%)	3(20%)
2	4(26,5%)	2(13,5%)	5(33,5%)	5(33,5%)
4	4(26,5%)	1(6,5%)	5(33,5%)	4(26,5%)
5	0%	2(13,5%)	1(6,5%)	2(13,5%)

Grupo 4				
Julgamento	Give to John	Give to me	Buy for Mary	Buy for me
1	10(50%)	11(55%)	8(40%)	10(50%)
2	8(40%)	8(40%)	7(35%)	6(30%)
4	1(5%)	1(5%)	3(15%)	2(10%)
5	0%	0%	0%	0%

P-valores resultantes da aplicação do Teste Exato de Fisher na comparação entre os grupos experimentais e o grupo controle para as categorias acima. Valores acima de 0,05 indicam distribuições dependentes entre as categorias nos grupos comparados.

Grupos	Give to me	Buy for me
1X4	0,014	0,000
2X4	0,978	0,04
3X4	0,116	0,186