

Ana Carolina Silva Vilela

Transferência Linguística e Transferência de Treinamento  
na Interlíngua do Falante de Português-L1/Inglês-L2

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2009

Ana Carolina Silva Vilela

Transferência Linguística e Transferência de Treinamento  
na Interlíngua do Falante de Português-L1/Inglês-L2

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:  
ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2009



*Para todos aqueles que se interessam  
pelas questões da linguagem.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo conhecimento (Verdade) e capacitação (Graça). Um versículo da Bíblia expressa bem o meu sentimento ao concluir este curso: *Todas as minhas fontes são em ti* (Salmo 87.7).

À Universidade Federal de Minas Gerais, na figura de seu reitor, Prof. Dr. Ronaldo Tadêu Pena; e à Faculdade de Letras, na figura de seu diretor, Prof. Dr. Jacyntho Brandão. É uma honra e um privilégio para mim ser formada por uma instituição séria e comprometida com a excelência no ensino e na pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo de Souza, que “apostou suas fichas” nesta pesquisa desde o início. Obrigada pelos bons conselhos, pelos momentos de descontração, pelas indicações bibliográficas, pelo entusiasmo e pelo encorajamento constantes.

Aos professores Dr. Tommaso Raso, Dra. Heliana Mello, Dra. Eunice Nicolau, Dra. Vera Menezes, Dra. Adriana Pagano, Dra. Eva Fernández e Dra. Márcia Cançado, meus mestres ao longo desses dois anos. Agradeço pelos ricos ensinamentos e pelo exemplo de ética deixados.

À Profa. Dra. Thaís Cristófaró Silva. O seu incentivo em determinados momentos foi crucial para que eu concluísse este trabalho. Eu tenho em você um dos maiores exemplos de amor à vida acadêmica.

Ao Prof. Ms. Fernando de Oliveira, pela indispensável consultoria prestada durante a análise estatística dos dados.

Aos colegas de Mestrado, em especial à Júlia Zara e à Carolina Vianini, pela amizade; e aos amigos do Doutorado, Dilso Almeida, Luciana Fiuza e Marisa Carneiro, pelas experiências acadêmicas compartilhadas. Agradeço também aos alunos do POSLIN que participaram da fase piloto do meu experimento.

Aos meus informantes, do Brasil, dos Estados Unidos e da Itália, tão fundamentais durante a etapa de coleta de dados. Obrigada pela boa vontade, pelas palavras de incentivo, pela paciência nas inúmeras tentativas de agendamento de entrevistas e por me ajudarem a entender um pouquinho sobre este mistério que é a organização do conhecimento linguístico na mente humana.

À minha família, pelo indispensável apoio durante esses dois longos anos; e aos meus amigos, fiéis torcedores pelo sucesso deste trabalho. Vocês são parte importante do meu alicerce.

Ao Rodrigo, meu querido. Obrigada pelo incentivo, pela companhia agradável, pela paciência infinita e por dividir comigo cargas e sorvetes. Você tornou a minha jornada acadêmica mais alegre e divertida.

À Micheline, por ter me ensinado a não desistir dos meus sonhos. Sua entrada na minha vida, num momento tão crítico, foi fundamental para que este trabalho se concretizasse.

E um agradecimento muito especial à CAPES, pelo providencial auxílio financeiro durante grande parte do Mestrado.

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	<b>8</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>9</b>
<b>Lista de Ilustrações</b> .....	<b>10</b>
<b>Lista de Tabelas</b> .....	<b>11</b>
<b>Lista de Abreviaturas</b> .....	<b>14</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>16</b>
<b>Capítulo I. Transferência Linguística</b> .....	<b>23</b>
1. A noção de transferência ao longo dos tempos .....	23
2. Questões de definição e terminologia .....	29
3. Manifestações da transferência .....	36
4. Restrições atuantes sobre a transferência linguística .....	39
5. Questões metodológicas do estudo da transferência linguística .....	44
6. Algumas conclusões .....	51
<b>Capítulo II. Transferência de Treinamento</b> .....	<b>53</b>
1. Definições para transferência de treinamento .....	53
2. A transferência de treinamento nos estudos de ASL .....	56
3. Descobertas dos estudos na Psicologia, Pedagogia e Linguística Aplicada .....	65
4. Algumas conclusões .....	69
<b>Capítulo III. As Construções</b> .....	<b>72</b>
1. A alternância agente-beneficiário do português brasileiro .....	72
2. A construção causativa-passiva do inglês .....	78
3. Uma consideração final .....	84
<b>Capítulo IV. Procedimentos Metodológicos</b> .....	<b>85</b>
1. Objetivos do estudo e perguntas de pesquisa .....	85
2. Etapas e instrumentos da coleta de dados .....	88
2.1. Questionário de dados biográficos .....	91
2.2. Teste de nivelamento .....	92
2.3. O experimento .....	93
3. Os sujeitos da pesquisa .....	100
3.1. Recrutamento dos informantes e formação dos grupos .....	101
3.2. Classificação dos sujeitos segundo a proficiência .....	107
3.3. Características biográficas dos sujeitos .....	109
4. Codificação dos dados e tratamento estatístico .....	113
4.1. Codificação das tarefas de produção .....	114
4.2. Codificação das tarefas de compreensão .....	115
<b>Capítulo V. Apresentação dos Resultados</b> .....	<b>123</b>
1. Fase 1: Descrição dos dados da interlíngua .....	123
1.1. Tarefas de produção .....	123
1.2. Tarefas de compreensão .....	131
2. Fase 2: Etapa da transferência linguística .....	143
2.1. A comparação entre falantes de português-L1/inglês-L2 (Efeito A) .....	146
2.2. A comparação entre falantes de português-L1/inglês-L2 (Efeito B) .....	150
2.3. A comparação dos dados de diferentes interlínguas (Efeito C).....	158

2.4. Os dados do Grupo Controle.....	163
3. Fase 3: Etapa da transferência de treinamento .....	174
3.1. Motivações no insumo pedagógico .....	175
3.2. Efeitos da transferência de treinamento .....	187
3.2.1. Diferenças qualitativas entre falantes de português-L1/inglês-L2 e falantes nativos do inglês .....	188
3.3. A comparação entre o aprendizado predominantemente naturalístico e o aprendizado predominantemente escolar .....	195
4. Constações deste capítulo: resumo.....	211
<b>Capítulo VI. Discussão .....</b>	<b>215</b>
1. A questão da transferência linguística .....	215
2. Considerações sobre a transferência de treinamento .....	227
3. Palavras finais .....	237
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>242</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>255</b>

## RESUMO

Esta dissertação busca descrever aspectos da interlíngua de falantes nativos do português brasileiro (PB), aprendizes de inglês-L2. A partir dessa descrição, objetiva-se refletir sobre a possível influência do conhecimento de língua materna (L1) e de procedimentos de ensino sobre a configuração interlinguística (fenômenos denominados “transferência linguística” e “transferência de treinamento”, respectivamente). Para a análise dessas questões, escolheu-se a construção causativa-passiva do inglês, ilustrada em (1) *John had his hair cut*, e a alternância agente-beneficiário do PB, ilustrada em (2) *O cabeleireiro cortou o cabelo de João*; e (3) *João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo*. Ambas as estratégias são um meio de se conferir proeminência ao beneficiário da ação verbal, que ocupa a posição de sujeito. Considerando que uma sentença como (4) *John cut his hair* não fere as regras sintáticas do inglês e que, em português, seu equivalente-literal corresponde à sentença em (3), buscou-se verificar se os aprendizes brasileiros produziram sentenças como (4), atribuindo a *John* o papel de beneficiário da ação, como ocorre no PB. Os resultados mostraram que a interlíngua dos falantes brasileiros exibe tanto sentenças como (4) quanto (1). Diante desse fato, perguntou-se se a presença de sentenças do tipo (4) constituía evidência de transferência linguística do PB para a interlíngua. Os resultados não permitiram inferir se há ou não a presença desse fenômeno na interlíngua dos falantes brasileiros. Detectou-se, ainda, que os sujeitos brasileiros se mostram mais conservadores que os falantes nativos de inglês, exibindo uma tendência maior de rejeitar o uso de sentenças do tipo (4) em contextos <sujeito-beneficiário>. Os sujeitos brasileiros também demonstraram uma tendência maior de atribuir o papel de agente ao sujeito de sentenças desse tipo, não aceitando a atribuição do papel de beneficiário ao sujeito. Hipotetiza-se que esse comportamento decorra da presença de uma regra interlinguística, inferida a partir do insumo pedagógico. Participaram deste estudo cinquenta e nove sujeitos, distribuídos em um grupo controle e diferentes grupos experimentais, de acordo com os objetivos de cada fase da pesquisa.

Palavras-chave: interlíngua, transferência linguística, transferência de treinamento.



## ABSTRACT

This dissertation aims to describe aspects of the interlanguage of Brazilian learners of English as a second/foreign language and to discuss the influence of mother language knowledge and teaching procedures upon interlanguage configuration (*LI transfer* and *transfer of training*, respectively). English causative-have construction, illustrated by (1) *John had his hair cut*, and Brazilian Portuguese (henceforth BP) agent-beneficiary alternation, illustrated by (2) *O cabeleireiro cortou o cabelo de João<sub>BEN</sub>* and (3) *João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo* were chosen as the linguistic scenario for this investigation. Both strategies are a means of assigning prominence to the beneficiary argument of the sentence, which appears in the subject position. Bearing in mind that a sentence such as (4) *John cut his hair* does not violate the syntactic rules of the English grammar and that its literal-equivalent in BP corresponds to (3), it was asked whether Brazilian learners of English as an L2 would produce sentences such as (4) in which a beneficiary role is assigned to the subject of the sentence, as in sentence (3). Results have shown that the subjects produce both structures (1) and (4) in their interlanguage performance. This finding has led to the question of whether the production of sentences like (4) by Brazilian speakers was due to language transfer from BP into the interlanguage. The available evidence did not allow us to conclude whether language transfer is present or not. Brazilian speakers have also shown to be more conservative, in that they tend to reject sentences such as (4) in <subject-beneficiary> contexts a lot more than native speakers of English do. Some of them have also shown a greater tendency to assign an agent reading to such sentences, not accepting the assignment of a beneficiary role to the subject. It has been hypothesized that these behaviors result from the presence of an interlanguage rule, inferred from pedagogical input. A total of fifty-nine subjects took part in this study, having been assigned to different experimental groups, according to the specific goals of which phase of the study.

Keywords: interlanguage, language transfer, transfer of training

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Capítulo I: Transferência Linguística</b>	
QUADRO 01: Visões sobre Transferência Linguística apresentadas neste capítulo .....	36
<b>Capítulo II: Transferência de Treinamento</b>	
QUADRO 02: Exemplo de sentença produzida pela aprendiz, seguida da correção do professor .....	58
QUADRO 03: Sentenças apontadas no livro didático pela aprendiz .....	59
<b>Capítulo III: As Construções</b>	
QUADRO 04: Construções causativas perifrásticas .....	81
<b>Capítulo IV: Metodologia</b>	
FIGURA 01: Demonstrativo da interação online via canal de bate-papo do MSN .....	89
QUADRO 05: Exemplo de questão do teste de nivelamento .....	92
QUADRO 06 : Escala de classificação segundo o escore obtido no teste de nivelamento .....	93
QUADRO 07 : Exemplo de história da Tarefa 1(Parte 1) .....	93
QUADRO 08 : Criando um contexto propício à atribuição do papel temático de beneficiário .....	94
QUADRO 09: Tarefa 2 (Parte 1) .....	95
QUADRO 10: Modelo da Tarefa 1 (Parte 2) .....	96
QUADRO 11: Modelo da Tarefa 2 (Parte 2) .....	97
QUADRO 12: Visão geral do experimento aplicado na pesquisa .....	99
QUADRO 13: Número de informantes em cada grupo, de acordo com as fases da pesquisa .....	101
QUADRO 14: Distribuição dos informantes Português L1/Inglês L2 recrutados na Fale-UFMG segundo a proficiência .....	108
QUADRO 15: Distribuição dos informantes Italiano L1/Inglês L2 segundo a proficiência .....	108
QUADRO 16: Distribuição dos informantes Português L1/Inglês L2 (EUA) segundo a proficiência ..	109
QUADRO 17: Características Gerais do Grupo Experimental I (n=13) .....	110
QUADRO 18: Características Gerais do Grupo Experimental II (n=16) .....	111
QUADRO 19: Características Gerais do Grupo Experimental III (n=09) .....	112
QUADRO 20: Características Gerais do Grupo Experimental IV (n=03) .....	112
QUADRO 21: Características Gerais do Grupo Experimental VI (n=05) .....	113
QUADRO 22: Codificação das Tarefas de Produção .....	114
QUADRO 23: Diálogos da Tarefa 1 (Parte 2) com marcação das sentenças relevantes .....	115
QUADRO 24: Codificação da Tarefa 1 (Parte 2) .....	116
QUADRO 25: Exemplos de respostas da Tarefa 1 (Parte 2) .....	116
QUADRO 26: Gravuras 1 e 2 da Tarefa 2 (Parte 2) e suas sentenças .....	118
QUADRO 27: Raciocínio subjacente à codificação da Tarefa 2 (Parte 2): papel temático .....	119
QUADRO 28: Raciocínio subjacente à codificação da Tarefa 2 (Parte 2): preferência, neutralidade e rejeição .....	119
QUADRO 29: Codificação da Tarefa 2 (Parte 2) para o Grupo Experimental V .....	120
<b>Capítulo V: Apresentação dos Dados</b>	
QUADRO 30 Diálogos da Tarefa 1 (Parte 2): Experimento em Português .....	153
QUADRO 31 Atividade presente em livro didático .....	177
QUADRO 32 Tarefa de V ou F encontrada em livro didático .....	178
QUADRO 33 Principais ações empregadas em livros didáticos .....	180
QUADRO 34 Ações mais frequentes nos livros didáticos .....	181
<b>Capítulo VI: Discussão</b>	
FIGURA 02: Possibilidades de mapeamentos: aprendiz conservador <i>versus</i> nativo .....	230

## LISTA DE TABELAS

### Capítulo V: Apresentação dos Dados

<b>FASE I: Descrição dos dados da interlíngua</b> .....	123
TABELA 01: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III .....	125
TABELA 02: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III .....	127
TABELA 03: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III .....	131
TABELA 04: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III .....	132
TABELA 05: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III .....	132
TABELA 06: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III .....	137
 <b>FASE II: Etapa da transferência linguística</b> .....	 143
TABELA 07: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Teste Exato de Fisher: GIxGII; GIxGII; GIIxGIII .....	147
TABELA 08: Tarefa 1 (Parte 1) – Texto Livre – Teste Exato de Fisher: GIxGII; GIxGII; GIIxGIII .....	148
TABELA 09: Tarefa 1 (Parte 1) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher: GIxGII; GIxGII; GIIxGIII .....	149
TABELA 10: Tarefa 1 (Parte 1) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher: GIxGII; GIxGII; GIIxGIII .....	149
TABELA 11: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (interlíngua) x Grupo V (língua materna) .....	150
TABELA 12: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (interlíngua) x Grupo V (língua materna) .....	152
TABELA 13: Tarefa 1 (Parte 2) – Atrib. Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III x Grupo Experimental V (brasileiros não- falantes de inglês) .....	153
TABELA 14: Tarefa 1 (Parte 2) – Atrib. Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III x Grupo Experimental V (brasileiros não-falantes de inglês) .....	153
TABELA 15: Tarefa 1 (Parte 2) – Atrib. Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III x Grupo Experimental V (brasileiros não-falantes de inglês) .....	154
TABELA 16: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (interlíngua) x Grupo V (língua materna) .....	155
TABELA 17: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos) .....	159
TABELA 18: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos) .....	159
TABELA 19: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos) .....	160
TABELA 20: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e	

Percentis: Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos) .....	160
TABELA 21: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III (brasileiros) x Grupo Experimental IV (italianos).....	160
TABELA 22: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos) .....	162
TABELA 23: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle .....	163
TABELA 24: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle .....	164
TABELA 25: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle.....	166
TABELA 26: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle .....	166
TABELA 27: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle .....	167
TABELA 28: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle .....	167
TABELA 29: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Grupos I+II+III <i>versus</i> Grupo Controle .....	169
TABELA 30: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Grupos I, II e III <i>versus</i> Grupo Controle .....	170
TABELA 31: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Teste Exato de Fisher: GI <i>versus</i> Controle; GII <i>versus</i> Controle; GIII <i>versus</i> Controle .....	170
TABELA 32: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: GI+II+III <i>versus</i> Controle .....	171
TABELA 33: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Grupos I+II+III <i>versus</i> Grupo Controle .....	171
TABELA 34: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher: GI <i>versus</i> Controle; GII <i>versus</i> Controle; GIII <i>versus</i> Controle .....	172
TABELA 35: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Grupos Experimentais I+II+III <i>versus</i> Grupo Controle .	173
TABELA 36: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher: GI <i>versus</i> Controle; GII <i>versus</i> Controle; GIII <i>versus</i> Controle .....	173
<b>FASE III: Etapa da transferência de treinamento</b> .....	174
TABELA 37: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III <i>versus</i> Grupo Controle .....	188
TABELA 38: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III <i>versus</i> Grupo Controle .....	189
TABELA 39: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III <i>versus</i> Grupo Controle .....	191
TABELA 40: Tarefa 2 (Parte 2) – Preferência, Rejeição, Neutralidade – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III <i>versus</i> Grupo Controle .....	192
TABELA 41: Tarefa 2 (Parte 2) – Preferência, Rejeição, Neutralidade – Teste Exato de Fisher: Grupos Experimentais I, II e III <i>versus</i> Grupo Controle .....	192
TABELA 42: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) .....	196
TABELA 43: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Subgrupo Experimental (por proficiência) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) .....	197

TABELA 44: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (por proficiência) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) ...	198
TABELA 45: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) .....	199
TABELA 46: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Ativa x Causativa x Outras estratégias: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	200
TABELA 47: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) .....	201
TABELA 48: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) .....	201
TABELA 49: Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (naturalístico) .....	201
TABELA 50: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	204
TABELA 51: Tarefa 2 (Parte 2) – Preferência, Rejeição, Neutralidade – Frequências Brutas e Percentis: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	206
TABELA 52: Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Total das Frequências Brutas e Percentis: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	207
TABELA 53: Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Total das Frequências Brutas e Percentis: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	207
TABELA 54: Tarefa 1(Parte 2) – Atribuição Temática – Total das Frequências Brutas e Percentis (Diálogo 1+3): Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	208
TABELA 55: Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Total das Frequências Brutas e Percentis (Sentenças 1+2+3+4): Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	209
TABELA 56: Tarefa 2 (Parte 2) – Rejeição de Sentenças Ativas – Total das Frequências Brutas e Percentis: Subgrupo Experimental (escolar) <i>versus</i> Grupo Experimental VI (natural.) .....	209

## LISTA DE ABREVIATURAS

AVSO – advérbio-verbo-sujeito-objeto

AC – análise contrastiva

AGT – agente

ASL – aquisição de segunda língua

BEN – beneficiário

GC – gramática de construções

IL – interlíngua

IP – sintagma sentencial

L1 – primeira língua

L2 – segunda língua

L3 – terceira língua

La – língua alvo

Le(s) – língua(s) estrangeira(s)

NEG – negação

NP – sintagma nominal

P – preposição

PB – português brasileiro

PP – sintagma preposicional

SD – desvio padrão

SVOA – sujeito-verbo-objeto-advérbio

V – verbo

VP – sintagma verbal

Esta dissertação foi redigida segundo o Novo Acordo  
Ortográfico da Língua Portuguesa.

## Introdução

A pesquisa que relato nesta dissertação surgiu de uma descoberta inusitada. À época em que eu redigia meu projeto definitivo de mestrado, que versaria unicamente sobre questões de transferência linguística, fui “a campo” coletar alguns dados, apenas para fundamentar, empiricamente, o estudo que eu estava para propor. Como falante de uma interlíngua do inglês, eu havia aprendido que quando se deseja dizer, nesse idioma, que alguém realizou algo para nós, a partir de uma solicitação nossa, usa-se uma construção com o verbo *have*, denominada nas gramáticas inglesas de causativa-passiva. Assim, aprendi que se desejo contar que fui a um salão de beleza e fiz um novo corte de cabelo, devo dizer *I had my hair cut*. Se fiz as unhas, a maneira de expressar tal fato em inglês é através do enunciado *I had my nails done*. Em ambas as sentenças, o sujeito sintático é um beneficiário da ação verbal, e a sentença possui uma estrutura passiva. De acordo com a regra presente em minha interlíngua (que acreditava ser também a regra existente na gramática dos falantes nativos do inglês) não era possível utilizar sentenças como *I cut my hair* em contextos em que outro indivíduo, que não eu, executava a ação de cortar os meus cabelos. Para mim, sentenças desse tipo só poderiam ser usadas se o sujeito sintático realizasse, ele próprio, a ação verbal.

Ciente de que o português brasileiro (doravante, PB) licencia sentenças como *João cortou o cabelo*, em que o argumento *João* pode ser interpretado como um beneficiário (e não exclusivamente como o agente) da ação verbal, e a sentença, por sua vez exibe uma estrutura ativa, meu objetivo inicial de pesquisa era verificar se esse conhecimento de língua materna influenciaria o uso da estrutura causativa-passiva do inglês e se, na performance de indivíduos brasileiros, aprendizes de inglês, seriam



encontrados indícios de transferência linguística. A fim de enriquecer o texto do meu projeto, e corroborar empiricamente minha intuição de que falantes nativos do inglês não usariam a construção tipicamente ativa, e ainda atribuiriam um papel exclusivamente agentivo ao sujeito sintático de sentenças com essa estrutura, conversei informalmente com três falantes americanos e perguntei-lhes o que entendiam da sentença *John cut his hair*. Para minha surpresa, disseram-me que lhes era perfeitamente possível entender que John havia ido a uma barbearia para cortar o cabelo. Naturalmente, expressar o mesmo fato através da construção causativa-passiva seria mais adequado, afirmaram. Porém, a sentença *John cut his hair* também lhes era aceitável. Essa primeira informação, ainda que vinda apenas de três falantes, e relacionada a apenas uma sentença, já me fez indagar, naquele momento, o porquê de a minha interpretação ser diferente da dos falantes nativos do inglês. A possibilidade de vir a falar em transferência de treinamento já começava a se mostrar ali, ainda que de maneira incipiente.

Meu objetivo inicial, no entanto, era investigar a transferência linguística. Assim, mesmo sabendo que aqueles falantes podiam atribuir a leitura <sujeito-beneficiário> a sentenças com a construção ativa, optei por levar a investigação adiante. Afinal, o fato de *entenderem* aquela sentença na leitura <sujeito-beneficiário> não significava que também *produziriam* sentenças desse tipo, assim como não implicava que o mesmo se repetiria com outras ações, que não a de cortar os cabelos. Ademais, se três falantes haviam me fornecido aquela informação, isso não significava que outros também o fariam. A única certeza que eu tinha, naquele momento, era a de que precisava de mais dados.

Para propor a hipótese da transferência linguística eu precisava, em primeiro lugar, verificar se os aprendizes brasileiros empregariam a construção ativa em sua

produção interlinguística. Inaugurei, então, a primeira fase da pesquisa, com o objetivo de descrever o que ocorria na interlíngua de sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, em contextos propícios ao uso da causativa-passiva. Meu objetivo específico era o de verificar a frequência de exemplares das estruturas ativa e causativa-passiva na interlíngua dos participantes e, num segundo momento, verificar que papéis temáticos atribuíam ao sujeito sintático de sentenças com essas estruturas. Os dados coletados mostraram um bom número de estruturas ativas na produção dos sujeitos brasileiros. Esse achado me permitiu avançar à segunda fase da pesquisa, em que procurei verificar se havia evidência de transferência linguística na produção e compreensão desses falantes. Nessa fase, foi também ampliada a consulta a falantes nativos do inglês. Para minha surpresa, pude constatar que os nativos não apenas produziram a estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário>, como também demonstravam tolerar o uso de sentenças com essa estrutura nesse contexto. Havia algumas diferenças, no entanto, entre o desempenho dos sujeitos brasileiros e o dos falantes nativos de inglês. A percepção dessas diferenças me fez retomar a questão da transferência de treinamento, mencionada acima. Inaugurei então a terceira e última fase deste estudo.

A pesquisa aqui descrita toma por objeto de estudo a *interlíngua*, isto é, o sistema linguístico construído pelo aprendiz de língua estrangeira, que não corresponde, em todos os seus aspectos, ao sistema de regras internalizado por falantes nativos da língua alvo (doravante, La). As primeiras ideias acerca desse sistema surgem simultaneamente em dois artigos, escritos na década de 70 do século passado<sup>1</sup>, por William Nemser (1971) e Larry Selinker (1972). Nemser caracteriza o sistema do

---

<sup>1</sup> Um pouco antes, em 1967, Corder publicou um artigo que serviu de inspiração para o desenvolvimento da teoria de interlíngua. Suas contribuições, feitas no paradigma da Análise de Erros, forneceram um quadro teórico para o estudo da língua do aprendiz adulto (cf. SELINKER, 1992, p.149-54). Dentre elas estão o fato de os erros do aprendiz serem sistemáticos, e a visão de que o sistema do aprendiz é dinâmico.

aprendiz como um “sistema aproximante”, internamente estruturado e distinto dos sistemas da língua fonte (a L1 do aprendiz) e da língua alvo (a L2). Esse sistema estaria em constante mudança e sujeito a reorganizações radicais, à medida que novos elementos entrassem nele (NEMSER, 1984, p. 56)<sup>2</sup>. Sendo assim, deveria ser investigado não apenas em relação à língua fonte e à língua alvo, mas também como um sistema em si mesmo. Selinker argumenta na mesma linha, afirmando que a produção do aprendiz em língua estrangeira afasta-se da produção do falante nativo desse idioma. Essa evidência o leva a formular, à semelhança de Nemser, a hipótese de que o aprendiz de língua estrangeira possui um sistema separado dos sistemas de sua L1 e da L2 que está aprendendo. A esse sistema Selinker dá o nome de *interlíngua*.

A interlíngua é um sistema internamente *estruturado e sistemático* (SELINKER, 1992, p. 149, 174). À semelhança do falante nativo, o aprendiz alicerça sua produção num sistema de regras, “comportando-se gramaticalmente” segundo esse sistema. Sendo assim, um enunciado produzido por ele só pode ser considerado agramatical quando analisado a partir das regras da língua alvo, pois, segundo as regras presentes na interlíngua, serão sempre “gramaticais” (R. ELLIS, 1985, p. 51). A interlíngua é também *permeável*, pois suas regras não são fixas, mas abertas a emendas<sup>3</sup> (Ibidem, p. 50). Além disso, é dinâmica, pois está em constante mudança (Ibidem, p. 50), e variável (SPOLSKY, 1989, p. 37). Selinker distingue ainda dois tipos de aprendizes: os que alcançam uma competência semelhante à de falantes nativos e os que não alcançam tal competência. Para o autor, o primeiro tipo corresponde a uma ínfima parcela de 5% dos aprendizes existentes, e sua produção não seria representativa do

---

<sup>2</sup> Visto que tanto o artigo de Nemser, quanto o de Selinker (abordado a seguir) foram reeditados num volume organizado por Jack Richards em 1984, as citações de ambos os artigos serão sempre feitas a partir dessa republicação.

<sup>3</sup> R. Ellis (1985, p. 50) explica que a interlíngua difere dos outros sistemas linguísticos apenas no grau de permeabilidade que exibe e, caso se aceite a existência da fossilização, na possibilidade de perder essa permeabilidade.

sistema interlinguístico por ele hipotetizado. Fica claro, então, que é ao segundo grupo de aprendizes que a teoria da interlândia se aplica. A pesquisa aqui descrita toma por objeto de análise a produção e a compreensão em língua inglesa desse grupo de aprendizes.

Este trabalho se insere ainda no paradigma cognitivista da linguagem, orientando-se, especificamente, por sua vertente construcionista. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento linguístico é construído pelo falante e tem, por unidade básica, a *construção*, i.e., um padrão linguístico recorrente, que expressa uma função linguística bem definida (CROFT, 2007; GOLDBERG, 1995). A construção é uma unidade linguística convencional, aceita por uma comunidade de fala, e entrincheirada sob a forma de conhecimento gramatical, na mente do falante (N. ELLIS, 2003, p. 66). Pode ser complexa (formada por um determinante e um nome, por exemplo) ou simples (formada por apenas um nome); estar acima do nível da palavra (adjetivo+nome) ou abaixo dele (nome+raiz+plural). É ainda simbólica, pois traz em si informações concernentes à *forma* de um enunciado, e às funções *semânticas*, *pragmáticas* e/ou *discursivas* a ele associadas (Idem, p. 66). Nesse paradigma, adquirir uma língua consiste em adquirir e internalizar construções (N. ELLIS, Ibidem, p. 68). O processo possui várias etapas, que vão desde o aprendiz perceber semelhanças entre itens do insumo linguístico, até o desencadeamento de processos implícitos de análise dessas semelhanças, que culminam no desenvolvimento de esquemas abstratos representativos das construções encontradas na língua. Entende-se, neste trabalho, que tanto a causativa-passiva, quanto a alternância agente-beneficiário, constituem exemplares de construções.

O objetivo geral desta pesquisa é descrever o desempenho interlinguístico de sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, em relação ao uso e a

compreensão de sentenças com as estruturas ativa e causativa-passiva no inglês. Para isso, foram coletados dados com informantes adultos, falantes nativos do PB, aprendizes/falantes de inglês-L2. A coleta foi realizada através de um experimento escrito, a ser detalhado no Capítulo IV. Deseja-se, com isso, contribuir para o avanço da pesquisa em aquisição de segunda língua (ASL), mediante o fornecimento de dados empíricos sobre a interlíngua do aprendiz de inglês, que tenha o português como língua materna, e ainda, mediante o fornecimento de dados que reflitam o produto da aprendizagem. A discussão a ser mostrada, aqui, contribui também para o debate acerca da transferência linguística e da transferência de treinamento.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- (a) Verificar a frequência de sentenças do tipo *John cut his hair* e *John had his hair cut*, na interlíngua de sujeitos brasileiros, em três níveis de proficiência na língua inglesa (intermediário, avançado e proficiente);
- (b) Verificar os papéis temáticos atribuídos pelos participantes ao sujeito sintático dessas sentenças;
- (c) Verificar a hipótese da transferência linguística;
- (d) Descrever as possíveis diferenças existentes entre o comportamento dos sujeitos brasileiros e dos falantes nativos do inglês, no tocante às estruturas em análise;
- (e) Verificar se a interpretação dos sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, tende a ser diferente da interpretação dos falantes nativos do inglês no tocante a essas sentenças e, caso

positivo, verificar se esse fato pode decorrer de transferência de treinamento.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no Capítulo I, enfoco a transferência linguística, provendo um relato sobre a evolução desse conceito ao longo do tempo, e ainda, uma discussão sobre questões metodológicas envolvidas no estudo desse tema. No Capítulo II, trato do construto da transferência de treinamento, apontando como ele é abordado na Psicologia – área em que teve origem – e na Linguística Aplicada. O Capítulo III traz uma descrição da alternância agente-beneficiário do PB, e da construção causativa-passiva do inglês, que juntas compõem o cenário investigativo deste estudo. Esses três primeiros capítulos compõem a parte teórica da dissertação.

Daí em diante, apresento a pesquisa empírica. No Capítulo IV, exponho os procedimentos metodológicos observados durante a pesquisa. Apresento todas as perguntas que guiaram a investigação em cada uma de suas fases, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados. O capítulo fornece ainda informações sobre o recrutamento dos informantes, características biográficas desses sujeitos, montagem do experimento, codificação dos dados e tratamento estatístico empregado. No Capítulo V, apresento os dados quantificados e, finalmente, no Capítulo VI, discuto os resultados, apontando o que eles permitem inferir acerca da transferência linguística e da transferência de treinamento. Enumero ainda as principais contribuições desta pesquisa, faço ponderações acerca de seus limites, e aponto possíveis desdobramentos futuros. Informações adicionais sobre os instrumentos de coleta podem ser encontradas na seção de Anexos.

## CAPÍTULO I

# Transferência Linguística

Este capítulo trata da noção de transferência linguística, com ênfase no papel da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras, notadamente L2s. Na primeira seção, mostro como a noção de transferência participou das discussões linguísticas e foi sendo elaborada e pensada ao longo dos tempos. Em seguida, discuto questões de definição e terminologia. Na terceira seção, mostro como o fenômeno se manifesta na interlíngua e, na quarta, apresento as restrições que atuam sobre ele. Na quinta seção, saliento problemas metodológicos envolvidos no estudo desse tema e, por último, sintetizo algumas conclusões.

### 1. A NOÇÃO DE TRANSFERÊNCIA AO LONGO DOS TEMPOS

A reflexão sobre a influência que uma língua pode exercer sobre outra é, segundo Odlin (1989, p. 6), antiga e já se achava presente nos escritos de alguns linguistas históricos do século XIX. Porém, a motivação que impulsionou os estudos de outrora não é a mesma que hoje tem levado um considerável número de pesquisadores a se debruçar sobre o assunto. De fato, os linguistas do século XIX não estavam preocupados com os efeitos da influência translinguística sobre o processo de aquisição de línguas estrangeiras, tampouco com as implicações pedagógicas que essa influência podia acarretar. Seu interesse era classificar as línguas em famílias e investigar o

fenômeno da mudança linguística (Ibidem, p. 6)<sup>4</sup>. Um contexto propício para a investigação dessas questões era justamente aquele em que duas ou mais línguas entravam em contato. Como relata Odlin (Ibidem, p. 6-7), sempre que duas comunidades de línguas distintas se encontram, e entre elas se estabelece uma necessidade de comunicação que a linguagem gestual não é capaz de suprir, as chances de ocorrerem fenômenos de mistura linguística na produção de seus falantes se elevam. É à luz desse contexto que Odlin afirma que as reflexões sobre a influência translinguística não são recentes. Não obstante, poucos estudos dessa época oferecem descrições e exemplos concretos do fenômeno da influência translinguística. Algo que se sabe, no entanto, é que desde épocas anteriores ao século XIX já havia uma tendência de se qualificarem os fenômenos de contato como casos de *contaminação*. Odlin observa, com base em Silvestri (1977), que ao falarem das origens do Francês, os estudiosos especulavam sobre os modos como os falantes de outras línguas podiam ter “corrompido” o idioma.

Na escola behaviorista da primeira metade do século XX, a noção de transferência ocupou uma posição central (GASS & SELINKER, 1994, p. 54). À época, o termo, proveniente da Psicologia do Aprendizado, referia-se ao “processo psicológico pelo qual um conhecimento prévio [era] transferido e aplicado a uma nova situação de aprendizado”<sup>5</sup>. Via-se o ato de aprender como um processo cumulativo, que consistia em se formarem hábitos. No contexto da aquisição de línguas, aprender significava adquirir os hábitos discursivos e responsivos da comunidade linguística a que se pertencia (BLOOMFIELD, 1933, p. 29). Baseado no mesmo princípio, Fries (1945)

---

<sup>4</sup> Odlin (1989, p. 8-9) menciona, por exemplo, os trabalhos de Muller (1891/1965, p. 75) e Whitney (1881, p. 25). Embora conscientes da existência de empréstimos lexicais nas línguas, devido a situações de contato linguístico, esses estudiosos acreditavam que a gramática constituía um nicho imune às influências translinguísticas e que, portanto, era a chave para o entendimento das mudanças linguísticas.

<sup>5</sup> No original: “The psychological process whereby prior learning is carried over into a new learning situation” (GASS & SELINKER, 1994, p. 54).



afirmou que o “fim a ser atingido”, na aquisição de uma *língua estrangeira*, era a construção de um conjunto de hábitos para a produção e a compreensão oral de enunciados naquela língua (apud SELINKER, 1992, p. 7).

Por serem os hábitos profundamente estabelecidos no sistema nervoso e nas operações musculares, intelectuais e emocionais do indivíduo, o ato de implementar uma mudança nesse sistema era tido como um complexo empreendimento, e “estabelecer um sistema [de hábitos] paralelo, ao se aprender uma língua estrangeira” era, segundo Lado (1961), “uma tarefa tão complexa quanto [a anterior]”<sup>6</sup>. Partindo desse paradigma, os linguistas de orientação behaviorista viam na língua materna um elemento dificultador da aquisição de L2. No prefácio ao livro *Introdução à Linguística Aplicada*<sup>7</sup> de Lado (1957, p. 6), Fries aponta que os problemas básicos na aquisição de língua estrangeira não eram causados por nenhuma dificuldade intrínseca das propriedades da nova língua, consideradas em si mesmas, mas essencialmente *pelo ‘conjunto’ especial criado pelos hábitos da língua materna*<sup>8</sup> (grifo meu).

Nesse contexto behaviorista, surge a Análise Contrastiva (doravante, AC), com o objetivo de promover o estudo comparativo das línguas. Buscava-se, através de tais comparações, prever que áreas do sistema linguístico ofereceriam dificuldade ou facilidade ao falante de uma dada L1 no aprendizado de uma L2 (GASS & SELINKER, *Ibidem*, p. 60). Tal empreitada resultava na elaboração de materiais didáticos feitos “sob medida” para falantes de línguas maternas distintas. Subjacentes a esse empreendimento

---

<sup>6</sup> No original: “To set up a parallel system in learning a foreign language is an equally formidable task” (LADO, 1961, p. 13).

<sup>7</sup> Edição brasileira de *Linguistics across cultures*, publicada pela Editora Vozes, 1972.

<sup>8</sup> Embora essa visão negativa do papel da L1 na aquisição de L2 me pareça ser a visão predominante na época, é importante que se diga que havia sim o entendimento de que a transferência também poderia ser positiva. Segundo Lado (1961, p. 146), quando uma dada estrutura gozava da mesma função, forma e distribuição na L1 e na L2, o aprendiz a adquiria rápida e facilmente, por meio de simples transferência. Porém, na visão behaviorista, aprender uma língua consistia em aprender os pontos problemáticos (as *diferenças*) dessa língua em relação à L1. Logo, as semelhanças não recebiam tanta atenção por não envolverem aprendizado, segundo esse entendimento (cf. LADO, 1961, p. 147).

estavam os seguintes pressupostos teóricos (Ibidem, p. 60): (a) a língua materna constitui a principal fonte de erros para a produção e compreensão de enunciados expressos na língua alvo; (b) os erros presentes na interlíngua do aprendiz podem ser explicados a partir das diferenças entre a L1 e a L2; (c) quanto maiores forem as diferenças entre a L1 e a L2, mais erros ocorrerão; e (d) a tarefa de aprender uma segunda língua consiste em *aprender as diferenças* entre essa língua e a materna (grifo meu). As possíveis semelhanças podiam ser descartadas, já que não implicavam aprendizado. A visão predominante, portanto, era a de que a L1 exercia um papel negativo na aquisição de L2.

Em meados do século XX, com o declínio do behaviorismo, o conceito de transferência foi sendo abandonado, por ser visto como fortemente atrelado a essa escola. Conforme narram Gass e Selinker (Ibidem, p. 79), um modo de argumentar que a aquisição de L2 não era uma atividade de bases behavioristas foi mediante a negação do papel central atribuído ao fenômeno de transferência na aquisição de L2. Empiricamente, tal postura se manifestou na condução de estudos que buscavam demonstrar que a quantidade de erros<sup>9</sup> atribuída à influência da L1 não era tanta quanto se pensava e que, mais do que isso, esses erros eram comuns a aprendizes de línguas maternas distintas, podendo ser, portanto, “desenvolvimentais” (KRASHEN, 1981, republicado em 2002, p. 68; ELLIS, 1994, p. 311). Pesquisadores como Larsen-Freeman (1978), Whitman e Jackson (1972), e George (1972), cujo pensamento é relatado na obra de Gass e Selinker (Ibidem, p. 88), foram alguns dos que afirmaram explicitamente que a língua materna exercia um papel diminuto na aquisição de L2.

---

<sup>9</sup> Os erros cometidos pelo aprendiz de língua estrangeira passaram a ser objeto de investigação ao final da década de 1960, com a publicação de um artigo de Corder, em 1967. Segundo Corder, os erros funcionavam como uma janela para o desenvolvimento do sistema linguístico do aprendiz, além de serem uma estratégia empregada por aprendizes de L1 e L2; “uma forma de testarem as hipóteses que formulam acerca da natureza da língua que estão aprendendo” (SELINKER, 1992, p. 150). Essa corrente ficou conhecida como “Análise de Erros” (apud GASS & SELINKER, 1994, p. 66-8).

Segundo Håkansson (2001, p. 67-8), os estudos longitudinais de aquisição de L2 passaram a mostrar que a transferência de L1 nem sempre ocorria quando prevista e que, em certos momentos, havia indícios de não-transferência. Esse tipo de evidência fez com que fosse questionado o papel da L1 na aquisição de L2 como o único fator responsável pela previsão do êxito ou do fracasso do aprendiz. Soma-se a isso o entendimento, crescente na época, de que além de uma possível influência da L1, outros fatores também estariam em jogo na aquisição de línguas estrangeiras (GASS & SELINKER, *Ibidem*, p. 79-80). Assim, a transferência de elementos da L1 para a interlíngua passou a ser vista como *um dos* fatores, e não o único, a influenciar a aquisição de L2 (HÅKANSSON, *Ibidem*, p. 68; R. ELLIS, 1985, p. 24).

A partir de meados dos anos de 1970, no entanto, o papel da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras foi novamente avaliado. Gass e Selinker (*Ibidem*, p. 88-9) relatam que estudos conduzidos na época apresentaram indícios favoráveis à influência da L1 na aquisição de L2. O interesse naquele momento não era mais o de aceitar ou rejeitar o papel da L1, mas sim o de determinar *como* e *quando* os aprendizes utilizavam a língua materna e que explicações havia para esse fato (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 96; R. ELLIS, 1994, p. 308-09). A transferência passou a ser abordada de modo mais qualitativo, e menos quantitativo, e houve um crescente entendimento de que o fenômeno não era um conceito exclusivo do behaviorismo e podia ser “incorporado a uma visão consistente com uma abordagem mentalista da linguagem” (KELLERMAN, 1979; GASS & SELINKER, *Ibidem*, p. 88). Na mesma linha, Corder (1983, republicado em 1993) afirmou que a L1 é uma ferramenta que *auxilia* o adquirente na descoberta das propriedades formais da L2, sobretudo nas áreas em que essas línguas compartilham semelhanças (*Ibidem*, p. 29). Essa formulação, observa Corder, destaca o papel facilitador da língua materna, mas não implica que, não

havendo facilitação, haja inibição. Ao final de sua exposição, Corder conclui ser inconcebível pensar a aquisição como um processo isento da influência de conhecimentos linguísticos prévios (Ibidem, p. 29).

A partir dos anos de 1990, a transferência passou a ser abordada também por um prisma conceitual. Em 1995, com a formulação do “princípio da transferência para lugar nenhum” [*Transfer to Nowhere Principle*], Kellerman inseriu a organização conceitual da língua nos estudos de transferência, que antes priorizavam a análise de itens estruturais. Partindo da hipótese de que a língua determina o modo como os falantes conceituam sua experiência, Kellerman hipotetizou que a mudança de uma língua para outra implicaria uma mudança no enquadre conceitual pelo qual o falante vê o mundo (apud MURPHY, 2003, p. 5). Há uma diferença, contudo, no modo como o falante lida com as mudanças sintáticas e as conceituais. No caso da mudança sintática, o falante é capaz de identificar as semelhanças e as diferenças entre as estruturas da L1 e da L2. Já no outro caso, Kellerman sugere que a probabilidade de o falante perceber, ou até mesmo, reconhecer, a existência de diferenças conceituais entre as línguas é menor. Sendo assim, ele tende a manter a postura de que o modo como falamos e escrevemos sobre as nossas experiências não se acha sujeito a variações interlinguísticas, sendo, portanto, uniforme entre as línguas. A consequência é que em vez de adotar a perspectiva conceitual da língua estrangeira, e as respectivas estruturas sintáticas que a expressam, o falante procura estruturas linguísticas na L2 que o permitam exprimir a perspectiva conceitual de sua L1 (KELLERMAN, 1995, p. 141, apud MURPHY, Idem). Linguisticamente isso pode se revelar em enunciados que, embora aceitáveis do ponto de vista gramatical, não são típicos [*target-like*] da língua alvo. Uma análise completa da transferência conceitual foge ao escopo deste capítulo. O

leitor que se interessar pelo tema poderá consultar os trabalhos de Odlin (2005), Jarvis (1997, 1998) e Jarvis e Odlin (2000).

Atualmente, o escopo dos estudos de transferência linguística tem aumentado, passando a abarcar não apenas investigações sobre o incontestável papel da língua materna na aquisição de L2, mas também sobre a influência de línguas já adquiridas por um falante no aprendizado de outros idiomas. Uma agenda de pesquisa que tem ganhado força nos últimos anos investiga justamente a influência de L1 e L2 na aquisição de L3 (FULLER, 1999; VINNITSKAYA et al., 2003; MURPHY, 2003). Ademais, estudos bidirecionais, que buscam investigar os impactos de uma L2 sobre o conhecimento de L1, também têm sido conduzidos (PAVLENKO & JARVIS, 2002; HOHENSTEIN et al., 2006).

## 2. QUESTÕES DE DEFINIÇÃO E TERMINOLOGIA

Um dos problemas da área de estudos sobre a transferência linguística é a falta de uma definição consensual do que seja o fenômeno. Como se viu no breve relato histórico apresentado, termos como *interferência*, *transferência*, *empréstimo* e *influência* aparecem na literatura, supostamente em referência ao mesmo fenômeno. Porém, uma análise atenta mostra que os pesquisadores têm empregado esses termos com significados distintos. Para se ter uma ideia, Jarvis (2000, p. 249) comenta que na antologia organizada por Gass e Selinker, edição de 1983, o termo “transferência” é usado com pelo menos dez sentidos.

Ao refletir sobre a terminologia empregada para designar a influência de língua materna sobre a aquisição de L2, Corder (1983, 1993) afirma que *interferência* não seria um termo adequado, pois traria a implicação de que a língua materna impede

ou atrapalha a aquisição da língua alvo. Corder ressalta que o termo interferência vinha sendo empregado, à época, em referência à presença, na performance do aprendiz em L<sub>2</sub>, de traços incompatíveis com as regras dessa língua, mas que guardavam semelhanças com a língua materna. Conforme analisa, já não havia, nessa acepção, a ideia de um processo inibidor da aquisição. Assim, fazia-se necessário banir o termo da literatura (Ibidem, p. 20).

Talvez o termo mais comumente empregado em referência ao papel do conhecimento linguístico prévio na aquisição de uma nova língua seja *transferência*. No contexto da pesquisa behaviorista em ASL, o termo significava a transferência de hábitos da língua materna para o sistema linguístico em desenvolvimento. Embora o enfoque dessa época estivesse muito mais nas diferenças entre L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub> e, conseqüentemente, nas instâncias em que a língua materna dificultava a aquisição de traços da L<sub>2</sub>, fazia-se uma distinção entre *transferência positiva* (a que resultava das semelhanças entre as línguas) e *transferência negativa*, fruto das diferenças. É importante salientar que esses termos se referem a um único processo – e não dois – que pode ter um resultado positivo ou negativo, conforme observado por Gass e Selinker (Ibidem, p. 56).

Para Corder (1983, 1993), no entanto, *transferência* não engloba todas as manifestações da influência de uma língua sobre a aquisição de outra. Segundo o autor, a interlíngua do aprendiz pode exibir “traços que nunca foram reconhecidos na teoria da transferência e que, no entanto, resultam de uma língua materna particular”<sup>10</sup> (Ibidem, p. 20). Tais traços seriam consequência de o falante se esquivar<sup>11</sup> de certos usos da

---

<sup>10</sup> No original: “There may be features which were never recognized within the theory of transfer and yet are the result of a particular mother tongue.” (CORDER, 1993, p. 20).

<sup>11</sup> O fenômeno de esquiva [*avoidance* – SCHACHTER, 1974] ocorre quando o aprendiz de uma L<sub>2</sub> encontra dificuldades em produzir alguma estrutura dessa língua. Assim, ele pode optar por expressar o conteúdo que deseja de uma maneira alternativa. Segundo Schachter, a língua materna pode influenciar a

língua alvo. Corder completa o raciocínio afirmando que a ausência ou a raridade de certos traços na interlíngua de um falante dificilmente decorrerá de transferência (Ibidem, p. 20). Por essa razão, prefere falar em um *papel da língua materna*. Seu entendimento era que a teoria original de transferência atribuía um papel muito limitado à L1. Assim, fazia-se necessário realizar uma análise mais rica e complexa dessa influência, evitando o uso de uma terminologia associada a quadros teóricos específicos (Ibidem, p. 20). O problema era que muitos haviam abandonado a teoria behaviorista, mas seguiam empregando a terminologia dessa escola, sem proceder a uma redefinição desta.

Isso não implica que Corder não fale em transferência. Em sua análise (Ibidem, p. 26), ele distingue dois fenômenos: o *empréstimo* [*borrowing*] e a *transferência estrutural*. O primeiro seria uma estratégia da comunicação, característica do *uso*, e não da estrutura da língua<sup>12</sup>. Um exemplo seria o uso de itens – lexicais e sintáticos – da língua materna (ou de outra língua conhecida pelo falante) com a finalidade de sanar deficiências da interlíngua. Segundo Corder, o termo *transferência*, nesse contexto, seria inadequado, já que nada é transferido de um lugar para outro; o que ocorre é o emprego de aspectos da L1 com um fim comunicativo, devido à falta de recursos interlinguísticos para tanto. A transferência estrutural, por sua vez, refere-se à *incorporação* de um item proveniente da L1 (ou de outras línguas) ao sistema interlinguístico. Para que ocorra, é necessário que o item em questão ocorra várias vezes, na produção, como item “emprestado”, levando a uma comunicação bem-sucedida (Ibidem, p. 28). Corder lembra, no entanto, que o sucesso da comunicação

---

escolha do aprendiz no tocante a que estruturas da língua alvo produzir e quais evitar (Ver também GASS & SELINKER, 1994, p. 88-9; R. ELLIS, 1985, p. 33-4 e R. ELLIS, 1994, p. 304, para outras observações).

<sup>12</sup> Apenas para se ter mais uma amostra da “confusão terminológica”, destaco que Tarone (1977) via o empréstimo como estratégia de comunicação, mas o chamava de “transferência” (apud CORDER, 1993, p. 26).

independe do grau de correção formal dos enunciados. Assim, empréstimos inadequados do ponto de vista formal ainda podem vir a ser erroneamente incorporados à estrutura da interlíngua. Em suma, o empréstimo é o mecanismo pelo qual a transferência estrutural se concretiza.

Krashen (1981) usa a expressão *influência de língua materna* e a vincula aos estágios iniciais de aquisição da língua estrangeira. Com base em Newmark (1966), Krashen afirma que a influência de L1 resulta de o falante se ver em situações em que precisa por em prática algo que ainda não aprendeu. Nessas circunstâncias, a L1 funciona como uma ferramenta de preenchimento de lacunas [*padding*]. Por essa ótica, a solução para a *interferência* da L1 consiste em sanar a ignorância, ou seja, em aprender a La; donde se infere que: (a) a influência da L1 é característica dos estágios de baixa aquisição; e que (b) havendo aquisição<sup>13</sup>, cessa a influência da língua materna (Ibidem, p. 67). Em um artigo de 1983, Krashen emprega o termo *transferência*, mas no mesmo sentido: o uso da L1 é uma *estratégia de produção*. Segundo Odlin (1989, p. 27), essa seria uma percepção limitada do fenômeno, uma vez que as influências translinguísticas não atingem somente a produção, mas podem incidir igualmente sobre a compreensão oral e escrita da L2. Kellerman (1978, apud LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 105) também entende a transferência como uma *estratégia* de que o aprendiz dispõe para compensar a falta de conhecimentos relativos à L2. Porém, afirma que o uso da transferência é restringido pela percepção que o aprendiz tem da distância existente entre a L1 e a La (psicotipologia, cf. KELLERMAN, 1979).

---

<sup>13</sup> O termo *aquisição* é empregado, nessa menção, no sentido pretendido por Krashen (1981), isto é, em oposição a *aprendizado*. Segundo o autor, Newmark fala em “aprendizado” no sentido que Krashen entende “aquisição”. Para Krashen (1981, p. 1-2), a aquisição é um processo semelhante ao aprendizado de língua materna: requer interação na língua alvo, não sendo relevantes, nesse processo, a exposição de regras gramaticais e a correção de erros. Já o aprendizado envolve essas duas práticas, necessárias – acredita-se – ao desenvolvimento de uma representação mental adequada da língua alvo, por parte do aprendiz.



Para Schachter (1983, republicado em 1993), *transferência linguística* é um rótulo inadequado para o fenômeno. No seu entender, a transferência não é um processo (ou seja, algo que o aprendiz *faz*), embora essa implicação de fato exista no termo: “Dizemos que ‘o aprendiz transferiu’ uma estrutura, um fone, um item lexical de uma língua para outra, e de fato visualizamos uma espécie de ação ou movimento, ainda que abstratos”<sup>14</sup> (1993, p. 32). Contrariamente a essa visão, a autora argumenta que as evidências tidas como favoráveis ao fenômeno de transferência são, na verdade, mais representativas de uma restrição atuante sobre o processo de formulação e testagem de hipóteses empreendido pelo aprendiz. Partindo do pressuposto de que a aquisição de L2 envolve um trabalho com hipóteses que versam sobre a organização da L1, Schachter entende que o conhecimento da gramática e das categorias abstratas da L1 funciona como uma ferramenta que restringe a formulação dessas hipóteses. Em seu modelo, o aprendiz possui um universo de hipóteses, que se agrupam em domínios. Ele, então, escolhe um domínio do qual seleciona hipóteses. Em seguida, testa-as, confrontando-as com os dados presentes no insumo linguístico (Ibidem, p. 37).

A hipótese de transferência formulada por Schachter é uma adaptação do trabalho do psicólogo cognitivista Marvin Levine (1975) denominado Teoria das Hipóteses. Segundo Schachter, o aprendiz infere, a partir de seu conhecimento prévio, o domínio a que pertence a solução para o problema linguístico com que depara. Em seguida, ele seleciona hipóteses desse domínio<sup>15</sup>. Três desfechos são possíveis: (i) o aprendiz escolhe o domínio errado – seja por haver sinais conflituosos no insumo ou por ter deduzido que um domínio de sua L1 era o domínio relevante para a L2. O segundo

---

<sup>14</sup> No original: “We say ‘the learner transferred’ a structure, phone, lexical item from one language to another, and when we do, we envision some sort of action or movement, even though it may be abstract action or movement.”

<sup>15</sup> No original: “The learner infers from previous knowledge the domain within the universe from which the solution to the current target language problem will be taken. Then, the learner samples hypotheses from that domain.” (Ibidem, p. 38).

caso seria um exemplo de transferência; (ii) o aprendiz escolhe o domínio e a hipótese corretos – seja por ter feito a uma boa análise do insumo ou porque a L1 e a L2 se assemelham no aspecto em questão. Nesse último caso, tem-se transferência positiva; (iii) o aprendiz escolhe o domínio correto, mas seleciona a hipótese errada – seja porque sua análise do insumo foi parcialmente equivocada, ou por ter entendido que uma dada hipótese, pertinente à sua L1, também o é à L2. Esse último caso é normalmente visto como um “erro de transferência” (Ibidem, p. 38).

Odlin (1989, p. 25) combate a definição behaviorista de transferência, que normalmente implicava a extinção de hábitos anteriormente estabelecidos. Argumenta que a aquisição de uma L2 não precisa acarretar (e normalmente não o faz) a substituição da L1 do aprendiz e refuta ainda a visão de Krashen (1981, 1983), segundo quem a transferência resulta de o falante se apoiar na língua materna, quando lhe falta o conhecimento da língua alvo. Para ele, essa visão apresenta vários problemas, dentre os quais destaco dois. Primeiramente, ignora a vantagem que os falantes de certas línguas possuem no aprendizado de determinados idiomas, devido às semelhanças compartilhadas entre eles. Em segundo lugar, não consegue explicar os resultados de longo prazo do contato linguístico em certos cenários. Como ilustração, Odlin cita o contato estabelecido entre o inglês e o irlandês na Irlanda, cenário em que os irlandeses, aprendizes de inglês, continuam a se apoiar no seu idioma materno (Ibidem, p. 26-7). Após tecer essas e outras considerações, Odlin propõe uma definição operacional para a transferência:

“Transferência é a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e quaisquer outras línguas anteriormente adquiridas ou, ainda, que tenham sido aprendidas de modo imperfeito” (ODLIN, 1989, p. 27).<sup>16</sup>

Tal definição não é isenta de problemas, conforme ele próprio avalia. Primeiramente, *influência*, embora apropriado, é um termo vago. Ademais, sabe-se que a influência translinguística é fruto de um julgamento (consciente ou não) feito pelo falante, de que algo na La é semelhante (ou ainda, idêntico) a algo da L1, fenômeno que Weinreich (1953, p. 7) denomina “identificações interlinguísticas”. Porém, não se sabe sobre as condições que desencadeiam esses juízos de semelhança/identidade. Odlin conclui sua autocrítica afirmando que uma definição adequada de transferência requer definições igualmente adequadas de termos, como *estratégia*, *processo* e *simplificação* (Ibidem, p. 27-8).

Sharwood-Smith e Kellerman (1986) propõem que se use a expressão *influência translinguística*, ampla o suficiente para abarcar fenômenos de transferência (em sua acepção tradicional), de perda linguística (erosão), dentre outros, como a velocidade do aprendizado<sup>17</sup> e a esquiva [*avoidance*]. Para esses autores, *transferência* se restringiria apenas aos “processos que levam à incorporação de elementos de uma língua noutra” (apud MURPHY, 2003, p. 3). Apesar disso, o termo mais comum nos estudos continua sendo *transferência* (R. ELLIS, Ibidem, p. 301), e por essa razão, opto por empregá-lo nesta dissertação. O quadro abaixo sintetiza as visões apresentadas acima:

---

<sup>16</sup> No original: “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (ODLIN, 1989, p. 27).

<sup>17</sup> Segundo Ard e Homburg (1983) a semelhança entre a L1 e a língua alvo pode contribuir para que o aprendizado se dê de forma mais rápida (cf. GASS & SELINKER, 1994, p. 91).

QUADRO 01:  
Visões sobre Transferência Linguística apresentadas neste capítulo

---

TRANSFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO:

*Kellerman (1978);*

*Corder (1983), mas chama a isso de “empréstimo”;*

*Krashen (1981)*

TRANSFERÊNCIA COMO PROCESSO QUE AFETA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO

*Odlin (1989)*

TRANSFERÊNCIA NÃO É UM PROCESSO

*Schachter (1983): resulta de uma restrição atuante sobre processo de formulação e testagem de hipóteses empreendido pelo aprendiz.*

TRANSFERÊNCIA COMO INCORPORAÇÃO DE ITENS DA L1 NA IL

*Corder (1983)*

---

### 3. MANIFESTAÇÕES DA TRANSFERÊNCIA

A transferência pode ser classificada em dois tipos, de acordo com o produto – positivo ou negativo – que acarreta:

- (a) Transferência Negativa: Ocorre quando há divergência entre as normas da L1 e da L2. Trata-se de um fenômeno relativamente fácil de se identificar e é, em geral, igualado à noção de “erros de produção” (ODLIN, *Ibidem*, p. 36-7). Os erros de produção são evidentes tanto na fala quanto na escrita, sendo três os mais comuns:
  - (i) Substituições, i.e., o emprego de vocábulos da língua materna na produção em L2. Exemplo: emprego da palavra sueca *bort*, equivalente a *away*, na seguinte sentença: *Now I live with my*

*parents. But sometimes I must go bort* (RINGBOM, 1986, apud ODLIN, Ibidem, p. 37).

- (ii) Calques, i.e., erros que refletem, muito nitidamente, uma estrutura da língua alvo. Fantini (1985, apud ODLIN, Ibidem, p. 37) cita como exemplo a frase *Vamos rápido a poner el fuego afuera*, correspondente a *Let's quickly put the fire out*, produzida por uma criança falante bilíngue de espanhol e inglês.
- (iii) Alterações de estruturas: fenômeno visto, por exemplo, nas hipercorreções. Um exemplo são os falantes nativos de árabe, aprendizes de inglês-L2, que cometem erros de ortografia, ao substituírem o *p* pelo *b* em palavras como *playing* (*blaying*), já que o árabe não faz distinção fonêmica entre o *p* e o *b*. A hipercorreção ocorre quando esses falantes passam a substituir o *b* pelo *p* em contextos em que o *b* deveria permanecer (cf. *Habit*, às vezes produzido como *hapit*; ODLIN, 1989, p. 37 e 126).

A questão do erro é complexa, e vários estudos empíricos foram conduzidos a fim de determinar até que ponto ele de fato resulta de transferência negativa ou possui natureza “intra-linguística”, isto é, decorre de processos gerais do desenvolvimento. Nesse último caso, o erro cometido pelo aprendiz se assemelha àqueles observados na produção de crianças em processo de aquisição da L1, como idioma materno (R. ELLIS, 1994, p. 302, 311). O erro, porém, não é a única consequência da transferência negativa, embora as abordagens tradicionais o tenham priorizado (R. ELLIS, 1994, p. 301). Além dele, outras manifestações da transferência negativa são:

- (iv) Subprodução [*Underproduction*]: ocorre quando o aprendiz produz uma estrutura da língua estrangeira numa frequência menor ou nula em relação aos falantes nativos desse idioma. A subprodução pode ser consequência de esquiva [*avoidance*].
  - (v) Superprodução [*Overproduction*]: é o uso excessivo de uma dada estrutura ou padrão e pode ser consequência de supergeneralização (i.e., a aplicação sistemática de um princípio ou regra em domínios aos quais ele não se aplica) ou de transferência. Nesse último caso, é importante lembrar que a superprodução pode ser consequência de esquiva ou da subprodução de alguma estrutura considerada como difícil pelo aprendiz (R. ELLIS, 1994, p. 306).
- (d) Transferência Positiva: Segundo Corder (1983, 1993), a língua materna pode exercer um papel facilitador na ASL, sobretudo quando há semelhanças entre a L1 e a L2. Esse fato pode acelerar o desenvolvimento da compreensão escrita do aprendiz, além de facilitar a aquisição da pronúncia e da gramática da L2, quando as semelhanças se dão no nível fonético e sintático, respectivamente (ODLIN, Ibidem, p. 36). O efeito de facilitação é operacionalizado como uma diminuição no número de erros cometidos pelo aprendiz e num aumento da taxa de aprendizado (R. ELLIS, 1994, p. 302-3).

Nem sempre, porém, as semelhanças produzem efeitos positivos. Ringbom (1987) aponta que “as semelhanças podem obscurecer, para o aprendiz, o fato de que há coisas que ele precisa aprender<sup>18</sup>” (apud GASS & SELINKER, 1994, p. 100). Já as diferenças, por sua vez, nem sempre são negativas. Kleinmann (1977) sugere que quando uma estrutura da L2 é bastante distinta da estrutura correspondente na L1, ocorre um “efeito novidade”, que contribui positivamente para a aquisição (apud GASS & SELINKER, 1994, p. 99).

#### 4. RESTRIÇÕES ATUANTES SOBRE A TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Com o declínio da AC nos anos de 1970, e a consequente reavaliação do papel da L1 na aquisição de L2, os pesquisadores passaram a investigar as condições que inibem ou promovem a transferência linguística. Nessa empreitada, foram identificados fatores de ordem linguística, psicolinguística e social, bem como fatores não-estruturais, que dizem respeito a diferenças individuais (personalidade, idade, etc.) e à natureza da tarefa desempenhada pelo aprendiz (R. ELLIS, 1994, p. 315). Murphy (2003) apresenta uma síntese das variáveis que influem na possibilidade de haver ou não transferência linguística, dividindo-as em dois grupos: as relacionadas à língua e as relacionadas ao indivíduo.

As variáveis relacionadas à língua são:

- (a) Tipologia Linguística: A proximidade tipológica compartilhada por duas línguas favorece a transferência linguística. Esse enfoque entende a distância tipológica em seu sentido original, isto é, baseado

---

<sup>18</sup> No original: “... similarities may obscure for the learner the fact that there is something to learn” (GASS & SELINKER, 1994, p. 100).

em estudos de tipologia linguística (R. ELLIS, 1994, p. 327). Há, no entanto, um segundo enfoque, que se baseia numa distância “psicológica”, i.e., determinada pela percepção do aprendiz acerca da distância ou proximidade entre dois idiomas. Trata-se do que Kellerman (1983) denominou “psicotipologia”<sup>19</sup>. Para o autor, é essa percepção, e não as diferenças tipológicas “reais”, que atua como um gatilho da transferência, ou como um restritor dela (R. ELLIS, *Ibidem*, p. 328). Ainda segundo Kellerman, a psicotipologia não é uma medida fixa, podendo variar à medida que o aprendiz adquire mais informações sobre a língua alvo (apud R. ELLIS, *Ibidem*, p. 329).

- (b) Frequência: Segundo Larsen-Freeman (1976), quanto maior a frequência de um determinado item no insumo, maiores são as chances de ele ser transferido (apud MURPHY, 2003, p. 15). Essa relação pode ser entendida a partir de duas perspectivas. Partindo-se da percepção do aprendiz, tem-se que um item percebido como infrequente, torna-se “psicologicamente marcado”, o que diminui seu potencial de transferibilidade<sup>20</sup> (KELLERMAN, 1983). Pela perspectiva do processamento, tem-se que, quanto maior a frequência de um item na L1, maior a probabilidade de ser transferido de forma não-intencional, devido ao seu elevado índice de ativação nos estágios

---

<sup>19</sup> Embora o fator psicotipologia esteja mais relacionado ao indivíduo do que à língua, vou mencioná-lo aqui, juntamente com a noção clássica de tipologia, a fim de estabelecer o contraste entre essas duas abordagens.

<sup>20</sup> A Hipótese da Transferibilidade foi proposta por Kellerman (1983), que encara a transferência a partir de um enquadre probabilístico. Segundo o autor, dado que o falante estabeleça uma correspondência entre uma forma F da L1 e uma forma F' da L2, sendo F é uma forma polissêmica, quanto menos marcados forem os sentidos de F, na L1, maior a probabilidade de serem atribuídos à F' na interlíngua (apud SELINKER, 1992, p. 158).



iniciais de aquisição da L2 (FÆRCH & KASPER, 1986, apud MURPHY, *Ibidem*, p. 15).

- (c) **Marcação:** É marcada “qualquer forma linguística (...) menos usual ou menos neutra do que alguma outra forma, a forma não-marcada” (TRASK, 2004, p. 187). A transferabilidade de um item depende do seu grau de marcação. Entende-se que estruturas não-marcadas tendem a ser transferidas, ao passo que itens marcados não apresentam essa tendência (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 101). R. Ellis (*Ibidem*, p. 320) aponta, no entanto, que as evidências existentes na literatura são confusas, havendo duas hipóteses gerais que relacionam transferência e marcação:

- (1) O aprendiz transferirá formas não-marcadas quando a forma correspondente na L1 for marcada;
- (2) O aprendiz resistirá transferir formas marcadas, principalmente quando a forma correspondente na L1 não for marcada.

Larsen-Freeman e Long (*Ibidem*, p. 107) resumem a relação entre transferência e marcação apresentando os seguintes pontos:

- (a) A transferência de formas não-marcadas é mais provável que a transferência de formas marcadas;
- (b) Pode ocorrer, no entanto, transferência de formas marcadas, quando a forma correspondente na L2 também é marcada;
- (c) Em geral, as dificuldades de aprendizado resultam de diferenças entre L1 e L2, quando as formas da L2 possuem maior grau de marcação (e não quando esse grau é menor), sendo que o grau da dificuldade reflete o grau de marcação;

- (d) A transferência é afetada pelas percepções do aprendiz acerca da distância existente entre L1 e L2, e pelo seu índice de transferabilidade, determinado pelo seu grau aparente de marcação;
- (e) Apesar do que foi dito em (d), as limitações do aprendiz no tocante à L2 o tornam mais dependente da L1, razão por que nos estágios iniciais de aquisição ele tenderá a transferir tanto itens marcados quanto não-marcados.

Vejam agora as variáveis relacionadas ao indivíduo:

- (a) Proficiência: Há um consenso geral de que em níveis mais baixos de proficiência a probabilidade de ocorrer transferência é maior (ODLIN, 1989; POULISSE & BONGAERTS, 1994, dentre outros). Segundo Murphy (Ibidem, p. 7), tal consenso serve de apoio para visão de transferência como *estratégia*, dado que o aprendiz se apoia no conhecimento de L1 quando precisa suprir lacunas lexicais e sintáticas na sua produção interlinguística (cf. também FULLER, 1999). Para Odlin (1989, p. 133), no entanto, tal correlação deve ser vista com cautela, uma vez que parece válida apenas em casos de transferência negativa. O autor salienta que ao se considerar o aspecto facilitador de algumas semelhanças (por exemplo, das palavras cognatas) há uma grande probabilidade de ocorrer transferência positiva, mesmo em estágios mais avançados de proficiência. Já para quem adota a perspectiva da transferência conceitual (KELLERMAN, 1995, apud

MURPHY, *Ibidem*, p. 5), aparentemente vale o oposto: a influência de L1 aumenta com o aumento da proficiência na L2, uma vez que, em níveis mais altos de proficiência, o aprendiz possui mais ferramentas linguísticas para expressar conceitos próprios à sua L1.

- (b) Quantidade de exposição à língua alvo e uso dessa língua: Segundo Murphy (*Ibidem*, p. 8), essa variável interage com a proficiência e a idade do aprendiz, sendo normalmente operacionalizada tanto como o *tempo de residência* em comunidades que usam a língua alvo ou como *a quantidade de instrução* recebida na L2. Quanto maior a exposição à língua alvo e o uso que o falante faz dessa língua, menor a possibilidade de haver transferência.
- (c) Percepção linguística: A percepção que o falante possui do sistema linguístico é uma variável normalmente relacionada ao contexto instrucional a que ele foi exposto. Murphy (*Ibidem*, p. 11) lembra que essa percepção não diz respeito apenas ao sistema linguístico propriamente dito (sintaxe, semântica, fonologia, etc.), mas também aos domínios pragmático e social da linguagem, estando todos eles igualmente sujeitos à ocorrência de influências translinguísticas. O conceito de psicotipologia, discutido acima, acha-se relacionado à noção de percepção linguística, pois depende da capacidade que o aprendiz tem de se atentar para as características da língua nativa e da língua alvo (MURPHY, *Ibidem*, p. 11).
- (d) Idade: De modo geral, a influência da idade na transferência é formalizada da seguinte forma: crianças apresentam uma probabilidade menor de se apoiarem no conhecimento de L1, ao passo

que os aprendizes adultos são mais propensos a se basearem nesse conhecimento.

- (e) Grau de Instrução: Para Odlin (1989), o grau de instrução e o letramento constituem uma variável que influencia a transferência positiva. Na visão do autor, habilidades como a leitura, a escrita e o conhecimento lexical, quando muito desenvolvidas na língua materna, auxiliam o aprendiz na aquisição de uma segunda língua.
- (f) Personalidade: Segundo Odlin, a literatura apresenta indícios suficientes de que certos traços da personalidade podem afetar a transferência (Ibidem, p. 130). O estudo de Schachter (1974), por exemplo, mostra que os aprendizes são mais sujeitos a experimentar ansiedade, quando precisam empregar estruturas com as quais não estão familiarizados. Já Guiora et al. (1980) mostram que indivíduos que se sentem mais “emocionalmente inseridos” na comunidade de fala da L2 têm mais chances de vencer o “sotaque estrangeiro” (ODLIN, Ibidem, p. 131). Odlin conclui que a ansiedade e a empatia são dois traços da personalidade que parecem interagir com a transferência, podendo haver outros.

## 5. QUESTÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO DA TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Muitos pesquisadores reconhecem as dificuldades inerentes a um estudo de transferência linguística. Odlin (1989, p. 34) diz que nem sempre a produção de estruturas corretas na língua alvo implica que houve transferência positiva da L1, e argumenta que tais casos podem resultar, simplesmente, de o aprendiz ter tido uma

exposição suficiente ao insumo linguístico. Ademais, esse autor destaca a dificuldade de se distinguirem os produtos da transferência e da simplificação (Ibidem, p. 41). Odlin lembra ainda que variações individuais também podem influir na transferência, o que aumenta ainda mais a complexidade do estudo desse tema (Ibidem, p. 42).

Num artigo em que defende o rigor metodológico nos estudos de transferência, Jarvis (2000) aponta que, apesar do crescente número de trabalhos sobre a influência de língua materna na aquisição de língua estrangeira, a área ainda enfrenta dois grandes problemas: a falta de uma definição consensual do que seja o fenômeno e a falta de uma metodologia específica para reger o seu estudo. Segundo o autor, essas deficiências têm acarretado sérios problemas para o campo. Primeiramente, por não haver uma metodologia bem definida – com diretrizes claras sobre que evidências procurar e como se chegar a elas –, os estudos de transferência têm sido conduzidos sob diferentes formatos experimentais, valendo-se de tarefas e informantes diversificados e enfocando contextos em que as línguas envolvidas ora são tipologicamente próximas, ora distantes. A consequência imediata dessa liberdade metodológica é que muitos estudos se tornam incomparáveis entre si e têm gerado descobertas por vezes contraditórias (cf. também ODLIN, 1989, p. 151). Como caso ilustrativo dessas contradições, Jarvis menciona a variável *proficiência*. Segundo o autor, a proficiência pode interagir com a influência de L1 de seis maneiras, do ponto de vista lógico (Ibidem, p. 246-47). A influência de L1 pode:

- (1) *diminuir* com o aumento da proficiência na La;
- (2) *aumentar* com o aumento da proficiência na La;
- (3) *manter-se constante* com o aumento da proficiência na La;
- (4) *diminuir*, mas de modo não-linear;

- (5) *aumentar*, mas de modo não-linear;
- (6) *nem aumentar nem diminuir, mas oscilar continuamente* à medida que a proficiência na La aumenta.

Embora todas essas alternativas sejam logicamente cogitáveis, Jarvis afirma que dificilmente alguém acharia, *a priori*, que os estudos de transferência oferecessem suporte a todas elas. No entanto, é justamente essa a realidade: há dados e evidências para se provar qualquer uma das posições acima<sup>21</sup>. Diante das inconsistências presentes na literatura, Jarvis se pergunta se de fato os pesquisadores têm investigado o mesmo fenômeno.

Numa tentativa de atacar esses problemas, o autor propõe um quadro teórico unificado, que consiste de três pontos (Ibidem, p. 249):

- (1) uma definição de “influência linguística”, neutra do ponto de vista teórico, e capaz de servir de heurística metodológica para os estudos da área;
- (2) uma lista concisa, mas exaustiva, dos tipos de evidência a serem consideradas, sempre que se propuser que determinado fato é, ou não, decorrente de transferência linguística;
- (3) uma relação das variáveis externas a serem controladas em um estudo do tema.

No tocante à definição, Jarvis destaca as diferentes visões de transferência presentes na literatura, já mencionadas na Seção 2 deste capítulo: (a) processo (ou seja,

---

<sup>21</sup> Ver Jarvis (2000, p. 247) para uma lista de referências bibliográficas sobre essas possibilidades.

o falante estabelece relações de identidade entre estruturas da L1 e L2 – SELINKER, 1992); (b) restrição sobre hipóteses (SCHACHTER, 1983, 1993); (c) estratégia para preencher lacunas no conhecimento da L2 (KRASHEN, 1981; CORDER, 1983, 1993; KELLERMAN, 1983), e (d) um “produto neutro”, decorrente de haver um mesmo sistema conceitual subjacente a estruturas da L1 e da L2 (*transferência conceitual* – cf. JARVIS, 1998, PAVLENKO, 1997, KELLERMAN, 1995, SLOBIN, 1993). Em seguida, Jarvis apresenta a definição operacional proposta por Odlin, qual seja:

“Transferência é a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e quaisquer outras línguas anteriormente adquiridas ou, ainda, que tenham sido aprendidas de modo imperfeito” (ODLIN, 1989, p. 27 – cf. Seção 2, acima).

A partir daí, Jarvis considera as diretrizes propostas por Odlin para a avaliação de casos de transferência. Segundo Odlin (1989, *passim*) deve-se:

- (a) Proceder a uma descrição contrastiva das línguas envolvidas na situação de aquisição (ODLIN, 1989, p. 28);
- (b) Comparar o desempenho de falantes de línguas maternas distintas, na L2 em questão (Ibidem, p. 28);
- (c) Descrever os resultados encontrados sob a forma de *tendências gerais* e *probabilidades*, devido à natureza complexa da linguagem e às variações individuais (Ibidem, p. 42).

Jarvis ressalta a importância de se submeterem os dados coletados a um tratamento estatístico. Segundo o autor, tanto Odlin (1989) quanto Selinker (1983, 1992) enfatizam essa necessidade, mas com uma diferença. Para Odlin, o teste crucial para a identificação da transferência é a comparação do desempenho de falantes de diferentes línguas maternas (cf. também ARD & HOMBURG, 1993; GASS & SELINKER, 1994). Já para Selinker (1992, p. 201), a transferência é operacionalizada como um “processo que ocorre sempre que um arranjo [um padrão] estatisticamente significativo da L1 de um falante reaparece numa IL” desse falante. Em outras palavras, Odlin enfatiza a comparação entre interlínguas distintas, enquanto Selinker, investe na comparação entre L1 e IL. Para Jarvis, ambas as comparações são necessárias. (Ibidem, p. 251).

Após fazer essas observações, Jarvis (Ibidem, p. 252) propõe uma definição de trabalho para transferência:

“Tem-se influência de L1 sempre que houver, nos dados do aprendiz, uma correlação estatisticamente relevante (ou uma relação probabilística) entre algum traço do desempenho interlingual do aprendiz e sua língua materna.” (JARVIS, 2000, p. 252)<sup>22</sup>.

Segundo o autor, embora a essência da transferência linguística esteja além do alcance do pesquisador, o fenômeno produz três efeitos que podem ser investigados diretamente (p. 253). As evidências que apontam para esses efeitos são:

---

<sup>22</sup> No original: “L1 influence refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some feature of learners’ IL performance and their L1 background.” (JARVIS, 2000, p. 252).



- (a) Semelhanças no desempenho de falantes de uma mesma L1, em uma L2 comum a todos eles. Essa evidência, embora raramente mencionada na literatura, é crucial na visão de Jarvis (Ibidem, p. 253);
- (b) Semelhanças, estatisticamente relevantes, no desempenho dos aprendizes, em sua língua materna, e na interlíngua; i.e., a comparação entre L1-IL.;
- (c) Diferenças, estatisticamente relevantes, no desempenho em L2 de falantes de diferentes L1s; i.e., diferenças na comparação entre IL<sub>1</sub>-IL<sub>2</sub>...IL<sub>n</sub>.

O primeiro efeito produzido pela transferência linguística é o da *homogeneidade de comportamento entre falantes de uma mesma L1*. Esse efeito pode ser visto quando se coleta a evidência proposta em (a), ou seja, quando os aprendizes/falantes de uma língua materna se comportam homogeneamente no desempenho em uma L2. Segundo Jarvis (Ibidem, p. 254), essa evidência é importante, pois mostra que os falantes de uma mesma L1 se comportam *como um grupo* no tocante ao traço da L2 analisado, o que é necessário até para que se possa hipotetizar que há efeitos de língua materna no seu desempenho em L2.

O segundo efeito, o da *congruência entre o desempenho de um falante em sua L1 e na IL*, é obtido quando o uso de uma determinada estrutura na IL alinha-se ao uso da estrutura correspondente da L1, no desempenho em L1 [evidência (b)]. Finalmente, o terceiro efeito é o da *heterogeneidade atestada entre grupos de falantes de diferentes L1s*, perceptível quando se obtém a evidência expressa em (c), i.e., quando o desempenho de falantes de línguas maternas distintas em uma L2 comum a eles é diferente. Esse tipo de evidência é importante porque exclui, segundo Jarvis (Ibidem, p.

255), a possibilidade de um determinado fato interlinguístico ser consequência de fatores desenvolvimentais ou universais.

Jarvis reconhece que a identificação simultânea dos três efeitos pode ser, em muitos casos, impraticável (Ibidem, p. 255). Assim, sugere que o pesquisador busque pelo menos dois deles. Buscar pelo menos duas evidências é importante porque, em alguns casos, certas condições podem obscurecer um efeito real de L1, enquanto em outros, podem fazer emergir uma aparente influência de L1, que, na realidade, não existe (Ibidem, p. 256). Essas condições serão expostas ao se fazer a discussão dos dados.

Por último, Jarvis (Ibidem, p. 260) trata das variáveis externas, a serem controladas num estudo de transferência. Primeiramente, enumera as variáveis mencionadas em R. Ellis (1994)<sup>23</sup> e, em seguida, propõe uma reformulação daquela lista, sugerindo as seguintes variáveis: (a) idade; (b) personalidade, motivação e aptidão linguística; (c) o contexto social, educacional e cultural; (d) o contexto linguístico (todas as L1s e Les anteriormente adquiridas); (e) o tipo de exposição à língua e o volume dessa exposição; (f) a proficiência; (g) a distância entre L1 e L2; (h) o tipo de tarefa e o nível linguístico; e (i) a prototypicalidade e a marcação do traço linguístico em análise. O ideal, segundo Jarvis, é que se controlem cada uma dessas variáveis, embora ele reconheça que a maior parte dos estudos não atinge esse nível de rigor metodológico. Entretanto, mostra, através do relato de um estudo que conduziu, que é possível se chegar bem próximo desse ideal (Ibidem, p. 260-98).

---

<sup>23</sup> As variáveis apresentadas por R. Ellis (1994, p. 316-34) são: a idade, a personalidade, o tipo de tarefa, o nível linguístico (fonológico, sintático, semântico, etc.), os fatores sociais, a marcação, a prototypicalidade, a distância tipológica e os fatores desenvolvimentais relacionados aos processos naturais/universais da aquisição de segunda língua.

## 6. ALGUMAS CONCLUSÕES

Apesar da variação presente nos estudos de transferência e das conclusões por vezes contraditórias presentes na literatura, Odlin (1989, p. 152-53) enumera alguns pontos que parecem ser consensuais. São eles:

- (a) A transferência ocorre em todos os subsistemas linguísticos: fonológico, sintático, semântico-lexical, etc., embora, na morfologia, suas evidências sejam mais escassas;
- (b) A transferência ocorre tanto no contexto informal, quanto no formal;
- (c) A transferência ocorre na fala de aprendizes crianças e adultos;
- (d) A distância linguística é um fator que afeta a transferência;
- (e) Em alguns casos, a transferência pode envolver estruturas menos comuns;
- (f) Fatores não-estruturais podem influir na probabilidade de a transferência ocorrer.

A partir do que foi exposto neste capítulo, pode-se hipotetizar que a língua portuguesa influenciará a performance interlinguística dos sujeitos brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2 nos contextos propícios ao uso de sentenças como *John had his hair cut*. Essa hipótese se justifica uma vez que nesse tipo de contexto, o PB licencia o uso de sentenças como *João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo*, em que o NP [João] é um beneficiário da ação, apesar de ocupar a posição de sujeito sintático, normalmente

associada ao papel de agente<sup>24</sup>. Assim, é possível que a produção em língua inglesa desses sujeitos seja caracterizada pelo uso de sentenças como *John<sub>BEN</sub> cut his hair*. É também possível que esse fenômeno, caso ocorra, seja mais acentuado nos níveis de baixa proficiência. Tal evidência seria compatível com a visão de Krashen (1981), segundo quem a transferência é uma estratégia de produção, necessária quando o falante não possui os recursos que lhe permitem expressar algum fato na La. Apesar disso, retomo a observação feita por Odlin (1989, p. 133), na Seção 4 deste capítulo, de que a correlação entre proficiência e transferência deve ser vista com cautela, uma vez que parece ser válida apenas para casos de transferência negativa. Lembro ainda que minha consulta preliminar aos falantes nativos do inglês mostrou que esses são capazes de compreender sentenças como *John cut his hair* no sentido <sujeito-beneficiário>, como apontado na Introdução. Caso se demonstre que esses também *produzem* sentenças como *John<sub>BEN</sub> cut his hair*, questiono se o uso desse tipo de sentença, por sujeitos brasileiros de fato se configuraria como transferência negativa, e se a relação estabelecida entre a transferência e os níveis de baixa proficiência se mantém. Para tanto, faz-se necessário ampliar a consulta feita aos falantes nativos, e trazer ainda para a arena investigativa, aprendizes/falantes de inglês-L2 que tenham outra língua materna, a fim de que se possa obter as evidências esboçadas por Jarvis (2000). É justamente isso que esta pesquisa se propõe a fazer.

---

<sup>24</sup> Tanto esse fenômeno quanto a construção causativa-passiva (exemplificada por *John had his hair cut*) serão descritos em detalhes no Capítulo III.

## CAPÍTULO II

### Transferência de Treinamento

Neste capítulo, apresento o construto “transferência de treinamento”. Na primeira seção, menciono algumas definições desse fenômeno, colhidas na literatura psicológica, pedagógica e administrativa, e explico a importância das investigações sobre o tema. Na segunda, apresento o mesmo conceito tal como abordado na literatura sobre aquisição de línguas estrangeiras. Finalmente, apresento as principais descobertas que os estudos realizados em cada uma dessas áreas já produziram e enumero algumas conclusões.

#### 1. DEFINIÇÕES PARA O FENÔMENO DA TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

A transferência de treinamento, também chamada de *transferência de aprendizado*<sup>25</sup>, ocorre quando conhecimentos adquiridos por um indivíduo em dado contexto influenciam o seu desempenho em contextos novos ou semelhantes (JAMES, 2007, p. 96; PERKINS & SALOMON, 1992, *online*). Esse fato pode ser visto, por exemplo, quando um motorista aplica suas habilidades de condução de automóveis ao aprendizado e à prática de condução de caminhões, ou quando se empregam conhecimentos matemáticos no aprendizado da Física.

---

<sup>25</sup> No inglês: *transfer of training* ou *transfer of learning*. Em geral, os dois termos são usados como sinônimos (CORMIER & HAGMAN, 1987). Porém, para Leberman, McDonald e Doyle (2006, p. 1-2), a transferência de treinamento é um subtipo da transferência de aprendizado. Para esses autores, o termo *treinamento* evoca a ideia de um aprimoramento de habilidades específicas, a fim de se gerar algum aprendizado. *Aprendizado*, por sua vez, seria um termo mais amplo, que abrange não apenas as habilidades específicas, mas também questões sócio-culturais, cognitivas e comportamentais. Nesta dissertação, opto pelo termo “transferência de treinamento”, por ser ele o termo consagrado na literatura de aquisição de L2, e não faço distinção entre um e outro termo.

A teoria da transferência de treinamento foi primeiramente formulada na Psicologia, por Edward Thorndike e Robert Woodworth, no início do século XX. Num estudo seminal, datado de 1901, esses pesquisadores investigaram se um aprendizado era capaz de impactar positivamente outro. Mais tarde, em 1923, Thorndike buscou verificar se o estudo da língua latina de fato “educava a mente”, preparando o aprendiz para um desempenho melhor em outros conteúdos, como se pensava. Nesses estudos, bem como em outros que se seguiram, não foram constatadas evidências de um impacto positivo do conhecimento prévio sobre outro aprendizado (PERKINS & SALOMON, 1992, *online*). Não obstante, algumas evidências da transferência de treinamento foram encontradas em estudos conduzidos por Clements e Gullo (1984), Lehrer, Buckenberg e Sancilio (1988), Brown (1989) e outros, conforme relata a resenha de Perkins e Salomon (Idem).

Além da Psicologia, as áreas da Administração e da Pedagogia também produziram investigações sobre o tema (CHENG & HO, 2001, p. 103). Nesses campos, as definições para o fenômeno ganham acréscimos e nuances diferentes em relação à definição mais geral mencionada acima. Para Haskell (2001, p. xiii), por exemplo, além de ser a influência de conhecimentos prévios sobre o *desempenho* de um indivíduo em outros contextos, a transferência de treinamento é também a influência que esse conhecimento exerce na *aquisição* de novas habilidades<sup>26</sup> (grifos meus). Cheng e Ho (Idem), por sua vez, conceituam a transferência de treinamento como sendo a aplicação, no ambiente de trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em programas de treinamentos, *e sua subsequente manutenção por certo período de tempo* (cf. BALDWIN & FORD, 1988; XIAO, 1996). De acordo com essa definição, colhida na literatura administrativa, a transferência de treinamento é um alvo *desejado* e

---

<sup>26</sup> No original: “Transfer of learning is our use of past learning when learning something new and the application of that learning to both similar and new situations.” (HASKELL, 2001, p. xiii).

potencialmente *duradouro* (BRANSFORD & SCHWARTZ, 1999). Essa também parece ser a visão predominante na literatura pedagógica. Haskell (Ibidem, p. xiii) aponta que a transferência de treinamento é uma suposição fundamental na área educacional; a principal finalidade do ensino. Ensina-se porque se acredita que o aprendiz será capaz de reter o conteúdo ministrado e, passado certo tempo, recuperá-lo e aplicá-lo nas situações em que é pertinente. Em outras palavras, acredita-se que a transferência se concretizará (RIPPLE & DRINKWATER, 1982, p. 1947; PERKINS & SALOMON, Idem)<sup>27</sup>.

Estudar a transferência de treinamento é importante por várias razões. Na área de desenvolvimento de recursos humanos, por exemplo, muito dinheiro é gasto em treinamentos e cursos de atualização para funcionários. Logo, é de interesse das grandes empresas saber se o investimento que fazem em treinamento de pessoal de fato rende os efeitos positivos esperados (BALDWIN & FORD, 1988; CHENG & HO, 2001, p. 102). A transferência de treinamento é também uma das principais preocupações dos educadores: “Quando o estudante não é capaz de desempenhar tarefas levemente diferentes das realizadas em sala de aula, ou se mostra incapaz de aplicar o conteúdo aprendido na escola em outros contextos, pode-se considerar que a educação falhou.” (MARINI & GENEREUX, 1995, p. 1; cf. também HASKELL, Ibidem, p. 9-10). Leberman, McDonald e Doyle (Ibidem, p. 3) apresentam vantagens de natureza cognitiva: além de facilitar o armazenamento, o processamento e a recuperação de informações, a transferência de aprendizado se configura como um alicerce para aprendizados futuros. Tem papel importante também em outras atividades cognitivas

---

<sup>27</sup> Esse aspecto positivo da transferência de treinamento está implícito nos títulos de diversos livros publicados nos últimos anos. Alguns exemplos são as coletâneas *Improving training effectiveness in work organizations* [Aperfeiçoando a eficácia do treinamento em empresas] e *Teaching for transfer: fostering generalization in learning* [Ensino com vistas à transferência: promovendo a generalização no aprendizado], organizadas por Ford e Kozlowski (1997) e McKeough, Lupart e Marini (1995), respectivamente.

como o pensamento, o raciocínio, o planejamento, a metacognição e o processo de tomada de decisões. Na seção seguinte, apresento o tema da transferência de treinamento tal qual abordado no campo da aquisição de segunda língua.

## 2. A TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO NOS ESTUDOS DE ASL

O termo “transferência de treinamento” aparece pela primeira vez na literatura voltada para a aquisição de segunda língua no artigo *Interlanguage*, de Larry Selinker (1972). Nesse artigo, Selinker caracteriza o fenômeno como sendo um dos cinco processos centrais do aprendizado de uma L2 (p. 35), e afirma que um item fossilizado na interlíngua do aprendiz decorrerá de transferência de treinamento quando se puder demonstrar que resulta de procedimentos de ensino (p. 37). Selinker não aprofunda a discussão do tema, tampouco fornece diretrizes para o seu estudo. Limita-se a mencionar um único exemplo, a saber, o caso dos falantes de servo-croata que, em todos os níveis de proficiência em língua inglesa, apresentam dificuldades na distinção dos pronomes *he* e *she*. Segundo o autor, a produção interlinguística desses falantes é marcada pelo uso sistemático do pronome *he*, mesmo nos contextos em que o emprego do pronome *she* é adequado. Tal fenômeno não seria reflexo de transferência linguística, pois “no que diz respeito à animacidade, a distinção entre *he* e *she* em servo-croata é a mesma que em inglês” (Ibidem, p. 39). A explicação encontrada, então, é a de que os *drills* presentes nos livros-textos e usados em sala de aula, nesse contexto de aprendizado, influenciam a produção do aprendiz por empregarem, quase sempre, o pronome *he*. A partir desse exemplo, e das poucas informações descritivas que Selinker fornece, infere-se que a transferência de treinamento: (a) pode levar à fossilização; (b) é negativa (ligada à noção de erro); (c) envolve supergeneralização e (d) resulta de



*dispositivos pedagógicos*, e não da aplicação de conhecimentos prévios na aquisição de novos conhecimentos, ou ainda no desempenho em novos contextos. Tendo em vista esses pontos, o mínimo que se pode dizer é que a definição de Selinker é mais específica, e parece se distanciar do conceito de transferência de treinamento, tal qual elaborado na Psicologia.

Até onde pude apurar, são poucas as menções explícitas ao fenômeno da transferência de treinamento na literatura linguística publicada a partir de 1972. Essa também parece ser a percepção de James (2007, p. 97) e de Susan Gass (c.p.). Semelhantemente, pouco se caminhou em termos de um refinamento da definição dada por Selinker. Larsen-Freeman e Long (1991, p. 325), por exemplo, mencionam a transferência de treinamento, mas não a definem. Dizem apenas que a educação formal pode desencadeá-la, dependendo das escolhas que professores e organizadores de materiais didáticos fazem no tocante às tarefas de produção oferecidas ao aprendiz.

Num artigo em que tratam de questões pragmáticas na interlíngua, Kasper e Schmidt (1996) qualificam a transferência de treinamento como sendo “uma aplicação errônea de conhecimentos adquiridos mediante o ensino”, atribuindo-lhe claramente uma conotação negativa. A mesma avaliação emerge num estudo longitudinal conduzido por Han e Selinker (1999), que analisa a interlíngua de uma falante nativa de tailandês, aprendiz de norueguês-L2. Na investigação, os autores constatam a presença persistente de um erro na produção escrita da informante, mesmo após ter-lhe sido fornecida ampla evidência negativa, sob a forma de correções vindas do professor. No norueguês, que é uma língua V2, ao se iniciar uma sentença com um advérbio, altera-se a ordem da sentença de SVOA para AVSO. Na interlíngua da aprendiz, o problema parecia estar nessa inversão. Em vez de usar a estrutura AVSO, a informante insistia em produzir sentenças com a estrutura AV[sujeito nulo]O, supergeneralizando o uso de

uma forma verbal (*ha*) do norueguês (p. 256-57). Para investigar a motivação do erro, os pesquisadores entrevistaram a aluna, a fim de eliciar explicações para os dados produzidos e verificar a leitura que ela fazia das correções vindas do professor. Curiosamente, a aprendiz declarou entender as observações feitas em seus exercícios, mas acrescentou que suas sentenças também estavam corretas. O Quadro 01, abaixo, ilustra a produção da aprendiz, seguida da sentença correta, em norueguês:

QUADRO 02:

Exemplo de sentença produzida pela aprendiz, seguida da correção do professor

---

Sentença produzida pela aprendiz:	(*) I Surathani har mange frukter <i>Em Surathani tem muitas frutas</i>
-----------------------------------	--

Sentença correta em norueguês:	Surathani har mange frukter <i>Surathani tem muitas frutas</i>
--------------------------------	---

---

Fonte: HAN & SELINKER, 1999, p. 258.

De acordo com a informante, ambas as sentenças estavam corretas. A diferença é que, na primeira, o “sujeito” *I Surathani* recebia ênfase, enquanto na segunda, não. A regra verbalizada por ela era: “Quando um sintagma adverbial inicia a sentença, ele funciona como um NP simples. À semelhança do que ocorre em sentenças de ordem canônica, o verbo deve ocupar a segunda posição.” Para justificar sua análise, a informante apontou sentenças no livro didático que, segundo ela, corroboravam sua regra (p. 258):

QUADRO 03:  
Sentenças apontadas no livro didático pela aprendiz

---

I dag er Kofi på kurs.  
*Hoje está Kofi na classe*  
**Ordem: AdvTemp-Verbo-Suj-AdvLug**

Klokka seks begynner kurset.  
*Às seis horas começa a aula.*  
**Ordem: AdvTemp-Verbo-Sujeito**

---

Fonte: HAN & SELINKER, 1999, p. 259.

Na percepção da aprendiz, os exemplos do livro didático demonstravam que o primeiro elemento da sentença podia ser uma palavra ou uma expressão locativa/temporal. Na posição 2, deveria haver sempre um verbo, e o restante das palavras ocupava a posição 3 (p. 258). Pelo fato de essa regra interlinguística ter sido inferida a partir do livro didático, Han e Selinker (Ibidem, p. 262) a atribuíram à transferência de treinamento, associando-a novamente ao erro<sup>28</sup>.

Odlin (1989, p. 18) também nos remete à definição de Selinker (1972) ao afirmar que alguns erros cometidos pelo aprendiz não parecem decorrer de transferência linguística, mas de transferência de treinamento, definida como “as influências que emergem do modo como o aprendiz é ensinado”. Embora Odlin reconheça que algumas influências do ensino são, sem dúvida, benéficas, o exemplo citado por ele, extraído de Felix (1981), também remete ao erro. Na ilustração, Felix (1981) observa que os erros ilustrados a seguir se deviam aos *drills* de pergunta-e-resposta, usados pelo professor em sala de aula. De acordo com Felix, esse tipo de erro não seria previsto a partir de uma comparação entre os sistemas pronominais da L1 do aprendiz (nesse caso, o

---

<sup>28</sup> Nas páginas subsequentes, os autores refinam a análise e verificam que a performance interlingual da informante também se deve, em parte, a uma influência de sua L1 sobre a interlíngua. Um relato dessa análise, no entanto, foge ao escopo deste capítulo.

alemão) e da L2 em questão (apud ODLIN, Ibidem, p. 18; cf. também R. ELLIS, 1994, p. 621):

Professor: *Am I your teacher?*

Aluno: *Yes, I am your teacher.*

Odlin faz nova menção à transferência de treinamento ao afirmar que certas variações existentes nos padrões de aquisição, e atestadas em estudos comparativos, nem sempre decorrem exclusivamente de influência translinguística, podendo também ser um reflexo de transferência de treinamento (Ibidem, p. 34). Esse seria o caso, por exemplo, de diferenças decorrentes do uso de tradução de sentenças da L1 para a L2 como prática pedagógica (KRASHEN, 1983). Odlin pondera, no entanto, que a hipótese, por si só, não basta para explicar certos dados, haja vista o fato de alguns estudos terem usado crianças, que talvez nunca receberam treinamento em tradução. Outra razão para a cautela é que os informantes de alguns estudos eram adultos com pouca ou nenhuma exposição à instrução formal.

À página 67 da mesma obra, Odlin retoma a transferência de treinamento, dessa vez relacionando-a a questões de supergeneralização. Como ilustração, cita um estudo de Kasper (1981) sobre os atos de fala produzidos por aprendizes de alemão-L1/inglês-L2. Nesse estudo, Kasper destaca o uso inapropriado da fórmula de polidez *Would you like to drink a glass of wine with me?*, empregada num contexto em que *Can I get you another glass of wine?* seria mais adequado. Odlin comenta que o uso excessivo de fórmulas com *Would you like...?* provavelmente resulta de um ensino que não estabelece com clareza os limites no uso de fórmulas de polidez (Ibidem, p. 68), o que o faz concluir que uma subclasse de falsas generalizações provavelmente resulte de transferência de treinamento.

O único momento em que Odlin parece falar da transferência de treinamento na acepção com que o termo é empregado na Psicologia encontra-se à página 134. O autor comenta que a facilidade demonstrada por bilíngues letrados na aquisição de certas habilidades em L2 também pode ser consequência de transferência de treinamento, pois, além de já terem adquirido as habilidades linguísticas, esses aprendizes provavelmente possuem habilidades de solução de problemas, adquiridas ao longo de sua educação (Ibidem, p. 135). Aqui é ressaltado o papel facilitador do conhecimento prévio, quando aplicado na aquisição de novos conhecimentos. Observe-se, no entanto, que definir a transferência de treinamento como sendo “a aplicação de conhecimentos prévios na aquisição de novos conhecimentos” é diferente de defini-la como sendo “as influências que emergem do modo como o aprendiz é ensinado” (Ibidem, p. 18).

Outro exemplo de transferência de treinamento aparece num estudo de Beebe e Takahashi (1989, apud JAMES, 2007, p. 106), que analisa a performance de falantes de japonês, em relação a dois atos ameaçadores da face em língua inglesa: a discordância e o relato de informações constrangedoras. No experimento, os sujeitos liam pequenos textos com cenas de interação, e em seguida, tinham de relatar o que fariam naquelas situações. Os resultados mostraram que, no tocante aos atos analisados, os sujeitos tendiam a se expressar de modo bastante direto. Em parte, os pesquisadores atribuíram o achado ao fenômeno da transferência de treinamento, destacando que muitos aprendizes relataram ter ouvido o professor, falante nativo do japonês, ensiná-los a “serem diretos ao usar a língua inglesa”. A propósito desse modo direto de expressão, Wishnoff (2000, p. 119-20) relata que na produção escrita de estudantes de pós-graduação, falantes não-nativos do inglês, é comum se encontrarem opiniões ou crenças expressas como fatos. Wishnoff (p. 120) recupera em Gilbert

(1991) a hipótese de que tal comportamento decorra de os aprendizes *interpretarem erroneamente as instruções do professor*. Segundo Gilbert (Idem), e ainda, Bloor e Bloor (1991), muitas vezes o professor de redação passa aos alunos a impressão de que a escrita acadêmica, em inglês, requer o uso de argumentos diretos, que seriam enfraquecidos caso se empregassem referências subjetivas ou estratégias de suavização. Ademais, alguns livros-textos ajudam a reforçar esse estereótipo, recomendando, inclusive, que se evitem completamente expressões suavizadoras (WISHNOFF, Ibidem, p. 123). Na análise de Gilbert (Idem), os falantes não-nativos de inglês tendem a produzir textos tão diretos, que chegam a ser inapropriados, sendo necessária uma intervenção da parte do professor, no sentido de se sugerir o emprego de expressões suavizadoras.

Rod Ellis (1994, p. 621-22) não usa o termo “transferência de treinamento”, mas relata cinco estudos em que a instrução formal exerceu um efeito negativo sobre a interlíngua dos aprendizes. Em Lightbown (1983) e Pica (1983), constata-se que a educação formal pode desencadear uma supergeneralização de formas morfológicas. Em Eubank (1987), identifica-se a presença de certas estruturas negativas na produção de aprendizes adultos de alemão-L2 em ambiente escolar, que não ocorrem na produção de aprendizes em ambiente naturalístico. Finalmente, em Weinert (1987) e VanPatten (1990), encontram-se evidências de que a instrução impede a aquisição de estruturas negativas no alemão-L2, e dos pronomes clíticos no espanhol-L2, respectivamente. De acordo com R. Ellis, a razão que todos esses estudos apresentaram para o insucesso da instrução formal é que ela “distorce o insumo disponibilizado para o aprendiz,

impedindo, assim que os processos regulares de aquisição operem sem intercorrências<sup>29</sup>”.

Outro efeito recuperado por R. Ellis (Ibidem, p. 622), a partir de um estudo de Felix e Weigl (1991), é que a instrução formal pode tornar o aprendiz muito conservador. Num experimento aplicado por esses pesquisadores, constatou-se que aprendizes de inglês-L2, cuja língua materna era o alemão, avaliavam como agramaticais algumas sentenças que, apesar de marcadas no inglês, eram gramaticais<sup>30</sup>. Os pesquisadores hipotetizaram, então, que por essas estruturas não serem, de modo geral, ensinadas em sala de aula, os aprendizes seguiram o raciocínio: *Se o professor não ensinou, então deve estar errado*. Todos esses resultados relatados por R. Ellis me parecem ser o tipo de dado que Selinker classificaria como “transferência de treinamento.”

Para finalizar esse relato sobre a transferência de treinamento na literatura linguística, retomo o estudo de Han e Selinker (1999) citado anteriormente. Nesse texto, os autores recuperam a definição introduzida em Selinker (1972), parafraseando-a da seguinte forma: “[transferência de treinamento é] o processo mediante o qual o aprendiz transfere sua compreensão do insumo pedagógico para o seu aprendizado” (p. 262, grifo meu). Essa formulação já se distingue da primeira, pois aqui, os autores explicitam o que de fato é transferido: uma *regra* derivada de uma leitura do insumo pedagógico. Se pensarmos que uma dada regra, inferida pelo aprendiz a partir do insumo pedagógico, é *conhecimento*, e que sua aplicação em contextos de prática de fato se configura como *aplicação de conhecimento prévio em situações de uso*, então é possível

---

<sup>29</sup> No original: “It distorts the input made available to the learner and thus prevents the normal processes of acquisition from operating smoothly.” (R. ELLIS, 1994, p. 621).

<sup>30</sup> As sentenças em questão eram dos seguintes tipos: *That John Will win the race everyone expects; For him to pass the test would be a surprise* e *Who did he see pictures of?* (R. ELLIS, Ibidem, p. 622).

dizer que a formulação de Han e Selinker (1999) se aproxima da definição dada no campo da Psicologia.

Minha impressão acerca do tratamento da transferência de treinamento no campo da ASL é a seguinte: Selinker (1972) adotou o termo “transferência de treinamento”, mas atribuiu a ele uma definição diferente daquela utilizada na Psicologia, onde o termo nasceu. Sua definição enfoca o impacto de dispositivos pedagógicos sobre a interlíngua, e não propriamente o papel do conhecimento prévio na performance interlinguística, ou ainda, na aquisição de novos conhecimentos linguísticos. Ademais, na acepção de Selinker (1972), a transferência de treinamento parece ser um fenômeno negativo, ligado ao erro. Nesse sentido, são de fato raros os estudos que investigam o construto “transferência de treinamento” em Linguística Aplicada, assim como são poucas as menções ao fenômeno, como demonstrado nesta seção. Talvez o que falte à definição de 1972 seja a explicitação de que os dispositivos pedagógicos podem levar à formulação de uma *regra* (um conhecimento), capaz de impactar (positiva ou negativamente) a performance (produção e compreensão) do aprendiz em língua estrangeira.

Por outro lado, se tomarmos a definição do termo, tal qual formulada na Psicologia, veremos que os estudos de transferência de treinamento são na realidade abundantes na literatura de ASL. Isso não é um paradoxo. O que ocorre é que esses estudos, com exceção de pelo menos dois, não empregam o termo “transferência de treinamento/aprendizado”. Eles se referem simplesmente ao *papel da instrução formal no desenvolvimento da interlíngua*. Na seção a seguir, faço uma síntese das principais descobertas produzidas pela pesquisa sobre transferência de treinamento na Psicologia e Pedagogia, e apresento um breve resumo da pesquisa sobre a influência da instrução formal sobre a interlíngua.



### 3. DESCOBERTAS DOS ESTUDOS NA PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E LINGUÍSTICA APLICADA

Fora da área da ASL, os estudos têm mostrado que a transferência de treinamento é influenciada por fatores ligados ao indivíduo (sua capacidade, personalidade, motivação, etc.) e também por variáveis relacionadas ao ambiente de trabalho, como a oferta de incentivos ao funcionário e a criação de uma atmosfera de aprendizado contínuo (CHENG & HO, *Ibidem*, p. 103, 105; BALDWIN & FORD, 1988). Ademais, identificam-se vários tipos de transferência de treinamento, que não expandirei aqui: vertical/lateral, específica/não-específica, próxima/distante, automática/consciente, etc. (ROYER, MESTRE & DUFRESNE, *Ibidem*, p. xi; LEBERMAN, MCDONALD, DOYLE, *Ibidem*, p. 4). Porém, a observação mais importante que boa parte dos estudos faz talvez seja a de que a transferência de treinamento envolve um duplo paradoxo. Segundo Haskell (*Ibidem*, p. 9), a primeira parte desse paradoxo é que, embora a transferência seja um processo fundamental no aprendizado e que, portanto, *precisa* acontecer a todo tempo, os estudos têm sugerido que ela raramente se concretiza no ambiente educacional<sup>31</sup>. De acordo com Detterman (1993, apud HASKELL, *Ibidem*, p. xiii) a conclusão que se tira da pesquisa existente é que a falta de evidências de transferência é consistente e geral. McKeough, Lupart e Marini (*Ibidem*, p. vii) também lamentam: “... os pesquisadores têm obtido mais êxito em demonstrar que as pessoas não transferem o conhecimento aprendido, do que em produzir evidências [desse fenômeno]”. Bransford e Schwartz (1999, p. 65) observam a dificuldade de se encontrarem exemplos concretos de transferência, mesmo na tradição cognitivista. Broudy (1977), citado por Bransford e Schwartz (*Ibidem*, p. 66), também discute essa dificuldade, observando que “as pessoas rapidamente esquecem o que

---

<sup>31</sup> Haskell apresenta um amplo relato de evidências da falta de transferência de treinamento na educação norte-americana (*Ibidem*, p. vii-9).

aprenderam na escola” e “têm dificuldade de aplicar o conhecimento na solução de novos problemas”. Por outro lado, e essa é a segunda faceta do paradoxo, a transferência de treinamento acontece todos os dias, em boa parte das situações que vivemos (por exemplo, quando saímos às compras e aplicamos noções de álgebra, ou quando alguém pilota uma moto, aplicando noções de equilíbrio que aprendeu ao andar de bicicleta). Talvez a solução para esse paradoxo esteja em se delimitarem graus ou níveis de transferência; isto é, até que ponto a transferência de treinamento ocorre ou precisa ocorrer em cada contexto.

Como dito na seção anterior, há pelo menos dois textos produzidos em Linguística Aplicada que se referem à transferência de treinamento segundo a definição encontrada na Psicologia. O primeiro deles, publicado em 2000, é um estudo de Wishnoff, já mencionado acima. Nesse estudo, a autora investiga se a instrução explícita é capaz de exercer um impacto positivo na escrita acadêmica planejada de estudantes que têm o inglês como L2 e, caso positivo, se os alunos são capazes de transferir o conhecimento adquirido para contextos em que utilizam uma escrita mais informal e menos planejada, como em fóruns de interação *online* (p. 120). A autora trata a transferência de treinamento, então, como um produto positivo e desejado. O segundo texto não é propriamente um estudo, mas um ensaio escrito por Mark James (2007). James fala em “transferência de *aprendizado*” e busca estabelecer relações entre esse fenômeno e o da variação interlinguística (p. 95). Para ele, “a transferência de *aprendizado* é um conceito familiar em ASL, onde é conceptualizado como a influência do conhecimento de L1 sobre a performance em L2 e *aprendizado* dessa língua” (p. 96). Percebe-se, daí, que o autor trata a “transferência linguística” como um tipo de “transferência de *aprendizado*”. À página 96, James afirma que a definição de transferência de treinamento, encontrada na Psicologia – isto é, a da aplicação de

conhecimentos em situações práticas –, é mais ampla e que, por esse prisma, toda performance em língua estrangeira constitui, na verdade, evidência de transferência de aprendizado (p. 96).

Como apontado na Seção 2, o campo dos estudos de aquisição de língua estrangeira produziu um bom número de investigações acerca da eficácia/ineficácia da instrução formal no desenvolvimento da interlíngua. As questões gerais que esses estudos buscam responder se aproximam bastante das que têm guiado as investigações sobre transferência de treinamento/aprendizado fora da ASL. Algumas delas são: O aprendiz de fato aprende o que lhe é ensinado? Caso aprenda, o efeito do aprendizado é duradouro? E há ainda perguntas mais específicas do aprendizado linguístico, tais como: (a) O emprego de instrução formal (na maioria das vezes definido como um ensino focado na forma) resulta em níveis mais elevados de proficiência? (b) A instrução formal influencia a sequência de aquisição? (R. ELLIS, 1994, p. 611-12).

Vários autores oferecem panoramas com as principais descobertas dessa área de pesquisa em ASL (R. ELLIS, 1994, cap. 14; LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, cap. 8; SPOLSKY, 1989, cap. 11; dentre outros). Em R. Ellis (1994) é feita uma leitura crítica de Long (1983), que por sua vez resenha onze estudos que investigaram se a exposição à instrução formal resultava em maiores ganhos de proficiência. A conclusão geral de Long (1983, apud R. ELLIS, *Ibidem*, p. 614) é que a instrução de fato faz diferença na interlíngua. Outros estudos, um pouco mais recentes, também dão suporte a essa descoberta, indo de encontro ao pensamento de Krashen (1981, 1982, 1985, 1993), segundo quem a instrução formal não contribui diretamente para a aquisição (R. ELLIS, *Ibidem*, p. 614). Outra descoberta é que a instrução formal é especialmente vantajosa quando combinada com a exposição “naturalística” (*Ibidem*, p. 615-16), e parece resultar em enunciados mais corretos do ponto de vista gramatical

(Ibidem, p. 617-21). Apesar disso, R. Ellis recomenda cautela ao se analisarem esses resultados. Uma das razões para tanto é que muitos estudos não levaram em conta diferenças individuais dos aprendizes (a motivação parece influenciar a eficácia da instrução), tampouco explicitaram a que tipo de instrução os participantes foram submetidos (Ibidem, p. 617).

Embora haja evidências de que a instrução formal seja positiva, há também estudos que mostram que ela não exerce efeitos sobre a proficiência geral (UPSHUR, 1968; MASON, 1971, FATHMAN, 1975 – citados por R. Ellis, Ibidem, p. 613); que seus efeitos podem depender da complexidade da estrutura a ser aprendida (Idem, p. 620) e ainda, que ela pode exercer um efeito negativo (como já apontado na Seção 2). Em 2002, R. Ellis publicou uma nova resenha, dessa vez enfocando os efeitos da instrução focada na forma sobre a aquisição de conhecimento implícito. Logo no início, observa que existem amplas evidências de que a instrução com foco na forma contribui para a aquisição de uma segunda língua, isto é, os aprendizes aprendem as estruturas gramaticais ensinadas pelo professor (p. 223). Essa é também a conclusão de Norris e Ortega (2000) após avaliarem quarenta e nove estudos sobre a instrução focada na forma. Esses autores constatam, além disso, que a instrução explícita é mais eficaz que a implícita, e que os efeitos da instrução focada na forma são duradouros (R. ELLIS, Ibidem, p. 224). Esses resultados são interessantes para a pesquisa sobre transferência de treinamento, em sua acepção psico-pedagógica.

#### 4. ALGUMAS CONCLUSÕES

É tempo de enumerar algumas conclusões a partir do que foi exposto neste capítulo. Em primeiro lugar, parece-me claro que a pesquisa sobre aquisição de L2 e a pesquisa desenvolvida em outras áreas do saber partem de perspectivas distintas do que seja a transferência de treinamento, principalmente no que respeita o seu produto: em ASL, ele é negativo, associado à noção do erro, e nas outras áreas é positivo e desejado. Outro ponto importante é que a pesquisa em Linguística Aplicada se ocupa, sim, da aplicação/influência de conhecimentos prévios na aquisição de línguas estrangeiras. Porém, chama a isso de “transferência linguística”, dando ênfase à influência de conhecimentos *linguísticos* sobre a aquisição de novas línguas. Semelhantemente, a área tem produzido, sim, investigações sobre a eficácia/ineficácia do ensino, mas em vez de se referir a isso como transferência de treinamento, os linguistas aplicados, de um modo geral, falam no “papel da instrução formal”. Transferência de treinamento, em ASL, parece ter, portanto, um significado bem específico.

Outra observação a ser feita é que, de 1972 para cá, não foi desenvolvida nenhuma proposta metodológica para a investigação da transferência de treinamento na ASL, pelo menos até onde vai o meu conhecimento. Nesse ponto, mais uma vez o campo da ASL se afasta do da Psicologia, em que essa tentativa foi levada mais adiante (NOE, 1986; BALDWIN & FORD, 1988). Nesse sentido, acredito que pelo menos três ações devam ser observadas ao se sugerir que determinado fenômeno decorre de transferência de treinamento. A primeira é encontrar motivações para a transferência no insumo pedagógico, o que pode ser feito, por exemplo, mediante uma análise das estratégias empregadas por professores, no ensino da estrutura em estudo, ou através de uma análise das atividades e formulações teóricas apresentadas em livros didáticos para

o ensino do tema. Em segundo lugar, deve-se proceder a uma comparação entre alunos que aprenderam o idioma estrangeiro em ambiente naturalístico e aqueles cuja aprendizagem se deu em ambiente escolar, a fim de se verificar se há diferenças entre eles no tocante à produção e à compreensão da estrutura em foco. Por último, é importante determinar que tipo de fato, presente na produção dos aprendizes, será tomado como indicativo de transferência de treinamento. Em se tratando de uma alternância como a dativa (*John gave Mary the book; John gave the book to Mary*), por exemplo, é muito provável que tanto os aprendizes do contexto naturalístico, quanto do ambiente escolar demonstrem conhecê-la. Porém, é também possível que o primeiro grupo a produza com mais verbos, e que o outro tenda a utilizá-la apenas com verbos que são frequentes no insumo pedagógico. É claro que isso é apenas um cenário hipotético. Porém, esse tipo de constatação me parece muito interessante.

Por último, seria positivo se os estudos linguísticos de transferência de treinamento partissem da definição original desse conceito, como fizeram Wishnoff (2000) e James (2007), e que, à luz dessa definição, explicitassem que tipo de efeito (positivo, negativo ou neutro) identificam no comportamento dos aprendizes/falantes de língua estrangeira. Essa ação seria importante para evitar a criação de um novo construto em Linguística Aplicada que, embora homônimo de uma noção na Psicologia, já não guarda mais semelhanças com ela. Tendo isso em vista, uma proposta de definição para a transferência de treinamento, que une a definição psicológica àquela apresentada em Han e Selinker (1999), seria a seguinte:

*Transferência de treinamento é a aplicação de um conhecimento prévio (que pode ser uma regra derivada do insumo pedagógico) em situações de uso ou na aquisição de novos conhecimentos.*

A definição acima tem a vantagem de ser ampla (não-específica à área da aquisição e performance linguísticas) e fazer menção tanto a aplicação do conhecimento prévio em *situações de uso* (i.e., transformação do conhecimento em prática) quanto na *aquisição de novos conhecimentos*. Ademais, ela não qualifica o produto do processo de transferência como necessariamente positivo ou negativo, deixando abertas ambas as possibilidades. Finalmente, a definição acima é capaz de congrega tanto os resultados advindos da pesquisa sobre os “impactos da instrução formal” na aquisição de uma língua estrangeira, quanto aqueles identificados na literatura linguística como possíveis casos de “transferência de treinamento”.

### CAPÍTULO III

## As Construções

Este capítulo descreve as construções escolhidas como “porta de entrada” para a análise aqui proposta. Na primeira seção, apresento a alternância agente-beneficiário do PB e, na segunda, a construção causativa-passiva do inglês.

#### 1. A ALTERNÂNCIA AGENTE-BENEFICIÁRIO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A alternância agente-beneficiário do PB (CANÇADO, 2007)<sup>32</sup> assemelha-se, sintaticamente, à alternância causativa, também chamada de *incoativa* (LEVIN 1989, 1993; LEVIN & RAPPAPORT-HOVAV, 1995). Nessa construção, o argumento localizado na posição de objeto direto eleva-se à posição de sujeito, levando ao apagamento do argumento que ocupava essa posição. Os pares em (1), exemplares da alternância causativa, ilustram esse mecanismo sintático:

- (1)        a. O sol derreteu *a neve*.  
              b. *A neve* derreteu.

Segundo Cançado, a alternância causativa e a alternância agente-beneficiário diferem apenas em que, nessa última, o NP movido é o complemento de uma preposição que, por sua vez, integra um NP complexo. Após o movimento, tal preposição é apagada (cf. exemplo (2), abaixo). Do ponto de vista semântico, as

---

<sup>32</sup> Aparentemente, o único estudo anterior ao de CANÇADO (2007) é o de ILARI & FRANCHI (1994). Contudo, o trabalho de Ilari e Franchi não traz uma descrição pormenorizada da alternância, devido, talvez, à natureza da publicação (Anais de congresso).



alternâncias compartilham o fato de implicarem uma mudança na perspectiva do evento descrito, que passa de causal para processual (CANÇADO, 2007, p. 1). Os exemplos abaixo ilustram a alternância agente-beneficiário:

- (2) a. O cabeleireiro cortou [o cabelo [d[o João]<sub>NP</sub>]<sub>PP</sub>]<sub>NP complexo</sub>.  
 b. *O João* cortou o cabelo<sup>33</sup>.

Sendo o agente o mais proeminente dos papéis temáticos, por ser aquele que normalmente ocupa a posição de sujeito, Cançado caracteriza a alternância agente-beneficiário como uma estratégia<sup>34</sup> de se conferir proeminência ao beneficiário da ação verbal, que passa a preencher a posição de sujeito, anteriormente ocupada pelo agente. A alternância é analisada como sendo um *fenômeno temático*, que viola o Princípio da Hierarquia Temática<sup>35</sup>, conforme apontam Ilari e Franchi (1994). Abaixo, repito as sentenças de (2), explicitando a marcação temática dos argumentos:

- (2') a. [O cabeleireiro]<sub>AGT</sub> cortou o cabelo d[o João]<sub>BEN</sub>.  
 b. [O João]<sub>BEN</sub> cortou o cabelo.

A alternância agente-beneficiário não se confunde com outra alternância, semelhante a ela na forma. Trata-se da *alternância causativo-ergativa cindida*<sup>36</sup>, que constitui um subtipo da alternância causativo-ergativa no PB (CANÇADO, 2006):

<sup>33</sup> Todos os exemplos a seguir são de CANÇADO (2007).

<sup>34</sup> Cançado (2007, p. 2) comenta que algumas línguas possuem estratégias diferentes de conferir proeminência ao beneficiário da ação, como o uso de verbos auxiliares ou clíticos. No francês, por exemplo, usa-se um verbo auxiliar: *Jean s'est fait couper les cheveux* [João cortou o cabelo], enquanto no espanhol emprega-se um clítico: *Juan se cortó el pelo en la peluquería*. No português, tais estratégias não estariam disponíveis segundo a análise da autora.

<sup>35</sup> O Princípio da Hierarquia Temática “estabelece a ligação entre a estrutura semântica e a estrutura sintática, ou seja, é um princípio que estabelece “qual papel temático vai para qual posição sintática” (CANÇADO, 2003).

<sup>36</sup> Para um estudo descritivo da alternância causativo-ergativa cindida, remeto o leitor ao trabalho de CIRÍACO (2007).

- (3) a. O prego furou o pneu do carro.  
 b. O pneu do carro furou. (causativo-ergativa canônica)  
 c. O carro furou o pneu. (causativo-ergativa cindida)<sup>37</sup>

Antes de apresentar as condições de licenciamento da alternância agente-beneficiário, abro um parêntese para falar da proposta de Cançado para os papéis temáticos, que constitui a base teórica sobre a qual a autora fundamenta essas condições.

A proposta de Cançado para os papéis temáticos (2003, 2005) surge como uma alternativa às inconsistentes definições<sup>38</sup> de papel temático correntes na literatura e se baseia na hipótese de que a semântica constitui um módulo autônomo da língua, conectado aos demais componentes linguísticos por interfaces (em concordância com JACKENDOFF, 1983, 1990; dentre outros). Assim, a semântica também “restringe e organiza as sentenças estruturalmente”, sendo pertinente afirmar que as sentenças de uma língua estão subordinadas a restrições de ordem sintática e semântica (CANÇADO, 2007, p. 8). Conseqüentemente, certas propriedades semântico-lexicais influenciam determinados fenômenos sintáticos, dentre os quais estão as alternâncias verbais.

Não são todas as propriedades semânticas que possuem esse poder. Após um longo exame empírico, Cançado conclui que, para o PB, as propriedades semânticas relevantes são: (a) ser o desencadeador de um processo; (b) ser o afetado por esse processo (i.e., passar de um estado A para um estado B); (c) estar em um determinado

---

<sup>37</sup> Cançado (2007, p. 4) aponta três diferenças básicas entre a alternância causativo-ergativa cindida e a alternância agente-beneficiário. Segundo a autora, certos verbos que participam da alternância agente-beneficiário não podem participar da outra alternância (cf. João cortou o cabelo → \*O cabelo do João cortou). Em segundo lugar, o sujeito da causativo-ergativa cindida não exhibe ambigüidade temática, ao passo que o da alternância agente-beneficiário, sim (João<sub>AGT/BEN</sub> cortou o cabelo). Por último, na alternância agente-beneficiário, o argumento movido é sempre um objeto animado, enquanto nas causativo-ergativas cindidas, esse argumento também pode ser inanimado.

<sup>38</sup> Uma descrição dessas inconsistências foge ao escopo do nosso trabalho. O leitor que desejar se aprofundar nesse estudo poderá consultar os trabalhos de Cançado (2003, 2005, 2007).

estado (i.e., não sofrer mudança de estado nem desencadear nenhum processo); e (d) ter o controle sobre a ação, o processo ou o estado em questão (i.e., ser capaz de interrompê-los). Outro importante conceito nessa proposta é o de *predicação semântica* (cf. FRANCHI, 1997), segundo o qual as relações temáticas se estabelecem não apenas entre itens lexicais, mas também entre predicados complexos. No entender de Cançado, os papéis temáticos não seriam “noções primitivas, mas sim, derivadas da construção composicional do sentido da sentença”<sup>39</sup> (2007, p. 8). Numa sentença como *João quebrou o vaso com o martelo* é apenas a partir da composição do VP [quebrar o vaso] com o PP [com o martelo] que se pode atribuir a *João* um papel agentivo. Já em *João quebrou o vaso com o empurrão que levou*, pelo mesmo princípio, João é apenas a causa da quebra do vaso.

Cançado (2005) empresta de Dowty (1989, 1991) a definição de papel temático como sendo um *conjunto de propriedades acarretadas pelo verbo* e a amplia ao substituir a palavra “verbo” pela expressão “predicado complexo”. Assim, o papel temático atribuído a João em *João quebrou o vaso com o martelo* é a soma de todas as propriedades que o predicado complexo [quebrou o vaso com o martelo] acarreta lexicalmente ao NP [João]. Logo, se é verdade que João quebrou o vaso com o martelo, é também verdade que João tem controle sobre o desencadear desse processo e, conseqüentemente, é um ser animado, que agiu intencionalmente, etc. O papel temático do argumento *João*, corresponde, então, à lista das propriedades semânticas a ele acarretadas pelo predicado complexo (CANÇADO, 2007, p. 9). O agrupamento dessas propriedades forma um tipo específico de papel temático. O importante não é o número de tipos de papéis temáticos existentes, mas sim as propriedades que os compõem. São elas que possuem estatuto teórico na proposta descrita, e que se acham marcadas no

---

<sup>39</sup> No original: “They are not primitive notions, but rather derive from the compositional construction of the sentence meaning.” (CANÇADO, 2007, p. 8).

léxico de uma língua (Ibidem, p. 9). Cançado salienta ainda que uma mesma propriedade pode estar presente em diferentes papéis temáticos e que, muitas vezes, dizer que um argumento é agente ou beneficiário não basta para especificar algumas restrições. Muitas vezes, o que faz a diferença é a presença ou a ausência de uma determinada propriedade, como a de desencadear o evento. Feito esse parêntese, apresento as condições de licenciamento da alternância agente-beneficiário no PB (Ibidem, p. 12):

- (i) Sintaticamente, a sentença base – ilustrada pela sentença (2a  $\rightarrow$  *O cabeleireiro<sub>AGT</sub> cortou o cabelo do João<sub>BEN.</sub>*) –, tem de ser do tipo  $[x V y]$ , onde  $x$  é necessariamente um NP, e  $y$ , um NP complexo do tipo  $[w P z]$ . Nesse sintagma complexo, as variáveis  $w$  e  $z$  são também NPs. Assim, a sentença base tem a seguinte forma:  $[\text{NP } V \text{ } [[\text{NP } P \text{ } \text{NP}]_{\text{PP}}] \text{ } \text{NP}]_{\text{IP}}$ .

Do ponto de vista semântico, as condições de licenciamento são:

- (ii) O verbo pertencente à estrutura  $[x V y]$  precisa acarretar, para  $x$ , as seguintes propriedades:  $P_1(x)$  = ser o desencadeador do processo e  $P_2(x)$  = ter controle sobre o processo. Já para  $y$ , é necessário que implique  $P_1(y)$  = ser o afetado pelo processo. Essas propriedades precisam ser acarretadas simultaneamente. A estrutura temática do verbo, então, é dada por:  $V = \{\text{desencadeador/controle, afetado}\}$ , onde os atributos à esquerda da vírgula indicam propriedades atribuídas a  $x$ , e o atributo à direita, a propriedade atribuída ao sintagma complexo, representado pela variável  $y$ ;
- (iii) A preposição pertencente à estrutura  $[w P z]$  precisa acarretar, para  $w$  a propriedade  $P_1(w)$  = ser um objeto possuído, e para  $z$ ,  $P_1(z)$  = ser o possuidor. A estrutura temática da preposição, então, é dada por:  $P = \{\text{objeto possuído, possuidor}\}$ .

Além dessas restrições, a alternância agente-beneficiário está sujeita a uma restrição pragmática. Segundo Cançado, mesmo que todas as condições acima sejam satisfeitas, o falante ainda tem de inferir, a partir de seu conhecimento de mundo, que *w* teve alguma *iniciativa* no processo, a fim de desencadeá-lo. Uma sentença como *João cortou o cabelo* só é aceitável na leitura <sujeito-beneficiário>, se pudermos inferir que João *quis* cortar seu cabelo, isto é, se ele foi ao cabeleireiro, solicitou o serviço e pagou por ele. Quando o fator *iniciativa* não está presente no evento descrito pela sentença, não se usa, em PB, a sentença alternante.

Essa é a razão por que (4), abaixo, soa anômala àqueles que conhecem a narrativa bíblica evocada nela:

- (4) a. A Dalila cortou o cabelo de Sansão.  
b. #<sup>40</sup> Sansão cortou o cabelo [com a Dalila].

As sentenças (5) e (6) são excluídas pelo mesmo motivo:

- (5) a. O lavajato lavou o carro da Maria; sem a permissão dela.  
b. \* Maria; lavou o carro sem a permissão dela.  
(6) a. A costureira fez um vestido para Maria; sem ela; saber.  
b. \* Maria; fez um vestido sem ela; saber.

Por último, para que tenha iniciativa no processo, o NP que recebe o papel de beneficiário precisa possuir a propriedade de ser animado. Essa é a razão por que a alternância não se concretiza no exemplo (7), a seguir:

- (7) a. João lavou o ponteiro do relógio.  
b. \* O relógio lavou o ponteiro.

---

<sup>40</sup> O símbolo # indica que a sentença é anômala do ponto de vista pragmático.

## 2. A CONSTRUÇÃO CAUSATIVA-PASSIVA DA LÍNGUA INGLESA

São poucos os relatos descritivos da construção causativa-passiva do inglês, até onde vai o meu conhecimento. Nas gramáticas e livros didáticos, as descrições disponíveis são sintéticas e limitam-se a poucos exemplos, como os que menciono abaixo:

- (1) *Perhaps Cooper got his hair dyed before the hijacking to disguise himself* (MAURER, 2000, p. 225, nota 6).
- (2) *She has finally gotten her brakes fixed* (SWAN, 1986, p. 266).
- (3) *I must get my hair cut* (SWAN, 1986, p. 269).

Já as publicações de cunho linguístico ora trazem como temática a família das construções causativas, da qual a causativa-passiva é apenas uma representante<sup>41</sup>, ora os usos do verbo *have*, dentre os quais está o causativo. Assim, tanto no primeiro quanto no segundo caso, as menções específicas à construção causativa-passiva, quando existentes, são igualmente breves e superficiais<sup>42</sup>. O que relato a seguir consiste em uma síntese das informações que reuni após percorrer gramáticas e manuais didáticos da língua inglesa (MAURER, 2000; FUCHS & BONNER, 2000; BIBER et al., 1999;

---

<sup>41</sup> Algumas dessas construções serão explicitadas mais adiante no Quadro 03, devidamente acompanhadas de exemplos.

<sup>42</sup> HOLLMAN (2003), por exemplo, enfoca as construções causativas perifrásticas formadas por infinitivo (*The police got him to confess the crime*), excluindo de seu estudo a causativa-passiva (*John had his hair cut*). GILQUIN (2003), por sua vez, trata da causativa-passiva, mas seu enfoque recai sobre as diferenças semânticas existentes entre as causativas formadas por *have* e *get*, seguidas de infinitivo (*I got him to help me*) e de particípio passado (*I had the video fixed*) – não provendo, portanto, uma descrição detalhada da causativa seguida de particípio. GILQUIN (2006) elege como objeto de estudo a família das construções causativas perifrásticas, dentre as quais está a construção causativa-passiva. Porém, seu estudo não tem por objetivo descrever tais construções, mas sim, discutir que tipos de verbos são mais comuns em cada uma delas. Já RITTER & ROSEN (1997) fazem um relato das funções do verbo *have* (dentre as quais está a causativa), propondo uma análise unificada para elas.

CELCE-MURCIA & LARSEN-FREEMAN, 1999; HUTCHINSON, 1997; KENNY, 1996; HAINES & STEWART, 1996, 2004; ASPINALL & CAPEL, 1996; ABBS & FREEBAIRN, 1995; KOCH, 1995; BONNER, 1995; SINCLAIR, 1993; AZAR, 1989; SWAN, 1986; QUIRK et al., 1985).

Sintaticamente, a construção causativa-passiva, ilustrada nas sentenças em (8), é formada por um NP-sujeito, seguido do verbo *have* ou *get*, um NP-objeto e um particípio passado:

- (8) a. [John]<sub>sujeito</sub> had/got [his car]<sub>objeto</sub> [repaired]<sub>part. pass.</sub>  
 b. [John]<sub>sujeito</sub> had [his hair]<sub>objeto</sub> [cut]<sub>part. pass.</sub>

O sentido básico associado a essa construção é o *causativo*. Uma sentença como (8a) encerra um sentido causativo porque, no evento que descreve, o indivíduo expresso no sujeito sintático executa uma ação (levar o carro a uma oficina mecânica, por exemplo), que *causa* um resultado: na sentença acima, o conserto do carro. A construção é também um tipo de passiva pois, à semelhança das passivas canônicas, implica uma reorganização estrutural da oração, podendo ser descrita como um modo sistemático de se eleger um participante, que não o agente, como ponto de partida para a comunicação de uma mensagem (BIBER et al., 1999, p. 154).

No que concerne ao uso, a construção causativa-passiva é empregada para se falar de serviços prestados ao indivíduo representado pelo NP-sujeito, geralmente em troca de pagamento. Um traço fundamental que esse indivíduo precisa exibir é a *iniciativa* para desencadear o processo implicado no verbo. Essa característica, juntamente com o sentido causativo, permite-nos separar exemplares legítimos da

construção causativa-passiva de outros, idênticos a esses na forma, como ilustram as sentenças em (9):

- (9) a. We got our roof blown off.  
b. She had her bag stolen.

As sentenças em (9), apesar de estruturalmente idênticas às sentenças em (8), não encerram uma causação, mas sim, um sentido *experencial* (CELCE-MURCIA & LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 346; GILQUIN, 2003, p. 125; HAINES & STEWART, 2004, p. 184). O sujeito sintático, longe de desencadear intencionalmente um processo, é na realidade um maleficiário da ação. Também não há nesse tipo de sentença a idéia de um serviço prestado a esse indivíduo (SWAN, 1986, p. 269).

Não se devem confundir as causativas-passivas com outras construções formadas pelo verbo *have*. Apesar de levemente distintas na forma, motivo que por si só já bastaria para evitar a confusão, menciono-as abaixo, apenas para explicitar essa diferença. Em (10), tem-se a construção *causativa ativa*, formada por um verbo no infinitivo, e não por um particípio passado:

- (10) The teacher *had the students write* an essay on verbs.

Já em (11), tem-se a construção com o *have-existencial* que, nesse exemplo, apresenta um verbo no gerúndio:

- (11) And you *had* a scientist up there *talking* about food.

[Paráfrase: And *there was* a scientist up there talking about food].



Entretanto, conforme apontam Quirk et al. (1985, p. 1207) a construção com o *have*-existencial também pode conter um verbo no particípio passado. Nesse caso, a sentença pode ser ambígua, encerrando tanto a leitura existencial quanto a causativa:

(12) The guard patrol had two men shot.

*Por causa da patrulha, dois homens foram baleados* → sentido causativo

*A patrulha sofreu a perda de dois homens* → sentido existencial (cf. *There were two men shot.*)

As causativas com *get* e *have*, sejam elas passivas ou ativas, são exemplares de um tipo perifrástico de construção causativa, conforme mostra Gilquin (2006). Embora o objetivo específico desse estudo não seja de interesse direto para a descrição que faço aqui, é interessante observar a classificação feita pela autora. O quadro abaixo, extraído de seu texto, explicita a composição sintática de cada uma dessas construções – o que nos ajuda a perceber que elas são, de fato, construções diferentes (cf. exemplos 5 e 6, abaixo):

QUADRO 04:  
Construções causativas perifrásticas

Construção	Exemplo
1. [X CAUSE Y Vto-inf]	The recession caused the price of aluminium to fall.
2. [X GET Y Vto-inf]	Why can't he get Jes to do it?
3. [X GET Y Vpp]	We'll get everything sorted out this week.
4. [X GET Y Vprp]	I couldn't get these earphones working.
5. [X HAVE Y Vinf]	Jane has Roche inspect the hut.
6. [X HAVE Y Vpp]	Did you have the blades sharpened?
7. [X HAVE Y Vprp]	I've not had a blow lamp going this morning.
8. [X MAKE Y Vinf]	It makes our house and garden seem so small.
9. [X BE made Vto-inf]	They're being taken to court and made to pay.
10. [X MAKE Y Vpp]	They made their voices heard at the conference.

As construções *causativas* ativa e passiva diferem ainda em outro ponto, além de exibirem formas verbais distintas. Na causativa ativa, o agente da ação não pode ser omitido (\**Susan had (----) do her homework*). Na passiva, no entanto, ele é opcional (*Susan had her homework done [by her brother]*). Outro fato interessante é que, no Quadro 03, Gilquin separa a construção causativa formada por [*get* + particípio passado] da construção com [*have* + particípio passado]. Nem todos os gramáticos fazem essa separação, como é o caso de Francis et al. (1996, p. 306) e Palmer (1974, p. 159). Para Azar (1989, p. 187), há pouca ou praticamente nenhuma diferença de sentido entre a construção com um e outro verbo. Gilquin, no entanto, defende que as construções causativas perifrásticas com *have* e *get* apresentam diferenças semânticas e pragmáticas. Segundo sua análise, que se baseia em dados de corpora (cf. Gilquin, 2003, p. 140), o traço mais marcante das causativas com *get* é que elas implicam algum tipo de dificuldade ou resistência a que o efeito seja alcançado. Os colocados mais frequentes dessa estrutura, segundo seu levantamento, são: *try*, *manage*, *succeed*, *attempt*, dentre expressões como *desperate efforts*, *particularly hard*, etc. A autora sugere ainda que as causativas com *get* são normalmente associadas à *persuasão*, justamente por indicarem dificuldade ou resistência à realização do evento implicado na sentença. As causativas com *have*, por sua vez, não apresentam a nuance de resistência “e tendem a apresentar as informações como meros fatos” (Ibidem, p. 141). Ainda segundo Gilquin (2003), as causativas com *have* não exibem colocações tão claras no *corpus*: “em alguns momentos, comunicam a idéia de algo que é desejável, quando combinadas com palavras como *fortunate enough*, *glad*, *keen* e *want*” (Ibidem, p. 141). Em outros, referem-se a algo que deve ser feito; e ainda, à idéia de que um agente humano recebe uma ordem para realizar um serviço, normalmente em troca de pagamento.

Nas gramáticas e livros didáticos, a construção causativa-passiva é tratada de modo variado, e nem todos os autores fazem as distinções vistas acima. Fuchs e Bonner (2000) e Maurer (2000) tratam dela na mesma lição em que abordam a voz passiva (nesse caso, chamam-na de *passiva causativa*). Já a obra de Azar (1989) faz menção a ela ao discorrer sobre os verbos causativos. Sinclair (1993) e Biber (1999), por sua vez, citam-na ao elencarem os usos do verbo *have*. Na *Longman Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al., 1999, p. 429), que se baseia em dados de corpora, a construção é utilizada em um exemplo, que ilustra o uso causativo do verbo *have*. Mais adiante, na mesma gramática, a construção é identificada como um tipo de construção passiva não-finita (*My dad's having all the locks changed; More simply put, a feedback system has its input affected by its outputs*). Não se fornecem informações de natureza semântica, nem dados sobre a frequência da construção no *corpus* analisado. Finalmente, a *Collins Cobuild English Usage* (SINCLAIR, 1993, p. 287) limita-se a dizer que o verbo *have* também pode ser empregado quando se deseja dizer que alguém planeja meios para que algo seja feito. Nesse caso, *have* é seguido de um NP e de um particípio passado: *We've just had the house decorated*. São também poucos os gramáticos que se preocupam em observar as pequenas nuances de sentido veiculadas pelas construções, e mesmo quando o fazem, limitam-se a passar a informação sob a forma de notas de rodapé (QUIRK et al., *Ibidem*, dentre outros). Nas gramáticas pedagógicas, a apresentação da estrutura segue o seguinte modelo: apresenta-se a sua forma [have/get + objeto + particípio passado] e, em seguida, explica-se que ela é usada para se falar de serviços que alguém realiza, a partir da solicitação de outrem. Em um guia gramatical sobre a voz passiva, disponível na *Internet*<sup>43</sup>, é dito que a causativa-passiva admite certas nuances de sentido, como a de *experiência* (*You've had that*

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://english.baladre.org/sedaviwebfront/passivetheory.htm>>

*explained often*) e a de *permissão* (*I won't have the piano played by anybody*). Alguns dos autores levam o aprendiz a refletir sobre as diferenças semânticas entre estruturas como *I'm having the car serviced* e *I'm servicing the car*. Em Kenny (1996, p. 216), é dito explicitamente que a diferença entre essas sentenças é que, na primeira, outra pessoa realiza o serviço para o indivíduo expresso pelo sujeito sintático, enquanto na segunda, quem realiza a ação verbal é o próprio indivíduo expresso no sujeito (cf. também ABBS & FREEBAIRN, 1995; ASPINALL & CAPEL, 1996; BONNER, 1995).

### 3. UMA CONSIDERAÇÃO FINAL

Por tudo o que foi exposto acima, faço a opção metodológica de eleger, como objeto de estudo, apenas as construções que exprimem sentido *causativo*. Excluem-se, portanto, as demais nuances semânticas vistas acima. Do universo das causativas com *have* e *get*, opto ainda por analisar unicamente as *causativas-passivas* (ou seja, formadas por particípio passado). Excluem-se, portanto, as causativas ativas (*He had him playing yesterday*). Essa escolha deve-se ao fato de o significado da construção causativa-passiva corresponder mais de perto ao da sentença alternante da alternância agente-beneficiário do PB. Havendo essa correspondência, justifica-se a intenção de se estudar o fenômeno da transferência linguística na interlíngua de indivíduos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2.

## CAPÍTULO IV

### Procedimentos Metodológicos

Este capítulo descreve em detalhes os procedimentos metodológicos seguidos no desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira parte, apresento os objetivos do estudo e as perguntas que nortearam a coleta de dados em cada uma de suas fases. Num segundo momento, apresento os instrumentos usados na coleta e os seus objetivos. Na terceira parte, caracterizo os sujeitos da pesquisa e mostro os procedimentos observados na seleção e no recrutamento desses. Por último, trato de questões relacionadas à codificação dos dados e ao tratamento estatístico a que os dados foram submetidos.

#### 1. OBJETIVOS DO ESTUDO E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi descrever aspectos da interlíngua de falantes brasileiros, aprendizes de inglês-L2. A partir de tal descrição, objetivava-se refletir sobre a possível influência do conhecimento de língua materna na aquisição do idioma estrangeiro, num contexto em que a L1 se comporta diferentemente da L2 em processo de aquisição. Para a análise dessa questão, foi escolhida a construção causativa-passiva do inglês, empregada para expressar eventos em que uma ação é executada em benefício de outrem, sendo esse o indivíduo a ocupar a posição de sujeito (conforme descrito no Capítulo III). A língua portuguesa, como já descrito na Seção 1 do Capítulo III, possui uma alternância, em que o argumento localizado na posição de

objeto direto da sentença base eleva-se à posição de sujeito, implicando o apagamento do argumento que ocupava essa última posição, como em:

Sentença Base: *O cabeleireiro cortou o cabelo de João*<sub>BEN</sub>.

Sentença Alternante: *João*<sub>BEN</sub> *cortou o cabelo.*

Considerando que uma sentença como *John cut his hair* não é agramatical<sup>44</sup> na língua inglesa, e ainda, que no português o seu equivalente-literal corresponde à produtiva sentença alternante da alternância agente-beneficiário, perguntou-se: (a) *Como os sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de língua inglesa, de diferentes níveis de proficiência, comportam-se nos contextos em que está indicado o uso da construção causativa-passiva?* e (b) *Que papéis temáticos atribuem ao sujeito de sentenças do tipo John cut his hair e John had his hair cut?*

A partir dessas duas perguntas gerais, foram elaborados questionamentos mais específicos, que dividiram a pesquisa em duas fases, inicialmente:

### **FASE I: Etapa Descritiva**

- (a) Os sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, empregam a construção causativa-passiva sistematicamente?
- (b) Nos contextos favoráveis à ocorrência da causativa-passiva ocorre o emprego da construção ativa na produção desses sujeitos (i.e. *John cut his hair*)?

---

<sup>44</sup> Embora não seja a estratégia preferida para se conferir proeminência ao beneficiário da ação verbal, essa sentença não fere as regras combinatórias da gramática inglesa. É nesse sentido que a classificamos como gramatical.

- (c) Caso a construção ativa ocorra, há alguma relação entre a sua frequência e o nível de proficiência do sujeito no idioma estrangeiro?
- (d) Os sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, atribuem o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças do tipo *John cut his hair*?
- (e) Caso atribuam, há alguma relação entre esse fato e a proficiência do sujeito no idioma estrangeiro?

### **FASE II: Etapa Explicativa 1**

- (a) Caso a construção ativa ocorra na produção dos sujeitos brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2, esse dado pode ser interpretado como evidência do fenômeno de transferência linguística na produção?
- (b) Caso os sujeitos brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2 atribuam o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças do tipo *John cut his hair*, esse dado pode ser interpretado como evidência do fenômeno de transferência linguística na compreensão?

Por último, tendo em vista a diferença qualitativa que se observou entre os dados dos falantes nativos do inglês e os dados dos informantes brasileiros, foi elaborada uma terceira pergunta de pesquisa, que acrescentou mais uma fase à investigação:

### FASE III: Etapa Explicativa 2

Por que o comportamento dos sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, difere em alguns aspectos do comportamento dos falantes nativos do inglês? Seria esse comportamento um reflexo de transferência de treinamento (SELINKER, 1972)?

Essas foram as perguntas norteadoras da análise dos dados em cada uma das fases da pesquisa. A seguir, apresento as etapas da coleta de dados e os instrumentos empregados para esse fim em cada uma dessas fases.

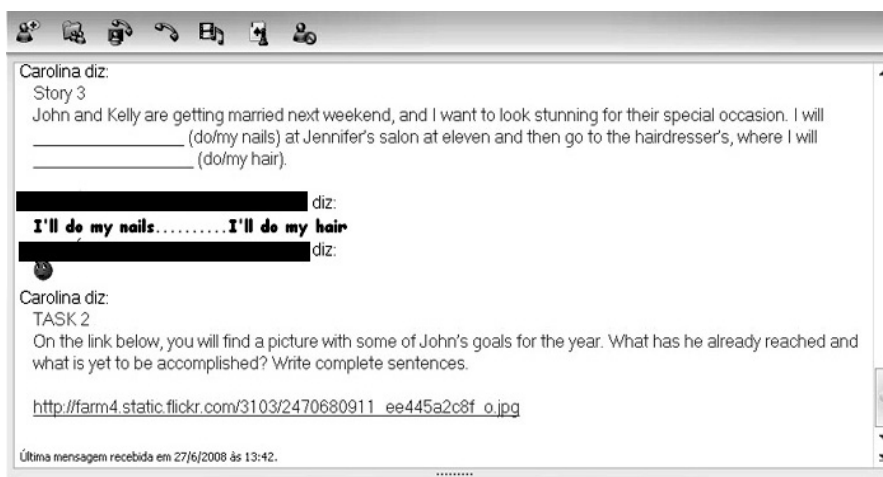
#### 2. ETAPAS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Em todas as fases da pesquisa, a coleta de dados foi realizada de uma das seguintes maneiras: (i) presencialmente (no caso de sujeitos residentes em Belo Horizonte) e (ii) pela *Internet*, no caso de informantes não-residentes em Belo Horizonte, ou ainda, que preferissem essa opção. A disponibilização da *Internet* como via para coleta de dados teve três objetivos principais. Em primeiro lugar, buscou-se aumentar o alcance da pesquisa e, assim, o número potencial de sujeitos em cada grupo, já que, pela *Internet*, indivíduos residentes em outras cidades e Estados brasileiros também poderiam participar do estudo. Em segundo lugar, buscou-se minimizar a interferência da coleta na rotina dos participantes, uma vez que, pela *Internet*, o voluntário poderia participar de sua própria casa, sem ter de se deslocar para algum local específico. Por último, o uso da *Internet* possibilitou a realização da coleta em horários alternativos, como finais de semana ou após as 22h.



A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na **primeira**, os participantes recebiam um questionário de dados biográficos e um teste de nivelamento (cf. Subseções 2.1. e 2.2. abaixo). Na **segunda**, respondiam ao experimento elaborado para a coleta de dados (cf. Subseção 2.3.). No caso de informantes não-residentes em Belo Horizonte, ou ainda que optassem pela coleta virtual, a primeira etapa foi realizada exclusivamente por *e-mail*. Já a segunda etapa, para os mesmos informantes, se deu via interação *online*, através do canal de bate-papo escrito dos programas Skype e MSN (Figura 01).

FIGURA 01  
Demonstrativo da interação online via canal de bate-papo do MSN



O dia e o horário para a realização da interação *online* foi estabelecido, em todos os casos, pelo informante, de acordo com a sua disponibilidade. Nos casos em que não foi possível agendar a interação, o experimento foi enviado por *e-mail*, em um arquivo anexado do tipo *.doc*. Para os informantes recrutados na Faculdade de Letras da UFMG, a coleta foi realizada nas dependências da própria faculdade, durante horário de

aula previamente cedido pelo professor da disciplina para esse fim. A coleta tomou um terço do horário de aula e foi realizada em dois dias. No primeiro, deu-se a aplicação do teste de nivelamento e do questionário de dados biográficos. No segundo, os alunos responderam ao experimento. Toda a interação entre a pesquisadora e os informantes, no momento da aplicação do experimento, se deu em língua inglesa (exceto no caso de sujeitos brasileiros não-falantes de inglês), e tanto as sessões de interação virtual, quanto as interações presenciais tiveram uma duração média de quarenta minutos. A coleta de dados, com todos os participantes, foi realizada entre maio e agosto de 2008.

Na **Fase I**, da qual participaram unicamente sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, a coleta consistiu de: (1) preenchimento do questionário de dados biográficos; (2) aplicação do teste de nivelamento; (3) aplicação do experimento. Nessa fase, seis sujeitos foram dispensados do teste de nivelamento por comprovarem proficiência em língua inglesa através de certificados de proficiência internacionalmente reconhecidos.

Na **Fase II**, além dos participantes da Fase I, foram formados dois outros grupos experimentais, necessários para a verificação da hipótese da transferência linguística, segundo a metodologia proposta por Jarvis (2000). O primeiro grupo, formado por falantes brasileiros que não falam a língua inglesa, participou apenas da etapa (3) e respondeu a uma versão traduzida do experimento (mais informações sobre esse instrumento na Subseção 2.3.). O segundo grupo, formado por falantes italianos, participou de todas as etapas acima. Formou-se ainda um grupo controle, composto de seis falantes nativos do inglês, que participou apenas da etapa (3) de coleta.

Finalmente, na **Fase III**, foi formado outro grupo experimental, necessário para o estudo da transferência de treinamento. Esse grupo, composto de brasileiros residentes nos Estados Unidos, que aprenderam o idioma estrangeiro em ambiente

predominantemente naturalístico, participou de todas as etapas de coleta descritas acima. Nessa fase, foi gerado ainda um subgrupo experimental, formado por todos os falantes brasileiros *que nunca haviam residido em países de língua inglesa*. A formação desse subgrupo viabilizou uma comparação entre falantes brasileiros que aprenderam a língua inglesa em *ambiente predominantemente escolar* e falantes brasileiros que adquiriram o idioma em *contexto predominantemente naturalístico*<sup>45</sup>. A fim de reunir dados adicionais para o estudo da transferência de treinamento, separaram-se ainda, em um grupo à parte, os informantes brasileiros de nível proficiente que atuavam como professores de língua inglesa. A esses informantes foi aplicada uma breve entrevista, pós-teste, sobre as estratégias que empregam para ensinar a estrutura causativa-passiva a seus alunos.

Nas Subseções abaixo, descrevo cada um dos instrumentos de coleta, que também podem ser consultados na seção de Anexos.

### 2.1. Questionário de dados biográficos

A fim de se coletarem informações sobre a história linguística dos informantes, foi elaborado um pequeno questionário, baseado no modelo sugerido por Mackey e Gass (2005, p. 125). O questionário indagava sobre a história linguística do participante, i.e., se conhecia outras línguas além do inglês; se estudara a língua inglesa em contexto formal e, caso positivo, por quanto tempo; o tempo decorrido desde que parou de estudar, etc. A opção de coletar esses dados a partir de um questionário, e não numa entrevista, deveu-se primeiramente à facilidade de aplicação do instrumento (folha impressa ou arquivo *.doc* enviado por *e-mail*) e ao fato de que cada indivíduo

---

<sup>45</sup> Informação obtida através do questionário de dados biográficos (ANEXO A).

poderia preenchê-lo no momento que julgasse mais oportuno. Essa característica dos questionários é positiva, uma vez que minimiza a interferência do procedimento na rotina dos participantes.

## 2.2. Teste de nivelamento

Visando a agrupar os sujeitos participantes segundo o seu nível de proficiência na língua inglesa, foi aplicado um teste de nivelamento a todos aqueles que não possuíam um certificado de proficiência internacionalmente reconhecido ou que não fossem professores de língua inglesa. O teste, extraído do *website* do Centro de Línguas da Universidade de Oxford<sup>46</sup>, compõe-se de cinquenta questões, de diferentes níveis de complexidade. As questões são fechadas, apresentando quatro opções para o preenchimento de uma lacuna. Abaixo, segue um exemplo de questão:

QUADRO 05  
Exemplo de questão do Teste de Nivelamento

---

47. I need to go to \_\_\_\_\_ toilet.  
a.  the    b.  a    c.  ----    d.  some

---

As questões foram corrigidas de acordo com o gabarito oficial disponível no *website* do Centro de Línguas da Universidade de Oxford. A fim de verificar se os participantes conheciam a construção causativa-passiva da língua inglesa, foram acrescentadas, ao final do teste, duas questões em que a referida estrutura constituía a opção correta para o preenchimento da lacuna. Foram excluídos da amostra experimental todos os participantes que erraram essas questões, bem como aqueles que

<sup>46</sup> Disponível em <<http://www.lang.ox.ac.uk/introduction/>>.

as deixaram em branco. Foram inseridos ainda três itens distratores, sendo o teste final composto de cinquenta e cinco questões. As cinco questões acrescentadas ao teste não foram levadas em conta na soma dos escores. A classificação dos participantes segundo a proficiência foi feita de acordo com a escala disponível no *website* do Centro de Línguas da Universidade de Oxford:

QUADRO 06  
Escala de classificação segundo o escore obtido no Teste de Nivelamento

---

0 a 30 acertos – nível básico
31 a 40 acertos – nível intermediário
41 a 50 acertos – nível avançado

---

### 2.3. O experimento

O experimento aplicado nesta pesquisa compõe-se de três partes. A **primeira**, com duas tarefas, tinha por objetivo levar o informante a *produzir* as estruturas relevantes para a análise. Na primeira tarefa dessa parte, o informante lia três historinhas e preenchia lacunas com o verbo e os complementos fornecidos entre parênteses. Exemplo:

QUADRO 07  
Exemplo de história da Tarefa 1(Parte 1).

---

**TASK 1 (PART 1)**

You will read three short stories. Fill in the blanks with the verb and complements in parenthesis.

Story 3

John and Kelly are getting married next weekend, and I want to look stunning for their special occasion. I will \_\_\_\_\_ (do/my nails) at Jennifer's salon at eleven and then go to the hairdresser's, where I will \_\_\_\_\_ (do/my hair).

---

Em todos os casos foi tomado o cuidado de se estabelecer um contexto propício para a atribuição do papel de beneficiário ao personagem principal da história. Isso foi feito mediante a inserção de palavras que funcionaram como pistas, indicando que o personagem não realizaria, ele próprio, as ações ali descritas (cf. ANEXO F, Part One, Task 1). O Quadro 07, abaixo, explicita as pistas empregadas nas histórias, a fim de garantir a criação desse cenário:

QUADRO 08  
Criando um contexto propício à atribuição do papel temático de beneficiário

HISTÓRIA		ELEMENTOS NO TEXTO
Jenny conta que tirou sua tatuagem	→	“Jenny set up an appointment with Dr. Brown – a top-notch doctor at tattoo removal.”
John reforma a casa para surpreender a esposa	→	“... he told me he had hired a couple of handymen... “... new furniture and lighting <sup>47</sup> ...”
A narradora se prepara para um casamento	→	“... [have my nails done] at Jennifer’s salon at eleven and then go to the hairdresser’s...”

Na Tarefa 2, fornecia-se uma gravura com os alvos estabelecidos por um personagem, John, para o ano. A tarefa do informante era escrever sentenças completas, explicitando que alvos John já havia alcançado e quais ainda estava por alcançar. Novamente, houve o cuidado de se criar um contexto propício para a atribuição do papel de beneficiário ao personagem. Isso foi feito através da inserção de valores monetários, referentes aos custos daqueles alvos. O objetivo específico dessa atividade foi verificar como os informantes se comportavam linguisticamente, num contexto de menor controle.

<sup>47</sup> Esperava-se que o vocábulo *lighting* levasse o leitor a inferir que toda a tarefa de redecorar o escritório – que incluía a troca dos móveis e da iluminação – fora conduzida por outra pessoa, e não pelo personagem, dada a complexidade de se trocar a iluminação de um ambiente.

QUADRO 09  
Tarefa 2 (Parte 1)

**TASK 2 (PART 1)**

Here is a picture with some of John's goals for the year. What has he already reached and what is yet to be accomplished? Write complete sentences.



A **segunda** parte do experimento, também composta de duas tarefas, teve por objetivo verificar como os informantes *compreendiam* sentenças com a construção ativa (*John painted the house*) e com a causativa-passiva (*John had the house painted*). Na primeira tarefa dessa parte, que seguiu o modelo de uma atividade presente em FUCHS & BONNER (2000), os sujeitos liam pequenos diálogos, seguidos de uma sentença relativa ao que havia sido dito. Em seguida, julgavam se a sentença era falsa, verdadeira ou não necessariamente verdadeira de acordo com o diálogo lido. A partir desse julgamento e da justificativa apresentada na terceira parte do experimento, buscou-se inferir os papéis temáticos atribuídos pelos informantes ao sujeito das sentenças relevantes de cada diálogo (cf. Quadro 09). Foram elaborados seis diálogos, sendo que três deles tinham função distratora. Nos Diálogos 1 e 3, as sentenças relevantes tinham estrutura ativa. No Diálogo 1, a ação era a de *colocar apliques no cabelo* e não havia, no diálogo, nenhuma indicação linguística de que a personagem havia ido a um salão de beleza. Já no Diálogo 3, tinha-se uma ação um pouco mais complexa – a *retirada de uma verruga do dedo* – associada à indicação de que o

personagem havia ido a um hospital. A sentença do Diálogo 2, por sua vez, exibia a construção causativa-passiva. O Quadro 09, abaixo, ilustra o formato dos diálogos, destacando a sentença relevante para a análise:

QUADRO 10  
Modelo da Tarefa 1 (Parte 2).

---

**TASK 1 (PART 2)**

You will read small dialogues followed by a sentence. Decide whether the statement that follows each dialogue is TRUE, NOT NECESSARILY TRUE or FALSE.

Dialogue 2

DEBRA: Your hair looks longer, Amber!

AMBER: Yes, <I just added some extensions to it the other day.> → sent.relevante

**Sentence: Amber added the extensions herself.**

---

Na segunda tarefa dessa parte, foram dadas seis gravuras, seguidas de três sentenças cada uma. O informante deveria avaliar que sentença(s) mais se aproximava(m) do que elealaria para descrever as cenas dadas. A melhor opção deveria ser marcada com o número 1, a segunda com o 2, e a terceira, com o 3. Caso apenas uma das três sentenças se aproximasse do que elealaria, então somente essa sentença deveria ser marcada. Caso duas sentenças (ou todas elas) fossem igualmente boas, deveria atribuir-lhes o mesmo número. Se julgasse alguma sentença inadequada, deveria assinalá-la com um asterisco. Em todas as cenas criadas, foi tomado o cuidado de se inserir uma figura que mostrasse claramente que o sujeito sintático das sentenças ativas era um beneficiário da ação verbal naquele contexto. Ademais, em duas das cenas, foi empregado um valor monetário, a fim de reforçar a ideia de que um serviço havia sido prestado em troca de pagamento. O objetivo dessa tarefa foi duplo: em primeiro lugar, buscou-se inferir os papéis temáticos atribuídos ao sujeito das sentenças com a construção ativa e, em segundo, buscou-se medir o grau de preferência pela



construção causativa-passiva, de rejeição da construção ativa e de neutralidade em relação a essas construções, em cada uma das cenas propostas. Nessa tarefa foram utilizados dois itens distratores.

QUADRO 11  
Modelo da Tarefa 2 (Parte 2)

**TASK 2 (PART 2)**

Which of the following sentences get(s) closer to what you would say in describing the pictures below? Write 1 for the best option, 2 for the second option and 3 for the third option. If you think there is only one good sentence, mark only that sentence. If you think two sentences - or all of them - are equally good, mark them with the same number. If a sentence is not good, mark it with a (\*).

**Picture 3**

Susie has always wanted to change her looks. Upon a friend's suggestion, she went to a hair salon and decided to get a haircut.



- (    ) Susie had her hair cut at a hair salon.  
 (    ) The hairdresser cut Susie's hair.  
 (    ) Susie cut her hair at the hair salon.

Na **terceira** parte do experimento, solicitou-se que os informantes voltassem às duas questões da Parte 2. Em relação à Tarefa 1, deveriam justificar sua resposta para cada uma das sentenças avaliadas como falsa, verdadeira ou não necessariamente verdadeira. Em relação à Tarefa 2, deveriam observar as sentenças assinaladas com um asterisco e explicar o porquê de sua inadequação. Com isso, buscou-se verificar se a motivação para as respostas dadas havia sido o conhecimento dos sujeitos sobre o significado e o uso da construção causativa-passiva. As justificativas foram pedidas apenas nesse momento, e não durante a segunda etapa do experimento, pelo fato de ter sido dada ao respondente a opção de redigi-las em sua

língua materna. O objetivo de permitir o uso da L1 foi o de facilitar ao participante a expressão de suas intuições. Pensou-se que, expressando-se em sua língua materna, o informante seria capaz de fornecer dados mais robustos do que faria, caso obrigado a redigir suas impressões em idioma estrangeiro. As justificativas foram pedidas na última parte a fim de evitar que a ativação do idioma materno, nesse momento, influenciasse o desempenho do sujeito nas tarefas da primeira e segunda partes.

Para as tarefas do experimento, foram selecionadas ações de diferentes níveis de complexidade, sendo esse grau determinado em função de elas requererem ou não a atuação de um profissional para serem executadas. As ações utilizadas nos testes ficaram assim distribuídas:

- (1) Ações que necessariamente requerem a atuação de um profissional ou sujeito experiente para serem realizadas: *to remove a tattoo, to repair a car, to remodel a house, to add extensions to one's hair, to remove a wart from one's finger, to cut one's hair*<sup>48</sup>, *to perm one's hair, to fix a TV.*
- (2) Ações que não requerem necessariamente a atuação de um profissional: *to do one's nails, to wash the car, to redecorate one's house, to paint one's house, to do one's hair.*

A escolha de se trabalhar com ações de diferentes níveis de complexidade se deveu à expectativa de que ações mais especializadas requereriam a presença de um

---

<sup>48</sup> Alguém poderá argumentar que a ação de cortar os cabelos pode sim ser realizada pela própria pessoa (como, por exemplo, mulheres que cortam as pontas dos próprios cabelos), não requerendo necessariamente a ação do profissional. Porém, como algumas pessoas afirmam ser impossível cortar o próprio cabelo (no sentido de dar-lhe um corte completo, e não simplesmente de aparar-lhe as pontas), essa ação foi colocada nesse grupo.

agente profissional, o que favoreceria o emprego da construção causativa-passiva. Sendo assim, o uso da construção ativa nesses contextos seria uma evidência importante a favor da leitura <sujeito-beneficiário>, o que poderia se configurar como um indício de transferência linguística. O quadro abaixo resume o experimento de acordo com suas fases e objetivos:

QUADRO 12  
Visão geral do experimento aplicado na pesquisa

<b>PRIMEIRA PARTE</b> <i>Tarefas de Produção</i>	<b>SEGUNDA PARTE</b> <i>Tarefas de Compreensão</i>	<b>TERCEIRA PARTE</b> <i>Tarefas de Explicação</i>
Tarefa 1 Preenchimento de lacunas	Tarefa 1 V, F, NNV	Tarefa 1 Justificar Tarefa 1, Parte 2
Tarefa 2 Redação a partir de figura	Tarefa 2 Adequação de sentenças	Tarefa 2 Justificar Tarefa 2, Parte 2

Como dito no início da Seção 2 deste capítulo, na Fase II da pesquisa, foi necessário recrutar informantes brasileiros, não-falantes de língua inglesa, a fim de cumprir as exigências metodológicas propostas por Jarvis (2000) para a verificação da hipótese da transferência linguística (mais informações sobre esse procedimento no Capítulo V). Esses informantes responderam a uma versão traduzida do experimento aplicado aos demais participantes da pesquisa. Um dos objetivos dessa consulta foi comprovar a produtividade da alternância agente-beneficiário no PB. Por se tratar de uma versão traduzida do experimento, foram mantidas as mesmas ações usadas na versão original. A fim de se verificar o licenciamento da alternância agente-beneficiário com essas ações, todas as sentenças do teste foram analisadas conforme os critérios propostos em Cançado (2007). Essa análise pode ser vista na seção de Anexos.

O experimento aplicado aos brasileiros aprendizes/falantes de língua inglesa foi primeiramente pilotado com três falantes norte-americanos e, em seguida, com alunos da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Fale-UFMG. A versão traduzida do experimento também foi pilotada com um indivíduo brasileiro não-falante de inglês.

### 3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa contou com a participação voluntária de informantes residentes nos Estados Unidos, Itália e Brasil. No caso de falantes residentes no exterior, a participação se deu via *Internet*, como descrito na Seção 2 deste capítulo. Em todos os casos, os participantes receberam uma Carta de Apresentação, com informações gerais sobre a pesquisa e instrumentos de coleta, bem como um Termo de Consentimento Esclarecido. Os indivíduos estrangeiros foram contactados em língua inglesa, e os demais, em português. A fim de garantir o anonimato dos participantes, foi atribuído um código a cada um deles: AM-: informantes norte-americanos; IT-: informantes italianos; FLA-: informantes de nível avançado recrutados na Fale-UFMG; FLP-: informantes de nível proficiente recrutados na Fale-UFMG; FLI-: informantes de nível intermediário recrutados na Fale-UFMG; BRA-: informantes proficientes recrutados fora da Fale-UFMG; EUA-: informantes brasileiros residentes nos Estados Unidos e PORT-: informantes brasileiros não-falantes de inglês. A cada informante foi atribuído um número aleatório, ficando os códigos com a seguinte configuração: AM-01, AM-02, AM-03... etc.

Participaram da pesquisa cinquenta e nove sujeitos, distribuídos em um grupo controle e diferentes grupos experimentais, de acordo com os objetivos de cada

fase da pesquisa. O Quadro 12, abaixo, mostra o número de participantes em cada grupo, e o total de participantes em cada uma das fases do estudo.

QUADRO 13  
Número de informantes em cada grupo, de acordo com as fases da pesquisa

<b>FASE I</b> <i>Descritiva</i>	<b>FASE II</b> <i>Transf. Linguística</i>	<b>FASE III</b> <i>Transf. de Treinamento</i>
<b>Grupo Experimental I</b> Português-L1 Inglês-L2 (nível intermediário) n=13	<b>Grupo Controle I</b> Inglês-L1 n=6	<b>Grupo Controle I</b> Inglês-L1 n=6
<b>Grupo Experimental II</b> Português-L1 Inglês-L2 (nível avançado) n=16	<b>Grupos Experimentais I, II e III</b> Português-L1 Inglês-L2 n=38	<b>SubGrupo Experimental</b> Português-L1 Inglês-L2 (nunca residiram no exterior) n=22
<b>Grupo Experimental III</b> Português-L1 Inglês-L2 (nível proficiente) n=9	<b>Grupo Experimental IV</b> Italiano-L1 Inglês-L2 n=3	<b>Grupo Experimental VI</b> Português-L1 Inglês-L2 (aprendizado naturalístico) n=5
	<b>Grupo Experimental V</b> Português-L1 n=7	
Total=38	Total=54	Total=49

A seguir, descrevo os procedimentos utilizados no recrutamento dos informantes em cada fase, bem como a classificação desses sujeitos segundo a proficiência na língua inglesa e suas características biográficas.

### 3.1. Recrutamento dos informantes e formação dos grupos

Tendo em vista os objetivos da **Fase I**, foram formados três grupos experimentais, sendo o número total de participantes nesses grupos igual a trinta e oito.

Todos os sujeitos são brasileiros natos e, portanto, possuem a mesma L1. Desse total, trinta e dois eram alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Língua Inglesa, da Faculdade de Letras da UFMG, regularmente matriculados na disciplina *Inglês: Sintaxe*, nos turnos da manhã e da noite. Essa disciplina foi escolhida para a seleção dos informantes por duas razões: primeiramente pela facilidade de acesso aos alunos, já que no semestre da coleta de dados estava sendo ministrada pelo Prof. Dr. Ricardo de Souza, orientador desta pesquisa; e em segundo lugar, por congregar estudantes que já haviam cursado as disciplinas *Habilidades Integradas I, II, III*<sup>49</sup>. O fato de os estudantes já terem passado por essas disciplinas aumenta a probabilidade de já terem aprendido a construção causativa-passiva. Essa é uma condição essencial para que se possa participar da pesquisa, visto que nenhum sentido haveria em avaliar o desempenho de quem ainda não aprendeu a construção. Apesar disso, houve o cuidado de excluir da amostra os informantes que:

- (a) errassem as questões 51 e 52 do teste de nivelamento (ver Seção 2.2 deste capítulo);
- (b) deixassem as questões 51 e 52 do referido teste em branco; e
- (c) obtivessem escore inferior a 31 no teste.

Dos quarenta e nove alunos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, onze foram excluídos por esses critérios (cf. ANEXO D). Dos trinta e oito informantes restantes, seis foram excluídos da amostra por não comparecerem à coleta de dados no

---

<sup>49</sup> As disciplinas *Habilidades Integradas I, II, III* focalizam o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na língua inglesa, e não a discussão de temas como didática e abordagens de ensino e literatura inglesa. Constituem pré-requisito para o ingresso na disciplina *Inglês: Sintaxe*.

dia determinado. O número final de informantes recrutados na Fale-UFMG foi, portanto, de trinta e dois.

O recrutamento dos sujeitos na Faculdade de Letras da UFMG seguiu as seguintes etapas:

- (a) Contato com o professor responsável pela turma e agendamento da visita;
- (b) Visita à turma para apresentação do projeto de pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados, seguida de um convite à participação no estudo;
- (c) Entrega da Carta de Apresentação e do Termo de Consentimento Esclarecido aos potenciais informantes.
- (d) Assinatura do Termo de Consentimento em duas vias (via do aluno e via da pesquisadora).

Os informantes recrutados na Fale-UFMG foram divididos conforme o escore obtido no teste de nivelamento (cf. Seção 3.2. a seguir), formando três grupos, denominados Grupo Experimental I, Grupo Experimental II e Grupo Experimental III. Devido ao pequeno número de informantes no Grupo Experimental III, advindos da Fale-UFMG, foram acrescentados a esse grupo outros seis indivíduos comprovadamente proficientes em língua inglesa. Esses informantes foram selecionados à parte e contactados individualmente. Foi considerado apto para integrar o Grupo Experimental III o indivíduo que satisfizesse a pelo menos um dos três critérios abaixo:

- (a) Ser/ter sido professor de língua inglesa;
- (b) Ser/ter sido tradutor desse idioma com experiência comprovada;
- (c) Possuir certificado de Proficiência em Língua Inglesa, expedido por instituições de ensino internacionalmente reconhecidas, como a Universidade de Michigan (EUA) e a Universidade de Cambridge (Inglaterra).

O recrutamento desses sujeitos foi realizado através da publicação de um convite no fórum de discussão de diversas comunidades de professores de língua inglesa, tradutores e falantes de inglês do *site* Orkut. No convite, apresentei-me como aluna do curso de mestrado da Faculdade de Letras da UFMG e descrevi o perfil de informante procurado. Os interessados eram instruídos a entrar em contato comigo, por *e-mail*. Vinte e cinco pessoas se manifestaram, mas desse total, apenas seis participaram de todas as etapas da coleta de dados. Alguns chegaram a preencher o questionário de dados biográficos, mas não responderam à tentativa de agendamento da sessão de interação virtual. Outros sequer chegaram a responder ao convite expresso formalmente na Carta de Apresentação. Dos seis informantes que permaneceram, cinco afirmaram possuir Certificado de Proficiência em Língua Inglesa, e todos afirmaram ser professores do idioma no ensino Fundamental/Médio ou em cursos livres. Os outros três informantes desse grupo, recrutados na Fale-UFMG, informaram terem prestado o exame TOEFL, obtendo nota suficiente<sup>50</sup> para sua admissão em cursos de pós-

---

<sup>50</sup> O website da ETS, organização responsável pelo desenvolvimento e aplicação do TOEFL, informa as notas mínimas exigidas para ingresso na pós-graduação de 66 instituições de ensino nos principais países de língua inglesa. Em média, essas instituições exigem um score de 84 na versão do teste feita pela *Internet*, e de 563, na versão impressa do exame. Os três informantes da Fale-UFMG deslocados para o grupo dos falantes proficientes afirmaram terem obtido scores acima da nota mínima média exigida por essas instituições.



graduação em instituições de ensino dos Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e Canadá. Foram considerados, portanto, proficientes.

Tendo em vista os objetivos da **Fase II**, fez-se necessário recrutar informantes para a formação de dois outros grupos experimentais, denominados Grupo Experimental IV e Grupo Experimental V. O Grupo Experimental IV foi formado por três informantes italianos, que tinham o inglês como segunda língua, e o Grupo Experimental V foi formado por sete informantes brasileiros não-falantes de inglês. Todos os informantes do Grupo Experimental V residem em Belo Horizonte e foram recrutados individualmente. Já o recrutamento dos informantes italianos foi feito através da publicação de um convite, redigido em língua inglesa, em comunidades do *site* Orkut dirigidas ao público italiano. Dezesseis pessoas se mostraram interessadas em colaborar com a pesquisa, mas desse total, duas foram excluídas por terem errado as questões 51 e 52 do teste de nivelamento, e das quatorze restantes, onze abandonaram a coleta de dados em uma de suas etapas. O total de informantes nesse grupo foi, portanto, de três. Nessa fase, foram utilizados ainda os dados do Grupo Controle, formado pelos falantes nativos do inglês.

Todos os indivíduos estrangeiros que se mostraram interessados em participar da pesquisa receberam, por *e-mail*, a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Esclarecido redigidos em inglês. Como não poderiam assinar o Termo de Consentimento presencialmente, foi considerado assinado o termo enviado a partir da conta de *e-mail* do informante, tendo o cabeçalho da mensagem eletrônica válido como sua assinatura. Esse critério também foi observado para todos os informantes brasileiros não-residentes em Belo Horizonte, bem como para aqueles que optaram pela realização da coleta via *Internet*.

Finalmente, na **Fase III** da pesquisa foi formado um último grupo experimental, denominado Grupo Experimental VI. Esse grupo compõe-se de falantes brasileiros, que aprenderam, ou estão aprendendo, a língua inglesa em ambiente predominantemente naturalístico. O recrutamento desses indivíduos também foi realizado mediante a publicação de um convite em comunidades do *site* Orkut, direcionadas a brasileiros que residem no exterior. Os requisitos para a participação no grupo eram: (a) ser brasileiro; (b) estar residindo nos Estados Unidos por, no mínimo, três anos; (c) não ter tido exposição à instrução formal (cursos livres e aulas particulares) por mais de 12 meses. Optou-se por recrutar brasileiros residentes nos Estados Unidos (e não em outros países), a fim de se controlar a variação dialetal existente entre o inglês americano e o inglês falado em outros países. O tempo mínimo de três anos de residência foi estipulado a fim de se evitar a participação de informantes de proficiência muito baixa. Apesar desse cuidado, todos os participantes do grupo responderam ao teste de nivelamento (exceção de um participante, que possuía certificado de proficiência). Finalmente, a exposição à instrução formal foi tolerada, desde que não excedesse doze meses. Essa decisão foi tomada devido a dificuldade de se encontrarem informantes que demonstrassem conhecimento da construção causativa-passiva no teste de nivelamento e, ao mesmo tempo nunca tivessem tido nenhum tipo de exposição à instrução formal. Quinze pessoas responderam ao convite, mas desse total, dez retiraram sua participação em alguma fase da coleta. O número final de informantes nesse grupo foi, portanto, de cinco. Desse total, apenas um informante esteve exposto à instrução formal por um período igual a doze meses. Contudo, declarou já estar afastado desse ambiente por cerca de nove anos. O restante dos informantes afirmou ter frequentado aulas de inglês por um período máximo de dois meses, afora o contato inevitável com o idioma durante o ensino Fundamental e Médio, no Brasil. Dado que

todo o grupo esteve inevitavelmente exposto a algum tipo instrução formal, faço a opção de me referir ao aprendizado desses informantes como *predominantemente naturalístico*. A fim de estabelecer um contraste entre o aprendizado predominantemente naturalístico e o aprendizado em contexto escolar, foi formado um subgrupo experimental, a partir dos Grupos Experimentais I, II e III. Os vinte e dois sujeitos desse subgrupo têm em comum o fato de serem indivíduos que nunca visitaram um país de língua inglesa, seja a turismo ou a estudo<sup>51</sup>. Segue-se, portanto, que o aprendizado desses informantes se deu em sua maior parte em sala de aula. Aqui também faço a opção de me referir a esse aprendizado como *predominantemente escolar*, dado que, com as tecnologias de comunicação disponíveis atualmente, é relativamente fácil ter acesso à língua inglesa fora da sala de aula.

### 3.2. Classificação dos sujeitos segundo a proficiência

Os informantes dos Grupos Experimentais I, II, IV, V e VI foram submetidos ao teste de nivelamento descrito na Seção 2.2 deste capítulo. Foi dispensado do teste um informante do Grupo Experimental VI, que comprovou proficiência em língua inglesa através de um certificado internacionalmente reconhecido.

Após a correção dos testes de nivelamento dos informantes recrutados na Fale-UFMG (Grupos Experimentais I e II), chegou-se à seguinte distribuição:

---

<sup>51</sup> Essa informação foi obtida através do questionário de dados biográficos.

QUADRO 14  
Distribuição dos informantes Português L1/Inglês L2 recrutados  
na Fale-UFMG, segundo a proficiência

	<b>INTERMEDIÁRIO</b> Grupo Experimental I	<b>AVANÇADO</b> Grupo Experimental II
Número de Sujeitos	13	16 <sup>52</sup>
Total de Sujeitos	29	

Após a correção dos testes de nivelamento dos informantes italianos (Grupo Experimental IV), obteve-se a seguinte distribuição:

QUADRO 15  
Distribuição dos informantes Italiano L1/Inglês L2 segundo a proficiência

Grupo Experimental IV	<b>BÁSICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>
Número de Sujeitos	2	1
Total de Sujeitos	3	

Após a correção dos testes de nivelamento dos informantes brasileiros, residentes nos Estados Unidos (Grupo Experimental VI), chegou-se à seguinte distribuição:

<sup>52</sup> Esse valor corresponde ao número final de informantes nesse grupo, já subtraídos os três informantes recrutados na Fale-UFMG que tinham certificado de proficiência e foram, portanto, deslocados para o Grupo III.

QUADRO 16  
Distribuição dos informantes Português L1/Inglês L2 (EUA) segundo a proficiência

	<b>BÁSICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>AVANÇADO</b>
Número de Sujeitos	1	0	4
Total de Sujeitos		5	

### 3.3. Características biográficas dos sujeitos

A partir das perguntas presentes no questionário de dados biográficos, foi possível depreender informações sobre os participantes e sua história linguística. O que segue é uma síntese dessas características gerais.

Todos os informantes do Grupo Experimental I são adultos, com idade superior a dezoito anos, e são alunos da Fale-UFMG. No que concerne à história linguística desses indivíduos, onze afirmaram terem aprendido a língua inglesa exclusivamente no Brasil, em contexto de instrução formal (ensino Fundamental/Médio/Superior e/ou cursos de idiomas) e dois afirmaram terem estudado, adicionalmente, em países de língua inglesa, sendo o tempo médio de permanência no país igual a dois meses e meio. Dos treze informantes, doze continuam estudando a língua na universidade, sendo dois anos e quatro meses o tempo médio de estudo nesse ambiente. Um informante afirmou ter interrompido os estudos da língua há cerca de um ano. Dos doze informantes que ainda estudam, apenas dois o fazem exclusivamente na universidade. O tempo médio de exposição à instrução formal, nesse grupo, é de seis anos. Doze informantes afirmaram ter conhecimentos básicos de outras línguas estrangeiras, notadamente o francês, o espanhol e o italiano. Porém, apenas um

informante afirmou ter fluência na L3. O Quadro 16, abaixo, resume as características do Grupo Experimental I:

QUADRO 17  
Características Gerais do Grupo Experimental I (n=13)

- 
- Faixa etária: todos os informantes são adultos
  - Aprendizado da língua: 11 aprenderam exclusivamente no Brasil, em ambiente escolar.
    - 02 frequentaram cursos no exterior, além dos estudos no Brasil (tempo médio de permanência: 2 meses e meio).
    - 12 ainda estudam na universidade (tempo médio de estudo: 2 anos e 4 meses)
    - 01 parou de estudar há 1 ano.
  - Tempo médio de exposição à instrução formal: 6 anos
- 

Todos os informantes do Grupo Experimental II são adultos, com idade superior a dezoito anos, e são alunos da Fale-UFMG. No que concerne à sua história linguística, onze afirmaram ter aprendido a língua inglesa exclusivamente no Brasil, em contexto de instrução formal (ensino Fundamental/Médio/Superior e/ou cursos de idiomas) e quatro afirmaram terem estudado, adicionalmente, em países de língua inglesa, sendo o tempo médio de permanência no país igual a três anos. Um informante nesse grupo afirmou ter residido nos Estados Unidos por quatro anos, mas não informou se frequentou aulas de língua inglesa durante sua estadia ali. Dos dezesseis informantes, quatorze continuam estudando a língua na universidade, sendo dois anos e nove meses o tempo médio de estudo nesse ambiente. Um informante declarou ter interrompido os estudos da língua há cerca de um ano, e um afirmou ter estudado apenas em cursos de idiomas. Dos quatorze informantes que ainda estudam, apenas seis o fazem exclusivamente na universidade. O tempo médio de exposição à instrução formal, nesse grupo, é de cinco anos. Dez informantes afirmaram ter conhecimentos básicos de outras línguas estrangeiras, notadamente o italiano, o francês, o espanhol. Porém, apenas três

afirmaram ter fluência na L3. O Quadro 17, abaixo, resume as características do Grupo Experimental II:

QUADRO 18  
Características Gerais do Grupo Experimental II (n=16)

- 
- Faixa etária: todos os informantes são adultos
  - Aprendizado da língua: 11 aprenderam exclusivamente no Brasil, em ambiente escolar.
    - 04 frequentaram cursos no exterior, além dos estudos no Brasil (tempo médio de permanência: 3 anos)
    - 14 ainda estudam na universidade (tempo médio de estudo: 2 anos e 9 meses)
    - 01 parou de estudar há 1 ano.
  - Tempo médio de exposição à instrução formal: 5 anos
- 

Todos os informantes do Grupo Experimental III são adultos, a maioria com idade superior aos vinte e seis anos. Dos nove informantes desse grupo, três são alunos da Fale-UFMG. No que concerne à sua história linguística, três afirmaram ter aprendido a língua inglesa exclusivamente no Brasil, em contexto de instrução formal (ensino Fundamental/Médio/Superior e/ou cursos livres), e os outros seis declararam terem estudado, adicionalmente, em países de língua inglesa, sendo o tempo médio de permanência no país igual a 3,7 meses para quatro desses informantes e de um ano e meio para os outros dois. Dos nove informantes, três continuam estudando a língua na universidade, sendo três anos e seis meses o tempo médio de estudo nesse ambiente. O tempo médio de exposição à instrução formal, nesse grupo, é de oito anos. Dos seis informantes que já não estudam a língua formalmente, cinco informaram o tempo decorrido desde que pararam de estudar. A média desse tempo é de quinze anos e dois meses. Oito informantes desse grupo afirmaram ter conhecimentos básicos de outras línguas estrangeiras, principalmente o espanhol e o francês. O Quadro 18, abaixo, resume as características do Grupo Experimental III:

QUADRO 19  
Características Gerais do Grupo Experimental III (n=09)

- 
- Faixa etária: todos os informantes são adultos
  - Aprendizado da língua: 03 aprenderam exclusivamente no Brasil, em ambiente escolar.  
06 frequentaram cursos no exterior, além dos estudos no Brasil  
(tempo médio de permanência: 3,7 meses para n=4, e de 1 ano  
e 6 meses, para n=2)  
  
03 ainda estudam na universidade  
(tempo médio de estudo: 3 anos e 6 meses)
  - Tempo médio de exposição à instrução formal: 8 anos
  - Tempo decorrido desde a interrupção dos estudos: 15 anos e 2 meses (n=5)
- 

Todos os informantes do Grupo Experimental IV possuem idade superior aos vinte e seis anos. No que concerne à história linguística desses indivíduos, dois informaram terem estudado inglês em cursos livres, e todos estudaram a língua na escola (tempo médio de estudo igual a seis anos). Apenas dois informaram o tempo decorrido desde que pararam de estudar, sendo seis anos o tempo médio informado. Apenas um informante mencionou ter residido em país de língua inglesa (tempo de residência igual a dois meses). Dos três informantes, um informou ter conhecimentos de português e francês, e outro, de português e espanhol. Nenhum dos informantes desse grupo possui certificado de proficiência em língua inglesa. O Quadro 19, abaixo, resume as características do Grupo Experimental IV:

QUADRO 20  
Características Gerais do Grupo Experimental IV (n=03)

- 
- Faixa etária: todos os informantes são adultos
  - Aprendizado da língua: ambiente escolar
  - Tempo médio de exposição à instrução formal: 6 anos
  - Tempo decorrido desde a interrupção dos estudos: 6 anos
  - Residência no exterior: um informante (2 meses)
-





“respaldo científico... para que tenham validade e aceitabilidade no meio científico” (NETO & STEIN, *online*). Nesta seção, explico a codificação empregada em cada uma das tarefas do experimento, separando-as conforme o seu tipo (produção ou compreensão). Em seguida, apresento informações gerais sobre o teste estatístico a que os dados foram submetidos.

#### 4.1. Codificação das tarefas de produção

As duas primeiras tarefas do experimento tinham por objetivo levar o informante a produzir as estruturas relevantes para este estudo (cf. Seção 2.3.), a fim de se determinar a **frequência** da estrutura ativa e da causativa-passiva em cada um dos grupos experimentais. As estruturas produzidas pelos informantes receberam os seguintes códigos:

QUADRO 22  
Codificação das Tarefas de Produção

CONSTRUÇÃO	CÓDIGO	EXEMPLO
Ativa	1	I removed my tattoo.
Causativa-passiva	2	I had my nails done.
Outras (não consideradas na análise estatística)	3	John has paid for his car repair.

Considerando-se ainda que os informantes brasileiros não-falantes de inglês (Grupo Experimental V) responderam a uma versão traduzida do experimento, as sentenças alternantes (*João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo*) por eles produzidas receberam o código 5.

#### 4.2. Codificação das tarefas de compreensão

As tarefas de compreensão tinham por objetivo geral verificar o papel temático atribuído pelos informantes ao sujeito sintático de sentenças com a construção ativa e causativa-passiva. A codificação dessas tarefas demandou um exercício interpretativo das respostas e das justificativas apresentadas pelos participantes.

Na primeira dessas tarefas, solicitou-se que os informantes avaliassem como falsa, verdadeira ou não necessariamente verdadeira a sentença que seguia os diálogos dados. A partir da resposta e da justificativa dadas, foi possível inferir o papel temático atribuído pelo informante ao sujeito sintático das sentenças relevantes de cada diálogo. O Quadro 22, abaixo, explicita essas sentenças:

#### QUADRO 23

##### Diálogos da Tarefa 1 (Parte 2) com marcação das sentenças relevantes

---

##### Dialogue 2

DEBRA: Your hair looks longer, Amber!

AMBER: Yes, *<I just added some extensions to it the other day.>* → sentença relevante

Sentence: Amber added the extensions herself.

##### Dialogue 4

MARGIE: I'm going to watch some TV and then go to bed. What's on the agenda for tomorrow?

JAKE: I have to get up early. *<I'm getting the car washed before work.>* → sentença relevante

Sentence: Jake is going to wash the car himself.

##### Dialogue 5

MARY: What happened to your finger?

JOHN: Oh, nothing serious. *<I removed a wart yesterday at the hospital.>* → sentença relevante

Sentence: Someone removed a wart from John's finger.

---

As respostas obtidas nessa tarefa foram codificadas da seguinte maneira:

QUADRO 24  
Codificação da Tarefa 1 (Parte 2)

INTERPRETAÇÃO	CÓDIGO
O sujeito da sentença relevante é o agente da ação	1
O sujeito da sentença relevante é o beneficiário da ação	2
O sujeito da sentença relevante pode ser tanto sujeito quanto beneficiário da ação	3
Dado em branco, sem justificativa, ou justificativa impertinente	Inválido <sup>53</sup>

Para demonstrar o mecanismo de interpretação que guiou a codificação dos dados dessa tarefa, apresento dois exemplos, referentes ao Diálogo 2:

QUADRO 25  
Exemplos de respostas da Tarefa 1 (Parte 2)

INFORMANTE	RESPOSTA	JUSTIFICATIVA	INTERPRETAÇÃO INFERIDA
FLI-01	V	Amber diz ter colocado os apliques, ou seja, não foi colocado por ninguém além dela mesma.	<sujeito-agente>
AM-02	F	Even though Amber got hair extensions, she didn't necessarily put them in herself.	<sujeito-agente/benef.>

Nessa tarefa, especificamente, foi utilizado o recurso do avaliador externo [*interrater*] (MACKEY & GASS, 2005, p. 242; SELIGER & SHOHAMY, 1989, p. 186). O objetivo dessa medida foi o de aumentar a confiabilidade da codificação, uma vez que a tarefa demandava um exercício interpretativo da parte do codificador. O avaliador recrutado foi um falante nativo do português brasileiro, altamente proficiente em língua inglesa, e sem vínculos com a pesquisa acadêmica. A fim de se evitarem julgamentos tendenciosos, o avaliador não foi informado dos objetivos específicos da

<sup>53</sup> Os dados inválidos não foram levados em consideração na análise estatística.

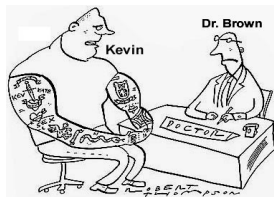
pesquisa, recebendo apenas um treinamento sobre o que observar nas respostas e como codificá-las. Ao final do processo, a codificação feita por esse avaliador foi comparada àquela feita por mim. Como medida de confiabilidade, foi utilizado o percentual de concordância (MACKEY & GASS, p. 243-44), que chegou a 93,78%. Nos casos de discordância, buscou-se um consenso, a fim de que nenhum dos dados fosse descartado. De acordo com o relato de Mackey e Gass (Ibidem, p. 244), percentis acima de 75 são considerados bons, e os que ultrapassam os 90 são ideais.

A segunda tarefa de compreensão tinha um duplo objetivo. O primeiro era verificar, à semelhança da tarefa anterior, os papéis temáticos atribuídos ao sujeito de sentenças com a estrutura ativa e com a causativa-passiva. Já o segundo consistia em verificar o grau de preferência, neutralidade e rejeição de sentenças com a estrutura ativa e com a construção causativa-passiva umas em relação às outras. Esses dois objetivos puderam ser alcançados em função do desenho da tarefa, que pedia que o participante avaliasse três sentenças relativas a uma gravura, de acordo com o que mais se aproximava do que ele falaria em referência àquelas cenas. A primeira opção deveria ser marcada com o número (1), a segunda com o (2) e a terceira com o (3). Sentenças inadequadas deveriam ser assinaladas com um asterisco, e, caso duas (ou as três) sentenças fossem igualmente adequadas/inadequadas, deveriam ser assinaladas com o mesmo símbolo. Todas as cenas mostravam eventos em que o sujeito sintático das sentenças com a construção ativa e com a causativa-passiva era um *beneficiário* da ação verbal. O Quadro 25, abaixo, apresenta as figuras juntamente com suas sentenças acompanhantes.

QUADRO 26  
Gravuras da Tarefa 2 (Parte 2) e suas sentenças

---

**Gravura 1:**



- Kevin will remove his tattoos.
- Dr. Brown will remove Kevin's tattoos.
- Kevin will have his tattoos removed by Dr. Brown.

**Gravura 2:**



- Susie had her hair cut at a hair salon.
- The hairdresser cut Susie's hair.
- Susie cut her hair at the hair salon.

**Gravura 3:**



- Mrs. Morgan had her TV fixed for \$50.
- Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.
- The repairman fixed Mrs. Morgan's TV for \$50.

**Gravura 4:**



- Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.
  - Mr. Smith's car was fixed at Joe's Garage for \$150.
  - Mr. Smith had his car fixed at Joe's Garage for \$150.
- 

A fim de contemplar os dois objetivos acima, foram adotados dois tipos de codificação nessa tarefa. Para a verificação do papel temático empregou-se o seguinte raciocínio:

QUADRO 27  
Raciocínio subjacente à codificação da Tarefa 2 (Parte 2): papel temático

SITUAÇÃO	SIGNIFICADO	INFERÊNCIA	CÓDIGO
(a) A sentença ativa recebeu os algarismos (1), (2) ou (3); ou não foi assinalada. →	A sentença ativa não é inadequada nesse contexto. →	A leitura <sujeito-beneficiário> é possível na gramática desse falante nesse contexto. →	1
(b) A sentença ativa foi assinalada com (*). →	A sentença ativa é inadequada nesse contexto. →	A leitura <sujeito-beneficiário> é excluída pela gramática do falante nesse contexto. O falante interpreta o sujeito como agente da ação, daí a inadequação da sentença em relação à gravura. →	2

Para a verificação da preferência, rejeição e neutralidade foi aplicada a seguinte codificação:

QUADRO 28  
Raciocínio subjacente à codificação da Tarefa 2 (Parte 2)

SITUAÇÃO	SIGNIFICADO	CÓDIGO
(a) Ativa: * →	O informante rejeita a ativa →	1
(b) Causativa: 1 Ativa: 2, 3, Ø, * →	O informante prefere a causativa →	2
(c) Causativa: 2 Ativa: 3, Ø, * →	O informante prefere a causativa →	2
(d) Causativa: 3 Ativa: Ø, * →	O informante prefere a causativa →	2
(e) Causativa e Ativa com o mesmo número →	O informante é neutro →	3
(f) Ativa: 1, Causativa: 2, 3, Ø, * →	O informante prefere a ativa →	4
(g) Ativa: 2 Causativa: 3, Ø, * →	O informante prefere a ativa →	4
(h) Ativa: 3 Causativa: Ø, * →	O informante prefere a ativa →	4
(i) Ausência de justificativa ou justificativa não pertinente. →	Dado inválido →	5

Legenda: 1 – melhor opção; 2 – segunda melhor opção; 3 – terceira melhor opção; \* - sentença inadequada; Ø – sentença não assinalada.

Para os dados do Grupo Experimental V (indivíduos brasileiros não-falantes de inglês) adotou-se uma codificação semelhante, porém, com outros algarismos. O Quadro 28, abaixo, mostra essa codificação resumidamente:

QUADRO 29  
Codificação da Tarefa 2 (Parte 2) para o Grupo Experimental V:

SITUAÇÃO	CÓDIGO
Rejeito a sentença alternante	6
Prefiro as outras sentenças à sentença alternante	7
Tanto faz a sentença alternante ou base (neutralidade)	8
Prefiro a sentença alternante	9

Passo agora a falar sobre o tratamento estatístico a que os dados foram submetidos. A primeira observação a ser feita é que os dados coletados nesta pesquisa não constituem uma amostra paramétrica. Isso significa que sua distribuição não é normal, ou ainda, que não há elementos suficientes para afirmar que ela o seja (CAMPOS, 2000, *online*). Para o tratamento de dados relativos a amostras não-paramétricas, a Estatística dispõe de uma série de testes, dentre os quais está o Teste Qui-Quadrado, bastante utilizado em estudos em ASL (SELIGER & SHOHAMY, 1989, p. 236). O Teste Qui-Quadrado é um teste que analisa dados de frequência, o que o torna, em princípio, um teste adequado para o tratamento dos dados desta pesquisa. Seu único inconveniente é que, para ser eficaz, pressupõe uma frequência mínima igual a cinco em pelo menos 80% das caselas das tabelas de contingência, e ainda, que nenhuma casela apresente uma frequência inferior a um (NETO & STEIN, 2003). Como houve várias situações em que a frequência detectada nos grupos experimentais foi inferior a cinco e, em alguns casos, igual a zero, optou-se pelo emprego de outro teste, denominado *Teste Exato de Fisher*, que constitui uma variação do Teste Qui-



Quadrado. A diferença entre os dois é que o Teste Exato de Fisher pode ser aplicado em situações em que o número de dados é muito reduzido, ou até mesmo, quando a frequência obtida em alguma situação é igual a zero, como ocorreu neste estudo (MACKEY & GASS, 2005, p. 279).

À semelhança do Teste Qui-Quadrado, o Teste Exato de Fisher é aplicado quando se comparam dois grupos, de tamanhos iguais ou diferentes. Serve para comparar a distribuição de certo acontecimento em diferentes amostras, gerando um resultado que nos permite avaliar se há ou não diferenças significativas entre os grupos comparados. Por ser um teste não-paramétrico, o Teste Exato de Fisher é compatível com o tipo de amostra que essa pesquisa gerou. Ademais, por prover um tratamento para dados de frequência, relativos a diferentes *categorias*, o Teste Exato de Fisher se mostra altamente adequado para o tratamento dos dados deste estudo, uma vez que a base de dados gerada por esta pesquisa se compõe, essencialmente, de dados de frequência (i.e., a frequência de estruturas ativa e causativa; a frequência de determinadas leituras em cada um dos grupos experimentais, etc.). Por *categoria* entende-se os diferentes tipos de respostas possíveis em um determinado instrumento. Na Tarefa 01, por exemplo, houve duas categorias de resposta válidas: (i) respostas com a estrutura ativa e (ii) respostas com a estrutura causativa-passiva (cf. Quadro 23). O que interessa, para os objetivos desta pesquisa, é determinar a frequência de cada categoria nos grupos e, num segundo momento, verificar se as diferenças numéricas encontradas entre dois grupos são, de fato, significativas. Como se disse, o Teste Exato de Fisher fornece esse tipo de suporte para a análise dos dados.

Caso as diferenças encontradas sejam significativas, é possível dizer que os grupos constituem amostras independentes e que a diferença observada entre eles não se deve ao acaso (NUNAN, 1992, p. 38). Para que isso seja verdade, os *p*-valores gerados

pelo teste devem ser inferiores a 0,05. Esse valor, chamado de “valor crítico”, é estabelecido como um parâmetro para que se possa rejeitar ou não a hipótese nula (representada por  $H_0$ ). Apenas para ilustrar, tomemos a comparação entre o Grupo Experimental I e o Grupo Controle. A hipótese nula, nesse caso, determina que não há diferenças significativas entre o comportamento dos dois grupos. Se o  $p$ -valor do Teste Exato de Fisher for inferior a 0,05, essa hipótese pode ser rejeitada, o que implicará a aceitação da hipótese alternativa, a saber: *há diferenças significativas entre os dois grupos*. Finalmente, utilizar o nível de significância de 0,05 (5%) implica que a probabilidade de se rejeitar a hipótese nula, quando ela é verdadeira, é igual a 5%. Em outras palavras, esse nível de significância estabelece um grau de certeza de 95% de que a hipótese nula é, de fato, falsa.

Isso posto, passo agora à apresentação dos dados.

## CAPÍTULO V

### Apresentação dos Resultados

Neste capítulo apresento os resultados do experimento. A apresentação será feita em função dos objetivos e das perguntas elaboradas em cada uma das fases da pesquisa. No capítulo seguinte, discuto as implicações desses dados para a investigação da transferência linguística e da transferência de treinamento.

#### 1. FASE I: DESCRIÇÃO DOS DADOS DA INTERLÍNGUA

O objetivo da Fase I foi descrever o comportamento interlinguístico de sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, no tocante à produção das estruturas ativa e causativa-passiva, e ainda ao papel temático (agentivo ou benefactivo) atribuído ao sujeito sintático de sentenças com essas estruturas. Os trinta e oito sujeitos brasileiros participantes desta fase foram divididos em três grupos, de acordo com seu nível de proficiência no idioma estrangeiro (cf. Capítulo IV, Seção 3, Quadro 12).

##### 1.1. Tarefas de produção

Na Tarefa 1, os sujeitos tinham de completar lacunas em três historinhas. Como em todas as histórias houve o cuidado de se estabelecer um contexto propício à atribuição do papel de beneficiário ao personagem principal, a expectativa era a de que os informantes empregassem a construção causativa-passiva ao completarem as lacunas, já que o cenário criado os induziria a isso. Nesse sentido, um eventual emprego da

construção ativa aí poderia indicar que os informantes estavam transferindo, para a sentença em inglês, a estrutura e o arranjo temático presente em sentenças como *João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo* do PB. Dado que o objetivo da análise era verificar a frequência das estruturas ativa e causativa-passiva, foram excluídas da amostra as respostas deixadas em branco, ou que apresentassem quaisquer outras construções. As sentenças abaixo ilustram o tipo de sentença classificado como “ativa” e “causativa-passiva”:

**Exemplos de sentenças com a estrutura ativa:**

*I removed my tattoo.*

*I painted the house in warm, vibrant tones.*

**Exemplos de sentenças com a estrutura causativa-passiva:**

*I had my tattoo removed.*

*I had the house painted in warm, vibrant tones.*

Os resultados<sup>54</sup> obtidos nessa tarefa, para os Grupos Experimentais I, II e III, podem ser vistos na Tabela 01:

---

<sup>54</sup> A soma das frequências brutas [ativa+causativa-passiva] em cada história nem sempre coincide com o número de informantes presente em cada grupo, em virtude de algumas respostas não terem sido computadas, seja por não apresentarem as construções em análise, ou por terem sido deixadas em branco. Esse fato também se repetiu em outras tarefas, sendo essa observação pertinente a todos os momentos em que essa assimetria ocorrer.

TABELA 01  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III

	Intermediário GI				Avançado GII				Proficiente GIII			
	Ativa		Causativa		Ativa		Causativa		Ativa		Causativa	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Remove tattoo	12	92,3	1	7,7	11	73,3	4	26,7	4	44,4	5	55,6
Paint house	10	83,3	2	16,7	8	53,3	7	46,7	4	44,4	5	55,6
Redecorate office	10	83,3	2	16,7	9	64,3	5	35,7	7	77,7	2	22,3
Do nails	8	61,5	5	38,5	4	25,0	12	75,0	1	11,1	8	88,9
Do hair	8	61,5	5	38,5	4	25,0	12	75,0	2	22,3	7	77,7
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>76,2</b>	<b>15</b>	<b>23,8</b>	<b>36</b>	<b>47,4</b>	<b>40</b>	<b>52,6</b>	<b>18</b>	<b>40,0</b>	<b>27</b>	<b>60,0</b>

De acordo com a Tabela 01, em todos os níveis ocorreu o uso da construção causativa-passiva (esperada devido ao contexto criado nas histórias) e da ativa (esse sim, um dado não previsto à luz do que ensinam os livros didáticos). Observa-se também que, na soma total, a frequência da estrutura ativa diminui com o aumento da proficiência: no grupo intermediário, ela é superior à de causativas-passivas em todas as ações; no grupo avançado, esse padrão se mantém nas três primeiras ações e se inverte nas duas últimas e, finalmente, no grupo dos falantes proficientes, o índice de ativas só é maior na ação *to redecorate the office*. No entanto, é interessante observar que tanto na ação *to remove a tattoo* quanto em *to paint the house*, o índice de ativas e causativas-passivas no grupo dos proficientes foi próximo.

De todas as ações, talvez a que mais favoreça o emprego da construção causativa-passiva seja *to remove a tattoo* (História 1), procedimento que necessariamente requer a atuação de um profissional. Analisando por essa perspectiva, a ocorrência de estruturas ativas nesse contexto surpreende, principalmente quando se

torna superior à de causativas-passivas (Grupos Experimentais I e II), ou quase igual a ela (Grupo Experimental III). Já com a ação *to paint the house* ocorreu algo diferente: nos Grupos II e III, o índice de causativas-passivas aumentou, em relação ao Grupo I, mas permaneceu inferior ao de ativas no Grupo II e foi apenas levemente superior no Grupo III. Aqui também, por haver a indicação de que a ação não foi executada por John (haja vista a contratação de dois *handymen*), surpreende o emprego da ativa. Com a ação *to redecorate the office*, o índice de ativas foi superior ao de causativas-passivas em todos os níveis. Esse fato pode estar relacionado à noção de que, para redecorar um ambiente, não é necessária a intervenção de um decorador profissional, podendo a própria pessoa adquirir novos objetos e mudá-lo ao seu próprio gosto. Nesse caso, a ativa seria pertinente aí. É possível, igualmente, que os participantes não tenham se atentado para o grau de dificuldade da ação de mudar a iluminação do escritório. Talvez tenham pensado em simplesmente mudar uma lâmpada ou outra, e não em realmente refazer todo o sistema, mudando a fiação, o local de saída das luzes, etc. Esses dois conhecimentos (o de que a decoração não requer um profissional e que mudar a iluminação não é uma atividade necessariamente complexa) podem ter influenciado esses resultados. Destaco ainda um último aspecto desses dados. Nas duas últimas ações, *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*, ocorreu um aumento considerável de causativas-passivas. Foi mais discreto no nível intermediário (mas houve, sem dúvida um aumento em relação às primeiras histórias) e bastante pronunciado nos níveis avançado e proficiente. Esse fato me parece estar relacionado à frequência desse tipo de ação em livros didáticos, questão que retomarei mais adiante.

Na Tarefa 2, solicitou-se que os participantes escrevessem sentenças a partir do *input* visual dado: uma lista com alvos estabelecidos por um personagem. Esperava-se que os participantes inferissem que, se o conserto do carro custara a John a quantia de

cento e noventa dólares, então John havia levado o carro a um mecânico, o que lhe qualificaria como um beneficiário da ação verbal. O mesmo raciocínio deveria guiá-los na elaboração das outras sentenças. Tal como na Tarefa 1, somente as sentenças que exibiam a estrutura ativa ou causativa-passiva foram quantificadas. Os resultados dessa tarefa foram:

TABELA 02  
Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III

	Intermediário GI				Avançado GII				Proficiente GIII			
	Ativa		Causativa		Ativa		Causativa		Ativa		Causativa	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Car repair	5	50,0	5	50,0	1	6,7	14	93,3	2	22,3	7	77,7
House remodeling	3	50,0	3	50,0	6	46,1	7	53,9	2	22,3	7	77,7
Eye surgery	6	85,7	1	14,3	3	75,0	1	25,0	1	50,0	1	50,0
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>60,9</b>	<b>9</b>	<b>39,1</b>	<b>10</b>	<b>31,25</b>	<b>22</b>	<b>68,75</b>	<b>5</b>	<b>25,0</b>	<b>15</b>	<b>75,0</b>

À semelhança do que ocorreu na Tarefa 1, em todos os grupos houve produção das estruturas ativa e causativa-passiva, em todas as ações. Para a ação *car repair*, a frequência de ativas foi superior à de causativa-passivas no grupo intermediário, e inferior nos demais. Entretanto, é curioso que ela ainda tenha ocorrido no nível mais alto de proficiência, sobretudo considerando que o *input* visual dessa tarefa induzia uma leitura <personagem-beneficiário>. No caso de *house remodeling*, a ocorrência de ativas nos três grupos pode ser um pouco menos significativa, uma vez que os informantes podem ter interpretado o sintagma *remodel the house* como sinônimo de *redecorar a casa*, ação que não requereria necessariamente a consultoria de um decorador. Se isso for verdade, então é possível que o uso da ativa aí, realmente seja

no sentido <sujeito-agente>, e não no sentido <sujeito-beneficiário>. O evento da cirurgia oftálmica, por sua vez, chama a atenção pelo abundante uso de estratégias alternativas (i.e., estratégias que não as estruturas ativa e causativa-passiva) verificado em todos os grupos. O número de dados com estratégias alternativas foi igual a seis no Grupo I, doze no Grupo II e sete no Grupo III. Algumas das sentenças produzidas nessa tarefa foram:

- (1) *John's already reached an eye surgery* (Intermediário).
- (2) *He spent \$5,000 in an eye surgery* (Intermediário).
- (3) *The eye surgery John underwent through cost \$5,000* (Avançado).
- (4) *He has gone through the eye surgery he needed* (Avançado).
- (5) *He has already undergone eye surgery* (Proficiente).

De todas as estratégias, a mais frequente foi a construção com o *have* experiencial:

- (6) *John has had eye surgery.*

De posse desses primeiros dados, é possível responder às três primeiras perguntas da Fase I da pesquisa, a saber:

- (a) Os sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, empregam a construção causativa-passiva sistematicamente?
- (b) Nos contextos favoráveis à ocorrência da causativa-passiva ocorre o emprego da construção ativa na produção desses sujeitos?



- (c) Caso a construção ativa ocorra, há alguma relação entre a sua frequência e o nível de proficiência do sujeito no idioma estrangeiro?

A resposta à pergunta (a) é **Não**. Como mostraram os dados de produção, os sujeitos brasileiros, em todos os níveis de proficiência, ora empregaram a construção ativa, ora a causativa-passiva, em contextos em que o mais adequado, segundo a norma descrita nos livros didáticos e gramáticas da língua inglesa, é o emprego da construção causativa-passiva. No nível individual, os sujeitos do grupo intermediário foram os mais inconsistentes, utilizando ora a ativa, ora a causativa-passiva, com clara predominância da ativa (em ambas as tarefas a soma geral de ativas foi superior à de causativas-passivas). Apenas um informante do grupo intermediário (FLI-15) empregou a construção causativa-passiva em todas as lacunas da Tarefa 1, e apenas um a empregou em todas as sentenças da Tarefa 2 (FLI-39). No nível avançado, a distribuição de ativas e causativas-passivas se mostrou um pouco mais equilibrada, tendo a causativa-passiva superado a ativa em ambas as tarefas. No entanto, apenas três informantes empregaram a causativa-passiva em todas as lacunas da Tarefa 1 e, na Tarefa 2, não houve nenhum informante que a empregasse nos três contextos. Finalmente, no grupo proficiente, a frequência de causativas-passivas foi superior à de ativas em ambas as tarefas. Porém, apenas dois informantes aplicaram a construção causativa-passiva de modo sistemático na Tarefa 1 (BRA-04 e BRA-06), e apenas um o fez na Tarefa 2 (BRA-06). Por tudo isso, segue-se que a resposta à pergunta em (b) é Sim: **a construção ativa ocorre nos contextos em que está indicado o uso da causativa-passiva, na produção dos aprendizes brasileiros.**

Finalmente, parece haver uma relação entre o uso das estruturas ativa e causativa-passiva, por um lado, e a proficiência do aprendiz, por outro. Assim como a

frequência de ativas diminui com o aumento da proficiência, a frequência de causativas-passivas tende a aumentar com o aumento da proficiência (cf. Tabelas 01 e 02). Aparentemente, então, a estrutura ativa é mais característica do nível mais baixo de proficiência (o intermediário), ao passo que a construção causativa-passiva é mais característica do nível mais alto de proficiência. O comportamento do nível avançado, por sua vez, oscilou. Em dois momentos, posicionou-se ao centro do *continuum* intermediário-proficiente, apresentando frequências equilibradas de estruturas ativas e causativas-passivas (cf. *to paint the house* – Tabela 01; *house remodeling* – Tabela 02). Em outros três momentos, esse grupo produziu mais estruturas ativas que causativas-passivas, aproximando-se, portanto, do desempenho característico do nível intermediário (cf. *to remove a tattoo* e *to redecorate an office* – Tabela 01; *eye surgery* – Tabela 02). Em outros três momentos, contudo, essa situação se inverteu (cf. *to do one's nails* e *to do one's hair* – Tabela 01; *car repair* – Tabela 02).

Apesar da aparente relação entre a frequência das estruturas e a proficiência, detectada a partir dos percentuais obtidos, não se pode afirmar que há uma relação de causa-e-efeito entre a variável proficiência e as frequências das construções ativa e causativa-passiva em cada um dos grupos. Isso decorre do tipo de tratamento estatístico a que os dados foram submetidos, que não nos permite fazer esse tipo de inferência. Há, no entanto, procedimentos estatísticos específicos para se detectar esse tipo de informação. Contudo, deixo um aprofundamento dessa natureza para um estudo futuro. Para os objetivos dessa pesquisa, é suficiente perceber essa relação no nível percentual.

## 1.2. Tarefas de compreensão

Vejamos agora os resultados da segunda parte do experimento. Na Tarefa 1, os sujeitos tinham de ler os diálogos dados e, a partir deles, julgar como falsa, verdadeira ou não necessariamente verdadeira a sentença que os seguiam. O Quadro 22, do Capítulo IV, apresenta os diálogos, destacando as sentenças relevantes para a análise, que reproduzo aqui:

**Diálogo 1** (hair extensions): *I just added some extensions to it the other day.*

**Diálogo 2** (washing the car): *I'm getting the car washed before work.*

**Diálogo 3** (wart removal): *I removed a wart yesterday at the hospital.*

Dado que o objetivo da tarefa era o de inferir o papel temático atribuído pelos participantes ao sujeito sintático das sentenças relevantes, suas respostas (F, V, NNV) foram analisadas à luz das justificativas apresentadas na terceira parte do experimento (cf. Subseção 4.2., Capítulo IV). Os resultados, para os Grupos Experimentais I, II e III, foram os seguintes:

TABELA 03  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – **Diálogo 1** – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III

	<b>Intermediário</b> <b>n=13</b>		<b>Avançado</b> <b>n=16</b>		<b>Proficiente</b> <b>n=9</b>	
	N	%	N	%	N	%
<sujeito-agente>	4	30,8	3	18,75	2	22,2
<sujeito-beneficiário>	3	23,1	2	12,5	2	22,2
<sujeito-ag/benef.>	6	46,1	11	68,75	5	55,6

TABELA 04  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – **Diálogo 2** – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III

	Intermediário n=13		Avançado n=16		Proficiente n=9	
	N	%	N	%	N	%
<sujeito-agente>	2	15,4	0	0	0	0
<sujeito-beneficiário>	7	53,8	14	87,5	8	88,9
<sujeito-ag/benef.>	4	30,8	2	12,5	1	11,1

TABELA 05  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – **Diálogo 3** – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III

	Intermediário n=13		Avançado n=16		Proficiente n=9	
	N	%	N	%	N	%
<sujeito-agente>	1	7,7	0	0	0	0
<sujeito-beneficiário>	8	61,5	13	81,25	6	66,7
<sujeito-ag/benef.>	4	30,8	3	18,75	3	33,3

Em todos os diálogos houve quem interpretasse o sujeito sintático das sentenças relevantes como exclusivamente agente. No Diálogo 1 (Tabela 03), esse índice foi maior no grupo intermediário; diminuiu no grupo avançado e voltou a crescer no grupo proficiente. Algumas justificativas apontadas pelos participantes, que levaram à inferência de que estavam atribuindo esse papel ao sujeito sintático em questão foram:

(7) *Verdadeiro – Amber diz ter colocado apliques, ou seja, não foi colocado por ninguém além dela mesma. A sentença é verdadeira (FLI-01).*

(8) *Not necessarily true – I'm not sure about this sentence. I think if he went to the hospital it's because someone was going to take the wart out of his finger, but the sentence construction made me think that he removed the wart himself (FLI-15).*

(9) *True – If she had said “I had some extensions added”, it would have meant that someone else had put it there. So she put it herself (FLA-31).*

(10) *True – Because of that “I just added”. If it was someone else that added it for her the sentence would be like this: “Yes, I have some extensions added to it the other day” (FLA-36).*

(11) *True – When Amber says “I added” she really means she herself did it. She didn’t have it done by someone else (FLA-43).*

É curioso que no Diálogo 1 a interpretação <sujeito-agente> tenha ocorrido, ao passo que, no Diálogo 3 (Tabela 05), ela ocorreu apenas uma vez e somente no nível intermediário. Talvez a explicação desse fato esteja no que chamarei de *força do contexto*, que varia de um diálogo para outro. No Diálogo 1, não há nenhuma pista linguística de que a ação de colocar os apliques no cabelo tenha sido executada por outra pessoa, e não por Amber. O único conhecimento capaz de afastar a leitura <sujeito-agente>, nesse caso, é o da complexidade da ação, sobretudo quando realizada por uma pessoa em si própria. De fato, alguns informantes se guiaram por essa noção e atribuíram a Amber um papel exclusivamente beneficiário. Outros cogitaram a hipótese de Amber ser cabeleireira e, portanto, ter a habilidade de colocar os apliques em si própria. Nesse caso, é possível que tenham identificado uma ambiguidade temática na sentença, podendo Amber ter sido tanto agente (caso possua a habilidade necessária) quanto beneficiária (caso não a possua) da ação verbal. Algumas justificativas dadas foram:

(12) *Falso – Alguém tem de fazer o mega-hair para Amber, ela não pode fazer isso sozinha (FLI-18) → Amber é beneficiária*

(13) *False – Except if Amber is a hairdresser, she would not be able to add the extensions by herself* (FLA-08) → Amber pode ser agente ou beneficiária

(14) *Not necessarily true – Well it now sounds impossible to me that she could have done such task herself due to the way extensions are added. But when I first read it, it sounded like she could have gone to a hairdresser, instead of she must have gone to a hairdresser* (FLP-03) → Amber pode ser agente ou beneficiária

No Diálogo 3 (Tabela 05), apenas um informante atribuiu a John o papel de agente, guiando-se, aparentemente, pelo enquadre formal, e não pragmático/conceitual do enunciado:

(15) *Falso. É a mesma situação presente no diálogo de Amber [cf. dado (07) acima].* (FLI-01)

Nesse diálogo, a leitura <sujeito-beneficiário> predominou em todos os níveis, em especial nos grupos avançado e proficiente. A razão desse padrão diferente de respostas, quando comparado ao Diálogo 1, talvez seja novamente a *força do contexto*, que para o Diálogo 3, é maior. Nele, há dois fatores contextuais atuando conjuntamente, em prol da leitura <sujeito-beneficiário>: (i) a complexidade da tarefa (requer um sujeito especializado) e (ii) a inferência de que, se alguém foi a um hospital, é porque um médico ou um enfermeiro executou nele o procedimento em questão. E de fato, esses dois fatores estiveram presentes nas justificativas dos informantes:

(16) *Verdadeiro – Por ter ido a um hospital, é óbvio que alguém retirou a coisa “wart” de seu dedo* (FLI-10).

(17) *Verdadeiro – John diz que ele removeu, mas se ele foi ao hospital é porque ele não poderia fazer isso sozinho. Portanto, alguém removeu para ele (FLI-15).*

(18) *Verdadeiro – Em um hospital não tem como John ter feito sozinho. Alguém tem que ter feito por ele (FLI-23).*

(19) *True – He couldn't have removed a wart by himself, otherwise he wouldn't have mentioned that he went to the hospital. This information would be omitted if he had done it himself (FLA-07).*

(20) *Verdadeiro – Ele não poderia fazer isso (FLA-16).*

(21) *True - he went to hospital, and unless he's a nurse or a physician, he wouldn't be able to do it himself (BRA-03).*

Apesar disso, não se pode negligenciar o fato de que mais de 30% dos sujeitos dos grupos intermediário e proficiente, e, ainda, cerca de 18% dos sujeitos do grupo avançado, enxergaram uma ambiguidade temática na sentença *I removed a wart from my finger*, a despeito da força contextual do Diálogo 3. Isso pode ser um indício indireto de conservadorismo sintático, uma vez que, se todo o contexto contribui para a emergência da leitura <sujeito-beneficiário>, então a possibilidade de o enunciado encerrar a leitura <sujeito-agente> só pode estar sendo motivada pela estrutura formal da sentença *I removed a wart from my finger*. Essa pode ser a explicação para as justificativas a seguir:

(22) *Not necessarily true – I’m not sure about this sentence. I think if he went to the hospital it’s because someone was going to take the wart out of his finger, but the sentence construction made me think that he removed the wart himself* (FLI-15).

(23) *False – This example is odd and tricky, but I would say it’s false. If he said “I removed” I believe he did it himself and not anyone else. The strange thing is that he was at the hospital. He could have it removed by someone else* (FLA-43).

Finalmente, o Diálogo 2 (Tabela 04) afastou-se dos demais por conter a construção causativa-passiva na sentença relevante (cf. Capítulo IV, Subseção 4.2., Quadro 22). Aqui, a expectativa era a de que praticamente todos os informantes optassem pela leitura <sujeito-beneficiário>. Curiosamente, em todos os grupos houve quem enxergasse uma ambiguidade temática na sentença *I’m getting the car washed before work* e, no grupo intermediário, dois informantes atribuíram o papel de agente ao sujeito. Entretanto, predominou a atribuição do papel de beneficiário ao sujeito dessa sentença, indício de que os informantes brasileiros conhecem o arranjo temático subjacente à construção causativa-passiva:

(24) *Falso – “I’m getting the car washed” indica que outra pessoa lavará o carro* (FLI-01).

(25) *Falso – A estrutura da frase deixa claro que Jake terá seu carro lavado* (FLI-10).

(26) *Falso – O uso do “get” indica que alguém realizará a ação por ele* (FLA-02).



(27) *False – The use of the structure "have something done" implies that someone is going to do it for you (BRA-02).*

(28) *False – Getting the car washed means that someone else is going to do it for him (BRA-04).*

A segunda tarefa de compreensão solicitava que os informantes avaliassem a adequação de três sentenças para a descrição das cenas dadas. Essa tarefa permitiu observar duas questões: (i) a atribuição de papel temático ao sujeito sintático das sentenças com a construção ativa, e (ii) o índice de preferência pela construção causativa-passiva, de rejeição à construção ativa e de neutralidade em relação a essas construções, em cada uma das cenas propostas. Tendo em vista os objetivos da Fase I, apenas os resultados relacionados à atribuição temática serão apresentados e comentados neste momento.

TABELA 06  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III

		Intermediário GI		Avançado GII		Proficiente GIII	
		N	%	N	%	N	%
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<sub- <i>bn</i> > possível	10	77,0	12	75,0	7	77,8
	<sub- <i>ag</i> > apenas	3	23,0	4	25,0	2	22,2
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<sub- <i>bn</i> > possível	7	54,0	7	54,0	5	55,6
	<sub- <i>ag</i> > apenas	6	46,0	6	46,0	4	44,4
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<sub- <i>bn</i> > possível	8	61,5	9	56,25	7	87,5
	<sub- <i>ag</i> > apenas	5	38,5	7	43,75	1	12,5
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<sub- <i>bn</i> > possível	7	54,0	8	50,0	5	55,6
	<sub- <i>ag</i> > apenas	6	46,0	8	50,0	4	44,4

A Tabela 06 mostra que em todos os níveis de proficiência, houve informantes que atribuíram um papel exclusivamente *agentivo* a sentenças com a estrutura ativa. Dado que em todas as cenas o contexto mostrava claramente que o sujeito das sentenças era um beneficiário da ação, esse fato pode ser um indício de que uma porcentagem dos informantes brasileiros realmente exclui a possibilidade de se atribuir o papel de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças ativas. A esse respeito, gostaria de fazer duas observações. Em primeiro lugar, esses resultados devem ser vistos à luz dos dados da Tarefa 1 (Parte 2), que também tinha por objetivo verificar a questão da atribuição temática. Na Tarefa 1 houve, sim, quem atribuísse uma leitura exclusivamente agentiva ao sujeito de sentenças ativas. Esse índice ficou em torno de 20% no Diálogo 1 (onde a força contextual pró-leitura <sujeito-beneficiário> era menor) e foi muito baixo no Diálogo 3, (onde a força contextual pró-leitura <sujeito-beneficiário> era maior). Já na Tarefa 2, o índice da leitura <sujeito-agente> permaneceu na casa dos 20% para a sentença *Kevin will remove his tattoos*, mas aumentou consideravelmente nas sentenças *Susie cut her hair at the hair salon* e *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*, fato que retomarei na Subseção 3.3.

A segunda observação que creio ser relevante para a interpretação desses dados é que, no enunciado da Tarefa 1, não havia nenhum elemento que chamasse a atenção do informante para os aspectos *formais* das sentenças em análise. A tarefa era puramente um exercício de interpretação de texto. Já na Tarefa 2, o informante era de fato instruído a avaliar a *adequação* das sentenças em relação às cenas propostas. É possível, então, que sua atenção tenha se dirigido mais à forma do que ao sentido da sentença, ao contrário do que parece ter ocorrido na Tarefa 1.

Apesar de ter havido, em todos os níveis, quem atribuísse unicamente o papel de agente ao sujeito das sentenças com a estrutura ativa, a percepção de que o

papel de beneficiário também poderia ser atribuído a esse sujeito foi maior em vários momentos (Tabela 06). Para as sentenças *Kevin will remove his tattoos*, *Susie cut her hair at the hair salon* e *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150*, isso aconteceu em todos os níveis, embora na segunda sentença tenha-se verificado um certo equilíbrio nas respostas dadas, em todos os grupos. Por último, em *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*, esse equilíbrio se repetiu, havendo superioridade da leitura <o sujeito pode ser beneficiário> em todos os níveis, com exceção do grupo avançado, em que houve um empate entre essas leituras.

Em *Kevin will remove his tattoos* a explicação da predominância da leitura <o sujeito pode ser beneficiário> me parece estar relacionada à complexidade da ação. Como o ato de retirar uma tatuagem requer a atuação de um profissional, me parece emergir facilmente aqui a inferência de que o sujeito é um beneficiário. Tendo isso em mente, a emergência da leitura <o sujeito só pode ser agente> nesse contexto, ainda que inferior, me parece relevante e potencialmente indicadora de conservadorismo sintático, como já comentado acima. Para as sentenças *Susie cut her hair at the hair salon* e *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*, a situação é menos clara, visto que houve um equilíbrio entre as duas leituras, em todos os grupos. Alguém poderá pensar que a razão disso está no grau de complexidade das ações de cortar o cabelo e consertar uma televisão, relativamente menor que o grau de complexidade de retirar uma tatuagem. Assim sendo, o informante poderia ter imaginado que o próprio personagem realizara a ação (o que explicaria o aumento da leitura <o sujeito só pode ser agente> nessas duas cenas, em relação à cena do consultório médico). Essa, no entanto, não é uma explicação plausível, dado que as gravuras utilizadas na tarefa mostravam claramente que o sujeito das sentenças ativas era o beneficiário, e não o agente da ação. Mais adiante, quando voltar a esses dados à luz dos objetivos da Fase III, retomarei essa questão.

O que não me parece claro é a razão de a sentença *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150* não ter seguido o mesmo padrão que *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50* nos grupos intermediário e proficiente. Como ambas as sentenças apresentam o mesmo verbo, é estranho que o resultado de uma não tenha encontrado paralelo com o resultado da outra, no que diz respeito à proporção das leituras. Em *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150*, os grupos intermediário e proficiente pareceram se guiar mais pelo conhecimento de mundo acerca da complexidade da tarefa de consertar um automóvel, e também pela inferência de que, se houve pagamento, Mr. Smith é na verdade um beneficiário da ação. Já o porquê de esse conhecimento não ter elevado a leitura <o sujeito pode ser beneficiário> para além dos 55%, na sentença do conserto da TV, não me parece claro.

Quanto a atribuição temática, então, o que se pode observar, tendo em vista os dados das tarefas de compreensão, é o seguinte:

---

A leitura <o sujeito é exclusivamente agente em sentenças ativas> ocorreu em todos os níveis de proficiência, em ambas as tarefas.

---

**Observação 1:** Quando a ação envolvia um grau de complexidade maior, essa leitura tendeu a diminuir (cf. *I removed a wart yesterday at the hospital* – Tarefa 1; *Kevin will remove his tattoos* – Tarefa 2);

**Observação 2:** Em tarefas de menor complexidade, essa leitura tende a ser mais frequente, mesmo havendo pistas linguísticas pró-leitura <sujeito-beneficiário> (cf. *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50* e *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150* – Tarefa 2).

**Observação 3:** A leitura <o sujeito é exclusivamente agente em sentenças ativas> praticamente não ocorreu no Diálogo 2 da Tarefa 1, porque a sentença em análise não apresentava a estrutura ativa, mas, sim, a causativa-passiva.

**Observação 4:** A leitura <o sujeito é exclusivamente agente em sentenças ativas> não ocorreu nos níveis avançado e proficiente do Diálogo 3 (Tarefa 1), provavelmente porque o contexto (de um hospital) a exclui.

---

A leitura <o sujeito pode ser um beneficiário em sentenças ativas> ocorreu em todos os níveis de proficiência, em ambas as tarefas.

---

**Observação 1:** Essa leitura foi mais expressiva quando a ação envolvia um alto grau de complexidade (cf. *to remove a wart from a finger* – Tarefa 1; *to remove a tattoo* – Tarefa 2).

**Observação 2:** Em tarefas menos complexas, houve um equilíbrio entre essa e a leitura <o sujeito é exclusivamente agente em sentenças ativas> (cf. *to add extensions to one's hair* – Tarefa 1; *to cut one's hair, to fix a TV* – Tarefa 2).

Afora isso, na Tarefa 1, observou-se ainda que os sujeitos de todos os grupos identificam uma ambiguidade temática em relação ao sujeito das sentenças

ativas (Diálogos 1 e 3, Tabelas 03 e 05, respectivamente). Houve ainda quem enxergasse a mesma ambiguidade na sentença do Diálogo 2 (Tabela 04), que exibia a construção causativa-passiva. Esse fato foi discreto em todos os níveis, mas mais acentuado no nível intermediário. A propósito disso, os altos índices de atribuição do papel de beneficiário ao sujeito da sentença do Diálogo 2 constituem indício de que os aprendizes de fato adquiriram o arranjo temático da construção causativa-passiva do inglês.

As duas últimas perguntas da Fase I foram:

- (d) Os sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, atribuem o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças do tipo *John cut his hair*?
- (e) Caso positivo, há alguma relação entre esse fato e a proficiência do sujeito no idioma estrangeiro?

Pelo que se mostrou acima, a resposta à pergunta (d) é **Sim**. Já no tocante à relação entre a atribuição do papel de beneficiário e a proficiência, os dados não são muito claros. Na Tarefa 1, Diálogo 1, os resultados dos grupos intermediário e proficiente foram próximos, apresentando os níveis mais altos de atribuição do papel de beneficiário (Tabela 03). No Diálogo 3, os dois grupos novamente se aproximaram, apresentando percentis mais baixos que o do grupo avançado (Tabela 05).

Na Tarefa 2, houve uma homogeneidade quantitativa entre os três níveis para as sentenças *Kevin will remove his tattoos* e *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*, no que diz respeito à possibilidade de encerrarem a leitura <sujeito-beneficiário>. Esse índice excedeu os 50% em ambas ( $\approx 75\%$  para a primeira sentença e  $\approx 53\%$  para a

segunda, em média – Tabela 06). Para a sentença *Susie cut her hair at the hair salon*, os grupos intermediário e avançado apresentaram o mesmo percentil (54%), bem próximo daquele apresentado pelo grupo proficiente (55,6%). Para a sentença *Mr. Smith repaired his car at Joe's Garage for \$150*, os grupos intermediário e avançado mostraram resultados semelhantes, mas o grupo proficiente se distanciou deles. Por tudo o que se disse, não parece haver uma relação clara entre a proficiência e a atribuição da leitura <sujeito-beneficiário>. Pelo menos, os dados disponíveis não são esclarecedores quanto a isso.

## 2. FASE II: ETAPA DA TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

A segunda fase desta pesquisa teve por objetivo verificar se a ocorrência de estruturas ativas na produção dos sujeitos brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2, atestada nos dados de produção, constituía evidência do fenômeno de transferência linguística. Buscou-se investigar, ainda, se a atribuição do papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas do inglês resultava de transferência do arranjo temático característico das sentenças do português para as sentenças produzidas em inglês. Para tanto, empregou-se a metodologia proposta por Jarvis (2000), apresentada no Capítulo I.

Segundo Jarvis, três evidências devem ser buscadas quando se pretende verificar se um determinado fenômeno interlinguístico resulta de transferência linguística:

- (a) Semelhanças no desempenho de falantes de uma mesma L1, em uma L2 comum a todos eles; isto é, *homogeneidade* de um grupo, no desempenho em uma L2.

- (b) Semelhanças, estatisticamente relevantes, no desempenho dos aprendizes, em sua língua materna, e na interlíngua; i.e., a comparação entre L1-IL (evidência da *congruência* entre L1-IL).
- (c) Diferenças, estatisticamente relevantes, no desempenho em L2 de falantes de diferentes L1s; i.e., diferenças entre sistemas interlinguísticos (evidência da *heterogeneidade*).

Para se alcançar o objetivo (a), as respostas dos Grupos Experimentais I, II e III (sujeitos brasileiros) serão comparadas entre si, a fim de se verificar se a classe de falantes brasileiros como um todo se comporta homogeneamente no tocante às estruturas em análise. Para se alcançar o objetivo (b), Jarvis propõe que se comparem os desempenhos em L1 e na IL de um mesmo informante, a fim de se verificar se há uma relação entre as estruturas que ele emprega na L1 e na IL. Embora esse tipo de evidência seja relevante para a análise da transferência linguística, tenho reservas quanto ao modo como ela é buscada. De acordo com Jarvis, a comparação a ser feita aqui é entre os dados de L1 e de IL produzidos por um mesmo informante, ou seja, um falante *bilíngue*. No caso deste estudo, isso implicaria submeter todos os informantes brasileiros (Grupos Experimentais I, II e III) a uma segunda coleta de dados, dessa vez em português. Isso não foi realizado dessa maneira por duas razões. Em primeiro lugar, devido à possibilidade de o conhecimento da L2 (neste caso, o inglês), influenciar o desempenho do aprendiz em língua materna. Esse tipo de influência, chamada de *transferência de empréstimo* é um fenômeno de ampla ocorrência, que vem sendo documentado na literatura linguística há algum tempo (ODLIN, 1989; SINGLETON, 1999; PAVLENKO & JARVIS, 2001; HOHENSTEIN et al., 2006, dentre outros). A segunda razão se deve à possibilidade de a performance do aprendiz *no experimento em*



*inglês* vir a influenciar o seu desempenho *na versão traduzida do experimento*, dado que as versões em língua inglesa e portuguesa são, essencialmente, iguais (condição necessária para gerar a comparabilidade entre os dados). Uma maneira de remediar tal situação seria através de uma coleta tardia (realizada, por exemplo, cerca de três ou quatro meses após a primeira coleta), o que poderia minimizar ou, para os mais otimistas, anular a influência das respostas dadas em inglês sobre as respostas formuladas em língua portuguesa. Dada a impossibilidade de se realizar a coleta tardiamente, por questões de cronograma, a evidência expressa em (b) foi obtida indiretamente, mediante a aplicação da versão traduzida do experimento a um grupo de falantes nativos do português, não-falantes de inglês (Grupo Experimental V). Ao tomar essa decisão, estou pressupondo que a competência linguística desses sujeitos é essencialmente a mesma dos participantes dos Grupos Experimentais I, II e III. Assim, os dados produzidos pelo Grupo Experimental V serão tomados como representativos do desempenho dos sujeitos dos Grupos Experimentais I, II e III em língua materna.

Finalmente, para se alcançar o objetivo (c), serão comparados os desempenhos dos sujeitos brasileiros (Grupos Experimentais I, II e III) e dos sujeitos italianos (Grupo Experimental IV). Como os sujeitos de ambos os grupos possuem a mesma L2, a comparação, aqui, será feita entre sistemas interlinguísticos. A opção de se trabalhar com informantes italianos se deve à informação presente em Cançado (2007) de que a língua italiana não possui uma alternância semelhante à do agente-beneficiário. Sendo assim, espera-se que esses falantes não empreguem a estrutura ativa em sua performance interlinguística. Essa questão será amplamente discutida no próximo capítulo.

## 2.1. A Comparação entre Falantes de Português-L1/Inglês-L2 (Efeito A)

Para se obter a evidência da homogeneidade, deve-se analisar o comportamento dos informantes brasileiros, no tocante às construções sob investigação. A comparação entre os Grupos Experimentais I, II e III já foi realizada quando se descreveram os dados de interlíngua dos sujeitos brasileiros (Seção 1). Por esse motivo, não reproduzirei as tabelas quantitativas já apresentadas naquela seção. Farei apenas uma síntese do que aponta a análise estatística realizada nesses dados.

No tocante à *produção*, observou-se que os informantes brasileiros de todos os níveis produzem a estrutura ativa, e que a frequência dessa estrutura parece variar de acordo com a proficiência do aprendiz: no nível intermediário ela é mais expressiva; declina no nível avançado<sup>55</sup>, e torna-se inferior à frequência de causativas no grupo proficiente<sup>56</sup> (cf. Tabela 01). Para verificar se o comportamento dos grupos é homogêneo ou não, o Teste Exato de Fisher foi aplicado aos seguintes cruzamentos: GI *versus* GII; GI *versus* GIII e GII *versus* GIII. Para que os grupos comparados sejam considerados homogêneos (isto é, amostras dependentes) o *p*-valor obtido deverá ser superior a 0,05 – isto é, capaz de implicar a *aceitação* de  $H_0$ , a saber: os grupos analisados não apresentam diferenças significativas. Os resultados do Teste Exato de Fisher, referentes aos dados da Tarefa 1, são:

---

<sup>55</sup> Exceto nas duas últimas histórias, como já salientado na Subseção 1.1.

<sup>56</sup> Exceto na História 3, como já discutido na Subseção 1.1.

TABELA 07  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Teste Exato de Fisher:  
GIxGII; GIxGIII; GIIxGIII

	GI x GII	GI x GIII	GII x GIII
Remove a tattoo	0,333	0,023	0,212
Paint the house	0,217	0,159	1,000
Redecorate office	0,391	1,000	0,657
Do the nails	0,067	0,031	0,621
Do the hair	0,067	0,099	1,000

Como se pode ver, os grupos intermediário e avançado (I e II, respectivamente) não apresentaram um comportamento significativamente distinto (todos os *p*-valores encontram-se acima do valor crítico de 0,05). Seu comportamento é, portanto, homogêneo. Destaco, no entanto, os *p*-valores referentes a *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*, muito próximos do valor que implicaria a rejeição da hipótese nula ( $p = 0,067$ ), questão que retomarei no capítulo seguinte. Já a comparação entre o grupo intermediário e o proficiente mostrou diferenças significativas em relação a *to remove a tattoo* e *to do (one's) nails*. De fato, em *to remove a tattoo*, o índice de estruturas ativas na produção do Grupo I foi muito superior ao do Grupo III (92,3% contra 44,4%, Tabela 01). Em *to do (one's) nails* essa diferença novamente foi expressiva (61,5% contra 11,1%, Tabela 01). É possível que essa diferença se deva à variável *proficiência*, questão que retomarei ao discutir esses dados no capítulo seguinte. Nas demais ações, no entanto, os comportamentos do GI e do GIII não apresentaram diferenças significativas. A Tabela 07 mostra, ainda, que não houve diferenças significativas na comparação entre o nível avançado e o proficiente (GII *versus* GIII).

Os dados da Tarefa 2 confirmam o padrão qualitativo percebido acima para o grupo intermediário (i.e., predomínio de estruturas ativas). Para o grupo avançado e proficiente, obteve-se um predomínio de construções causativas-passivas nessa tarefa

(cf. Tabela 02). Os resultados do Teste Exato de Fisher, referentes a esses dados, mostram que o comportamento dos grupos foi predominantemente homogêneo. O único momento em que se verificou uma diferença significativa entre os grupos foi em relação a *car repair*, na comparação entre os níveis intermediário e avançado (cf. Tabela 08, abaixo).

TABELA 08  
Tarefa 1 (Parte 1) – Texto Livre – Teste Exato de Fisher:  
GIxGII; GIxGIII; GIIxGIII

	<b>GI x GII</b>	<b>GI x GIII</b>	<b>GII x GIII</b>
Car repair	0,023	0,350	0,533
House remodeling	1,000	0,329	0,380
Eye Surgery	1,000	0,417	1,000

No que concerne à *compreensão*, observou-se que, em todos os níveis, os sujeitos foram capazes de atribuir o papel temático de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças ativas, quando o contexto assim os induzia. Em situações em que a força do contexto era maior, houve uma tendência de se atribuir unicamente o papel de beneficiário ao sujeito (cf. Diálogo 3 – Tabela 05). Já quando a força contextual foi menor, os informantes tenderam a identificar uma ambiguidade temática na sentença com a estrutura ativa (cf. Diálogo 1 – Tabela 03). O Teste Exato de Fisher, aplicado a esses dados, mostra que não houve diferenças significativas entre os desempenhos dos grupos, o que novamente aponta a homogeneidade da amostra (Tabela 09):

TABELA 09  
Tarefa 1 (Parte 1) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher:  
GIxGII; GIxGIII; GIIxGIII

	GI x GII	GI x GIII	GII x GIII
Diálogo 1	0,524	1,000	0,843
Diálogo 2	0,090	0,319	1,000
Diálogo 3	0,297	1,000	0,630

A percepção de que a leitura <sujeito-beneficiário> é licenciada nesses contextos também se mostrou superior<sup>57</sup> à visão de que o sujeito de sentenças ativas deve ser interpretado exclusivamente como agente, como indicam os dados da Tarefa 2 (Tabela 06). A análise estatística dos dados dessa tarefa não mostrou diferenças significativas entre os grupos, o que novamente aponta a homogeneidade da amostra (Tabela 10).

TABELA 10  
Tarefa 1 (Parte 1) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher:  
GIxGII; GIxGIII; GIIxGIII

	GI x GII	GI x GIII	GII x GIII
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	1,000	1,000	1,000
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	1,000	1,000	1,000
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	1,000	0,336	0,189
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	1,000	1,000	1,000

As implicações dos dados comentados nessa Subseção para a hipótese da transferência linguística serão discutidas no próximo capítulo.

<sup>57</sup> Exceção para a sentença *Susie cut her hair at the hair salon* no grupo dos sujeitos proficientes, e para a sentença *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*, grupo dos sujeitos de nível avançado.

## 2.2. Comparação entre a Performance na L1 e na Interlíngua (Efeito B)

Como já explicado, a comparação entre o desempenho dos sujeitos brasileiros em língua materna e na interlíngua foi obtida de modo indireto, através da coleta de dados com sujeitos brasileiros não-falantes de inglês. Esses informantes responderam a uma versão traduzida do experimento aplicado aos demais participantes da pesquisa.

Na tarefa de preenchimento de lacunas, foram mantidas as mesmas ações utilizadas no experimento em inglês: *to remove a tattoo*, *to paint the house*, *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*. A única ação que não foi utilizada foi *redecorate the office*, devido à possibilidade de o informante interpretar a ação implicada no verbo como independente da contratação de um decorador. A Tabela 11, abaixo, apresenta a comparação entre os dados de interlíngua e os dados de língua materna:

TABELA 11  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (interlíngua) x Grupo V (língua materna)

	Interlíngua n=38				Língua Materna n=7			
	Ativa		Causativa		Alternante		Outra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Remove tattoo</i> Tirar a tatuagem	27,0	73,0	10	27	6	85,7	1	14,3
<i>Paint house</i> Pintar a casa	22,0	61,0	14	39	6	85,7	1	14,3
<i>Do nails</i> Fazer as unhas	13,0	34,2	25	65,8	7	100	0	
<i>Do hair</i> Fazer um penteado	14,0	36,8	24	63,2	7	100	0	
<b>Total</b>	<b>76,0</b>	<b>51,0</b>	<b>73,0</b>	<b>49,0</b>	<b>6,0</b>	<b>92,85</b>	<b>2,0</b>	<b>7,15</b>

A Tabela 11 mostra que a frequência da sentença alternante ultrapassou os 90% nos dados de língua materna, e que a preferência por sua correspondente, a estrutura ativa do inglês, se refletiu nos dados de interlíngua (percentis totais de 92, 85 e 51, respectivamente). Esse resultado, todavia, deve ser visto com cautela em virtude do formato da tarefa a que se refere. Se, para o experimento em inglês, a construção das sentenças das historinhas permitia tanto o uso da causativa-passiva quanto de sentenças com a estrutura ativa, o formato do texto em português não deixava essa liberdade tão óbvia. Isso foi especialmente saliente na História 3:

---

### HISTÓRIA 3

O Ricardo e a Kátia vão se casar, e eu, que sou madrinha, quero estar deslumbrante no casamento deles. \_\_\_\_\_ (fazer / as unhas) às quatro com a manicure Regina, e depois sigo para o cabeleireiro, onde \_\_\_\_\_ (fazer / penteado).

---

Para completar a primeira lacuna, não haveria outra alternativa que não *vou fazer as unhas*, já que uma resposta como *A manicure fará minhas unhas às quatro* não se adequaria ao restante da sentença dada no texto: (\*) *A manicure fará minhas unhas às quatro com a manicure Regina*. É possível, então, que a produção da sentença alternante nesse tipo de contexto não reflita propriamente a *escolha* do informante, mas sim, o fato de ele não vislumbrar outras opções para o preenchimento da lacuna. Tendo em vista essa ponderação, os dados da Tarefa 2 me parecem mais representativos da preferência do respondente, já que o formato da tarefa lhe dava maior liberdade de escolha:

TABELA 12  
Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (interlândia) x Grupo V (lândia materna)

	Interlândia N=38				Lândia Materna n=7			
	Ativa		Causativa		Alternante		Outra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Car repair</i> Conserto do carro	8	23,5	26	76,5	5	83,3	1	16,7
<i>House remodeling</i> Reforma da casa	11	39,3	17	60,7	5	83,3	1	16,7
<i>Eye surgery</i> Cirurgia oftálmica	10	76,9	3	23,1	4	80,0	1	20,0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>38,7</b>	<b>46</b>	<b>61,3</b>	<b>14</b>	<b>82,4</b>	<b>3</b>	<b>17,6</b>

A Tabela 12 mostra que houve preferência dos sujeitos brasileiros não-falantes de inglês pelo emprego da sentença alternante na Tarefa 2, o que confirma o resultado obtido na tarefa anterior. Entretanto, nessa tarefa especificamente, a tendência de uso característica da língua materna não se refletiu na interlândia, já que aqui, os aprendizes/falantes de inglês-L2 fizeram mais uso da causativa-passiva.

Na análise por nível de proficiência (cf. Tabelas 01 e 02), os que mais se aproximaram do desempenho dos informantes brasileiros em língua materna foram os informantes do nível intermediário. Isso pode ser um indício de que a transferência linguística, caso realmente esteja ocorrendo, seja mais saliente nos níveis mais baixos de proficiência para esse contexto.

Vejamos agora as tarefas de compreensão. A primeira tarefa do experimento em português trazia os seguintes diálogos:



QUADRO 30  
Diálogos da Tarefa 1 (Parte 2): Experimento em Português

Diálogo 1

DÉBORA: Seu cabelo está maior, Marta!

MARTA: Tá sim. <Não te contei que fiz uns apliques?> → sentença relevante

**Afirmativa: A própria Marta fez os apliques no seu cabelo.**

Diálogo 2

MARIA: Vou assistir um pouco de TV e depois vou dormir. O que você vai fazer amanhã?

JOSÉ: Levanto cedo. <Tenho de lavar o carro antes de ir para o trabalho.> → sent. relevante

**Afirmativa: O José vai lavar o carro sozinho.**

Diálogo 3

JOANA: O que houve com seu dedo?

ROBERTO: Ah, nada de mais. <Tirei uma verruga ontem no hospital.> → sent. relevante

**Afirmativa: Alguém tirou uma verruga do dedo do Roberto.**

Os resultados dessa tarefa foram:

TABELA 13

Tarefa 1 (Parte 2) – Atrib. Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III x Grupo Experimental V (brasileiros não-falantes de inglês)

	Interlíngua n=38		Língua Materna n=7	
	N	%	N	%
<sujeito-agente>	9	23,7	0	
<sujeito-beneficiário>	7	18,4	5	71,4
<sujeito-agente/beneficiário>	22	57,9	2	28,6

TABELA 14

Tarefa 1 (Parte 2) – Atrib. Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III x Grupo Experimental V (brasileiros não-falantes de inglês)

	Interlíngua n=38		Língua Materna n=7	
	N	%	N	%
<sujeito-agente>	2	5,3	1	16,7
<sujeito-beneficiário>	29	76,3	1	16,7
<sujeito-agente/beneficiário>	7	18,4	4	66,6

TABELA 15  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atrib. Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis: Grupos Experimentais I, II e III x Grupo Experimental V (brasileiros não-falantes de inglês)

	Interlíngua n=38		Língua Materna n=7	
	N	%	N	%
<sujeito-agente>	1	2,6		0
<sujeito-beneficiário>	27	71,0	7	100
<sujeito-agente/beneficiário>	10	26,3		0

Os dados referentes ao Diálogo 1 mostram que a maior parte dos informantes não-falantes de inglês atribuiu o papel de beneficiário ao sujeito da sentença relevante (71,4% - Tabela 13). Essa tendência não se refletiu na interlíngua, apesar de os aprendizes/falantes de inglês terem, em sua maioria, identificado uma ambiguidade temática na sentença, o que significa que de fato cogitam a hipótese de o sujeito sintático também ser um beneficiário da ação verbal (57,9%). A diferença é que os não-falantes de inglês foram mais incisivos na atribuição desse papel. No Diálogo 3, no entanto, a tendência vista na língua materna se reproduziu na interlíngua, havendo um predomínio da leitura <sujeito-beneficiário> em ambos os grupos (percentis de 71 e 100, respectivamente – Tabela 15). O Diálogo 2 do experimento em português não possui relação direta com o Diálogo 2 do experimento em inglês, haja vista o emprego da construção causativa-passiva na versão inglesa e a utilização da sentença alternante na versão do diálogo em língua portuguesa. Os dados dos informantes brasileiros não-falantes de inglês para esse diálogo mostram, no entanto, que a atribuição temática tende a ser ambígua quando a ação é menos complexa e passível de ser realizada pelo próprio indivíduo expresso no sujeito sintático (como é o caso de *lavar o carro* – Tabela 14).

A Tarefa 2 trazia exatamente as mesmas cenas e sentenças presentes no experimento em inglês. No que diz respeito à atribuição temática, os resultados produzidos pelos sujeitos brasileiros não-falantes de inglês foram:

TABELA 16  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (interlíngua) x Grupo V (língua materna)

		Interlíngua N=38		Língua Materna N=7	
		N	%	N	%
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<subj-bn> possível	29	76,3	7	100
	<subj-ag> apenas	9	23,7	0	
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<subj-bn> possível	19	54,3	7	100
	<subj-ag> apenas	16	45,7	0	
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<subj-bn> possível	24	64,9	7	100
	<subj-ag> apenas	13	35,1	0	
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<subj-bn> possível	20	52,63	7	100
	<subj-ag> apenas	18	47,37	0	

Em todas as cenas, os sujeitos não-falantes de inglês foram unânimes em identificar a possibilidade de ocorrência da leitura <sujeito-beneficiário> naqueles contextos. Na interlíngua, a opção pela leitura <sujeito-beneficiário> foi, em todos os casos, superior à identificação da leitura exclusivamente agentiva, sobretudo no caso da retirada das tatuagens, em que a força do contexto é maior, como já apontado. Em síntese, os dados de compreensão mostram que a tendência encontrada na língua materna se reflete na interlíngua sobretudo quando a força do contexto, em prol da leitura <sujeito-beneficiário>, é maior (cf. Diálogo 3, Tarefa 1 – Tabela 15). Nos contextos em que essa força é menor, os aprendizes/falantes de inglês-L2 também demonstraram cogitar a possibilidade de atribuírem ao sujeito das sentenças ativas o

papel de beneficiário, sem contudo excluírem a possibilidade de esse ser também o agente da ação (cf. Diálogo 1, Tarefa 1 – Tabela 13). Em outras palavras, a maior parte deles identifica uma ambiguidade temática na sentença. Já a maioria dos sujeitos não-falantes de inglês não hesita em atribuir o papel de beneficiário no mesmo contexto, embora haja uma pequena parcela de informantes nesse grupo que também identifica a ambiguidade temática. Os resultados da Tarefa 2 confirmam esses dados: os sujeitos não-falantes de inglês não hesitaram em atribuir o papel de beneficiário ao sujeito sintático das ações, e a maior parte dos aprendizes/falantes de inglês-L2 reconheceu a possibilidade de o sujeito das sentenças ativas receber esse papel. Isso se manifestou em maior grau nos contextos em que a força contextual era maior (cf. Sentença 1, Tarefa 2 – Tabela 16) e tendeu a diminuir nos demais contextos, embora ainda tenha permanecido superior à tendência de se atribuir uma leitura exclusivamente agentiva ao sujeito de sentenças ativas.

Por sua vez, os dados de produção mostraram que há uma relação entre a tendência encontrada nos dados da língua materna (i.e., a produção da sentença alternante) e a tendência de produção da estrutura ativa encontrada na interlíngua em alguns contextos (cf. *retirada da tatuagem* e *pintura da casa*, Tarefa 1, Tabela 11), mas não na maioria deles (cf. *fazer as unhas*, *fazer um penteado* – Tarefa 1, Tabela 11 –, e todos os contextos da Tarefa 2, Tabela 12). Numa análise mais refinada, em que se separaram os aprendizes/falantes de inglês-L2 por nível de proficiência, constata-se que o padrão encontrado nos dados de língua materna (i.e., o alto índice de produção da sentença alternante) encontra paralelo com a produção de estruturas ativas em cinco<sup>58</sup> dos sete contextos existentes no grupo intermediário. Nos dois contextos em que a frequência de ativas não superou a de causativas-passivas nesse grupo, a frequência de

---

<sup>58</sup> O número de contextos aqui representa a soma das lacunas da Tarefa 1 (com a exceção de *redecorate the office* por razões já explicadas) e dos três alvos já realizados pelo personagem John na Tarefa 2.

ambas foi igual a 50% (cf. Tabelas 01 e 02 em oposição às Tabelas 11 e 12). No grupo avançado, o padrão de produção de estruturas ativas encontrou paralelo em três dos cinco contextos analisados da produção em língua materna. No grupo proficiente, contudo, tal paralelo não se verificou (cf. Tabelas 01 e 02 em oposição às Tabelas 11 e 12). Esse fato me parece sugerir que, quanto maior o nível de proficiência de um falante no idioma estrangeiro, menor a possibilidade de se encontrar uma relação entre padrões típicos de sua língua materna e padrões presentes em sua produção em língua alvo.

Uma última observação. O fato de alguns percentuais de emprego da estrutura ativa na interlíngua terem encontrado paralelo com percentuais de uso da sentença alternante na língua materna não implica que essa relação seja de causa-e-efeito, tampouco que seja significativa do ponto de vista quantitativo. O mesmo vale para as relações identificadas entre a atribuição da leitura <sujeito-beneficiário> e o nível de proficiência em ambos os grupos. A análise que descrevi baseou-se unicamente nas informações percentuais (à semelhança da análise sobre a relação entre a frequência das estruturas ativa e causativa-passiva e a proficiência dos aprendizes – Subseção 1.1.). Para ser possível afirmar que a relação é de causa-e-efeito seria necessário a aplicação de outras ferramentas estatísticas, às quais a base de dados dessa pesquisa não se adequa. A implicação desse fato, para a testagem da hipótese da transferência linguística, é que não há informações suficientes para se constatar a presença do Efeito B, proposto por Jarvis.

### 2.3. A Comparação dos Dados de Diferentes Interlínguas (Efeito C)

Nas tarefas de produção, os sujeitos brasileiros produziram tanto a estrutura ativa, quanto a causativa-passiva. Já nas de compreensão, demonstraram atribuir o papel de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças ativas. Para que haja evidência pró-transferência linguística no tocante a esses fenômenos, é necessário que o comportamento dos sujeitos brasileiros seja distinto do comportamento dos sujeitos italianos, i.e, precisa haver *heterogeneidade* entre os grupos (JARVIS, Ibidem, p. 254-55). Essa diferença precisa ser, além disso, significativa do ponto de vista estatístico.

Devido ao número extremamente pequeno de informantes no Grupo Experimental IV, no entanto, optou-se por não submeter os dados dos falantes italianos à análise estatística, uma vez que ela não se mostraria muito eficaz. Houve, ainda, ocasiões em que o número de dados disponível não se mostrou suficiente para viabilizar a realização do Teste Exato de Fisher. Na segunda tarefa de produção, por exemplo, houve uma situação em que apenas um dado foi considerado válido (Tabela 18). O mesmo se repetiu na primeira tarefa de compreensão, em relação ao Diálogo 2 (Tabela 20). Nessas circunstâncias, a análise estatística se tornou impraticável. O relato que faço, a seguir, é uma análise qualitativa, que busca descrever o desempenho dos falantes italianos, em oposição ao desempenho dos grupos brasileiros I, II e III, que serão considerados como um só grupo.

As Tabelas 17 e 18 abaixo apresentam os dados dos sujeitos brasileiros (Grupos I+II+III) em oposição aos dados dos falantes italianos, para as tarefas de produção 1 e 2, respectivamente:

TABELA 17  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos)

	<b>Brasileiros</b>				<b>Italianos</b>			
	<b>n=38</b>				<b>n=3</b>			
	<b>Ativa</b>		<b>Causativa</b>		<b>Ativa</b>		<b>Causativa</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Remove tattoo	27	73,0	10	27,0	3	100	0	
Paint house	22	61,0	14	39,0	3	100	0	
Redecorate office	26	74,3	9	25,7	3	100	0	
Do nails	13	34,2	25	65,8	3	100	0	
Do hair	14	36,8	24	63,2	3	100	0	
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>55,4</b>	<b>82</b>	<b>44,6</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	

A Tabela 17 mostra que o grupo de falantes de italiano-L1 também produz a estrutura ativa, em contextos <sujeito-beneficiário>. A Tabela 18, abaixo, apresenta os resultados da Tarefa 2:

TABELA 18  
Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos)

	<b>Brasileiros</b>				<b>Italianos</b>			
	<b>n=38</b>				<b>n=3</b>			
	<b>Ativa</b>		<b>Causativa</b>		<b>Ativa</b>		<b>Causativa</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Car repair	8	23,5	26	76,5	3	100	0	
House remodeling	11	39,3	17	60,7	2	100	0	
Eye surgery	10	76,9	3	23,1	1	--	0	
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>38,7</b>	<b>46</b>	<b>61,3</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	

Assim como ocorreu na tarefa anterior, os italianos voltaram a produzir estruturas ativas na Tarefa 2, o que confirma os resultados obtidos anteriormente. É interessante observar que em nenhuma das duas tarefas houve produção da construção

causativa-passiva. As implicações desses dados para a testagem da hipótese da transferência linguística serão discutidas no próximo capítulo.

Vejamos agora os resultados das tarefas de compreensão:

TABELA 19  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos)

	<b>Brasileiros</b>		<b>Italianos</b>	
	<b>n=38</b>		<b>n=3</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<sujeito-agente>	9	23,7	1	33,3
<sujeito-beneficiário>	7	18,4	0	
<sujeito-agente/beneficiário>	22	57,9	2	66,7

TABELA 20  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos)

	<b>Brasileiros</b>		<b>Italianos</b>	
	<b>n=38</b>		<b>n=3</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<sujeito-agente>	2	5,3	0	
<sujeito-beneficiário>	29	76,3	0	
<sujeito-agente/beneficiário>	7	18,4	1	100

TABELA 21  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III (brasileiros) x Grupo Experimental IV (italianos)

	<b>Brasileiros</b>		<b>Italianos</b>	
	<b>n=38</b>		<b>n=3</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<sujeito-agente>	1	2,6	1	33,3
<sujeito-beneficiário>	27	71,0	2	66,7
<sujeito-agente/beneficiário>	10	26,3	0	



Os dados referentes ao Diálogo 1 (Tabela 19) mostram que a maioria dos sujeitos brasileiros e italianos identificou uma ambiguidade temática na sentença *I just added some extensions to it [my hair] the other day*. Em ambos os grupos, houve também quem atribuiu o papel de agente ao sujeito dessa sentença. No Diálogo 3 (Tabela 21), a maioria dos informantes de ambos os grupos atribuiu o papel de beneficiário ao sujeito de *I removed a wart yesterday at the hospital*. Interessantemente, a frequência de atribuição do papel de agente no grupo dos brasileiros caiu do Diálogo 1 para o 3, tanto no que diz respeito à atribuição exclusiva desse papel (queda de 23,7% para 2,6%), quanto no que concerne à sua atribuição conjunta com o papel de beneficiário (queda de 57,9% para 26,3%). No grupo dos italianos, essa queda também ocorreu, mas apenas em relação à atribuição do papel de agente em associação ao de beneficiário. O que esses dados sugerem, a meu ver, é que nas situações em que a força contextual é maior (Diálogo 3), a atribuição do papel de beneficiário é maior. Em outras palavras, a força do contexto parece ter mais peso do que a estrutura formal do enunciado, no que diz respeito à atribuição temática. Entretanto, registra-se um certo conservadorismo sintático em ambos os grupos, que tende a ser maior quando a força contextual é menor. Finalmente, os dados referentes ao Diálogo 2 (Tabela 20) mostram que a maior parte dos sujeitos brasileiros atribuiu corretamente o papel de beneficiário ao sujeito sintático da sentença *I'm getting the car washed before work*, embora tenha havido uma parcela de informantes que lhe atribuiu o papel de agente. Em relação aos sujeitos italianos, não é possível fazer nenhuma afirmativa, visto que apenas um dado foi considerado válido nesse diálogo. O que se pode afirmar, à luz desses dados, é que esses sujeitos também se mostram capazes de atribuir o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas, em contextos favoráveis a essa atribuição.

Finalmente, vejamos os resultados da segunda tarefa de compreensão, ainda no que diz respeito à atribuição temática:

TABELA 22  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III (brasileiros) x Grupo IV (italianos)

		Brasileiros N=38		Italianos N=3	
		N	%	N	%
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<subj-bn> possível	29	76,3	2	66,7
	<subj-ag> apenas	9	23,7	1	33,3
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<subj-bn> possível	19	54,3	3	100
	<subj-ag> apenas	16	45,7	0	
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<subj-bn> possível	24	64,9	3	100
	<subj-ag> apenas	13	35,1	0	
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<subj-bn> possível	20	52,63	3	100
	<subj-ag> apenas	18	47,37	0	

A Tabela 22 mostra que os informantes italianos enxergam a possibilidade de se atribuir o papel de beneficiário ao sujeito sintático em todas as sentenças testadas. Houve apenas um caso de atribuição do papel de agente, na sentença *Kevin will remove his tattoos*. Esses dados confirmam, portanto, a tendência encontrada na tarefa anterior: os informantes italianos também são capazes de atribuir o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas, quando o contexto indica essa leitura. As implicações desses dados para a hipótese da transferência linguística serão discutidas no próximo capítulo.

#### 2.4. Os dados do Grupo Controle

Para finalizar esta seção sobre a testagem da hipótese da transferência linguística, apresento os dados coletados com o grupo de falantes nativos do inglês. A consulta a esses informantes teve por objetivo verificar se os dados encontrados a partir de minha conversa informal com alguns falantes americanos, quando da redação do projeto definitivo desta pesquisa (cf. Introdução), se repetiria em um grupo maior de informantes e também em relação a sentenças que exibissem outras ações que não a de *cortar o cabelo*. Participaram dessa etapa de coleta seis informantes americanos, que nunca tiveram contato com a língua portuguesa.

Vejamos primeiramente os resultados das tarefas de produção:

TABELA 23:  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle

	Grupo Controle			
	Ativa		Causativa	
	N	%	N	%
Remove tattoo	2	33,3	4	66,7
Paint house	5	83,3	1	16,7
Redecorate office	6	100	0	
Do nails	2	33,3	4	66,7
Do hair	1	16,7	5	83,3
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>53,3</b>	<b>14</b>	<b>46,7</b>

A Tabela 23 mostra que a construção ativa ocorreu na produção dos falantes nativos de inglês em todos os contextos criados. Esse fato é especialmente significativo nos casos em que a história trazia marcas textuais claras de que a ação seria executada por outra pessoa, que não o personagem principal (cf. ações *to remove a tattoo*, *to paint the house*, *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*). Com relação à História 2, retomo a observação já feita na Subseção 1.2. sobre a possibilidade de o informante interpretar o

sintagma *to redecorate an office* como uma ação que independe da consultoria de um profissional, podendo ser realizada pelo personagem principal da história. Essa interpretação pode ter sido o fator por trás da opção unânime dos falantes nativos do inglês pela estrutura ativa. Outro fato que esses dados mostram é que, apesar de a soma total de ocorrências da estrutura ativa ter sido superior à de causativas-passivas, a frequência da construção causativa-passiva ultrapassou os 50% na maior parte dos contextos, o que parece apontar a preferência dos sujeitos nativos pelo uso da estrutura com *have*.

Na Tarefa 2, os resultados foram:

TABELA 24  
Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Grupo Controle

	Grupo Controle			
	Ativa		Causativa	
	N	%	N	%
Car repair	4	66,7	2	33,3
House remodeling	5	83,3	1	16,7
Eye surgery		0	1	100
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>69,2</b>	<b>4</b>	<b>30,8</b>

Os dados da Tarefa 2 confirmam os resultados da primeira tarefa: os informantes americanos produziram sentenças com a estrutura ativa, e a ocorrência dessa estrutura foi superior à de causativas-passivas. Aqui, vale a mesma consideração acerca de *house remodeling*, feita quando da exposição dos dados dos Grupos I, II e III (cf. Subseção 1.2.). O evento da cirurgia oftálmica foi o único em que a construção ativa não ocorreu e, à semelhança do que se deu na interlíngua, os falantes nativos de inglês optaram pelo uso de estratégias alternativas, notadamente a construção com o *have* experiencial (Ex: *John had surgery on his eyes*).

Antes de ser aplicado aos sujeitos da pesquisa, o experimento desenvolvido para este estudo foi pilotado com três falantes nativos do inglês. Destaco alguns comentários feitos por eles, que corroboram os resultados obtidos com o Grupo Controle e atestam a respeito da possibilidade de se produzirem sentenças com a estrutura ativa, em contextos <sujeito-beneficiário> na língua inglesa:

**Sobre o Diálogo 1 (Tarefa 1, Parte 2):**

(29) *This is not necessarily true. When we say we did something, it doesn't always mean we did it ourselves. It can mean we had it done by someone else – usually a professional. There are many ways in which we say we have procured something tangible or had a service performed, where our phrasing sounds like we actually did it ourselves (INF-01).*

(30) *Not necessarily true. People say that 'they' did something all the time when they really mean that they had it done for them (INF-02).*

(31) *Not necessarily. In dialogue, people often say “I did...” instead of “I had it done...” Here, she could have done it herself, or had it done by someone else. The “I” here indicates the decision maker – who decided to have it done (she did). We can't tell who actually did the work (INF-03).*

**Sobre o Diálogo 3 (Tarefa 1, Parte 2):**

(32) *True. Even though John says “I removed,” the fact that it was done at the hospital lets us know that someone else (a doctor or nurse) did it. He'd be more accurate if he said “I had a wart removed yesterday ...” but often people use the “I removed” construction in this way. They don't always mean they did it*

*themselves, but rather they were the decisive force behind the action* (INF-03).

**Sobre a lacuna “remove a tattoo” (Tarefa 1, Parte 1):**

*(33) I removed it! [Note: she could also say “I had it removed”, she would most likely say “had it removed”, but could say it the other way too* (INF-03).

Esses depoimentos, juntamente com os dados de produção apresentados acima (Tabelas 23 e 24), mostram que os falantes nativos do inglês também podem produzir sentenças com a estrutura ativa, em que o sujeito sintático é um beneficiário da ação verbal. Essa pode não ser a opção não-marcada da língua inglesa para se conferir proeminência ao beneficiário da ação verbal, mas esse fato não a torna agramatical.

Passo agora aos resultados das tarefas de compreensão:

TABELA 25  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupo Controle

	Grupo Controle	
	N	%
<sujeito-agente>	0	
<sujeito-beneficiário>	3	50,0
<sujeito-agente/beneficiário>	3	50,0

TABELA 26  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupo Controle

	Grupo Controle	
	N	%
<sujeito-agente>	0	
<sujeito-beneficiário>	4	66,7
<sujeito-agente/beneficiário>	2	33,3

TABELA 27  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupo Controle

	Grupo Controle	
	N	%
<sujeito-agente>	1	16,7
<sujeito-beneficiário>	5	83,3
<sujeito-agente/beneficiário>	0	

Os dados das Tabelas 25, 26 e 27 mostram que os falantes nativos do inglês claramente atribuem o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças com a estrutura ativa, nos contextos em que essa interpretação é possível. Quando a ação apresentou um alto grau de complexidade e houve ainda marcas textuais que favoreciam a leitura <sujeito-beneficiário>, essa atribuição ultrapassou os 80% (cf. Diálogo 3, Tabela 27). Quando o texto não apresentou esse tipo de marca textual, deu-se a identificação da ambiguidade, assim como ocorreu nos dados dos sujeitos brasileiros (cf. Diálogo 1, Tabelas 25 e 03, respectivamente).

Para a Tarefa 2, os resultados da atribuição temática foram:

TABELA 28  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupo Controle

		Grupo Controle	
		N	%
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<sujeito-beneficiário> possível	5	83,3
	<sujeito-agente> apenas	1	16,7
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<sujeito-beneficiário> possível	5	83,3
	<sujeito-agente> apenas	1	16,7
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<sujeito-beneficiário> possível	4	66,7
	<sujeito-agente> apenas	2	33,3
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<sujeito-beneficiário> possível	5	83,3
	<sujeito-agente> apenas	1	16,7

Os resultados acima confirmam a tendência encontrada na tarefa anterior: houve, da parte dos falantes nativos do inglês a percepção de que o papel de beneficiário podia ser atribuído ao sujeito de sentenças com a estrutura ativa, quando o contexto apontava a leitura <sujeito-beneficiário>. Essa avaliação excedeu os 80% na maior parte das sentenças, caindo para 66,7% em apenas uma situação. Tendo em vista os dados das tarefas de compreensão, pode-se afirmar que os falantes nativos americanos são capazes de atribuir a leitura <sujeito-beneficiário> a sentenças com a estrutura ativa. Esses dados, juntamente com os dados de produção, confirmam, portanto, os resultados obtidos em minha primeira consulta a falantes nativos do inglês.

Dado que o comportamento dos falantes nativos apresentou características que também estiveram presentes nos grupos experimentais brasileiros (i.e., a produção de estruturas ativas e a atribuição do papel de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças com essa estrutura), uma questão que se coloca é se há, do ponto de vista estatístico, uma dependência entre esse grupo e os Grupos Experimentais I, II e III, ou se, ao contrário, eles constituem amostras independentes (i.e., distintas). Para isso, comparo, abaixo, os resultados desses grupos em cada um dos instrumentos de coleta.

A Tabela 29, a seguir, mostra a frequência bruta e os percentis das estruturas ativa e causativa-passiva na Tarefa 1, para os Grupos I, II e III juntos, e para o Grupo Controle:



TABELA 29  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Grupos I+II+III *versus* Grupo Controle

		GI+GII+GIII		Controle		Teste Exato de Fisher
		N	%	N	%	
Remove tattoo	Ativa	27	73,0	2	33,3	0,077
	Causativa	10	27,0	4	66,7	
Paint the house	Ativa	22	61,0	5	83,3	0,395
	Causativa	14	39,0	1	16,7	
Redecorate office	Ativa	26	74,3	6	100	0,309
	Causativa	9	25,7	0		
Do nails	Ativa	13	34,2	2	33,3	1,000
	Causativa	25	65,8	4	66,7	
Do hair	Ativa	14	36,8	1	16,7	0,647
	Causativa	24	63,2	5	83,3	
<b>TOTAL</b>	<b>Ativa</b>	<b>102</b>	<b>55,4</b>	<b>16</b>	<b>55,3</b>	
	<b>Causativa</b>	<b>82</b>	<b>44,6</b>	<b>14</b>	<b>46,7</b>	

O Teste Exato de Fisher, aplicado aos dados dos sujeitos brasileiros em oposição aos dados dos falantes nativos de inglês mostra que não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, o que significa que as amostras analisadas não provêm de populações distintas. Para saber se há alguma diferença entre os níveis de proficiência, separadamente, e o Grupo Controle, o Teste Exato de Fisher foi novamente aplicado aos dados. Foram feitas três comparações: Grupo I x Grupo Controle; Grupo II x Grupo Controle; e Grupo III x Grupo Controle. A Tabela 30, a seguir, apresenta as frequências brutas e os percentis de cada grupo brasileiro, e a Tabela 31 mostra os resultados do Teste Exato de Fisher, aplicado a cada uma das comparações:

TABELA 30  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos I, II e III *versus* Grupo Controle

		Intermediário		Avançado		Proficiente		Controle		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Remove tattoo	Ativa	12	92,3	11	73,3	4	44,4	2	33,3	
	Causativa	1	7,7	4	26,7	5	55,6	4	66,7	
Paint the house	Ativa	10	83,3	8	53,3	4	44,4	5	83,3	
	Causativa	2	16,7	7	46,7	5	55,6	1	16,7	
Redecorate office	Ativa	10	83,3	9	64,3	7	77,7	6	100	
	Causativa	2	16,7	5	35,7	2	22,3	0		
Do nails	Ativa	8	61,5	4	25,0	1	11,1	2	33,3	
	Causativa	5	38,5	12	75,0	8	88,9	4	66,7	
Do hair	Ativa	8	61,5	4	25,0	2	22,3	1	16,7	
	Causativa	5	38,5	12	75,0	7	77,7	5	83,3	
<b>TOTAL</b>										
		<b>Ativa</b>	<b>48</b>	<b>76,2</b>	<b>36</b>	<b>47,4</b>	<b>18</b>	<b>40,0</b>	<b>16</b>	<b>53,3</b>
		<b>Causativa</b>	<b>15</b>	<b>23,8</b>	<b>40</b>	<b>52,6</b>	<b>27</b>	<b>60,0</b>	<b>14</b>	<b>46,7</b>

TABELA 31  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Teste Exato de Fisher:  
GI *versus* Controle; GII *versus* Controle; GIII *versus* Controle

	Intermediário (GI) <i>versus</i> Controle	Avançado (GII) <i>versus</i> Controle	Proficiente (GIII) <i>versus</i> Controle
Remove a tattoo	0,017	0,146	1,000
Paint the house	1,000	0,336	0,287
Redecorate office	0,529	0,260	0,486
Do the nails	0,350	1,000	0,525
Do the hair	0,141	1,000	1,000

A Tabela 31 mostra que o único momento em que houve uma diferença estatisticamente significativa entre os sujeitos brasileiros e os falantes nativos de inglês foi no Grupo I, em *remove a tattoo* ( $p = 0,017$ ). Nos demais casos, o tratamento estatístico não detectou diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos. Devido ao número extremamente reduzido de dados válidos na Tarefa 2, não foi possível submetê-los a tratamento estatístico. Entretanto, uma análise qualitativa desses dados mostra que nas ações de *car repair* e *house remodelling*, os brasileiros (GI+II+III)

usaram a construção causativa-passiva numa percentagem superior à verificada nos dados dos falantes nativos do inglês (Tabela 32):

TABELA 32  
Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis:  
GI+II+III *versus* Controle

		Brasileiros (GI+II+III)		Nativos do Inglês (Grupo Controle)	
		N	%	N	%
Car Repair	Ativa	8	23,5	4	66,7
	Causativa	26	76,5	2	33,3
House Remodelling	Ativa	11	39,3	5	83,3
	Causativa	17	60,7	1	16,7
Eye Surgery	Ativa	10	76,9	0	0
	Causativa	3	23,1	1	100

Vejamos agora a comparação entre o desempenho dos sujeitos brasileiros e dos falantes nativos do inglês nas tarefas de compreensão:

TABELA 33  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Grupos I+II+III *versus* Grupo Controle

		GI+GII+GIII		Controle		Teste Exato de Fisher
		N	%	N	%	
Diálogo 1	<sujeito-agente>	9	23,7	0		0,187
	<sujeito-beneficiário>	7	18,4	3	50,0	
	<sujeito-agente/beneficiário>	22	57,9	3	50,0	
Diálogo 2	<sujeito-agente>	2	5,3	0		0,697
	<sujeito-beneficiário>	29	76,3	4	66,7	
	<sujeito-agente/beneficiário>	7	18,4	2	33,3	
Diálogo 3	<sujeito-agente>	1	2,6	1	16,7	0,108
	<sujeito-beneficiário>	27	71,0	5	83,3	
	<sujeito-agente/beneficiário>	10	26,3	0		

A Tabela 33 mostra que não houve diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos grupos brasileiros, como um só grupo, e o comportamento do Grupo Controle na primeira tarefa de compreensão. A Tabela 34, abaixo, mostra os resultados do Teste Exato de Fisher, aplicado à comparação entre cada nível de proficiência, em oposição ao Grupo Controle:

TABELA 34  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher:  
GI *versus* Controle; GII *versus* Controle; GIII *versus* Controle

	<b>Intermediário (GI) <i>versus</i> Controle</b>	<b>Avançado (GII) <i>versus</i> Controle</b>	<b>Proficiente (GIII) <i>versus</i> Controle</b>
Diálogo 1	0,296	0,230	0,497
Diálogo 2	1,000	0,292	0,525
Diálogo 3	0,315	0,161	0,229

A análise de cada nível de proficiência em oposição ao Grupo Controle também não revelou diferenças significativas do ponto de vista estatístico.

A Tabela 35, a seguir, mostra a comparação entre o desempenho dos sujeitos brasileiros e o dos falantes nativos de inglês para a Tarefa 2, seguida dos resultados do Teste Exato de Fisher. Mais uma vez, o teste estatístico mostrou que não há diferenças significativas entre os grupos. A análise de cada nível de proficiência em oposição ao Grupo Controle também não revelou diferenças relevantes (Tabela 36).

TABELA 35  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Grupos Experimentais I-II+III *versus* Grupo Controle

		GI+GII+GIII		Controle		Teste Exato de Fisher
		N	%	N	%	
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<sub>bn</sub> possível	29	76,3	5	83,3	1,000
	<sub>ag</sub> apenas	9	23,7	1	16,7	
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<sub>bn</sub> possível	19	54,3	5	83,3	0,373
	<sub>ag</sub> apenas	16	45,7	1	16,7	
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<sub>bn</sub> possível	24	64,9	4	66,7	1,000
	<sub>ag</sub> apenas	13	35,1	2	33,3	
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<sub>bn</sub> possível	20	52,63	5	83,3	0,213
	<sub>ag</sub> apenas	18	47,37	1	16,7	

TABELA 36  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Teste Exato de Fisher: GI *versus* Controle; GII *versus* Controle; GIII *versus* Controle

	Intermediário (GI) <i>versus</i> Controle	Avançado (GII) <i>versus</i> Controle	Proficiente (GIII) <i>versus</i> Controle
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	1,000	1,000	1,000
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	0,333	0,333	0,580
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	1,000	1,000	0,538
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	0,333	0,333	0,580

Em suma, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais brasileiros e o Grupo Controle em nenhuma das tarefas do experimento, e as implicações desse fato para a testagem da hipótese da transferência linguística serão discutidas no próximo capítulo. A seguir, apresento os dados pertinentes à terceira fase desta investigação.

### 3. FASE III: ETAPA DA TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

Como se mostrou na seção anterior, as diferenças numéricas atestadas entre o desempenho dos falantes nativos do inglês e o dos sujeitos brasileiros não se mostraram significativas do ponto de vista estatístico, fato que pode ter decorrido do pequeno número de sujeitos nos grupos comparados. Todavia, foram percebidas diferenças qualitativas importantes, que motivaram a formulação de mais uma pergunta de pesquisa:

---

Por que o comportamento dos sujeitos brasileiros, aprendizes/falantes de inglês-L2, difere em alguns aspectos do comportamento dos falantes nativos do inglês? Seria esse comportamento um reflexo de transferência de treinamento (SELINKER, 1972)?

---

No Capítulo II, foi apresentada uma reflexão sobre a aplicação do conceito de transferência de treinamento em Linguística Aplicada e em outras áreas. Ao final, foi proposta uma definição de trabalho para o fenômeno, a partir das definições apresentadas ao longo do capítulo:

*Transferência de treinamento é a aplicação de um conhecimento prévio (que pode ser uma regra derivada do insumo pedagógico) em situações de uso ou na aquisição de novos conhecimentos.*

Foi proposto, ainda, que uma investigação sobre a transferência de treinamento: (i) identificasse motivações para o fenômeno no insumo pedagógico; (ii)

delimitasse que tipo de fenômeno(s) seria(m) tomado(s) como decorrente(s) de transferência de treinamento, e (iii) procedesse a uma comparação do desempenho de aprendizes que adquiriram a língua em ambiente escolar e em ambiente naturalístico. Nas subseções abaixo, trato de cada um desses itens.

### 3.1. Motivações no insumo pedagógico

A fim de detectar elementos do insumo pedagógico capazes de levar o aprendiz a formular uma regra que, por sua vez, pode impactar o uso e a compreensão da construção causativa-passiva, foi feita uma consulta a livros didáticos de língua inglesa. Como não seria viável analisar todos os manuais a que cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa esteve exposto ao longo de seu aprendizado, optou-se por realizar uma análise geral de alguns materiais utilizados no ensino de inglês como L2 no Brasil. Com isso, buscou-se identificar elementos gerais, que *podem* estar presentes no ensino dos aprendizes brasileiros, e que *podem* ter sido o agente motivador da diferença qualitativa observada entre esses aprendizes e os falantes nativos de inglês. Repito que, por não ter sido possível recuperar a experiência escolar de cada um dos participantes dessa etapa da pesquisa, as observações feitas aqui possuem um caráter exploratório. A ênfase estará em detectar fatos do insumo pedagógico que podem (ou não) ter estado presentes na experiência escolar dos participantes desta pesquisa e que, caso tenham estado, podem tê-los levado a formular uma regra que, por sua vez, pode ser uma explicação plausível para os efeitos encontrados em sua interlíngua. Para tanto, foram analisados os seguintes itens nos livros didáticos: (a) as estratégias gerais de apresentação da causativa-passiva; (b) as tarefas de produção/compreensão presentes nas lições sobre o conteúdo; e (c) os verbos mais frequentes nessas lições. Por último,

foi aplicada uma breve entrevista, pós-teste, a seis informantes do Grupo III, que são professores de língua inglesa.

No que concerne à apresentação do tema, as lições sobre a causativa-passiva normalmente se iniciam com um texto em que a estrutura é amplamente empregada, ou com diálogos, cujo tópico é a necessidade de se contratar algum tipo de serviço. Abbs e Freebairn (1995) utilizam um diálogo. Nas cinco falas que o compõem, a construção causativa-passiva é empregada quatro vezes. Já Fuchs e Bonner (2000) utilizam a primeira estratégia: um texto que relata como alguém pode mudar sua aparência física. O tema permite pelo menos vinte ocorrências da causativa-passiva, com os mais variados sintagmas verbais (*to have one's hair shaved, cut, colored, permed, shortened, lengthened...*; *to have a tattoo done, removed*; *to have ears pierced*; *to have one's body shape changed with liposuction, etc.*) Por um lado, a estratégia é boa, pois fornece ao aprendiz ampla evidência positiva da construção. Porém, é possível que esse “bombardeamento” de evidência positiva contribua para que o estudante infira a completa inadequação de sentenças como *I will cut my hair* na leitura <sujeito-beneficiário>, sobretudo quando esse tipo de construção existe em sua L1, como é o caso do aprendiz brasileiro. O raciocínio do aprendiz nesse caso pode ser semelhante ao que Felix e Weigl (1991) hipotetizaram ao investigarem o conservadorismo dos falantes nativos de alemão, aprendizes de inglês-L2 (cf. Capítulo II, Seção 2): *já que o livro não traz sentenças do tipo I will cut my hair, então é porque devem ser erradas neste contexto.*

As tarefas presentes nos livros didáticos são de diferentes tipos, mas todas têm por objetivo a fixação e a prática da construção causativa-passiva. Dentre os tipos mais comuns estão a de *brainstorming*, em que o aluno enumera todos os serviços/tarefas que ele mesmo consegue realizar e outros, cuja realização depende da



intervenção de um terceiro; a de *preenchimento de lacunas* e a de *reescrita de sentenças* (cf. ANEXO E). Assim como ocorre nos textos/diálogos introdutórios das lições, essas atividades também servem para fornecer evidência positiva ao aprendiz. Alguns autores propõem ainda que o aluno reflita sobre a diferença semântica entre sentenças com a estrutura ativa, como *I'm servicing the car*, e com a causativa-passiva, como *I'm having the car serviced*. Kenny (1996, p. 216) vai além e afirma explicitamente que a diferença entre elas é que, na primeira, outra pessoa realiza o serviço para o indivíduo expresso no sujeito, enquanto na segunda, quem a executa é o próprio indivíduo. Aspinall e Capel (1996) também levam o aprendiz a essa reflexão ao indagarem sobre as diferenças de forma e sentido entre (1) *I installed the new computer yesterday*; (2) *The new computer was installed yesterday* e (3) *I had the new computer installed yesterday*. Atividades semelhantes também estão presentes em Bonner (1995) e em Haines e Stewart (2004). Em Hutchinson (1997) o mesmo contraste é estabelecido ao se pedir que o aprendiz relacione as sentenças dadas à gravura correspondente:

**QUADRO 31**  
Atividade presente em livro didático

**1 Match the sentences and pictures.**



- 1 I cut my hair.
- 2 I had my hair cut.



Fonte: HUTCHINSON, 1997.

Destaco, por último, a atividade em que se baseou a Tarefa 1 da segunda parte do experimento aplicado neste estudo. O enunciado instruía o aprendiz a julgar se

as sentenças que seguiam os diálogos eram verdadeiras ou falsas. Tal como originalmente proposta, a tarefa não apresentava a opção *não necessariamente verdadeiro*, incluída no experimento a fim de capturar a detecção da ambiguidade temática.

#### QUADRO 32

##### Tarefa de V ou F encontrada em livro didático

- 
1. DEBRA: I'm glad that's done. Now I can start planning for our party.  
JAKE: Me too. I'm going to get my hair cut tomorrow after work.  
\_\_\_\_\_ Jake cuts his own hair.
  
  2. DEBRA: Speaking about hair – Amber, your hair is getting awfully long.  
AMBER: I know, Mom. I'm cutting it tomorrow.  
\_\_\_\_\_ Amber cuts her own hair.
  
  3. AMBER: Mom, why didn't you get your nails done last time you went to the hairdresser?  
DEBRA: Because I had done them just before my appointment.  
\_\_\_\_\_ Debra did her own nails.
  
  4. DEBRA: You know, I think it's time to change the oil too.  
JAKE: You're right. I'll do it this weekend.  
\_\_\_\_\_ Jake is going to change the oil himself.
- (...)
- 

Fonte: FUCHS & BONNER, 2000, p. 300.

Como os autores desse livro não contrastam sentenças do tipo *I did my nails* e *I had my nails done*, para poder responder a esse exercício, o aprendiz precisa inferir que no primeiro tipo de sentença o sujeito recebe o papel temático de agente. Ademais, como ele sabe que na construção causativa-passiva o sujeito sintático é, na verdade, um beneficiário da ação verbal (informação fornecida na lição), provavelmente será levado a achar que sempre que uma sentença com a estrutura ativa aparecer, o sujeito sintático será exclusivamente um agente. Esse raciocínio parece ser necessário para que o aluno responda ao exercício acima; caso contrário, a atividade não faria sentido. A lição segue com outras atividades em que o mesmo tipo de inferência se faz necessário.

Tanto essa atividade, quanto as de reflexão, contribuem para que o aprendiz infira o seguinte: *quando eu mesmo realizo a ação, devo utilizar a estrutura ativa; quando outro a executa por mim, devo usar a causativa-passiva*. Essa inferência não está errada, afinal uma sentença como (1), na gravura acima, pode de fato significar que o próprio indivíduo expresso no sujeito sintático realizou a ação. O problema é que esse tipo de insumo pode levar o aprendiz a concluir que a causativa-passiva é o único recurso disponível no inglês para se falar, a partir da ótica do beneficiário, de serviços realizados por terceiros a partir de uma solicitação desse. Tal raciocínio pode levá-lo a rejeitar o uso de sentenças ativas em contextos <sujeito-beneficiário> e, ainda, a inferir que o único papel temático a ser atribuído ao sujeito de sentenças desse tipo é o de agente. Como se pôde ver através dos dados apresentados na Subseção 2.4 deste capítulo, esse não parece ser o entendimento dos falantes nativos do inglês.

Finalmente, no que diz respeito aos verbos empregados nas lições, observaram-se ações pertencentes às seguintes áreas:

QUADRO 33  
Principais ações empregadas em livros didáticos

---

**ESTÉTICA**

To have hair done  
To have hair shaved  
To have hair dyed  
To have hair cut  
To have hair colored  
To have hair straightened  
To have hair curled  
To have hair permed  
To have hair lengthened  
To have hair bleached  
To have hair trimmed  
To have extensions added  
To have beard trimmed  
To have nails done  
To have a tattoo  
done/applied  
To have a tattoo removed  
To have ornaments  
painted  
To have body decorated  
with painting/tattoos  
To have piercing  
performed  
To have ears pierced

**OFICINA MECÂNICA**

To have car checked  
To have the car serviced  
To have car washed  
To have car repaired/fixed  
To have car waxed  
To have car polished  
To have windscreen  
washed  
To have oil changed  
To have brakes fixed  
To have tank filled  
To have the brake fluid  
topped up  
To have motor checked  
To have the tyres checked  
To have batteries  
replaced

**CASA E LAR**

To have house painted  
To have a room painted  
To have house cleaned  
To have carpet cleaned  
To have suit/coat cleaned  
To have a dress washed  
To have windows washed  
To have the floor waxed  
To have locks changed  
To have lawn mowed  
To have house treated for  
termites  
To have the telephone  
repaired  
To have pictures taken  
To have meals prepared  
To have children taken  
care of  
To have children signed  
up for school

**PETS**

To have dog walked  
To have dog groomed  
To have dog clipped  
To have dog trained  
To have dog fed  
To have dog exercised

**CONCERTOS**

To have watch repaired  
To have VCR repaired  
To have heads of a tape  
player cleaned  
To have a computer  
looked at  
To have shoes repaired  
To have a TV repaired

**DENTISTA**

To have a tooth taken out  
To have a tooth filled in  
To have a tooth seen

**COSTURA**

To have gown shortened  
To have a piece of  
clothing altered

**PROCEDIMENTOS  
MÉDICOS**

To have nose shortened  
To have chin lengthened  
To have wrinkles filled  
To have body shape  
changed  
To have eyes tested

**OUTROS**

To have something  
delievered  
To have business cards  
made up  
To have rolls of film  
developed  
To have passport  
renewed  
To have taxes prepared  
To have copies made  
To have a bookshelf made  
To have a wall built  
To have something  
installed  
To have a salon  
remodeled  
To have a portrait painted  
To have a song played  
To have someone  
investigated  
To have an office painted  
To have brochures  
designed  
To have furniture sent to  
someplace  
To have a car towed  
To have trees planted  
To have mail forwarded  
To have a piano tuned  
To have a car registered  
To have a jacket dry-  
cleaned

---

Das ações acima, as mais frequentes foram:

QUADRO 34  
Ações mais frequentes nos 10 livros didáticos analisados<sup>59</sup>

<b>Ações</b>	Em quantos livros ocorreu	Frequência total	Percentual <sup>60</sup>
To have hair cut	6	17	12,23%
To have hair colored	2	6	4,31%
To have hair done	2	5	3,59%
To have house painted	3	4	2,87%
To have car repaired/fixed	3	3	2,15%
To have oil changed	2	3	2,15%
To have windows washed	1	3	2,15%
To have something delievered	2	3	2,15%
To have hair dyed	2	2	1,43%
To have nails done	1	2	1,43%
To have ears pierced	1	2	1,43%
To have car checked	2	2	1,43%
To have the car serviced	2	2	1,43%
To have car washed	2	2	1,43%
To have house cleaned	1	2	1,43%
To have carpet cleaned	2	2	1,43%
To have gown shortened	1	2	1,43%
To have nose shortened	1	2	1,43%
Demais ações (75 ações)	1	75	(0,71x75) 54%
<b>Total de ocorrências</b>	---	139	100%

Como se percebe, a ação de *cortar o cabelo* foi a mais frequente no *corpus* de ações coletado nos livros didáticos, correspondendo a 12,23% de todas as ocorrências. Foi também a que mais ocorreu em livros didáticos diferentes, estando presente em 60% dos manuais consultados. Abaixo dela aparecem outras duas ações pertencentes ao contexto de um salão de beleza e, logo após, surgem ações relacionadas ao conserto de objetos e aos serviços domésticos.

<sup>59</sup> Uma lista com as referências desses livros encontra-se no ANEXO G.

<sup>60</sup> Os percentuais indicam a proporção de cada ação dentro do *corpus*, composto de 139 ocorrências da construção causativa-passiva, colhidas em dez livros didáticos.

Interessantemente, os verbos relacionados ao ambiente do salão de beleza/barbearia são muito comuns nas lições sobre a causativa-passiva. No livro *The Grammar Book: an ESL/EFL teacher's course*, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) recomendam que o professor utilize esse tipo de cenário para realizar atividades de *roleplay*, uma vez que o contexto permite o uso da causativa-passiva com várias ações. Semelhantemente, Haines e Stewart (2004) propõem que se faça um *brainstorming* de todas as atividades que podem ser realizadas num salão, numa oficina mecânica e num consultório odontológico. Hutchinson (1997), por sua vez, menciona o contexto do salão de beleza juntamente com outros, como o consultório oftalmológico, uma loja de sapateiro e uma lavanderia.

Seis informantes do Grupo Experimental III que atuam como professores de língua inglesa participaram de uma breve entrevista, pós-teste. O objetivo desse procedimento foi levantar as estratégias que esses mestres aplicam em sala de aula no ensino da causativa-passiva. Os participantes responderam a duas perguntas:

- 
- (1) Como você aprendeu a estrutura causativa-passiva ilustrada nas sentenças *John had his hair cut, I had my nails done*? Lembre-se de como eram os exercícios de fixação propostos para esse conteúdo? Lembre-se de conselhos, instruções, etc., dados pelo professor para fixar a estrutura e seu uso?
  
  - (2) Como você ensina essa estrutura aos seus alunos? Descreva as estratégias que você utiliza para o ensino dessa unidade linguística.
-

Quanto ao aprendizado da construção, quatro informantes fizeram menção a atividades de fixação que, de um modo geral, tinham caráter estrutural (criação de sentenças que exibissem a estrutura e fossem pertinentes à vida do aluno; relação de sentenças a figuras correspondentes, etc). O contraste entre sentenças com a construção ativa e com a causativa-passiva foi lembrado por um respondente:

(34) *Lembro-me dela [a professora] dizendo que era diferente do português e que não poderíamos traduzir ao pé da letra porque não faria sentido, e ainda que a construção 'I cut my hair', por exemplo, significaria que eu mesma teria cortado meu cabelo (BRA-04).*

Outro entrevistado mencionou algo semelhante:

(35) *... me lembro do professor explicando que era muito difícil e raro que uma pessoa fizesse as próprias unhas ou cortasse o próprio cabelo, para explicar o uso dessa estrutura [causativa-passiva], e daí já passou para um foco na forma propriamente dita... (BRA-02).*

Explicações como as esboçadas em (34) e (35), acima, podem levar o aprendiz a inferir que a construção causativa-passiva deve ser *sempre* usada, a não ser nos “raros casos” em que o sujeito é de fato o agente da ação. Nesses raros contextos, o uso de sentenças como *I did my nails* é licenciado. Parece estar implícita, aí, a regra de que uma sentença com a construção ativa jamais encerrará a leitura <sujeito-beneficiário>. Essa informação, embora implícita no depoimento do informante BRA-02, é explícita na fala do informante BRA-04, acima.

As informações acerca do modo de ensinar a causativa-passiva são igualmente reveladoras. Dois dos entrevistados informaram que introduzem o tema chamando a atenção dos alunos para as diferenças entre o português e o inglês:

(36) *Primeiramente explico a diferença no português. Nós não fazemos muita distinção na estrutura quando dizemos que cortamos o cabelo no final de semana, mas na realidade fomos ao salão de beleza para que alguém cortasse para nós (BRA-01).*

(37) *No início da explicação, pergunto aos alunos como falo em inglês, por exemplo, “cortei meu cabelo ontem”. Como a maioria ainda não aprendeu o “causative have”, eles respondem: - “I cut my hair yesterday”. Vou até a lousa e escrevo (ou apenas falo) duas frases (- I cut my hair yesterday - I had my hair cut yesterday) e peço para que eles tentem me explicar a diferença entre ambas. (BRA-03).*

Quatro dos professores entrevistados optam, ainda, por introduzir contextos e situações em que a causativa-passiva precisa ser usada. A partir desse tipo de insumo, deixam que o próprio aluno formule, indutivamente, a regra gramatical:

(38) *... mostro exemplos (diálogos, etc.) onde a estrutura em questão tenha sido usada, e logo após tento fazer com que os alunos me mostrem a regra gramatical de forma indutiva (BRA-02).*

(39) *... mostro fotos de “antes” e “depois”. Exemplo: um carro sujo e depois o carro lavado. Pergunto aos alunos se eles lavam o carro dos pais, se os próprios pais o fazem ou se pagam pra alguém fazer (...). Depois, escrevo no quadro algumas frases que eles falaram e transformo frases como “My father pays a man to*



*wash his car” em algo como “My father has his car washed (by a man)” (BRA-06).*

*(40) Eu tento expor os alunos a diálogos e situações onde a estrutura é utilizada. Depois passo para questionamentos do tipo: percepção da estrutura dentro do diálogo/texto; análise de como é escrita a frase, ou seja, como é montada a estrutura e para qual objetivo é usada (...). Após essas observações, fazemos alguns exercícios onde os alunos podem construir outras frases e assim deduzirem como é a regra para se escrever determinada estrutura gramatical (BRA-05).*

*(41) Apresento a estrutura falando sobre mim e utilizo gravuras e mímica para que os alunos possam fazer associações. Peço, então, para olharem as figuras e elicino as frases que eu disse, focalizando, primeiramente, no significado da estrutura (...) Depois tento expor os alunos a outras fontes de ‘input’ (...) em que a estrutura apareça e crio ou seleciono atividades em que os alunos são levados a prestar atenção à estrutura inserida em um contexto (‘noticing’). Após esse estágio, escolho uma atividade em que é dada aos alunos a oportunidade de ‘experimentar’ a estrutura-alvo, uma atividade comunicativa (...). Aí, entro com uma atividade em que os alunos são levados a deduzir a forma e vou guiando-os, fazendo perguntas (‘scaffolding’) para que eles cheguem às suas próprias conclusões. (BRA-04).*

Dois informantes estabelecem o contraste entre a forma ativa (*I cut my hair*)

e a causativa-passiva (*I had my hair cut*):

*(42) Falo das duas formas no inglês, enfatizando a diferença em usar: eu fiz e eu mandei ou paguei para alguém fazer para mim (BRA-01).*

(43) *No geral, os alunos logo entendem a diferença, então continuo a explicação falando que “I cut my hair yesterday” significa “I cut it myself” e que “I had my hair cut yesterday” significa que “I went to the hairdresser”. Peço então que citem outros exemplos (BRA-03).*

O informante BRA-03 reforça ainda mais essa distinção para os alunos, durante atividades de conversação:

(44) *O mesmo procedimento é feito quando um aluno está falando sobre algo, em inglês, em qualquer outra aula, e fala de forma errada. Se ele está contando, por exemplo, que cortou o cabelo ontem e ao invés de dizer “I had my hair cut yesterday”, disser “I cut my hair yesterday”, eu lhe indago: “Wow, did you really do it yourself?” e recomeço a explicação (BRA-03).*

Um dos professores relatou iniciar a aula trabalhando os contextos mais típicos para a ocorrência da causativa-passiva:

(45) *Trabalho primeiro o vabulário que normalmente ocorre com essa estrutura, como do my nail, decorate the house, wash the car, cut my hair, cook lunch, etc. (BRA-04).*

Os modelos de atividades aqui trazidos e, ainda, as observações feitas por professores acerca da distinção existente entre sentenças com a estrutura ativa e com a causativa-passiva podem contribuir para que o aprendiz infira a seguinte regra: *Em sentenças com estrutura ativa (I cut my hair), o sujeito sintático é sempre o agente, e nunca um beneficiário da ação verbal. Logo, empregar esse tipo de sentença, em contextos em que o sujeito é beneficiário, é errado. Nesses contextos, deve-se usar tão-*

*somente a construção causativa-passiva*. Essa regra é tão passível de ser inferida, que até mesmo os professores entrevistados demonstraram tê-la em sua interlíngua, como se viu em alguns depoimentos citados acima.

Uma vez que essa regra se torne conhecimento e passe a ser aplicada em situações de uso do inglês (*transferência de treinamento*), alguns efeitos podem emergir na interlíngua do aprendiz/falante de inglês-L2. É desses efeitos que trato na próxima subseção.

### 3.2. Efeitos da transferência de treinamento

Caso o aprendiz infira a regra explicitada na Subseção 3.1., os seguintes efeitos podem ocorrer em sua interlíngua:

- (a) Uma alta frequência de exemplares da construção causativa-passiva relativamente a outras construções e estruturas possíveis no mesmo contexto;
- (b) Uma tendência à rejeição de sentenças com a construção ativa em contextos <sujeito-beneficiário> (“conservadorismo”);
- (c) Uma tendência à atribuição de uma interpretação exclusivamente agentiva a sentenças com a construção ativa (“conservadorismo”).

Os três efeitos acima foram observados no desempenho dos sujeitos brasileiros, quando comparados aos falantes nativos do inglês. Embora as diferenças atestadas não tenham sido significativas do ponto de vista estatístico (Cf. Subseção 2.4, Tabelas 29 a 36), provavelmente devido ao pequeno número de informantes no Grupo

Controle, elas são de grande interesse do ponto de vista qualitativo, e foram o fator que motivou toda a análise acerca da possibilidade de esses dados decorrerem de transferência de treinamento. Na Subseção seguinte, essas diferenças são explicitadas.

### 3.2.1. Diferenças qualitativas entre falantes de português-L1/inglês-L2 e falantes nativos do inglês

Os sujeitos brasileiros e os falantes nativos do inglês diferem qualitativamente no que diz respeito a **duas questões principais**: a *atribuição temática* e o *grau de rejeição de sentenças com a estrutura ativa* nos contextos em que o sujeito sintático das sentenças ativas é um beneficiário. No tocante à produção, não houve muita diferença entre esses grupos, dado que ambos produziram tanto a construção ativa quanto a causativa-passiva. Registra-se, no entanto, que *em alguns contextos*, os grupos brasileiros empregaram mais a construção causativa-passiva do que a ativa (cf. Tabelas 29 a 32).

Para explicitar a questão da atribuição temática, retomo os resultados das tarefas de compreensão, para esses grupos:

TABELA 37  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III *versus* Grupo Controle

	Intermediário		Avançado		Proficiente		Controle	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<sujeito-agente>	4	30,8	3	18,75	2	22,2	0	
<sujeito-benef.>	3	23,1	2	12,5	2	22,2	3	50,0
<sujeito-ag/benef.>	6	46,1	11	68,75	5	55,6	3	50,0

TABELA 38  
Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III *versus* Grupo Controle

	Intermediário		Avançado		Proficiente		Controle	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<sujeito-agente>	1	7,7	0		0		1	16,7
<sujeito-benef.>	8	61,5	13	81,25	6	66,7	5	83,3
<sujeito-ag/benef.>	4	30,8	3	18,75	3	33,3	0	

Os dados referentes ao Diálogo 1 (Tabela 37) revelam que em situações cuja força contextual é menor, e não há marcas textuais que assegurem a interpretação <sujeito-beneficiário>, os informantes brasileiros, de todos os níveis de proficiência, cogitam a hipótese de o sujeito da sentença com estrutura ativa ser *necessariamente* o agente da ação (Cf. Subseção 1.2., dados de [8] a [11]). Essa avaliação não ocorreu nos dados do Grupo Controle. É verdade que 50% dos falantes nativos do inglês tiveram dúvidas quanto ao verdadeiro papel do sujeito sintático, identificando a ambiguidade temática da sentença, à semelhança dos informantes brasileiros. Porém, a outra metade dos nativos americanos afirmou, sem hesitar, que o papel a ser atribuído ao sujeito era o de beneficiário. Nos grupos brasileiros esse índice foi bem menor. Algumas justificativas apontadas pelos falantes nativos foram:

(46) *False – Even though Amber got hair extensions, she didn't necessarily put them in herself (AM-02).*

(47) *False – The answer implies that Amber had the extensions put in place by a professional. The 'I' in Amber's answer refers to her personal decision to add the extensions, not that she did the labor herself. Debra didn't specifically ask who put in the extensions (AM-05).*

(48) *Not necessarily true – Many English speakers may sometimes say, “I did something” even if they did not do it themselves (AM-06).*

No Diálogo 3 (Tabela 38), novamente a maior parte dos sujeitos americanos atribuiu o papel de beneficiário ao sujeito (83,3%). Nesse diálogo, não houve a identificação da ambiguidade temática nos dados do Grupo Controle (provavelmente, devido ao contexto altamente sugestivo do papel benefactivo do sujeito). Houve, no entanto, um único informante desse grupo que atribuiu o papel de agente ao sujeito. Porém, sua resposta se afastou das demais, por interpretar que o personagem havia realizado o procedimento médico no dedo de outro paciente:

(49) *This sentence is misleading and hard to tell without seeing John's finger, but by him saying "I removed a wart" instead of "I had a wart removed" it indicates that he was the one doing the removing of someone else's wart (AM-01).*

No grupo dos falantes brasileiros, ocorreu um único dado de atribuição exclusiva do papel de agente ao sujeito sintático da sentença ativa (cf. Tabela 05). Em todos os níveis, houve a identificação da ambiguidade temática. A percepção de que o papel de beneficiário poderia ser atribuído ao sujeito das sentenças dadas foi, ademais, superior em todos os níveis.

Na Tarefa 2, a tendência de se atribuir exclusivamente o papel de agente ao sujeito da sentença ativa voltou a se manifestar nos grupos brasileiros e foi, na maioria dos casos, superior à frequência do mesmo fenômeno no Grupo Controle (a única exceção se deu na sentença *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.*, em que o

grupo proficiente obteve um índice menor em relação ao Grupo Controle). A Tabela 39 mostra esses resultados:

TABELA 39  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III *versus* Grupo Controle

		Intermed. GI		Avançado GII		Proficiente GIII		Controle	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<sub>bn</sub> possível	10	77,0	12	75,0	7	77,8	5	83,3
	<sub>ag</sub> apenas	3	23,0	4	25,0	2	22,2	1	16,7
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<sub>bn</sub> possível	7	54,0	7	54,0	5	55,6	5	83,3
	<sub>ag</sub> apenas	6	46,0	6	46,0	4	44,4	1	16,7
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<sub>bn</sub> possível	8	61,5	9	56,25	7	87,5	4	66,7
	<sub>ag</sub> apenas	5	38,5	7	43,75	1	12,5	2	33,3
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<sub>bn</sub> possível	7	54,0	8	50,0	5	55,6	5	83,3
	<sub>ag</sub> apenas	6	46,0	8	50,0	4	44,4	1	16,7

No tocante à atribuição temática, então, pode-se dizer que os sujeitos brasileiros possuem uma tendência maior de atribuírem unicamente o papel de agente ao sujeito sintático de sentenças ativas do que os falantes nativos do inglês.

O segundo ponto em que se observou uma diferença entre os sujeitos brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2 e os falantes de inglês-L1 foi com relação ao grau de rejeição da sentença ativa, em contextos <sujeito-beneficiário>. Esse grau foi calculado a partir das respostas obtidas na segunda tarefa de compreensão (cf. Capítulo IV, Subseção 4.2., Quadro 28). Os resultados dessa análise, para os Grupos Experimentais I, II e III e o Grupo Controle são os seguintes:

TABELA 40  
Tarefa 2 (Parte 2) – Preferência, Rejeição, Neutralidade – Frequências Brutas e Percentis:  
Grupos Experimentais I, II e III *versus* Grupo Controle

		Intermed.		Avançado		Proficiente		Controle	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	Preferência pela causativa	8	61,5	8	50,0	6	66,7	5	83,3
	Rejeição da ativa	3	23,1	4	25,0	2	22,2	1	16,7
	Neutralidade	2	15,4	2	12,5	1	11,1	0	
	Preferência pela ativa	0		2	12,5	0		0	
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	Preferência pela causativa	5	38,5	7	53,8	5	55,6	4	80,0
	Rejeição da ativa	6	46,1	6	46,2	4	44,4	1	20,0
	Neutralidade	2	15,4	0		0		0	
	Preferência pela ativa	0		0		0		0	
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	Preferência pela causativa	6	46,1	7	43,75	6	75,0	4	66,7
	Rejeição da ativa	5	38,5	7	43,75	1	12,5	2	33,3
	Neutralidade	2	15,4	1	6,25	0		0	
	Preferência pela ativa	0		1	6,25	1	12,5	0	
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	Preferência pela causativa	6	46,15	7	43,75	5	55,6	5	83,3
	Rejeição da ativa	6	46,15	8	50,0	4	44,4	1	16,7
	Neutralidade	1	7,70	1	6,25	0		0	
	Preferência pela ativa	0		0		0		0	

TABELA 41  
Tarefa 2 (Parte 2) – Preferência, Rejeição, Neutralidade – Teste Exato de Fisher:  
Grupos Experimentais I, II e III *versus* Grupo Controle

	Intermed. GI	Avançado GII	Proficiente GIII	Controle
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	0,789	0,713	1,000	0,876
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	0,557	0,285	0,413	0,214
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	0,814	0,814	0,748	1,000
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	0,404	0,296	0,580	0,403



A Tabela 40 mostra que, de um modo geral, a rejeição da estrutura ativa foi maior nos grupos brasileiros que no Grupo Controle. Para a sentença *Kevin will remove his tattoos*, houve um equilíbrio entre os grupos no tocante à rejeição, embora nos grupos brasileiros ela ainda tenha sido levemente superior. Para a sentença *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.*, o índice de rejeição no Grupo III foi inferior ao do grupo nativo, mas os índices dos Grupos I e II permaneceram maiores. Essa diferença, no entanto, se registra apenas no plano qualitativo, visto que os resultados do tratamento estatístico aplicado a esses dados não revelou diferenças significativas (Tabela 41). Algumas justificativas apresentadas pelos sujeitos brasileiros a respeito da inadequação da sentença ativa no contexto <sujeito-beneficiário> foram:

**Sentença: Kevin will remove his tattoos**

(49) \* - *Considero a estrutura inadequada para uma ação que será feita por uma pessoa, e não por aquela que requer o serviço (FLI-01).*

(50) \* - *If someone will have something done by another one, the sentence structure to express it is to use the passive voice, constructed by using present perfect: "I have my hair cut" – someone will cut the speakers hair (FLI-39).*

(51) \* - *He is asking the doctor to remove them. How is he going to remove himself if he's in an appointment with a doc? (FLA-31).*

(52) \* - *The sentence is not good because Kevin will not remove his tattoos by himself. He's having someone else do it: a doctor (FLA-32).*

(53) \* *Kevin cannot remove his tattoos himself (BRA-02).*

**Sentença: Susie cut her hair at the hair salon**

(54) \* *Porque eu aprendi que esta construção estava errada. É muito português “cut her hair” e não “had her hair cut” (FLI-18).*

(55) \* - *In this sentence I understand that she went to the salon and she cut her hair by herself. Ilógico (FLI-27).*

(56) \* - *She’ll have her hair cut by the hairdresser. She’s not doing it herself (FLA-31).*

(57) \* - *The piece “Susie cut her hair” would mean that she would have made it herself (FLA-26).*

(58) \* - *The third sentence seems to imply that she accidentally cut her hair at the hair salon, not as if that was why she was there (FLA-21).*

(59) \* - *The two first sentences mean someone made it for her and the last one she did it herself (BRA-01).*

**Sentença: Mr. Smith fixed his car at Joe’s Garage for \$150.**

(60) \* - *By the context Mr. Smith doesnt fix anything, just the mechanic (FLI-15).*

(61) \* - *Seems to mean that he fixed his own car (FLA-21).*

(62) \* - *Mr. Smith didnt fix the car himself. The expression “have someone do something” is different from doing the thing yourself. I hope you understand what I mean (FLA-43).*

**Sentença: Mrs. Morgan fixed her TV for \$50**

(63) \* - *Porque parece que Mrs. Morgan consertou a sua própria TV por 50 dólares. Ela se cobrou o conserto da TV (FLI-18).*

(64) \* - *This sentence seems to imply that she fixed her own TV (FLA-21).*

(65) \* - *The sentence means that Mrs. Morgan fixed the TV herself (FLA-26).*

(66) \* - *If she hired a repairman to do the job, why would she do it herself? She didn't fix her TV! (BRA-03)*

(67) \* - *The second sentence is not good because tell us that she fixed her TV, and didn't mentioned the repairman. If she fixed the TV, why she had to pay? (BRA-05).*

### 3.3. A comparação entre o aprendizado predominantemente naturalístico e o aprendizado predominantemente escolar

A fim de verificar se as diferenças qualitativas apontadas acima decorrem de transferência de treinamento, foi proposto que se analisasse o desempenho de sujeitos cujo aprendizado de língua estrangeira tivesse se dado em ambiente escolar e daqueles cujo aprendizado se deu em ambiente naturalístico. Para tanto, foi formado um último grupo, denominado Grupo Experimental VI, composto de cinco informantes. Foi formado ainda um Subgrupo Experimental, composto por todos os aprendizes brasileiros que nunca haviam residido no exterior. Como apontado no Capítulo IV (Subseção 3.1.), não foi possível obter informantes cujo aprendizado tivesse se dado

integralmente em ambiente naturalístico. Por esse motivo, optou-se por se referir ao aprendizado desses informantes como *predominantemente naturalístico*, em oposição ao aprendizado *predominantemente escolar* daqueles que nunca visitaram um país de língua inglesa, seja a turismo ou a estudo.

Os resultados das tarefas de produção, desses dois grupos, foram:

TABELA 42  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

	Aprend. predom. escolar				Aprendizado predom. naturalístico				Teste Exato de Fisher
	Ativa		Causativa		Ativa		Causativa		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Remove tattoo	18	85,7	3	14,3	3	60,0	2	40,0	0,236
Paint house	15	75,0	5	25,0	4	80,0	1	20,0	1,000
Redecorate office	17	89,5	2	10,5	4	100	0		1,000
Do nails	11	50,0	11	50,0	3	60,0	2	40,0	0,538
Do hair	9	41,0	13	59,0	1	20,0	4	80,0	0,371
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>67,3</b>	<b>34</b>	<b>32,7</b>	<b>15</b>	<b>62,5</b>	<b>9</b>	<b>37,5</b>	

Os dados acima mostram pouca diferença entre os dois grupos, no tocante à produção em lacunas (Tarefa 1). Na soma total, o uso da construção causativa-passiva e da ativa foi bastante próximo nos grupos, apesar de o grupo do aprendizado escolar ter empregado a causativa-passiva numa quantidade levemente superior com as ações *to paint the house*, *to redecorate an office* e *to do (one's) nails*. Contudo, essas diferenças não são significativas, como apontam os resultados do Teste Exato de Fisher.

Os dados dos informantes do grupo do aprendizado predominantemente escolar, separados por nível de proficiência, podem ser vistos na Tabela 43 a seguir:

TABELA 43  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Frequências Brutas e Percentis:  
Subgrupo Experimental (por proficiência) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

		Intermediário Escolar n=10		Avançado Escolar n=10		Proficiente Escolar n=2		Aprendizado Naturalístico n=5	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Remove tattoo	Ativa	10	100	7	77,7	1	50,0	3	60,0
	Causativa	0		2	22,3	1	50,0	2	40,0
Paint the house	Ativa	9	100	5	55,6	1	50,0	4	75,0
	Causativa	0		4	44,4	1	50,0	1	25,0
Redecorate office	Ativa	9	100	6	75,0	2	100	4	100
	Causativa	0		2	25,0	0		0	
Do nails	Ativa	7	70,0	3	30,0	1	50,0	3	60,0
	Causativa	3	30,0	7	70,0	1	50,0	2	40,0
Do hair	Ativa	7	70,0	1	10,0	1	50,0	1	25,0
	Causativa	3	30,0	9	90,0	1	50,0	4	75,0
<b>TOTAL</b>		<b>42</b>	<b>87,5</b>	<b>22</b>	<b>48,8</b>	<b>6</b>	<b>60,0</b>	<b>15</b>	<b>62,5</b>
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>12,5</b>	<b>24</b>	<b>52,2</b>	<b>4</b>	<b>40,0</b>	<b>9</b>	<b>37,5</b>

A Tabela 43 mostra que em duas das cinco ações, o percentil da construção causativa-passiva foi inferior no grupo do aprendizado predominantemente naturalístico em relação aos grupos avançado e proficiente, de aprendizado predominantemente escolar (cf. *to paint the house* e *to do (one's) nails*). Em *to paint the house*, o grupo naturalístico utilizou a construção causativa-passiva apenas uma vez (25%), ao passo que o grupo avançado o fez quatro vezes (44,4%). É possível que essa diferença seja consequência de transferência de treinamento, uma vez que a ação *to paint the house* é comum em livros didáticos. No nível proficiente, o percentil de uso da construção causativa-passiva com essa ação correspondeu a 50%, o que também pode ser um reflexo de transferência de treinamento. Entretanto, ressalto que por ser o grupo composto de apenas dois informantes, não é possível afirmar qualquer tendência de uso. Para a ação *to do (one's) nails*, os grupos avançado e proficiente novamente empregaram a construção causativa-passiva mais vezes que o grupo do aprendizado predominantemente naturalístico (percentuais de 70, 50 e 40, respectivamente). Em *to*

*do (one's) hair*, a diferença entre os grupos avançado e naturalístico foi menor, mas ainda assim o primeiro grupo fez mais uso da construção causativa-passiva que o segundo (percentuais de 90 e 75, respectivamente). Finalmente, o grupo intermediário se diferencia dos demais pela predominância de estruturas ativas em todas as ações. Entretanto, para as ações *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair* ocorrem dados de construção causativa-passiva na produção desses informantes, ao contrário do que ocorreu com as outras ações. Isso também pode ser um reflexo de transferência de treinamento, ainda que a frequência dessa construção tenha sido menor nesse grupo que no grupo do aprendizado predominantemente naturalístico. Esses dados podem ser indicativos, portanto, a presença do Efeito A, explicitado na Subseção 3.2, ainda que apenas no plano qualitativo, já que o Teste Exato de Fisher não detectou diferenças estatisticamente relevantes no cruzamento entre cada nível de proficiência e o grupo do aprendizado predominantemente naturalístico (Tabela 44, abaixo):

TABELA 44  
Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Teste Exato de Fisher:  
Subgrupo Experimental (por proficiência) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

	<b>Intermed. Escolar X Aprendizado Naturalístico</b>	<b>Avançado Escolar X Aprendizado Naturalístico</b>	<b>Proficiente Escolar X Aprendizado Naturalístico</b>
Remove a tattoo	0,095	0,580	1,000
Paint the house	0,357	0,580	0,999
Redecorate office	1,000	0,515	1,000
Do the nails	1,000	0,328	1,000
Do the hair	0,118	1,000	1,000

Para a segunda tarefa de produção, os resultados foram os seguintes:

TABELA 45  
Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

	Aprendizado predom. escolar n=22				Aprendizado predomi. naturalístico n=5				Teste Exato de Fisher
	Ativa		Causativa		Ativa		Causativa		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Car repair	7	35,0	13	65,0	1	100	0		0,381
House remodeling	9	60,0	6	40,0	1	100	0		0,625
Eye surgery	8	88,9	1	11,1	0		1	100	0,200
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>54,5</b>	<b>20</b>	<b>45,5</b>	<b>2</b>	<b>66,7</b>	<b>1</b>	<b>33,3</b>	

Na Tarefa 2 houve alguma diferença entre os grupos. Na soma total, observa-se que o grupo do aprendizado predominantemente escolar empregou a construção causativa-passiva com uma frequência um pouco superior à do grupo de aprendizado predominantemente naturalístico. Esse efeito foi visível em *car repair* e *house remodeling*. Porém, os resultados do Teste Exato de Fisher mostram que essas diferenças não são significativas. É possível que tal fato se deva ao número de informantes no grupo naturalístico, considerado pequeno.

Nessa tarefa, houve ainda várias ocorrências de estratégias alternativas. A Tabela 46, a seguir, mostra a frequência e o percentil dessas estratégias, em relação à frequência e o percentil das estruturas ativa e causativa-passiva, em cada um dos grupos:

TABELA 46

Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Frequências Brutas e Percentis: Ativa x Causativa x Outras estratégias: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

	Aprendizado predominantemente escolar n=22						Aprendizado predominantemente naturalístico n=5					
	Ativa		Causativa		Outras		Ativa		Causativa		Outras	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Car repair	7	32,8	13	59,1	2	9,1	1	20,0	0		4	80,0
House remodeling	9	40,9	6	27,3	7	31,8	1	20,0	0		4	80,0
Eye surgery	8	36,4	1	4,5	13	59,1	0		1	20,0	4	80,0
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>36,4</b>	<b>20</b>	<b>30,3</b>	<b>22</b>	<b>33,3</b>	<b>2</b>	<b>13,3</b>	<b>1</b>	<b>6,7</b>	<b>12</b>	<b>80,0</b>

Como se pode ver, no grupo do aprendizado predominantemente naturalístico, as estratégias alternativas ocorreram em todas as ações, sempre numa proporção de 80%. No grupo do aprendizado predominantemente escolar, sua frequência só foi superior no evento da cirurgia oftálmica (59,1%) e, na soma total, houve um equilíbrio entre as três categorias, tendo o percentual de cada uma girado em torno dos 32% nesse grupo. Outro fato importante é que a construção causativa-passiva foi mais frequente no grupo do aprendizado predominantemente escolar que no grupo do aprendizado predominantemente naturalístico (percentis totais de 30,3 e 6,7, respectivamente). Esses dois fatos parecem sugerir que no grupo de aprendizado predominantemente escolar há um efeito de transferência de treinamento.

No que diz respeito à atribuição temática, os resultados dos grupos, para a Tarefa 1, foram:



TABELA 47

Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 1 – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

	Aprendizado predom. escolar n=22		Aprendizado predom. naturalístico n=5		Teste Exato de Fisher
	N	%	N	%	
<sujeito-agente>	6	27,3	0		0,550
<sujeito-beneficiário>	5	22,72	2	40,0	
<sujeito-ag/benef.>	11	50,0	3	60,0	

TABELA 48

Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 2 – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

	Aprendizado predom. escolar n=22		Aprendizado predom. naturalístico n=5		Teste Exato de Fisher
	N	%	N	%	
<sujeito-agente>	2	9,1	1	25,0	0,103
<sujeito-beneficiário>	17	77,3	1	25,0	
<sujeito-ag/benef.>	3	13,6	2	50,0	

TABELA 49

Tarefa 1 (Parte 2) – Atribuição Temática – Diálogo 3 – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (naturalístico)

	Aprendizado predom. escolar n=22		Aprendizado predom. naturalístico n=5		Teste Exato de Fisher
	N	%	N	%	
<sujeito-agente>	1	4,54	0		0,638
<sujeito-beneficiário>	17	77,3	5	100	
<sujeito-ag/benef.>	4	18,2	0		

As tabelas acima mostram que, no Diálogo 1 (situação em que a força contextual é menor – Tabela 47), o grupo do aprendizado escolar demonstrou uma tendência de atribuir ao sujeito sintático um papel exclusivamente agentivo (o que não ocorreu no grupo do aprendizado naturalístico). O que ambos os grupos percebem, no

entanto, é a ambiguidade temática da sentença. Seguem abaixo algumas das justificativas apresentadas pelos informantes desses grupos:

**Grupo Escolar: justificativas <sujeito-agente>**

(67) *True – Amber said that she added extensions to her hair (FLI-27).*

(68) *True – When Amber says “I added” she really means she herself did it. She didn’t have it done by someone else (FLA-43).*

**Grupo Escolar: justificativas <sujeito-agente/beneficiário>**

(69) *Not necessarily true – Either her or another person could add the extensions (FLI-11).*

(70) *Não necessariamente verdadeiro – Ela tanto pode ter feito o alongamento por si mesma ou pode ter sido feito por um cabeleireiro (FLI-35).*

(71) *Not necessarily true – I don’t know exactly how to explain theoretically my answer. I just had an intuition, according to Amber’s answer that she might indeed have added the extensions herself or maybe someone else did it for her (FLI-25).*

**Grupo Naturalístico: justificativas <sujeito-agente/beneficiário>**

(72) *Not necessarily true - because she probably had it done at a hair salon (EUA-02).*

*(73) Not necessarily true - She could have done it herself, there are a lot of people in the US that know how to do that, however, it is more common to go to a salon and have it done. One answer can not eliminate the possibility of the other (EUA-03).*

No Diálogo 2 (Tabela 48), observa-se que mais de 70% do grupo do aprendizado predominantemente escolar atribuiu ao sujeito da construção causativa-passiva o papel de beneficiário. Esse fato indica que os informantes aprenderam o arranjo temático subjacente a essa construção, o que, para esse grupo, parece ser um efeito de transferência de treinamento também. Nesse caso, a regra que pode estar influenciando a performance do aprendiz é: *na construção causativa-passiva, o sujeito sintático é exclusivamente um beneficiário* (ver justificativas [24] a [28], Subseção 1.2.) Outro indício de que essa regra possa estar atuando é a frequência de atribuição do papel de agente ao sujeito, que diminui nesse grupo (tanto em relação à atribuição exclusiva quanto em relação à atribuição conjunta, indicadora da ambiguidade temática). Já no grupo do aprendizado predominantemente naturalístico, metade dos informantes identificou uma ambiguidade na sentença. Algumas de suas justificativas foram:

*(74) Not necessarily true. If he is like my husband and wants to save a few bucks he would do it himself (EUA-02).*

*(75) Not necessarily true. This sentence is not clear if Jake is going to wash the car or if somebody else will do it for him (EUA-05).*

Finalmente, no Diálogo 3 (Tabela 49), a maior parte dos informantes de ambos os grupos atribuiu o papel de beneficiário ao sujeito da sentença. Contudo, no

grupo do aprendizado escolar, ainda houve quem lhe atribuisse um papel exclusivamente agentivo, e que enxergasse a possibilidade de ele *também* ser agente (ambiguidade temática). No grupo do aprendizado naturalístico isso não ocorreu. Embora as porcentagens de atribuição do papel de agente tenham sido pequenas no grupo do aprendizado predominantemente escolar (4,54% e 18,2%), esse dado é importante, uma vez que a força do contexto, pró-leitura <sujeito-beneficiário>, nesse diálogo, é maior.

Os resultados da Tarefa 2, com relação à atribuição temática, foram:

TABELA 50  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Frequências Brutas e Percentis + Teste Exato de Fisher: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

		Aprendizado predom. escolar		Aprendizado predom. naturalístico		Teste Exato de Fisher
		N	%	N	%	
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	<sujeito-beneficiário> possível	16	72,7	3	60,0	0,616
	<sujeito-agente> apenas	6	27,3	2	40,0	
<i>Susie cut her hair at the hair salon</i>	<sujeito-beneficiário> possível	10	50,0	4	80,0	0,341
	<sujeito-agente> apenas	10	50,0	1	20,0	
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	<sujeito-beneficiário> possível	13	61,9	5	100	0,281
	<sujeito-agente> apenas	8	38,1	0		
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	<sujeito-beneficiário> possível	11	50,0	3	60,0	1,000
	<sujeito-agente> apenas	11	50,0	2	40,0	

A Tabela 50 confirma os resultados obtidos na tarefa anterior. Em primeiro lugar, ela mostra que, para ambos os grupos, a atribuição do papel de beneficiário ao sujeito das sentenças ativas é possível. Em segundo lugar, aponta que os sujeitos que aprenderam a língua em ambiente predominantemente naturalístico também podem, em

algum momento, atribuir unicamente o papel de agente ao sujeito das sentenças ativas, como revelam as justificativas abaixo, fornecidas por dois informantes desse grupo:

**Sobre a inadequação da sentença *Kevin will remove his tattoos*:**

(76) \* *Because it sounds like he is going to do it himself* (EUA-02).

**Sobre a inadequação da sentença *Susie cut her hair at the hair salon*.**

(77) \* *If she had cut her hair, it would have meant going to a salon and doing it herself, which wasn't the case by the pictures* (EUA-03).

Porém, na comparação dos dois grupos, é o grupo do aprendizado predominantemente escolar que demonstrou uma tendência maior de fazê-lo. Esses dados podem ser indicativos do Efeito C, explicitado na Subseção 3.2, ainda que apenas no nível qualitativo, já que a análise estatística realizada nos dados não revelou diferenças significativas entre os dois grupos.

Vejamos, finalmente, os dados de preferência, rejeição e neutralidade, para esses grupos:

TABELA 51  
Tarefa 2 (Parte 2) – Preferência, Rejeição, Neutralidade – Frequências Brutas e Percentis:  
Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

		Aprendizado predom. escolar		Aprendizado predom. naturalístico		Teste Exato de Fisher
		N	%	N	%	
<i>Kevin will remove his tattoos.</i>	Preferência pela causativa	12	54,5	3	60,0	1,000
	Rejeição da ativa	6	27,3	2	40,0	
	Neutralidade	2	9,1	0		
	Preferência pela ativa	2	9,1	0		
<i>Susie cut her hair at the hair salon.</i>	Preferência pela causativa	8	36,4	3	60,0	0,214
	Rejeição da ativa	10	45,4	1	20,0	
	Neutralidade	2	9,1	0		
	Preferência pela ativa	2	9,1	1	20,0	
<i>Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.</i>	Preferência pela causativa	9	42,8	4	80,0	0,352
	Rejeição da ativa	8	38,1	0		
	Neutralidade	3	14,3	1	20,0	
	Preferência pela ativa	1	4,8	0		
<i>Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.</i>	Preferência pela causativa	10	45,5	2	40,0	0,554
	Rejeição da ativa	11	50,0	2	40,0	
	Neutralidade	1	4,5	1	20,0	
	Preferência pela ativa	0		0		

A Tabela 51 mostra que em três situações (Sentenças 2, 3 e 4) a rejeição pela estrutura ativa foi maior no grupo do aprendizado predominantemente escolar do que no grupo de aprendizado predominantemente naturalístico. Ademais, em duas situações (*Susie cut her hair at the hair salon* e *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*) a rejeição pela estrutura ativa foi maior do que a preferência pela construção causativa-passiva no grupo escolar, o que não ocorreu no grupo de aprendizado predominantemente naturalístico. Esses dados me parecem ser indicativos da presença do Efeito B, explicitado na Subseção 3.2, ainda que apenas no plano qualitativo, já que

os resultados do Teste Exato de Fisher não apontaram diferenças quantitativas significativas entre os dois grupos.

Em síntese, pode-se dizer que, no tocante à produção, houve pouca diferença entre os grupos, sendo o percentual total de construções ativa e causativa-passiva muito próximo em ambos, na Tarefa 1, e um pouco mais distante na Tarefa 2 (Tabelas 52 e 53 abaixo).

TABELA 52

Tarefa 1 (Parte 1) – Produção em Lacunas – Total das Frequências Brutas e Percentis:  
Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

	Aprendizado predominantemente escolar				Aprendizado predominantemente naturalístico			
	Ativa		Causativa		Ativa		Causativa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Total</b>	70	67,3	34	32,7	15	62,5	9	37,5

TABELA 53

Tarefa 2 (Parte 1) – Produção Texto Livre – Total das Frequências Brutas e Percentis:  
Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

	Aprendizado predominantemente escolar				Aprendizado predominantemente naturalístico			
	Ativa		Causativa		Ativa		Causativa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Total</b>	24	54,5	20	45,5	2	66,7	1	33,3

Outra questão com relação à produção é que em *to paint the house* e *to do (one's) nails* (Tarefa 1), a frequência da construção causativa-passiva no grupo do aprendizado predominantemente escolar foi apenas levemente superior àquela encontrada no grupo do aprendizado predominantemente naturalístico. Em *to do (one's) hair*, constatou-se um percentual maior de construções causativas-passivas no grupo do aprendizado naturalístico (Tabelas 43 e 44). Tendo em vista o que se disse acerca da frequência dessas ações em livros didáticos, esperava-se que a frequência de causativas-

passivas com essas ações fosse superior no grupo do aprendizado predominantemente escolar. Entretanto, vale lembrar que considerando a produção de todos os sujeitos brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2 juntos<sup>61</sup> (GI+GII+GIII), o percentual da construção causativa-passiva foi de fato superior em *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair* (cf. Tabela 17) no grupo dos brasileiros residentes no Brasil. Esses dados parecem sugestivos de um efeito de transferência de treinamento sobre a interlíngua. Entretanto, salienta-se que a amostra experimental dos grupos de aprendizado predominantemente escolar e predominantemente naturalístico não ofereceu dados conclusivos a respeito da relação entre a frequência de uma ação em lições sobre a causativa-passiva e a ocorrência dessa construção com essas mesmas ações, na interlíngua (embora a análise por nível de proficiência tenha mostrado que os falantes do grupo avançado tendem a empregar mais a construção causativa-passiva que o grupo do aprendizado naturalístico com as ações *to paint the house*, *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*, mais comuns em livros didáticos (cf. Tabela 43).)

No tocante à atribuição temática, o grupo do aprendizado predominantemente escolar apresentou uma tendência maior de avaliar o sujeito de sentenças com a estrutura ativa como exclusivamente agente. Os resultados totais da atribuição temática (Tarefas 1 e 2) podem ser vistos nas Tabelas 54 e 55, abaixo:

TABELA 54

Tarefa 1(Parte 2) – Atribuição Temática – Total das Frequências Brutas e Percentis (Diálogo 1+3): Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

	Aprendizado predominantemente escolar		Aprendizado predominantemente naturalístico	
	N	%	N	%
<b>&lt;sujeito-agente&gt; apenas</b>	7/44	16	0	

<sup>61</sup> Isto é, sem se separarem aqueles cujo aprendizado foi majoritariamente escolar.



TABELA 55  
Tarefa 2 (Parte 2) – Atribuição Temática – Total das Frequências Brutas e Percentis (Sentenças 1+2+3+4): Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

	Aprendizado predominantemente escolar		Aprendizado predominantemente naturalístico	
	N	%	N	%
<b>&lt;sujeito-agente&gt; apenas</b>	35/85	41,2	5/20	25,0

Finalmente, no tocante aos dados de preferência, rejeição e neutralidade, constatou-se que o grupo do aprendizado predominantemente escolar apresentou uma tendência maior de rejeitar as sentenças com a estrutura ativa, em contextos <sujeito-beneficiário>, que o grupo do aprendizado predominantemente naturalístico. A Tabela 56, abaixo, apresenta o percentual total de rejeição em ambos os grupos:

TABELA 56  
Tarefa 2 (Parte 2) – Rejeição de Sentenças Ativas – Total das Frequências Brutas e Percentis: Subgrupo Experimental (escolar) *versus* Grupo Experimental VI (natural.)

	Aprendizado predominantemente escolar		Aprendizado predominantemente naturalístico	
	N	%	N	%
<b>Rejeição de sentenças ativas</b>	35/87	40,2	5/20	25,0

É tempo de retomar alguns pontos mencionados nas primeiras seções deste capítulo e comentá-los à luz do que se disse sobre a transferência de treinamento. A primeira questão que retomo foi o comentário acerca do aumento da construção causativa-passiva na produção dos Grupos I, II e III (Subseção 1.1.), verificado nos dados da Tarefa 1. A Tabela 01 mostra que em todos os grupos houve um aumento de causativas-passivas com os sintagmas *to paint the house*, *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*, sobretudo com os dois últimos. Na Tarefa 2, a frequência da construção causativa-passiva em relação a *car repair* foi também bastante alta nos três grupos

(Tabela 02). É possível que o aumento observado com essas ações seja um efeito de transferência de treinamento, dado que essas são ações típicas de alguns contextos frequentemente trabalhados em sala de aula, durante o ensino e a prática da construção causativa-passiva. A repetição desses contextos, através de explicações vindas do professor e também dos exercícios de fixação propostos, pode levar o aprendiz a memorizar e automatizar as fórmulas *to have (one's) nails done, to have the house painted, to have (one's) hair cut*. No meu entender, esse efeito não é nem positivo, nem negativo: ele é apenas uma característica da interlíngua de alguns aprendizes brasileiros de inglês-L2.

Outro efeito que me parece decorrer do uso desses contextos na sala de aula é o elevado índice da leitura <o sujeito é exclusivamente agente em sentenças ativas> nos Grupos I, II e III no tocante às sentenças *Susie cut her hair at the hair salon* e *Mrs. Morgan fixed her TV for \$50*; e nos Grupos I e II no tocante a *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150*. Na Subseção 1.2., afirmei que a hipótese de que o próprio personagem consertara a TV e cortara o cabelo não era uma explicação viável para o aumento dessa leitura, dado que as figuras claramente indicavam o oposto. O que me parece acontecer, aqui, é também um efeito de transferência de treinamento. Como se viu na análise dos livros didáticos e nos depoimentos dos professores de língua inglesa, os cenários do salão de beleza e dos consertos relacionados a eletrodomésticos e veículos, são comuns na sala de aula, e há professores que de fato explicitam a “diferença temática” existente entre sentenças com a construção ativa (sujeito-agente) e com a causativa-passiva (sujeito-beneficiário). É possível que esse tipo de conhecimento tenha guiado os informantes na avaliação das sentenças do experimento.

#### 4. CONSTATAÇÕES DESTE CAPÍTULO: RESUMO

À guisa de conclusão, retomo, abaixo, os principais pontos vistos ao longo da apresentação e análise dos dados:

1. Todos os grupos brasileiros produzem a construção causativa-passiva e a construção ativa, nos contextos em que o sujeito dessas sentenças é um beneficiário da ação verbal (Tabelas 01 e 02).
2. A frequência das construções ativa e causativa-passiva parece variar de acordo com a proficiência do aprendiz, embora não se tenha provado que essa relação seja significativa do ponto de vista estatístico: a causativa-passiva é mais característica dos níveis de proficiência mais elevada; a ativa é mais característica de níveis mais baixos de proficiência (Tabelas 01 e 02).
3. Nos Grupos Experimentais I, II e III (brasileiros aprendizes/falantes de inglês-L2) a construção causativa-passiva ocorreu com todas as ações utilizadas no experimento, mas foi mais expressiva com ações frequentes no insumo pedagógico como *to do (one's) nails*, *to do (one's) hair*, *to repair the car*. Esse fato pode ser um indício de transferência de treinamento (Tabelas 01 e 02).
4. Em todos os níveis de proficiência (Grupos Experimentais I, II e III) ocorreu a interpretação <o sujeito é exclusivamente agente da ação verbal> no tocante às sentenças ativas. Essa atribuição tendeu a ser maior em sentenças cuja ação verbal exibiu um grau de complexidade menor (i.e., houve maior atribuição do papel de agente com a ação *to*

*add hair extensions* do que com *to remove a tattoo*, por exemplo) e foi também maior em sentenças cujas ações eram típicas do insumo pedagógico (*Susie cut her hair at the hair salon; Mrs Morgan fixed her TV for \$50.*) Ademais, a interpretação parece ser inferida a partir da estrutura sintática do enunciado (cf. Tabelas 03, 05 e 06 e depoimentos 7, 8, 9 e 10).

5. Em todos os níveis de proficiência (Grupos Experimentais I, II e III) ocorreu a interpretação <o sujeito é um beneficiário da ação verbal> no tocante às sentenças ativas. Essa interpretação foi mais evidente em situações cuja força contextual era maior (*to remove a tattoo*), e foi, de um modo geral, superior à interpretação <o sujeito é exclusivamente agente da ação> (Tabelas 03 a 06).
6. Os sujeitos brasileiros demonstram terem adquirido o arranjo temático subjacente à construção causativa-passiva, o que também é uma evidência de transferência de treinamento (Tabela 04 e depoimentos 24 a 28).
7. Os falantes de italiano-L1/inglês-L2 produzem a estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário> e atribuem o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças com essa estrutura (Tabelas 17 a 19, 21 e 22).
8. Os falantes nativos de inglês produzem a estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário> (Tabelas 23 e 24), embora sua preferência seja pela causativa-passiva.
9. Os falantes nativos do inglês atribuem o papel de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças ativas (Tabelas 25, 27 e 28) no contextos em que essa atribuição é possível.

10. Os sujeitos brasileiros (Grupos Experimentais I, II e III) e os falantes nativos de inglês diferem qualitativamente em duas questões: na atribuição temática e no grau de rejeição de sentenças com a estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário>:
  - (a) No tocante à atribuição temática, observa-se que os sujeitos brasileiros são mais propensos a atribuir unicamente o papel de agente ao sujeito de sentenças com a estrutura ativa. Formulou-se a hipótese de que esse comportamento decorre da formulação de uma regra interlinguística, inferida a partir do insumo pedagógico (Tabelas 32, 35, 37, 38 e 39);
  - (b) No tocante à rejeição, observa-se que os sujeitos brasileiros são mais propensos a rejeitar sentenças com a construção ativa, em contextos <sujeito-beneficiário> (Tabela 40). Formulou-se a hipótese de que esse dado também decorra da atuação de uma regra interlinguística inferida a partir do insumo pedagógico.
11. A comparação entre brasileiros que adquiriram a língua inglesa em ambiente predominantemente escolar e aqueles que a adquiriram em ambiente predominantemente naturalístico revelou que:
  - (a) os informantes do grupo do aprendizado predominantemente escolar possuem uma tendência maior de atribuir o papel de agente ao sujeito sintático de sentenças ativas, o que confirma a mesma tendência, detectada na comparação entre os sujeitos brasileiros e os falantes nativos do inglês (Tabelas 47, 49 e 50; 54 e 55);

- (b) os informantes do grupo do aprendizado predominantemente escolar possuem uma tendência maior de rejeitar sentenças com a estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário> (Tabela 51 e 56). Hipotetiza-se que tanto (a) quanto (b) decorram de transferência de treinamento;
- (c) não há dados conclusivos acerca da relação entre a frequência de uma ação em lições sobre a causativa-passiva e a ocorrência dessa construção com as mesmas ações, na interlíngua. O único momento em que se constatou tal relação foi quando se comparou o grupo avançado ao grupo do aprendizado predominantemente naturalístico. A comparação revelou que os informantes do grupo avançado, expostos à língua inglesa em ambiente predominantemente escolar, apresentaram uma tendência maior de empregar a construção causativa-passiva com as ações típicas de livros didáticos. Pensa-se que esse também seja um efeito de transferência de treinamento.

No capítulo seguinte, discuto as implicações desses resultados para a testagem da hipótese da transferência linguística, e faço algumas considerações finais sobre a questão da transferência de treinamento.

## CAPÍTULO VI

### Discussão

Neste capítulo, discuto as implicações dos dados obtidos para a testagem da hipótese da transferência linguística, e faço considerações finais sobre a questão da transferência de treinamento. Aponto também os limites deste trabalho, suas principais contribuições e questões a serem exploradas em pesquisas futuras.

#### 1. A QUESTÃO DA TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Um dos objetivos desta pesquisa foi verificar se a produção de sentenças do tipo *John cut his hair*, em contextos <sujeito-beneficiário>, constituía evidência de que os sujeitos brasileiros transferem para a interlíngua sentenças como *João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo*, comuns no PB. Para a investigação dessa questão, empregou-se a metodologia apresentada por Jarvis (2000), segundo quem o fenômeno da transferência linguística, embora difícil de ser analisado diretamente, produz três efeitos passíveis de observação. Quando detectados, esses efeitos constituem evidência de que um dado fenômeno interlinguístico resulta de transferência linguística. Esses efeitos foram apontados no Capítulo I e guiaram a coleta de dados para a investigação dessa hipótese.

O primeiro efeito é o da *homogeneidade de comportamento dos falantes brasileiros*. Em termos práticos, buscar essa homogeneidade significou verificar se os Grupos Experimentais I, II e III constituíam grupos dependentes (semelhantes) ou não. Com relação à **produção**, constatou-se um predomínio da estrutura ativa no grupo intermediário (percentuais acima de 70 na Tarefa 1, e acima de 60 na Tarefa 2 – Tabelas

01 e 02, respectivamente). Já nos grupos avançado e proficiente, predominou a construção causativa-passiva em ambas as tarefas. Apesar disso, o Teste Exato de Fisher, aplicado a esses dados, mostrou muito poucas diferenças significativas entre os grupos, o que parece indicar que há, de um modo geral, uma homogeneidade entre eles. Na Tarefa 1, os grupos intermediário e avançado (GI x GII) e os grupos avançado e proficiente (GII x GIII) não apresentaram diferenças significativas (todos os *p*-valores foram superiores a 0,05 – Tabela 07). A comparação entre os grupos intermediário e proficiente (GI x GIII), por sua vez, mostrou que em três das cinco situações testadas não houve diferenças significativas. As diferenças foram relevantes apenas no tocante a *to remove a tattoo* e *to do (one's) nails*. Os dados da segunda tarefa de produção também mostraram que em oito dos nove cruzamentos realizados as diferenças não foram importantes do ponto de vista estatístico (Tabela 08). O único momento em que houve uma diferença relevante foi no cruzamento entre os níveis intermediário e avançado, quanto a *car repair*. Em suma, pode-se dizer que a produção dos sujeitos brasileiros, de um modo geral, é razoavelmente homogênea.

Nas tarefas de **compreensão**, o comportamento dos sujeitos brasileiros também se mostrou uniforme. Nos três grupos, houve uma tendência clara de se atribuir o papel temático de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças ativas, em contextos propícios a essa atribuição (Tabelas 03, 05 e 06). Os resultados do Teste Exato de Fisher aplicado a esses dados não mostraram diferenças significativas entre os grupos no tocante à atribuição temática (Tabelas 09 e 10). Pode-se dizer, então, que a atribuição de papéis temáticos nos três grupos é razoavelmente uniforme.

Apesar dessas constatações, obter a evidência da homogeneidade não é uma condição *suficiente* para que se possa argumentar em favor da influência de L1, conforme salienta o próprio Jarvis. O autor observa que outros fatores, que não a



influência da língua materna, também são capazes de provocar uma uniformidade nos dados (Ibidem, p. 256-57). Isso significa que a descoberta de um comportamento homogêneo na amostra experimental de um grupo de aprendizes não exclui a possibilidade de ele ser comum a todos os aprendizes daquela L2, indiferentemente de sua L1 (Ibidem, p. 257). Esse ponto ressalta a importância de se buscar, simultaneamente, a evidência C (i.e., que advém da comparação entre sistemas interlinguísticos), mais poderosa no sentido de afastar a hipótese de que fatores desenvolvimentais estejam provocando a homogeneidade observada. Outro fator capaz de influenciar a homogeneidade grupal é a atuação de variáveis externas, dentre as quais está a proficiência em L2. É possível que as diferenças significativas encontradas entre os grupos intermediário e proficiente (Tabela 07) e intermediário e avançado (Tabela 08) decorram da diferença de proficiência entre os grupos (aliás, o próprio fato de serem grupos de diferentes níveis de proficiência pressupõe que, em algum momento, seus comportamentos possam ser diferentes).

Ademais, apoiar-se unicamente na evidência da homogeneidade pode levar o pesquisador a supor que certo fenômeno, homogeneamente presente numa amostra interlinguística, decorre da influência da língua materna dos aprendizes, mesmo quando não se detectam diferenças entre o comportamento dos aprendizes e o dos falantes nativos daquele idioma. Em casos assim, a homogeneidade pode ser consequência, não da influência de L1, mas de os falantes estrangeiros terem atingido uma competência semelhante à nativa naquela área da língua (Ibidem, p. 257). Embora Jarvis não mencione explicitamente a necessidade de se coletarem dados de controle com um grupo de falantes nativos da L2, tal medida está implícita nessa observação, e deveria ser incorporada à metodologia dos estudos de transferência. Através de uma base de dados empírica, o pesquisador poderá identificar com mais clareza qual é o

comportamento dos falantes nativos do idioma estrangeiro, e a partir daí, determinar que tipo de evidência será necessária para se comprovar que a performance interlinguística dos aprendizes exibe efeitos de língua materna. No caso do presente estudo, essa ação foi fundamental, pois não apenas revelou a possibilidade de os falantes nativos do inglês também produzirem sentenças com a estrutura ativa, em contextos <sujeito-beneficiário>, como também mostrou sua capacidade de atribuir ao sujeito dessas sentenças o papel temático de beneficiário. Investigar um possível efeito de língua materna, partindo-se do conhecimento de que o fenômeno que a reflete também pode estar presente na produção de falantes nativos do idioma estrangeiro, muda completamente o modo de encarar o quê constituirá evidência de transferência linguística num cenário desse tipo, questão que retomarei mais adiante.

O segundo efeito a ser buscado é o da *congruência* entre as performances em língua materna e na interlíngua. Segundo Jarvis, essa evidência acrescenta ao argumento da transferência linguística, pois explicita o quê existe na L1 que hipoteticamente provoca o comportamento interlinguístico (Ibidem, p. 255). A evidência da congruência é obtida quando se detectam correspondências claras e consistentes entre o comportamento de um sujeito na L1 e na IL.

Os dados mostraram que a tendência de *produção* da sentença alternante na L1 se reproduziu na interlíngua em alguns contextos, mas não em todos, e foi mais consistente nos dados do grupo intermediário. Esse resultado é compatível com a hipótese de que, quanto maior o nível de proficiência do aprendiz, maior a frequência esperada de exemplares da causativa-passiva e menor a de exemplares da estrutura ativa em seu desempenho interlinguístico. É também coerente com a observação de que os níveis avançado e proficiente foram os que mais exibiram evidências de transferência de treinamento (visível, por exemplo, na tendência de produção de estruturas causativas-

passivas). Os dados de *produção*, portanto, podem ser indicativos de que houve transferência linguística, sobretudo no nível intermediário. Nos níveis avançado e proficiente, é possível que se identifiquem indícios de transferência no nível individual. No entanto, essa análise, mais refinada, não foi realizada e fica lançada para um trabalho futuro.

No tocante à *compreensão*, a tendência identificada na língua materna (i.e., de atribuição do papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas) refletiu-se na interlíngua em todos os níveis de proficiência. É possível, portanto, que esse fato seja decorrente de transferência linguística. Retomo, no entanto, a observação feita no capítulo anterior de que a aparente relação entre um fato da língua materna e um fato na interlíngua não implica a existência de uma relação de causa-e-efeito entre eles (Capítulo V, Subseção 2.2). Há apenas indícios de que o uso da sentença alternante na língua materna encontra paralelo com o emprego da estrutura ativa, na interlíngua. Outra observação pertinente é que essa evidência foi buscada de modo indireto neste estudo. Antes de se fazer qualquer afirmação em caráter conclusivo, seria interessante verificar o desempenho em IL e L1 de um mesmo informante (o que não foi feito, nesta pesquisa, por questões de cronograma). A conclusão, portanto, é que não há informações suficientes para se comprovar o Efeito B.

O terceiro efeito a ser buscado é o da *heterogeneidade no uso da L2* por falantes de línguas maternas distintas. Isso foi realizado mediante a comparação entre os indivíduos brasileiros e os falantes nativos de italiano. Segundo Jarvis, a evidência da heterogeneidade é importante porque elimina a possibilidade de os dados decorrerem de fatores desenvolvimentais e/ou universais da aquisição (Ibidem, p. 255). Essa evidência é, portanto, mais poderosa que o efeito da homogeneidade, pois pode derrubar o

argumento de que certo comportamento interlinguístico é comum a todos os aprendizes (Ibidem, p. 257).

Na *produção*, verificou-se que os informantes italianos também produzem sentenças ativas em contextos <sujeito-beneficiário> (Tabelas 17 e 18). Nas tarefas de *compreensão*, esses informantes também demonstraram atribuir o papel de beneficiário ao sujeito sintático de sentenças com a estrutura ativa (Tabelas 19 a 22). O comportamento desse grupo experimental *não foi*, portanto, qualitativamente distinto do comportamento dos sujeitos brasileiros (i.e., não há, aparentemente, heterogeneidade entre os grupos). Como saber, no entanto, se esse fato realmente indica que não há evidência pró-transferência linguística nesses dados? Será que o simples fato de os informantes italianos produzirem a estrutura ativa e atribuírem o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas é suficiente para provar que os dados dos informantes brasileiros não exibem um efeito de língua materna?

Jarvis menciona um estudo presente em Ringbom (1987), que ajuda iluminar um pouco mais essa questão. De acordo com o estudo, os falantes de finlandês-L1 possuem uma tendência maior de omitirem artigos e preposições em sua performance em língua inglesa quando comparados a falantes suecos. O fato importante, aqui, é que, ao se afirmar que os finlandeses são mais propensos a omitir artigos e preposições, não se está dizendo que os suecos não omitam esses mesmos itens em sua produção interlinguística. Antes, a diferença entre eles é que no grupo dos finlandeses esse padrão ocorre com uma frequência *significativamente maior* que no outro. Esse fato aponta duas questões altamente relevantes para a análise dos dados desta pesquisa: a primeira delas é que o fato de os falantes italianos produzirem sentenças com a estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário> não exclui a possibilidade de o mesmo fenômeno, na interlíngua dos falantes brasileiros, ter sofrido um efeito de língua

materna. A segunda diz respeito à necessidade de se submeterem os dados coletados a uma análise estatística, a fim de se verificar se as diferenças ou semelhanças detectadas entre dois grupos são de fato significativas. Vejamos a primeira questão em mais detalhes.

Do ponto de vista lógico, é plenamente possível que um dado fenômeno interlinguístico decorra de razões distintas, assim como um sintoma corporal pode ser indício de diferentes enfermidades. À luz desse raciocínio, pensemos nos dados produzidos pelos falantes italianos, e suponhamos, ainda, que a produção de sentenças ativas, em contexto <sujeito-beneficiário>, também ocorra na interlíngua de falantes de outras línguas maternas, aprendizes de inglês-L2. Diante desse cenário imaginário, duas hipóteses podem ser formuladas, do ponto de vista lógico:

- (1) A produção de sentenças ativas, em contexto <sujeito-beneficiário>, deve-se a um fator desenvolvimental e/ou universal da aquisição, já que é encontrada na interlíngua de falantes de diversas L1s;
- (2) As línguas maternas desses falantes (i.e., cuja interlíngua licencia sentenças de estrutura ativa em contextos <sujeito-beneficiário>) também licenciam o mesmo fenômeno.

Não entrarei aqui nos procedimentos necessários para a investigação dessas duas hipóteses. Basta dizer que cada uma delas já constitui, por si só, um tema para outra dissertação. O ponto que desejo colocar, aqui, é o seguinte: se, algum dia, a pesquisa mostrar que a produção de sentenças com estrutura ativa, em contextos <sujeito-beneficiário>, resulta de um fator desenvolvimental (o que, por conseguinte, implicaria prever sua potencial ocorrência em todo e qualquer sistema interlinguístico,

independentemente da L1 do falante – Hipótese 1), ainda assim não seria possível descartar a hipótese de que o mesmo fenômeno, na interlíngua do falante brasileiro, aprendiz de inglês-L2, seja resultado da influência da língua portuguesa. No meu entender, é plenamente possível que um dado fenômeno decorra de fatores desenvolvimentais ou universais da aquisição e receba, adicionalmente, um impacto da língua materna, ideia que já foi, inclusive defendida por Zobl (1980)<sup>62</sup>. Esse pensamento é possível porque a L1 não é o único fator a influenciar a interlíngua de um falante, podendo ocorrer em parceria com outros fatores (HÅKANSSON, 2001, p. 68; GASS & SELINKER, 1994, p. 79-80; R. ELLIS, 1985, p. 24). Nessa situação hipotética, o impacto da L1 poderia ser constatado, caso a interlíngua desses falantes exibisse uma tendência *significativamente maior* de conter sentenças com a estrutura ativa, à semelhança do que se constatou no estudo recuperado por Jarvis: a influência de L1, sobre a interlíngua dos falantes de finlandês-L1, foi detectada justamente na tendência *significativamente maior* que esses falantes demonstravam de omitir artigos e preposições, em comparação com os falantes suecos.

Pensemos agora na Hipótese 2, que cogita sobre a possibilidade de as línguas maternas desses informantes hipotéticos também licenciarem a alternância agente-beneficiário. No Capítulo III, foi apresentado o estudo de Cançado (2007) sobre essa alternância no PB. Embora o objetivo de Cançado não tenha sido o de provar a inexistência do fenômeno em outras línguas, foi sugerido, ali, que pelo menos seis idiomas, dentre os quais o italiano e o inglês, não licenciariam esse tipo de alternância

---

<sup>62</sup> Zobl defende a existência de uma superposição [*overlap*] entre os erros “desenvolvimentais” e aqueles atribuídos à influência de L1, mostrando que as duas categorias de erros podem ter a mesma origem, i.e., o processamento de propriedades do insumo da L2. Zobl hipotetiza que os erros decorrentes de um efeito de L1 surgem primeiramente como erros desenvolvimentais e, posteriormente, recebem um impacto de uma estrutura da língua materna, compatível com o erro desenvolvimental. Nesses casos (i.e., em que há um reforço do erro via influência de L1), o tempo necessário para que ocorra a reestruturação da regra que o gerou pode ser maior do que o tempo requerido para a reestruturação de uma regra responsável por um erro que não sofre esse tipo de efeito (Ibidem, p. 470).

(Ibidem, p. 2). Caso, porém, a pesquisa linguística venha mostrar que a alternância agente-beneficiário é licenciada em outros idiomas e que, na interlíngua de falantes nativos dessas línguas ocorrem sentenças do tipo *John<sub>BEN</sub> cut his hair*, esse fato, mais do que o anterior, não exclui a possibilidade de os dados verificados na produção dos sujeitos brasileiros decorrerem da influência da língua portuguesa sobre a interlíngua. Jarvis toca nesse ponto ao afirmar que, em algumas situações, o comportamento de falantes de línguas maternas distintas não se mostra heterogêneo (Efeito C), simplesmente porque suas línguas maternas comportam-se de modo semelhante naquele ponto investigado (Ibidem, p. 257). Depreende-se daí que a inexistência de heterogeneidade entre dois grupos nem sempre é prova de que a língua materna não influenciou a performance do aprendiz.

Uma maneira de se evitar tal situação é mediante a comparação de falantes cujas L1s de fato se comportem diferentemente no tocante ao fenômeno analisado. Foi o que se buscou fazer nesta pesquisa. Porém, ao contrário do que se esperava, verificou-se uma alta frequência da estrutura ativa nos dados de produção dos falantes italianos e, ainda, que esses são capazes de atribuir o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas. Esses dados podem tanto fomentar a hipótese de que o italiano também licencia a alternância agente-beneficiário (Hipótese 2, acima), quanto a de que esse fenômeno é um fato universal da aquisição (Hipótese 1), haja vista o fato de ter se manifestado na interlíngua desses falantes e ainda, na produção em L1 dos informantes americanos. Evidentemente que este estudo não se propõe a investigar nenhuma das duas questões. O ponto importante, aqui, é que os dados da interlíngua dos falantes italianos não são capazes, em princípio, de excluir a hipótese da transferência linguística.

Ao fazer essa observação, não estou questionando de modo algum a utilidade da evidência da heterogeneidade para os estudos de transferência linguística,

mas, sim, buscando reforçar a importância de se submeterem os dados a um tratamento estatístico, conforme mencionei acima. Tanto Odlin (1989) quanto Selinker (1992) discutem a importância desse procedimento em investigações sobre a transferência linguística, embora o primeiro autor priorize as comparações entre sistemas interlinguísticos, e o segundo, a comparação entre a performance em L1 e na IL de um mesmo falante. Em sua proposta, Jarvis também endossa a importância da prática, inclusive fazendo alusão a ela na definição de trabalho que propõe (Ibidem, p. 252; cf. Capítulo I). Nesta pesquisa, buscou-se tratar estatisticamente todos os dados obtidos. Porém, devido ao pequeno número de informantes, sobretudo no grupo dos falantes italianos, e ainda ao pequeno número de dados válidos, tal procedimento foi inviável em certos momentos. Nos casos em que tal análise pôde ser levada adiante, muitas foram as situações em que as diferenças não se mostraram significativas, fato que pode estar relacionado, mais uma vez, ao tamanho da amostra.

Tendo em vista o que se discutiu acima, o que se pode dizer é que **os dados obtidos nesta pesquisa não são conclusivos com relação ao fenômeno da transferência linguística**. Embora tenha havido homogeneidade no comportamento dos informantes do grupo intermediário (Efeito A), a comparação entre a interlíngua dos falantes italianos e dos brasileiros não nos permite afirmar que ocorre transferência linguística, nem que ela não ocorre. Para que se possa fazer qualquer afirmação desse tipo, é necessário coletar dados com um número maior de informantes italianos, para que seja possível submetê-los a um tratamento estatístico eficaz. Ademais, como os três informantes do Grupo Experimental IV produziram unicamente a estrutura ativa, valeria a pena investigar mais a fundo se a língua italiana de fato não licencia o fenômeno da alternância agente-beneficiário. Outra solução estaria em buscar informantes cuja língua



materna definitivamente não licencie o uso da alternância. Lanço essas ações, no entanto, para um trabalho futuro.

O único momento em que os dados experimentais parecem sugerir um efeito de transferência linguística é com relação ao evento da cirurgia oftálmica. Nesse contexto, o uso da construção ativa na produção brasileira surpreende, dada a complexidade da ação e ao fato de ela requerer a atuação de um médico. Embora a construção ativa também tenha ocorrido no grupo italiano, ela ocorreu apenas uma vez. O percentual da estrutura ativa em comparação ao percentual das outras estratégias nesse grupo foi de 33,3%, contra 66,7%. Outro fato importante é que nesse contexto, os falantes nativos do inglês não empregaram a construção ativa em nenhum momento. Novamente, devido à pequenez da amostra do Grupo IV, torna-se impossível fazer qualquer afirmação em caráter conclusivo. Fica, no entanto, a indicação de que a produção de ativas, pelos brasileiros, nesse único ambiente parece sugerir um efeito de transferência linguística.

Por último, retomo os dados produzidos pelo Grupo Controle. Como se viu na Subseção 2.4. do capítulo anterior, os falantes nativos de inglês não apenas demonstraram atribuir o papel de beneficiário ao sujeito das sentenças ativas, como também produziram essa estrutura em contextos <sujeito-beneficiário>. O tratamento estatístico aplicado a esses dados não revelou diferenças significativas entre o comportamento dos Grupos I, II e III e do Grupo Controle (Tabelas 29 a 36). Frente a isso, poder-se-ia indagar se a proposta da hipótese da transferência linguística se justificava, uma vez que não há, em princípio, uma diferença observável entre o comportamento dos falantes brasileiros e o dos falantes nativos do inglês a ser explicada pela influência do português sobre a interlíngua.

Meu entendimento atual a respeito dessa questão é semelhante ao pensamento que esbocei mais acima, ao falar dos dados produzidos pelos falantes italianos. O fato de os falantes nativos de inglês terem produzido dados semelhantes aos encontrados na interlíngua dos brasileiros não exclui a possibilidade de haver um efeito de língua materna operando na interlíngua do aprendiz brasileiro. A questão crucial não é o falante nativo do inglês não produzir sentenças do tipo *John<sub>BEN</sub> cut his hair*. Não é a ausência desse tipo de dado na produção do falante nativo que garantirá que sua ocorrência na interlíngua do falante brasileiro constitui evidência de transferência linguística, assim como não é a ausência desse dado na interlíngua do falante italiano (ou na interlíngua de qualquer outro falante cuja L1 se comporte diferentemente do português) que garante que a produção de sentenças ativas na interlíngua do falante brasileiro decorre de transferência. A evidência necessária aqui é uma *diferença estatisticamente significativa* entre os grupos. No caso da comparação entre o falante nativo do inglês e o brasileiro, o que se deve verificar é se o falante brasileiro emprega estruturas ativas com uma frequência significativamente maior que o falante nativo do inglês. Essa constatação, no entanto, ficou comprometida no presente estudo devido ao número, muito pequeno, de informantes no Grupo Controle. Seria necessário ampliar a coleta de dados com os falantes nativos do inglês, tarefa que deixo para um trabalho futuro. Minha conclusão final a respeito da transferência linguística, como hipótese explicativa para a ocorrência de sentenças ativas no PB e para a atribuição do papel de beneficiário ao sujeito dessas sentenças, é que os dados obtidos neste estudo simplesmente não são conclusivos. Essa hipótese foi cogitada, como explicação plausível para os dados encontrados, devido à correspondência estrutural existente entre sentenças com *João<sub>BEN</sub> cortou o cabelo*, do PB, e *John cut his hair*, do inglês. Dado que nesta língua preconiza-se o emprego da construção causativa-passiva em contextos

<sujeito-beneficiário>, hipotetizou-se que os falantes brasileiros apresentariam uma tendência significativamente maior de empregar sentenças com a estrutura ativa (i.e., *John cut his hair*) nesses contextos, devido a um efeito de língua materna.

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

O capítulo anterior apresentou as diferenças qualitativas observadas entre o desempenho dos falantes brasileiros e o comportamento dos falantes nativos de inglês. Foram mostrados alguns itens do insumo pedagógico que podem levar o aprendiz a inferir uma regra que, por sua vez, pode ter subjazido o desempenho dos informantes nas tarefas do experimento. Nesta seção, faço apenas algumas considerações finais sobre o tema da transferência de treinamento, uma vez que a maior parte da discussão pertinente a esse assunto já foi feita no capítulo anterior, ao se apresentarem os dados quantificados.

O primeiro ponto que retomo é a observação feita, no capítulo anterior, a respeito de alguns  $p$ -valores obtidos quando da comparação do desempenho dos Grupos I, II e III (Capítulo V, Subseção 2.1). A Tabela 07 mostrou que para as ações *to do (one's) nails* e *to do (one's) hair*, o  $p$ -valor obtido no cruzamento GI x GII foi próximo do valor crítico de 0,05 (0,067), o que significa que quase houve uma diferença significativa entre os dois grupos, para essas duas ações. Esse fato me parece interessante, visto que essas duas ações são típicas do insumo pedagógico. Assim, a transferência de treinamento pode ser a explicação para o aumento de causativas-passivas no grupo avançado e conseqüente tendência a uma diferença estatisticamente relevante entre os grupos. Já a comparação entre os grupos I e III mostrou uma diferença relevante ( $p = 0,031$  em *to do (one's) nails*), e quase apontou uma diferença

significativa para a ação *to do (one's) hair* ( $p = 0,09$ ). É possível que essas diferenças sejam fruto de um efeito de transferência de treinamento nos grupos avançado e proficiente, já que a diferença entre esses grupos e o grupo intermediário, em relação a essas ações, também está na frequência maior de causativas-passivas verificada em GII e GIII.

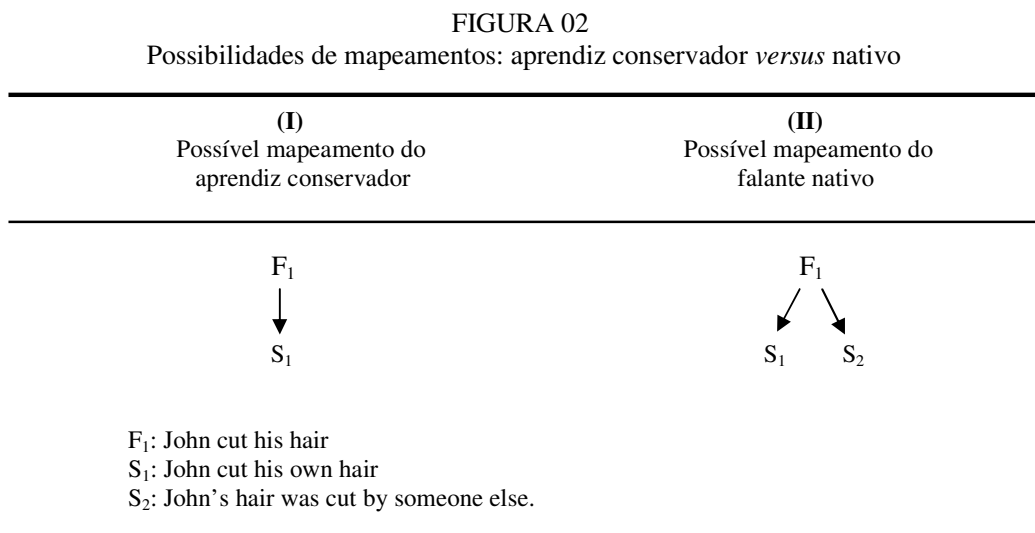
Outro ponto que gostaria de retomar diz respeito à relação entre a proficiência e a frequência das estruturas ativa e causativa-passiva na interlíngua. No Capítulo V, aponte o comportamento oscilante do grupo avançado. As Tabelas 01 e 02 mostraram que os momentos em que esse grupo produziu o maior número de causativas-passivas foi justamente com ações típicas da sala de aula, principalmente, com *to do (one's) nails* (75%), *to do (one's) hair* (75%) e *car repair* (93,3%). Esse fato me parece indicativo de transferência de treinamento nesse grupo, sobretudo quando se constata o baixo percentual da causativa-passiva com a ação *to remove a tattoo*, nesse grupo. De acordo com o levantamento realizado nesta pesquisa, *to remove a tattoo* é uma ação relativamente infrequente no insumo pedagógico, apesar de altamente complexa (o que favoreceria emprego da causativa-passiva). Se os informantes do grupo avançado estivessem se guiando unicamente pelo critério da complexidade da ação, seria de se esperar que a ação seguisse o padrão detectado nas ações apontadas acima. Tal fato não ocorreu, o que me leva a pensar que os altos índices de causativas-passivas na produção desses sujeitos, com as ações *to do (one's) nails*, *to do (one's) hair* e *car repair* decorra mesmo de transferência de treinamento.

Os resultados obtidos, sobretudo com relação à atribuição temática e à rejeição da estrutura ativa, parecem sugerir que os sujeitos expostos ao insumo pedagógico tendem a se tornar *mais conservadores* que aqueles cujo aprendizado se dá em ambiente predominantemente naturalístico. Esse resultado é semelhante ao que Felix

e Weigl (1991, apud R. ELLIS, 1994, p. 622) constataram, num estudo já citado no Capítulo II (Seção 2). O estudo de Felix e Weigl, no entanto, falha por não apresentar uma comparação entre sujeitos que aprenderam a língua exclusivamente em ambiente escolar e aqueles que a aprenderam naturalisticamente e, ainda, por não conter dados de falantes nativos do inglês, conforme observa Rod Ellis (1994). Nesse ponto, a pesquisa aqui relatada oferece dados mais realistas da atitude conservadora do aprendiz, já que buscou atacar ambas as questões levantadas por Rod Ellis. Ressalto, no entanto, a dificuldade de acesso a informantes que se enquadrassem exclusivamente numa dessas duas categorias de aprendizado, o que dificultou a realização de uma comparação rigorosa entre o aprendizado naturalístico e o escolar. A propósito disso, vale lembrar que com a facilidade cada vez maior de acesso às tecnologias de comunicação, notadamente a *Internet*, tem sido cada vez mais fácil o contato com um insumo “legítimo” da língua inglesa, o que, de certa forma, complementa o insumo apresentado aos alunos pelo professor. Se esta pesquisa tivesse sido realizada nas décadas de sessenta e setenta do século passado, muito possivelmente o conservadorismo detectado nos informantes brasileiros teria sido mais acentuado.

Diante dos dados obtidos, é possível cogitar a hipótese de que sentenças com a construção ativa sejam marcadas no inglês, quando empregadas em contextos <sujeito-beneficiário>. Essa hipótese explicaria o fato de elas não terem sido a estratégia preferida dos falantes nativos na Tarefa 2 (Parte 2), mas também não terem obtido um grau de rejeição tão alto quanto aquele registrado nos grupos brasileiros (cf. Tabela 40). Outra constatação interessante é que o efeito da transferência de treinamento nem sempre é negativo ou ligado ao erro, como as menções ao fenômeno, em textos da área da ASL, podem levar a crer. De fato, o comportamento conservador externado por alguns aprendizes brasileiros não é, a meu ver, negativo, tampouco induz a um *erro*. Ele

decorre de uma inferência que não está errada, já que sentenças com a estrutura ativa também podem significar que o sujeito sintático é o agente da ação. A diferença fundamental que me parece haver entre o comportamento dos aprendizes conservadores e o dos falantes nativos que participaram desta pesquisa é que o primeiro grupo associa a forma “ativa” a um único sentido, enquanto o segundo vê nela uma ambiguidade. Pode ser que haja, portanto, uma diferença de mapeamento<sup>63</sup>, conforme mostra o diagrama da Figura 02, a seguir:



É importante esclarecer que essa observação não está sendo feita em caráter generalizador, ou seja: esses achados não são necessariamente representativos de toda a comunidade de aprendizes brasileiros e de falantes nativos do inglês. Também não se está afirmando que esses mapeamentos são rígidos e definitivos. Para se fazer qualquer afirmação desse tipo seria necessário investigar questões de fossilização, o que não foi, desde o início, a intenção deste trabalho. Entretanto, podemos vislumbrar algumas

<sup>63</sup> Por *mapeamento* entende-se a conexão estabelecida entre uma forma e um significado (VANPATTEN, WILLIAMS & ROTT, 2004). Dado que a causativa-passiva é uma *construção*, isto é, um pareamento de forma [sujeito+have/get+objeto+part.passado] e sentido [alguém realiza a ação em benefício do sujeito], justifica-se falar que ela também implica um mapeamento.

hipóteses com base em certas características da interlíngua e das conexões de forma e sentido. Na Introdução, foi dito que a interlíngua é um sistema *permeável*, isto é, cujas regras são abertas e sujeitas a emendas. Assim, a regra inferida a partir do insumo pedagógico pode vir a ser modificada no futuro, contanto, é lógico, que a permeabilidade do sistema se mantenha. Semelhantemente, as conexões de forma e sentido possuem a característica de poderem ser *aprimoradas*, isto é, podem incorporar novas informações de sentido e uso, à medida que a experiência do falante com o insumo linguístico aumenta (VANPATTEN, WILLIAMS & ROTT, 2004, p. 6). Tudo isso pode implicar “ajustes” no mapeamento original. Os dados abaixo me parecem ser indicativos de que algum tipo de ajuste ocorreu:

**Sobre a sentença: *Someone removed a wart from John's finger, relativa ao enunciado “I removed a wart yesterday at the hospital”.***

(78) *True – I believe native speakers don't make use of the structure "have/get something done" all the time, especially in conversations (BRA-02).*

**Depoimento dado na etapa pós-teste, sobre as estratégias empregadas no ensino da causativa-passiva:**

(79) (...) *depois falo das duas formas no inglês, enfatizando a diferença em usar: eu fiz e eu mandei ou paguei para alguém fazer para mim. (...) Acho que hoje, depois de ter vivido em um país falante de língua inglesa, já não vejo tanto pecado em não usar o “causative have” como antes (BRA-01).*

Ao dizer que os falantes nativos de inglês nem sempre usam a causativa-passiva, no contexto do diálogo, o informante BRA-02 está dizendo, implicitamente, que a forma ativa também pode se conectar ao sentido <alguém realizou a ação em meu

benefício>. Semelhantemente, o informante BRA-01 demonstra, a partir de sua experiência linguística, saber que esse mapeamento é possível em inglês.

Apesar de ambos os informantes aparentemente entenderem que a estrutura ativa também pode ser utilizada para expressar o sentido <sujeito-beneficiário>, sua performance variou, sendo ora indicativa do mapeamento em (I), ora do mapeamento em (II). O informante BRA-01, por exemplo, julgou inaceitável a sentença *Susie cut her hair at the hair salon* (segunda tarefa de compreensão):

(80) \* *The two first sentences mean someone made it for her and the last one she did it herself* (BRA-01).

Porém, aceitou as demais sentenças com a estrutura ativa, classificando-as como sua terceira opção para descrever as cenas dadas. Já o informante BRA-02 aceitou unicamente a sentença *Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150*, classificando-a como sua terceira opção para a descrição da cena, e rejeitou as demais:

**Kevin will remove his tattoos**

(81) \* *Kevin cannot remove his tattoos himself* (BRA-02).

**Susie cut her hair at the hair salon**

(82) \* *Someone cut Susie's hair, not Susie herself* (BRA-02).

**Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.**

(83) \* *Mrs. Morgan didn't fix the TV herself and I can be really sure about that because there is a repairman in the picture* (BRA-02).



Por terem aparecido na performance do mesmo falante, os dados de rejeição e aceitação das sentenças ativas atestam a respeito da *variação* dos sistemas interlinguísticos, característica que pode, muitas vezes, dificultar ao pesquisador a percepção exata do mapeamento existente no sistema. Alguém poderá sugerir que o fato de ambas as avaliações terem emergido na performance do mesmo indivíduo constitui evidência de que o mapeamento presente em sua interlíngua é, na verdade, o II. É possível que isso seja verdade, mas, ao mesmo tempo, é curioso que os indivíduos brasileiros tenham sido mais taxativos que os falantes nativos ao avaliarem as sentenças ativas (cf. Tabela 40 Talvez a evidência que aponta para o mapeamento II seja a *identificação da ambiguidade*, e não o comportamento oscilante do indivíduo que ora aceita, ora rejeita por completo o uso de sentenças ativas em contextos <sujeito-beneficiário>. A base de dados desta pesquisa, no entanto, não permite oferecer uma resposta definitiva para essa questão, sendo necessária a coleta de dados com um número maior de informantes.

Outra questão que pode ser investigada com mais profundidade, num trabalho futuro, diz respeito ao desenvolvimento da representação do aprendiz. Caso se comprove empiricamente que a produção de sentenças ativas na interlíngua dos sujeitos brasileiros de fato decorre de transferência linguística, seria interessante investigar como esse fato se distribui nos diferentes níveis de proficiência, isto é: se é mais característico dos estágios iniciais ou se continua ocorrendo nos níveis mais avançados. Uma investigação dessa natureza seria relevante, já que a ocorrência de estruturas ativas na produção de um sujeito *proficiente* pode estar relacionada ao fato de ele ter percebido que tais estruturas também são possíveis em inglês (ver depoimentos (78) e (79) acima). A percepção desses dois fatos, isto é, o de que a ocorrência de estruturas ativas decorre de transferência linguística nos estágios iniciais, mas que nos estágios posteriores está

ligada a uma percepção que o aprendiz tem do insumo linguístico, poderia oferecer alguma contribuição para o debate sobre o desenvolvimento das representações mentais em falantes bilíngues.

Os resultados da Fase III também nos levam a refletir sobre que informações linguísticas são disponibilizadas nos livros didáticos e, ainda, sobre o modo como são apresentadas neles. Numa lição sobre a causativa-passiva, por exemplo, seria interessante se houvesse alguma nota sobre a possibilidade de a estrutura ativa também ocorrer em contextos <sujeito-beneficiário>, sobretudo na linguagem coloquial. Informações desse tipo seriam valiosas no sentido de minimizar o conservadorismo que alguns aprendizes chegam a desenvolver. Como se discutiu no capítulo anterior, apresentar unicamente a construção canônica, como fazem todos os livros analisados neste trabalho, pode levar o aprendiz a inferir que outras construções são “proibidas” naquele determinado contexto. Biber e Reppen (2002), num artigo em que discutem a relação entre frequência e ensino de gramática, apontam a importância de os autores de manuais didáticos levarem em conta informações relativas ao uso linguístico, ao elaborarem seus materiais. Os autores observam:

“os autores de livros didáticos com frequência tomam decisões pedagógicas baseados em suas crenças sobre o uso linguístico, muitas vezes sem sequer perceberem que o fazem. Infelizmente, nossas intuições acerca do uso linguístico muitas vezes são inadequadas. O resultado é que os materiais de ensino e avaliação por vezes deixam de apresentar um retrato fiel da língua realmente utilizada por escritores e falantes do idioma, em situações naturais.” (Ibidem, p. 200.)<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> No original: “... authors often make pedagogical decisions based on their beliefs about language use, in many cases without even acknowledging that decisions are being made. Unfortunately, our intuitions

Após mostrarem três exemplos de informações encontradas em livros didáticos, que não refletem com fidelidade o que a pesquisa de *corpora* tem mostrado sobre a língua, os autores concluem que, se os professores e os criadores de materiais didáticos passarem a se basear em dados de frequência real e de *corpora*, serão capazes de aumentar a quantidade de *meaningful input* oferecido ao aprendiz (p. 207)<sup>65</sup>.

Quero fazer uma última observação acerca da atribuição do papel de agente ao sujeito sintático de sentenças ativas, em contextos <sujeito-beneficiário>. Embora a hipótese defendida neste trabalho seja a de que essa atribuição decorra da atuação de uma regra, inferida a partir do insumo pedagógico, é também possível que ela seja consequência da operação de um princípio de processamento. Segundo Ellis (1994, p. 374), a agentividade na língua inglesa pode ser assinalada pela: (a) ordenação das palavras na sentença (sendo que em construções transitivas, o primeiro NP em geral recebe o papel de agente); (b) concordância (o NP que concorda com o verbo pode receber o papel de agente); (c) a atribuição de Caso (o NP que recebe o papel de agente pode receber algum tipo de marca morfológica que o assinala) e (d) a animacidade (os agentes em geral são animados, ao passo que os pacientes em geral não o são). No inglês, a ordenação de palavras é o principal recurso que codifica a agentividade. Tem um alto índice de confiabilidade (o NP que antecede o verbo em geral é o agente da ação) e de disponibilidade no insumo (trata-se de um mapeamento muito frequente), além de ser, em geral, mais forte que os demais recursos elencados acima (com exceção da concordância). Segundo VanPatten (1996, p. 32-3), o aprendiz de L2 possui uma estratégia *default*, mediante a qual atribui o papel de agente ao primeiro NP que

---

about language use are often wrong. As a result, teaching and assessment materials often fail to provide an accurate reflection of the language actually used by speakers and writers in natural situations.” (BIBER & REPPEN, 2002, p. 200).

<sup>65</sup> Ver também Juffs (1998) para uma argumentação semelhante, no tocante à aquisição das relações estabelecidas entre semântica e morfossintaxe.

encontra na sentença, seja qual for a sua configuração sintática<sup>66</sup>. Dois fatores, no entanto, podem suplantar a estratégia do “primeiro NP”: a semântica lexical e o grau de probabilidade do evento. A semântica lexical diz respeito às restrições que o significado de um verbo impõe sobre a situação (um verbo como *chutar*, por exemplo, requer um agente animado, dotado de pernas). O grau de probabilidade do evento, por sua vez, refere-se à probabilidade de uma dada situação acontecer no mundo real, mesmo que a semântica lexical a licencie.

Algumas justificativas apresentadas pelos informantes desta pesquisa parecem corroborar essa observação sobre o papel da semântica lexical e da probabilidade do evento. Muitos deles justificaram a atribuição da leitura <sujeito-beneficiário> com base na probabilidade do evento (cf., por exemplo, os dados (14), (17) e (18) do capítulo anterior). Esse fato, no entanto, não exclui a possibilidade de a estratégia do primeiro NP ter operado em algum momento do processamento. É importante que se ressalte, no entanto, que o experimento aplicado nesta pesquisa não foi desenvolvido com a intenção de verificar questões de processamento, tampouco atende ao formato metodológico que um experimento montado para esse fim precisa ter. A observação feita neste parágrafo tem unicamente a intenção de sugerir um caminho explicativo alternativo para o fato interlingüístico detectado nos dados. Tal investigação poderia ser feita dentro do Modelo de Competição de Bates e MacWhinney (1982), que é compatível com abordagens cognitivas e prevê um tratamento para a influência de língua materna na aquisição/uso de L2. Entretanto, uma tal investigação requerirá o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas a esse modelo.

---

<sup>66</sup> VanPatten fornece algumas evidências desse fato encontradas em pesquisas de ASL (Ibidem, p. 33).

### 3. PALAVRAS FINAIS

Embora os dados apresentados tenham alimentado a discussão de várias questões, a investigação que aqui se desenvolveu é limitada em vários aspectos. Primeiramente, ressalta-se o pequeno número de participantes nos grupos experimentais, fato que se deveu ora à dificuldade de acesso aos informantes ideais para cada grupo, ora ao fato de muitos participantes terem retirado sua participação em alguma fase da pesquisa. Devido ao tamanho final da amostra, não foi possível comprovar que as diferenças numéricas atestadas entre os grupos são, de fato, significativas. Em vários momentos, a pequenez da amostra impediu até mesmo a submissão dos dados ao tratamento estatístico.

Outro ponto a ser mencionado é que não se exerceu um controle rigoroso sobre variáveis externas, quer na testagem da hipótese da transferência linguística, quer na análise da transferência de treinamento. Jarvis (2000) propõe que se controlem nove variáveis externas numa investigação rigorosa da transferência linguística. Dentre elas estão o contexto linguístico (todas as L1s e Les anteriormente adquiridas), a idade, a personalidade, a motivação, a aptidão linguística, etc. Das variáveis propostas, a proficiência foi controlada, mas com base em um teste que aferiu apenas aspectos do conhecimento sintático dos informantes – o que está longe de apresentar um retrato fiel (se é que possível) da real competência desses falantes. A idade também foi controlada, uma vez que o estudo envolveu apenas sujeitos adultos. As demais variáveis não foram controladas devido à percepção de que essa medida poderia reduzir ainda mais o número de informantes nos grupos experimentais. Ao se decidir por não controlá-las, assumiu-se que essas variáveis se distribuiriam uniformemente nos grupos experimentais e que não seriam, em princípio, responsáveis diretas pelos resultados

obtidos. Semelhantemente, há variáveis externas que influenciam a transferência de treinamento, tais como a motivação e a capacidade do sujeito (cf. BALDWIN & FORD, 1988), que também não foram controladas pelas mesmas razões. Ainda com relação à questão da transferência de treinamento, não se realizou um levantamento rigoroso dos tipos de instrução formal a que cada informante esteve submetido ao longo de sua experiência de aprendizado. Isso não foi feito por questões de cronograma, já que um levantamento desse tipo demandaria um trabalho individual com cada informante, e igualmente a busca pelos livros didáticos que fizeram parte de sua história de aprendizado.

Por tudo o que se disse, podem-se enumerar mais algumas ações de pesquisa, a serem desenvolvidas em trabalhos futuros. Talvez a mais óbvia e necessária delas seja a realização de uma coleta mais abrangente que possa gerar um banco de dados maior. Através de dados advindos de um número maior de informantes, seria possível não apenas esclarecer as questões relacionadas à transferência linguística que foram deixadas em aberto, como também caminhar em direção à formulação de generalizações. A ampliação da coleta também nos ajudaria a entender melhor a real dimensão dos efeitos da regra interlinguística identificada durante a discussão sobre a transferência de treinamento.

No que concerne às questões de transferência linguística, seria ainda interessante verificar o real *status* da alternância agente-beneficiário na língua italiana, já que o texto de Cançado (2007) apenas a menciona como sendo uma língua que não licencia, em princípio, a alternância. Dado que o inglês também aparece nessa lista, e os falantes americanos demonstraram ser capazes de atribuir o papel de beneficiário ao sujeito de sentenças ativas, bem como de produzir esse tipo de estrutura em contextos <sujeito-beneficiário>, seria bom verificar essa questão mais a fundo. Outra análise que

poderá ser refinada no futuro é a da congruência entre o uso da sentença alternante na língua materna e o uso de sentenças ativas em contextos <sujeito-beneficiário> na interlíngua. Nesta pesquisa, a análise foi feita de modo indireto. Seria interessante verificar como *um mesmo falante* se comporta em sua L1 e na interlíngua. A investigação acerca da relação entre a proficiência e a frequência das construções analisadas também poderia ser alvo de uma ampliação futura, que gere dados passíveis de serem tratados em testes estatísticos de correlação.

A durabilidade dos impactos da instrução, sobretudo das regras inferidas a partir do insumo pedagógico, é outra questão que pode ser trabalhada num estudo póster. Nesse sentido, seria muito interessante estabelecer um contraste entre indivíduos que adquiriram a língua a partir de uma metodologia estritamente focada na forma, com pouco ou nenhum acesso à língua inglesa tal como falada por falantes nativos, e indivíduos que a adquirem nos dias de hoje, com toda a facilidade de acesso a falantes nativos que as novas tecnologias de comunicação têm propiciado.

Apesar de suas limitações, este trabalho traz importantes contribuições à área dos estudos de interlíngua. Em primeiro lugar, fornece dados acerca da interlíngua do inglês, falada por falantes de português-L1. Segundo Souza e Mello (2007, p. 8), estudos que investiguem a interlíngua do falante que tem o português brasileiro como língua materna são, se não inexistentes, pelo menos, raríssimos. Este trabalho tem o mérito, portanto, de contribuir para o preenchimento dessa lacuna mediante o fornecimento de dados que refletem o produto da aprendizagem. Do ponto de vista teórico, a escolha pela metodologia de Jarvis (2000) para o estudo da transferência linguística mostrou-se adequada pois permitiu o desenvolvimento de uma reflexão mais refinada acerca do significado da presença de estruturas ativas na interlíngua dos falantes brasileiros e da atribuição do papel de beneficiário ao sujeito de sentenças

ativas por esses falantes. Se este estudo não tivesse sido amparado pela proposta metodológica de Jarvis, é possível que se tivesse chegado a conclusões superficiais acerca desses fatos interlinguísticos. Por um lado, poder-se-ia ter tomado a produção de estruturas ativas e a atribuição do papel de beneficiário por falantes brasileiros como evidência inquestionável de transferência. Por outro, poder-se-ia ter argumentado que a transferência definitivamente não ocorre, já que falantes italianos e americanos exibiram um comportamento semelhante ao dos falantes de português. O que me parece ser a conclusão mais acertada é simplesmente o que salientei anteriormente: os dados disponíveis não oferecem suporte a nenhuma dessas duas posições, sendo, portanto, inconclusivos. A reflexão aqui desenvolvida também contribui para o desenvolvimento dessa proposta metodológica, ao apontar a necessidade de se coletarem dados com falantes nativos da língua alvo, a fim de se obter uma descrição mais fidedigna do uso que fazem do item linguístico sob análise. Esse conhecimento foi fundamental para que se pudesse definir com mais precisão que tipo de evidência poderia apontar para o fenômeno de transferência linguística na interlíngua dos sujeitos brasileiros. Houve, portanto, um refinamento da proposta de Jarvis no tocante às evidências da transferência linguística. No âmbito da transferência de treinamento, este trabalho tem o mérito de esboçar uma definição para o fenômeno, que concilia a definição original dada na Psicologia e aquela apresentada por Selinker (1972), à área dos estudos de ASL. Contribui, ainda, para a linha de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras através da retomada do debate sobre o papel da instrução formal na constituição do conhecimento gramatical em L2, questão pertinente à prática docente e àqueles que se dedicam à elaboração de materiais didáticos. Finalmente, esta pesquisa traz a contribuição de propor e aplicar alguns passos metodológicos para a investigação da



transferência de treinamento, e não simplesmente, atribuir um determinado comportamento linguístico a esse fenômeno, como muitos estudos já fizeram.

## Referências Bibliográficas

ABBS, B.; FREEBAIRN, I. *New blueprint intermediate: student's book*. Essex: Longman, 1995.

ARD, J.; HOMBURG, T. Verification of language transfer. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1993.

ASPINALL, T.; CAPEL, A. *Advanced masterclass CAE: student's book*. Oxford: OUP, 1996.

AZAR, B. S. *Understanding and using English grammar*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1989.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, v. 41, p. 63-105, 1988. [Citado em CHENG & HO, 2001].

BATES, E.; MACWHINNEY, B. Functionalist approach to grammar. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. (Org.). *Language acquisition: the state of the art*. New York: Cambridge University Press, 1982. p.173-218. [Citado em GASS & SELINKER, 1994.]

\_\_\_\_\_. Competition, variation, and language learning. In: MACWHINNEY, B. (Org.). *Mechanisms of language acquisition: symposium proceedings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T. Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts: chastisement and disagreement. In: EISENSTEIN, M. R. (Org.). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York: Plenum, 1989. [Citado em JAMES, 2007.]

BIBER, D. et al. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.

BIBER, D.; REPPEN, R. What does frequency have to do with grammar teaching? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, p. 199-208, 2002.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933. [Citado em GASS & SELINKER, 1994.]

BLOOR, M.; BLOOR, T. Cultural expectations and socio-pragmatic failure in academic writing. In: ADAMS, P.; HEATON, B.; HOWARTH, P. (Org.). *Socio-cultural issues in English*

*for academic purposes*. Basingstoke: Modern English Publications, 1991. [Citado em WISHNOFF, 2000.]

BONNER, M. *Focus on Grammar: a high-intermediate course for reference and practice*. Teacher's manual. New York: Longman, 1995.

BRANSFORD, J. D.; SCHWARTZ, D. L. Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, pp. 61-100, 1999.

BROUDY, H. S. Types of knowledge and purposes for education. In: ANDERSON, R. C.; SPIRO, R. J.; MONTAGUE, W. E. (Org.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Erlbaum, 1977. [Citado em BRANSFORD & SCHWARTZ, 1999].

BROWN, A. L. Analogical learning and transfer: What develops? In: VOSNIADOU, S.; ORTONY, A. (Org.). *Similarity and analogical reasoning*. New York: Cambridge University Press, 1989. [Citado em PERKINS & SALOMON, 1992.]

CANÇADO, M. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: MULLER, A. L.; NEGRÃO, E.; FÓLTRAN, M. J. (Org.). *Semântica formal*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 95-124.

\_\_\_\_\_. Posições argumentais e propriedades semânticas. *DELTA*, São Paulo, v.21, n.1, p.23-56, jan./jun. 2005. ISSN 0102-4450.

\_\_\_\_\_. *Talking about agents and beneficiaries*. Trabalho inédito apresentado em Rara & Rarissima Conference - Max Planck Institute, Leipzig. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/marciacancado>>. Acesso em: 23 set. 2007.

\_\_\_\_\_. *Verbal alternations in brazilian portuguese*. [Manuscrito apresentado no V Congresso Internacional da ABRALIN (submetido à publicação)]. 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/marciacancado/artigos.htm>>. Acesso em: 15 set. 2007.

CAMPOS, G. M. Estatística prática para docentes e pós-graduandos. Disponível em: <[http://www.forp.usp.br/restauradora/gmc/gmc\\_livro/gmc\\_livro\\_cap14.html](http://www.forp.usp.br/restauradora/gmc/gmc_livro/gmc_livro_cap14.html)>. Última atualização: 19 dez 2000. Acesso em: 14 out. 2008.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: and ESL/EFL teacher's course*. 2. ed. [S.l.]: Heinle & Heline Publishers, 1999.

CHENG, E. W. L.; HO, D. C. K. A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, v. 30, n. 1, p. 102-118, 2001. Disponível em: <<http://www.emerald-library.com/ft>> Acesso em: 20 fev. 2008.

CIRÍACO, L. *A alternância causativo/ergativa no PB: restrições e propriedades semânticas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/nupes/nupes.htm>>. Acesso em: 28 set. 2007.

CLEMENTS, D. H.; GULLO, D. F. Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), p. 1051-1058, 1984. [Citado em PERKINS & SALOMON, 1992].

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, n. 4, 1967. [Citado em SELINKER, 1992].

\_\_\_\_\_. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. [Publicado originalmente na edição de 1983 do mesmo volume].

CORMIER, S. M.; HAGMAN, J. D. (Org.). *Transfer of learning: contemporary research and applications*. San Diego: Academic Press Inc., 1987. [Citado em LEBERMAN, MCDONALD & DOYLE, 2006.]

CROFT, W. Construction Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Org.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DETTERTMAN, D. K. The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. In: DETTERTMAN, D. K.; STERNBERG, R. J. (Org.). *Transfer on trial: intelligence, cognition and instruction*. Norwood: Ablex, 1993. [Citado em HASKELL, 2001.]

DOWTY, D. On the semantic content of the notion of thematic role. In: CHIERQUIA, G.; PARTEE, B. H.; TURNER, R. (Org.). *Properties, types and meaning: semantic issues*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989. 2 v. p. 69-130. (Coleção Studies in Linguistics and Philosophy).

\_\_\_\_\_. Thematic proto-roles and argument selection. *Language*, 67, p. 547-619. 1991.

ELLIS, N. Constructions, chunking and connectionism: the emergence of second language structure. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. (Org.). *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, p. 223-236, 2002.

ENGLISH FOR SEDAVI. *The passive voice: theory sheet*. Disponível em: <http://english.baladre.org/sedaviwebfront/passivetheory.htm>. Acesso em: 16 out. 2007.

ETS: Educational Testing Service. Website da Instituição aplicadora do TOEFL. Traz informações gerais sobre vários exames de proficiência aplicados em seus centros. Disponível em:

<<http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.3a88fea28f42ada7c6ce5a10c3921509/?vgnextoid=85b65784623f4010VgnVCM10000022f95190RCRD>> Acesso em: 19 ago. 2008.

EUBANK, L. The acquisition of German negation by formal language learners. In: VANPATTEN, B.; DEVORAK, T.; LEE, J. (Org.). *Foreign language learning: a research perspective*. New York: Newbury House/Haper and Row, 1987. [Citado em R. ELLIS, 1994.]

FÆRCH, C.; KASPER, G. Cognitive dimensions of language transfer. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. (Org.). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1986. [Citado em R. ELLIS, 1994.]

FANTINI, A. *Language acquisition of a bilingual child*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. [Citado em ODLIN, 1989.]

FATHMAN, A. Language background, age, and the order of acquisition of English structures. In: BURT, M. & DULAY, H. (Org.). *On TESOL '75: new directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL, 1975. [Citado em R. ELLIS, 1994.]

FELIX, S. The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, p. 87-112, 1981. [Citado em ODLIN, 1989.]

FELIX, S.; WEIGL, W. Universal grammar in the classroom: the effects of formal instruction on second language acquisition. *Second language research*, 7, p. 162-80, 1991. [Citado em R. ELLIS, 1994.]

FORD, K.; KOZLOWSKI, S. W. J. (Org.). *Improving training effectiveness in work organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. Parcialmente disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=CFG0xxcKirEC>> Acesso em: 16 set. 2008.

FRANCHI, C. Predicação (1997). Publicado postumamente em: CANÇADO, M. (Org.) Predicação, relações semânticas e papéis temáticos: anotações de Carlos Franchi. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 17-81, jul./dez. 2003.

FRANCIS, G.; HUNSTON, S.; MANNING, E. *Collins COBUILD grammar patterns 1: Verbs*. London: HarperCollins Publishers, 2006.

FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. [Citado em SELINKER, 1992.]

FUCHS, M.; BONNER, M. *Focus on grammar: a high-intermediate course for reference and practice*. 2. ed. White Plains, NY: Longman, 2000.

FULLER, J. M. Between three languages: composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics*, 20/4, 534-461, Oxford: Oxford University Press, 1999.

GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

\_\_\_\_\_. *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

GEORGE, H. *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972. [Citado em GASS & SELINKER, 1994.]

GILBERT, P. Writing pedagogy: personal voices, truth-telling and “real” texts. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Org.). *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Amsterdam: Benjamins, 1991.

GILQUIN, G. Causative get and have: so close, so different. *Journal of English Linguistics*. 31, 125, 2003.

\_\_\_\_\_. The verb slot in causative constructions: finding the best fit. *Constructions*, Volume especial 1: Constructions all over. Março 2006, ISSN 1860-2010. Disponível em: <<http://www.constructions-online.de/articles/specvol1/674>>. Acesso em: 24 jan. 2008.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GUIORA, A. et al. The effects of benzodiazepine (Valium) on permeability of language ego boundaries. *Language Learning*, 30, 351-363, 1980. [Citado em ODLIN, 1989.]

HAINES, S.; STEWART, B. *New First Certificate masterclass: student’s book*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. *First Certificate masterclass: student’s book*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HÅKANSSON, G. Against full transfer: evidence from swedish learners of german. Lund University, Dept. of Linguistics 1 *Working Papers* 48, p. 67-86, 2001.

HAN, Z.; SELINKER, L. Error resistance: towards an empirical pedagogy. *Language teaching research*, 3, 3 p. 248-275, 1999.

HASKELL, R. E. *Transfer of learning: cognition, instruction and reasoning*. New York: Academic Press, 2001.

HOHENSTEIN, J.; EISENBERG, A.; NAIGLES, L. Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in spanish–english bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition* 9 (3), p. 249–261, 2006. Cambridge University Press.

HOLLMANN, W. B. *Synchrony and diachrony of English periphrastic causatives: a cognitive perspective*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Manchester. (Inédito). Disponível em: <[http://www.lancaster.ac.uk/staff/hollmann/WBH\\_PhD\\_causatives.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/staff/hollmann/WBH_PhD_causatives.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2007.

HUTCHINSON, T. *Lifelines intermediate: student's book*. Oxford: OUP, 1997.

ILARI, R.; FRANCHI, C. Piero é andato a farsi tagliare i capelli: estratégias de detematização nas línguas românicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 1, 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1994, p. 65-66.

JACKENDOFF, R. *Semantics and cognition*. Cambridge: MIT Press, 1983.

\_\_\_\_\_. *Semantic structures*. Cambridge: MIT Press, 1990.

JAMES, M. A. Interlanguage variation and transfer of learning. *IRAL*, 45, 2, p. 95-118, 2007.

JARVIS, S. *The role of L1-based concepts in L2 lexical reference*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Indiana University, Bloomington. (Inédito). [Citado em JARVIS, 2000.]

\_\_\_\_\_. *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club Publications, 1998. [Citado em JARVIS, 2000.]

\_\_\_\_\_. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50:2, p. 245-309, Junho 2000.

JARVIS, S; ODLIN, T. Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second language acquisition*, 22, 535-556, 2000.

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

KASPER, G. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Gunter Narr, 1981. [Citado em ODLIN, 1989.]

KASPER, G.; SCHMIDT, R. Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169. 1996. [Citado em WISHNOFF, 2000.]

KELLERMAN, E. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92, 1978. [Citado em R. ELLIS, 1994.]

\_\_\_\_\_, E. Transfer and Non-Transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2, p. 37-57, 1979.

\_\_\_\_\_. Now you see it, now you don't. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 112-134. [Citado em MURPHY, 2003.]

\_\_\_\_\_. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150. 1995. [Citado em MURPHY, 2003.]

KENNY, N. *First Certificate passkey: student's book*. Oxford: Heinemann, 1996.

KLEINMANN, H. Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, p. 93-107, 1977. [Citado em GASS & SELINKER, 1994.]

KOCH, R. S. *Focus on grammar: an advanced course for reference and practice*. Volume A. Workbook. [s.l.]: Longman, 1995.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. [Primeira edição impressa de Pergamon Press Inc., 1981]. Edição Online, 2002. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html). Acesso em 26 maio 2008.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. [Citado em R. ELLIS, 2002.]



\_\_\_\_\_. Newmark's 'Ignorance Hypothesis' and current second language acquisition theory. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newsbury House, 1983.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985. [Citado em R. ELLIS, 1994.]

\_\_\_\_\_. The effect of formal grammar teaching: still peripheral. *TESOL Quarterly*, 26, 409–411, 1993. [Citado em R. ELLIS, 2002].

LADO, R. *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. A teacher's book. London: Longman, 1961.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Aplicada: linguística aplicada para professores de língua*. Tradução de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1972. [Edição brasileira de *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teacher*. An Arbor: University of Michigan, 1968.]

LARSEN-FREEMAN, D. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, 125-134, 1976. [Citado em MURPHY, 2003.]

\_\_\_\_\_. An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. In: HATCH, E. (Org.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newsbury House, 1978. (p. 371-379). [Citado em GASS & SELINKER, 1994].

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LEBERMAN, S.; MCDONALD, L.; DOYLE, S. *The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training*. Burlington, USA: Gower Publishing Company, 2006.

LEHRER, R.; BUCKENBERG, T.; SANCILIO, L. Influences of Logo on children's intellectual development. In: MAYER, R. E. (Org.) *Teaching and learning computer programming: multiple research perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. [Citado em PERKINS & SALOMON, 1992].

LEVIN, B. *Towards a lexical organization of English verbs*. Ms. Evanston: Northwestern University, Dept. of Linguistics, 1989.

\_\_\_\_\_. *English verb classes and alternations: a preliminary investigation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface. *Linguistic Inquiry*, Monograph 26, 2005.

LEVINE, M. *A cognitive theory of learning: research in hypothesis testing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1975. [Citado em SCHACHTER, 1993].

LONG, M. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly* 17, p.359-382, 1983. [Citado em R. ELLIS, 1994].

MACKEY, A.; GASS, S.; *Second language research: methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

MARINI, A.; GENEREUX, R. The challenge of teaching for transfer. In: MCKEOUGH, A.; LUPART, J.; MARINI, A. (Org.). *Teaching for transfer: fostering generalization in learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. Disponível em: <<http://www.google.com.br/books?id=jnsr4C9UBgcC>> Acesso em: 16 set. 2008.

MASON, C. The relevance of intense training in English as a foreign language for university students. *Language Learning* 21, 197-204, 1971. [Citado em R. ELLIS, 1994].

MAURER, J. *Focus on grammar: an advanced course for reference and practice*. 2 ed. White Plains, NY: Longman, 2000.

MCKEOUGH, A.; LUPART, J.; MARINI, A. (Org.). *Teaching for transfer: fostering generalization in learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. Parcialmente disponível em: <<http://www.google.com.br/books?id=jnsr4C9UBgcC>> Acesso em: 16 set. 2008.

MURPHY, S. Second language transfer during third language acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, V. 3, N. 2, 2003. Disponível em: <<http://journals.tclibrary.org/index.php/tesol/search/titles?searchPage=3>> Acesso em: 27 fev. 2008.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: RICHARDS, J. *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. Harlow: Longman Group, 1984 [Publicado originalmente em IRAL, Vol. IX/2, 1971]

NETO, A. A. H.; STEIN, C. E. Uma abordagem dos testes não-paramétricos com utilização do Excel. Disponível em: <[http://home.furb.br/efrain/matematica/minicurso/artigo\\_11\\_09\\_2003.doc](http://home.furb.br/efrain/matematica/minicurso/artigo_11_09_2003.doc)>. Acesso em: 14 out. 2008.

NEWMARK, L. How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 40, p.77-83, 1966. [Citado em KRASHEN, 1981, 2002]

NOE, R. A. Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, v.11, n.4, p.736-49, 1986.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, p. 417-528, 2000. [Citado em R. ELLIS, 2002].

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics* 25, p. 3-25, 2005.

ORKUT. Site de relacionamentos. Disponível em: <<http://www.orkut.com>>

OXFORD UNIVERSITY LANGUAGE CENTRE. Coordenação de Robert Vanderplank. Desenvolvido pela Oxford University da Inglaterra. Apresenta testes de nivelamento, informações sobre cursos e outros recursos. Disponível em <<http://www.lang.ox.ac.uk/introduction/>>. Acesso em 15 fev. 2008.

PALMER, F. R. *The English verb*. London: Longman, 1974

PAVLENKO, A. *Bilingualism and cognition*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Cornell University, Ithaca, NY. (inédito). [Citado em JARVIS, 2000.]

PAVLENKO, A.; JARVIS, S. Conceptual transfer: New perspectives on the study of crosslinguistic influence. In: NÉMETH, E. (Org.). *Cognition in language use: selected papers from the 7th International Pragmatics Conference, Volume 1* (pp. 288-301). Antwerp, NL: International Pragmatics Association, 2001. [Citado em MURPHY, 2003.]

\_\_\_\_\_. Bidirectional transfer. *Applied linguistics*, 23, p. 190-214, 2002.

PERKINS, D. N.; SALOMON, G. Transfer of learning. In: HUSEN, T.; NEVILLE, T. (Org.). *The international encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1992. Disponível em: <<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm>>. Acesso em: 02 set. 2008.

PICA, T. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33, p. 465-97, 1983. [Citado em R. ELLIS, 1994].

POULISSE, N., & BONGAERTS, T. First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 1, p. 36-57. 1994. [Citado em MURPHY, 2003.]

QUIRK, R. et al. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.

RINGBOM, H. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. (Org.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1986. [Citado em ODLIN, 1989.]

\_\_\_\_\_. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. [Citado em ODLIN, 1989.]

RIPPLE, R. E. & DRINKWATER, D. J. *Encyclopedia of educational research*. New York: Free Press, 1982, pp. 19-48. [Citado em LEBERMAN, MACDONALD & DOYLE, 2006].

RITTER, E; ROSEN, S.T. *The function of Have*. *Lingua*, 101, p. 295–321, 1997.

ROYER, J. M.; MESTRE, J. P.; DUFRESNE, R. J. Introduction: framing the transfer problem. In: MESTRE, J. P. (Org.). *Transfer of learning: from a modern multidisciplinary perspective*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2005.

SCHACHTER, J. An error in error analysis. *Language Learning*, 24, p. 205-214, 1974. [Citado em CORDER, 1993.]

\_\_\_\_\_. A new account of language transfer. In: GASS, S. & SELINKER, L. (Org.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. [Publicado originalmente na edição de 1983 do mesmo volume].

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. *Error analysis: perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow: Longman Group, 1984 [Publicado originalmente em IRAL, Vol. X/3, 1972]

\_\_\_\_\_. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

SELINKER, L.; LAKSHMANAN, U. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: GASS, S. & SELINKER, L. (Org.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. [Publicado originalmente na edição de 1983 do mesmo volume].

SHARWOOD-SMITH, M.; KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1986.

SILVESTRI, D. *La storia del sostrato: metodi e miraggi*. Naples: Gaetano Macchiaroli, 1977. [Citado em ODLIN, 1989].

SINCLAIR, J. (Org.). *Collins Cobuild English usage*. London: Haper Collins Publishers, 1993.

SINGLETON, D. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SLOBIN, D. I. Adult language acquisition: a view from child language study. In: PERDUE, C. (Org.). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. pp. 239-252. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. [Citado em JARVIS, 2000.]

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SWAN, M. *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

TARONE, E. Conscious communication strategies in interlanguage. *On TESOL 77*. Washington: TESOL, 1977. [Citado em CORDER, 1993].

THORNDIKE, E. L. The influence of first year Latin upon the ability to read English. *School Sociology*, 17, p. 165-168, 1923. [Citado em PERKINS & SALOMON, 1992].

THORNDIKE, E. L.; WOODWORTH, R. S. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, p. 247-261, 1901. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/Transfer/transfer1.htm>> Acesso em: 16 set. 2008.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

TOEFL INTERNET-BASED TEST: Score Comparison Tables. Arquivo PDF extraído de: <[http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL\\_iBT\\_Score\\_Comparison\\_Tables.pdf](http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_iBT_Score_Comparison_Tables.pdf)> S.I.: Educational Testing Service, 2005. Acesso em: 12 set. 2008.

UPSHUR, J. Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning. *Language learning*, 18, p. 111-24, 1968. [Citado em R. ELLIS, 1994].

VANPATTEN, B. The acquisition of clitic pronouns in Spanish: two case studies. In: VANPATTEN, B.; LEE, J. (Org.). *Second language acquisition: foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. [Citado em R. ELLIS, 1994].

\_\_\_\_\_. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1996.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. Form-meaning connections in second language acquisition. In: VANPATTEN et al (Org.). *Form-meaning connections in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VINNITSKAYA, I.; FLYNN, S.; FOLEY, C. The Acquisition of relative clauses in a third language: comparing adults and children. In: GENERATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION CONFERENCE (GASLA), 6, 2002, Somerville, MA. *Proceedings...*, Juana M. Liceras et al. (Ed.), Cascadilla Proceedings Project, p. 340-345, 2003.

WEINERT, R. Processes in classroom second language development: the acquisition of negation in German. In: ELLIS, R. (Org.). *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall Intl., 1987. [Citado em R. ELLIS, 1994].

WEINREICH, U. *Languages in contact*. New York: Círculo Lingüístico de New York, No.1, 1953. [Citado em SELINKER, 1972, 1992].

WISHNOFF, J. Hedging your bets: L2 learners' acquisition of pragmatic devices in academic writing and computer-mediated discourse. *Second Language Studies*, 19, 1, p. 119-148, 2000.

WHITMAN, R.; JACKSON, K. The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning*, 22, p. 29-41, 1972. [Citado em GASS & SELINKER, 1994].

XIAO, J. The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, v. 7, n. 1, p. 55-73, 1996. [Citado em CHENG & HO, 2001].

ZOBL, H. Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects o subsequent learning. *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 4, pp. 469-478, 1980.

## ANEXO A

### Questionário de Dados Biográficos do Informante

---

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Código (copie o código anexado a esta folha): \_\_\_\_\_
3. Telefone: \_\_\_\_\_ 4. E-mail: \_\_\_\_\_
5. Cidade/Estado: \_\_\_\_\_
6. Faixa Etária:  
 18-25 anos  26 a 34 anos  35 a 43 anos  44 anos ou mais
7. Outras línguas que você conhece: \_\_\_\_\_
8. Outras línguas que você fala fluentemente: \_\_\_\_\_
9. Já esteve em algum país de língua inglesa?  SIM  NÃO
10. Caso a resposta ao item 9 seja **SIM**:
  - (a) Em que país (países) você esteve? \_\_\_\_\_
  - (b) Quando visitou o país? \_\_\_\_\_
  - (c) Qual o motivo de sua visita?  
 Turismo  Estudos/Intercâmbio  Outro: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  - (d) Quanto tempo você permaneceu nesse país? \_\_\_\_\_
11. Já estudou inglês em um contexto formal (ex: cursos de línguas, aula particular)?  
 Estudei, mas já parei. Tempo de estudo: \_\_\_\_\_  
 Ainda estudo. Tempo de estudo: \_\_\_\_\_  
 Nunca estudei.
12. Caso tenha parado de estudar, há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_
13. Você estuda inglês na Universidade?  
 SIM  NÃO  NÃO SE APLICA
14. Caso a resposta ao item 13 seja **SIM**, há quanto tempo? \_\_\_\_\_
15. Possui algum certificado de Proficiência? (TOEFL, Cambridge, Michigan, etc.)?  
 SIM  NÃO Qual? \_\_\_\_\_  
*Caso possua TOEFL, informe o tipo de exame (Computer-based, Web-based, etc) e a pontuação:* \_\_\_\_\_

## ANEXO B-1

### Questões Adicionadas ao Teste de Nivelamento

---

**What are you doing tomorrow? I \_\_\_\_\_.**

- go out
- am having my hair cut
- working till noon
- will to go to a party

**On Friday I \_\_\_\_\_ my homework.**

- must to do
- must do
- might to do
- to do

**Has he ever \_\_\_\_\_ to New Zealand?**

- travels
- did travel
- traveled
- go

**Nice tattoo! Thanks, I \_\_\_\_\_.**

- had it done two days ago
- did it a week ago
- had done it by John
- had it yesterday

**I don't need to wear glasses \_\_\_\_\_.**

- no more
- anymore
- some more
- never more

**Gabarito:**

**What are you doing tomorrow? I \_\_\_\_\_.**

- am having my hair cut

**On Friday I \_\_\_\_\_ my homework.**

- must do

**Has he ever \_\_\_\_\_ to New Zealand?**

- traveled

**Nice tattoo! Thanks, I \_\_\_\_\_.**

- had it done two days ago.

**I don't need to wear glasses \_\_\_\_\_.**

- anymore.



## ANEXO B2

### Gabarito do Teste de Nivelamento e Classificação Segundo Escore

---

1. c – are there
2. c – a quarter past ten
3. a – in the
4. a – do houses cost
5. c – on
6. c – can you
7. b – did you do
8. c – I hope so
9. c – to buy
10. a – I've ever seen
11. d – have seen
12. a – saw
13. c – had to go
14. a – was watching
15. a – do you go
16. d – I do
17. a – any scissors
18. a – yours
19. c – passing
20. c – haven't been
21. d – are you speaking
22. a – four days ago
23. a – goes
24. c – how long have you been living in
25. a – whose
26. d – yet
27. c – either
28. c – Mr. Brown lives in
29. d – you come to my office, I'll pay you
30. b – my house was
31. d – me borrow
32. b – If you had a lot of money
33. b – ought to have given up
34. b – looking forward to seeing
35. b – interested in learning
36. a – worth seeing
37. c – about writing
38. c – used to drink
39. a – I could speak
40. c – you've finished
41. c – was to have opened

- 42. b – you learnt
- 43. c – Had I walked
- 44. c – Deborah's
- 45. c – wouldn't have got
- 46. c – he bought
- 47. a – the
- 48. c – she did
- 49. c – was due to
- 50. d – to say

*Classificação Segundo Escore*

0-30: básico

31-40: intermediário

41-50: avançado

# ANEXO B

## Teste de Nivelamento

---

Instructions: Mark the right answer with an X. You don't need to fill in the blanks.

1. How many people \_\_\_\_\_ in your family?

- |                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> are they | <input type="checkbox"/> are there |
| <input type="checkbox"/> is it    | <input type="checkbox"/> is        |

2. What time is it?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ten and a quarter     | <input type="checkbox"/> A quarter past ten        |
| <input type="checkbox"/> Ten minus the quarter | <input type="checkbox"/> Fifteen after ten o'clock |

3. I get up at 8 o'clock \_\_\_\_\_ morning

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> in the | <input type="checkbox"/> the    |
| <input type="checkbox"/> in     | <input type="checkbox"/> at the |

4. How much \_\_\_\_\_ where you live?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> do houses cost   | <input type="checkbox"/> does cost houses |
| <input type="checkbox"/> does houses cost | <input type="checkbox"/> do cost houses   |

5. Where are you going \_\_\_\_\_ Friday?

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> at | <input type="checkbox"/> on  |
| <input type="checkbox"/> in | <input type="checkbox"/> the |

6. \_\_\_\_\_ come to my party next Saturday?

- |                                     |                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Do you can | <input type="checkbox"/> Can you |
| <input type="checkbox"/> Can you to | <input type="checkbox"/> Do you  |

7. What \_\_\_\_\_ in London last weekend?

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> you were doing | <input type="checkbox"/> you did |
| <input type="checkbox"/> did you do     | <input type="checkbox"/> did you |

8. Is your English improving?

- |                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> I hope it | <input type="checkbox"/> I hope so |
| <input type="checkbox"/> Hoping    | <input type="checkbox"/> I hope    |

9. I'm going to Sainsbury's \_\_\_\_\_ some food

- |                                  |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> buy     | <input type="checkbox"/> to buy     |
| <input type="checkbox"/> for buy | <input type="checkbox"/> for to buy |

10. Oxford is the most attractive city \_\_\_\_\_.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> I've ever seen | <input type="checkbox"/> I've never seen    |
| <input type="checkbox"/> That I see     | <input type="checkbox"/> That I saw already |

11. Oxford isn't \_\_\_\_\_ Bath.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> as beautiful than | <input type="checkbox"/> so beautiful that |
| <input type="checkbox"/> so beautiful than | <input type="checkbox"/> as beautiful as   |

12. He was mowing the lawn when I \_\_\_\_\_ him yesterday.

saw

had seen

was seeing

have seen

13. Last Tuesday I \_\_\_\_\_ to the Passport Office.

must gone

must go

had to go

had go

14. What were you doing at 7.30 on Wednesday evening. I \_\_\_\_\_  
TV.

was watching

watched

was watched

watching

15. What time \_\_\_\_\_ to bed during the week?

do you go

are you go

do you going

you are going

16. Do you like Oxford? \_\_\_\_\_.

I like

So I do

I does

I do

17. I'm afraid I haven't got \_\_\_\_\_.

any scissors

scissors

some scissors

a scissor

18. This book is mine and that book is \_\_\_\_\_.

yours

your

your's

you're

19. Would you mind \_\_\_\_\_ me that pencil?

to pass to

pass

passing

that you should pass

20. I live in Oxford now. I \_\_\_\_\_ to France for a long time.

don't been

didn't come

haven't been

don't come

21. I don't understand. What language \_\_\_\_\_?

speak you

you speak

you are speaking

are you speaking

22. She came to Britain \_\_\_\_\_.

four days ago

at four days

before four days

since four days

23. My mother never \_\_\_\_\_ in the evenings.

goes

go

is going

going

24. \_\_\_\_\_ Oxford?

- Since when you live in
- How much time you are living in

- How long have you been living in
- How long time are you living in

25. \_\_\_\_\_ is the red Ford?

- Whose
- To Whom

- Who's
- Of who

26. I'm sorry. I haven't done my report \_\_\_\_\_.

- up to the now
- already

- until the present
- yet

27. My friend doesn't speak Chinese. I don't \_\_\_\_\_.

- also
- neither

- either
- too

28. That's the house \_\_\_\_\_.

- in the which Mr Brown lives.
- In which Mr Brown lives in that

- Mr Brown lives in
- Mr Brown lives in that

29. If \_\_\_\_\_.

- you come to my office, I'd pay you.
- You shall come to my office, I'll pay you.

- You came to my office, I would to pay you.
- You come to my office, I'll pay you.

30. She asked me how big \_\_\_\_\_.

- is your house
- my house was

- was my house
- is my house

31. My friend let \_\_\_\_\_ his bike yesterday.

- to borrow
- me borrowing

- me to borrow
- me borrow

32. \_\_\_\_\_ what would you spend it on?

- When you had a lot of money
- If you had a lot of money

- If you would have a lot of money
- If you shall have a lot of money

33. I \_\_\_\_\_ smoking last year, but I didn't.

- ought to give up
- ought to have given up

- ought given up
- oughted to give up

34. I'm \_\_\_\_\_ the film on Wednesday.

- looking forward to see
- looking forward to seeing

- look forward seeing
- looking forward seeing

35. I'm not \_\_\_\_\_ grammar.

interested to learn

interested in learning

interesting to learning

interesting in learning

36. The film was very good. It's \_\_\_\_\_.

worth seeing

worth to see

worthwhile to see

worthwhile see

37. I have difficulty \_\_\_\_\_ English.

to write

writing

about writing

to writing

38. When I lived in France, I \_\_\_\_\_ a lot of wine.

was use to drinking

was used to drink

used to drink

used to drinking

39. I wish \_\_\_\_\_ Russian.

I could speak

I would speak

I can speak

I'll be able to speak

40. What will you do when \_\_\_\_\_ studying?

you're finishing

you'll have finished

you've finished

you're going to finish

41. The Chancellor \_\_\_\_\_ the new wing yesterday, but it still isn't finished.

had to open

has to have opened

was to have opened

had to have opened

42. I'd rather \_\_\_\_\_ English than Swedish.

you should learn

you learnt

that you might learn

you learn

43. No sooner \_\_\_\_\_ in through the door than the phone rang.

I had walked

Was I walking

Had I walked

I was walking

44. We're having the party at \_\_\_\_\_.

the house of Deborah

the Deborah's house

Deborah's

house of Deborah

45. If he hadn't known the boss, he \_\_\_\_\_ the job.

wouldn't get

hadn't got

wouldn't have got

wouldn't had got

46. I'd sooner \_\_\_\_\_ a car than a motorbike.

him to buy

that he buy

he bought

he should buy

47. I need to go to \_\_\_\_\_ toilet.

the  
 a

----  
 some

**48. It's time \_\_\_\_\_ some work.**

for to do  
 she would do

she did  
 she were to do

**49. It's now 9 o'clock and the train \_\_\_\_\_ arrive at 8.15.**

had to  
 must

was due to  
 is going to

**50. We regret \_\_\_\_\_ that the course has been cancelled.**

to tell  
 telling

to have said  
 to say

**Fonte:** <<http://www.lang.ox.ac.uk/introduction/>>.

---

## ANEXO C

### Sentenças do Experimento em Português: análise segundo a descrição de Cançado (2007)

---

Legenda: (+) característica devidamente acarretada  
(-) característica não aplicável a esse elemento

#### 1. Ação: tirar tatuagem

Sentença Base: [O Dr. Afrânio] <sub>x</sub> [tirou] <sub>v</sub> [a tatuagem] <sub>v</sub> d[a Ana] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [A Ana] <sub>z</sub> tirou [a tatuagem] <sub>v</sub> .			
	X O Dr. Afrânio	Y A tatuagem	Z A Ana
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

#### 2. Ação: pintar a casa

Sentença Base: [Os pintores] <sub>x</sub> [pintaram] <sub>v</sub> [a casa] <sub>v</sub> d[o João] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [O João] <sub>z</sub> pintou [a casa] <sub>v</sub> .			
	X Os pintores	Y A casa	Z O João
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+



### 3. Ação: fazer as unhas

Sentença Base: [A manicure Regina] <sub>x</sub> [fez] <sub>v</sub> [as unhas] <sub>y</sub> d[a moça] <sub>z</sub> .			
Sentença Alternante: [A moça] <sub>z</sub> fez [as unhas] <sub>y</sub> .			
	X A manicure Regina	Y As unhas	Z A moça
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 4. Ação: fazer o penteado

Sentença Base: [O cabeleireiro] <sub>x</sub> [fez] <sub>v</sub> [o penteado] <sub>y</sub> d[a madrinha] <sub>z</sub> .			
Sentença Alternante: [A madrinha] <sub>z</sub> fez [um penteado] <sub>y</sub> .			
	X O cabeleireiro	Y O penteado	Z A madrinha
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 5. Ação: consertar o carro

Sentença Base: [O mecânico] <sub>x</sub> [consertou] <sub>v</sub> [o carro] <sub>y</sub> d[o João] <sub>z</sub> por 190 reais.			
Sentença Alternante: [O João] <sub>z</sub> consertou [o carro] <sub>y</sub> por 190 reais.			
	X O mecânico	Y O carro	Z O João
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 6. Ação: reformar a casa

Sentença Base: O empreiteiro] <sub>x</sub> [reformou] <sub>v</sub> [a casa] <sub>y</sub> d[o João] <sub>z</sub> por 12,000 reais. Sentença Alternante: [O João] <sub>z</sub> reformou [a casa] <sub>y</sub> por 12,000 reais.			
	X O empreiteiro	Y A casa	Z O João
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 7. Ação: Fazer cirurgia de miopia

Sentença Base: [O Dr. Edvaldo] <sub>x</sub> [fez a cirurgia de miopia] <sub>v</sub> n[o olho] <sub>y</sub> d[o João] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [O João] <sub>z</sub> fez a cirurgia de miopia n[o olho] <sub>y</sub> .			
	X O Dr. Edvaldo	Y O olho	Z O João
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 8. Ação: cortar o cabelo

Sentença Base: [O cabeleireiro] <sub>x</sub> [cortou] <sub>v</sub> [o cabelo] <sub>y</sub> d[a Maria] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [A Maria] <sub>z</sub> cortou [o cabelo] <sub>y</sub> .			
	X O cabeleireiro	Y O cabelo	Z A Maria
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

**9. Ação: consertar a TV**

Sentença Base: [O técnico] <sub>x</sub> [consertou] <sub>v</sub> [a TV] <sub>y</sub> d[a D. Ida] <sub>z</sub> por 50 reais. Sentença Alternante: [A D. Ida] <sub>z</sub> consertou [a TV] <sub>y</sub> por 50 reais.			
	X O técnico	Y A TV	Z D. Ida
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

**10. Ação: consertar o carro**

Sentença Base: [O mecânico] <sub>x</sub> [consertou] <sub>v</sub> [o carro] <sub>y</sub> d[o Sr. Carlos] <sub>z</sub> por 150 reais. Sentença Alternante: [O Sr. Carlos] <sub>z</sub> consertou [o carro] <sub>y</sub> por 150 reais.			
	X O mecânico	Y O carro	Z O Sr. Carlos
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

**11. Ação: Fazer apliques no cabelo**

Sentença Base: [A cabeleireira] <sub>x</sub> [fez uns apliques] <sub>vP complexo</sub> n[o cabelo] <sub>y</sub> d[a Marta] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [A Marta] <sub>z</sub> fez uns apliques n[o cabelo] <sub>y</sub> .			
	X A cabeleireira	Y O cabelo	Z A Marta
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 12. Ação: lavar o carro

Sentença Base: [O funcionário do posto] <sub>x</sub> [lavou] <sub>v</sub> [o carro] <sub>y</sub> d[o José] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [O José] <sub>z</sub> lavou [o carro] <sub>y</sub> no posto.			
	X O funcionário do posto	Y O carro	Z O José
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

### 13. Ação: tirar uma verruga no hospital

Sentença Base: [O médico] <sub>x</sub> [tirou] <sub>v</sub> [a verruga] <sub>y</sub> d[o Roberto] <sub>z</sub> . Sentença Alternante: [O Roberto] <sub>z</sub> tirou [a verruga] <sub>y</sub> .			
	X O médico	Y A verruga	Z O Roberto
Ser o desencadeador (acarretado pelo V)	+	-	-
Ter controle (acarretado pelo V)	+	-	-
Ser o afetado (acarretado pelo V)	-	+	-
Ser possuído (acarretado pela P)	-	+	-
Ser o possuidor (acarretado pela P)	-	-	+

---

## ANEXO D

### Distribuição dos informantes da Fale-UFMG segundo a proficiência

---

CÓDIGO	ESCORE	NÍVEL
FL-01	37	Intermediário
FL-02	42	Avançado
FL-03	41	Avançado
FL-04	44	Avançado
FL-05	37	Intermediário
FL-06	41	Avançado
FL-07	42	Avançado
FL-08	43	Avançado
FL-09	47	Avançado
FL-10	31	Intermediário
FL-11	38	Intermediário
FL-12	44	Avançado
FL-13	33	Intermediário
FL-14	34	Excluído pelo critério (a)
FL-15	38	Intermediário
FL-16	44	Avançado
FL-17	47	Avançado
FL-18	35	Intermediário
FL-19	42	Avançado
FL-20	40	Avançado
FL-21	49	Avançado
FL-22	38	Intermediário
FL-23	39	Intermediário
FL-24	32	Intermediário
FL-25	45	Avançado
FL-26	42	Avançado
FL-27	35	Intermediário
FL-29	25	Excluído pelos critérios (a) e (c)
FL-30	31	Excluído pelo critério (a)
FL-31	42	Avançado
FL-32	45	Avançado
FL-33	30	Excluído pelos critérios (a) e (c)
FL-34	35	Excluído pelo critério (a)
FL-35	36	Intermediário
FL-36	40	Avançado
FL-37	34	Excluído pelo critério (a)
FL-38	27	Excluído pelo critério (c)
FL-39	38	Intermediário
FL-40	44	Avançado
FL-41	30	Excluído pelos critérios (b) e (c)
FL-42	30	Excluído pelos critérios (b) e (c)
FL-43	45	Avançado
FL-44	49	Avançado
FL-45	38	Intermediário
FL-46	41	Avançado
FL-47	24	Excluído pelos critérios (a) e (c)
FL-48	24	Excluído pelos critérios (a) e (c)
FL-49	32	Intermediário
FL-50	44	Avançado

---

## ANEXO E

### Exemplos de atividades presentes nos livros didáticos

---

#### *Preenchimento de lacunas:*

---

Complete the following sentences with an appropriate form of have (something done) and the words in brackets. For example:

The curtains look shabby. I really must (clean) have them cleaned.

I went to the dentist's (tooth/fill) \_\_\_\_\_.

The car looks filthy already! I (just/clean yesterday) \_\_\_\_\_.

(...)

Fonte: ASPINALL & CAPEL, 1996.

(Outras fontes: KOCH, 1995; FUCHS & BONNER, 2000)

---

#### *Reescrita de sentenças:*

---

Rewrite these sentences using have or get. The first one has been done as an example:

1. The mechanic changed the oil in my car.

*I had the oil in my car changed.*

2. The hair dresser cut my hair in a completely different style.

3. A decorator has repainted our house.

(...)

Fonte: HAINES & STEWART, 1996.

(Outras fontes: HAINES & STEWART, 2004; )

---

## ANEXO F

### Experimento (Versão Original em Inglês)

#### INSTRUCTIONS

Speakers of a language seem to develop a “feel” for what is a possible sentence in that language, even in the many cases where they have never been taught any particular rule. For example, in English, you might feel that the first sentence below sounds like it is a possible English sentence, while the second one does not.

1. John is likely to win the race.
2. John is probably to win the race.

On the following pages is a list of tasks with different sentences. We want you to tell us for each item whether you think it sounds possible in English. Even native speakers have different intuitions about what is possible. Therefore, these sentences cannot serve the purpose of establishing one’s level of proficiency in English. We want you to concentrate on how you feel about these sentences. Read each item carefully before you answer. Ignore any problems with spelling, punctuation, etc. Make sure you have answered all questions.

### PART ONE

#### TASK 1

You will read three short stories. Fill in the blanks with the verb and complements in parenthesis.

##### Story 1

My friend Jenny has always been a carefree woman. When she was younger, probably around 16 or 17, she got this big, heart-shaped tattoo on her right arm. After she got married, however, her husband started to say that she was becoming too old to have a tattoo. So Jenny set up an appointment with Dr. Brown – a top-notch doctor at tattoo removal. Just a few days ago, I bumped into Jenny at the supermarket and noticed that her tattoo was gone. I asked her what had happened, and she said: I \_\_\_\_\_! (remove/my tattoo)

##### Story 2

John’s wife, Lucy, has been on a business trip for over a month. To welcome her back, John decided to make her a few surprises. Yesterday I spoke to John and he told me he had hired a couple of handymen to give the house a fresh new look while Lucy is away.

"I \_\_\_\_\_ (paint/the house) in warm, vibrant tones. I also \_\_\_\_\_ (redecorate/wife's office) with new furniture and lighting", he proudly told me.

### Story 3

John and Kelly are getting married next weekend, and I want to look stunning for their special occasion. I will \_\_\_\_\_ (do/my nails) at Jennifer's salon at eleven and then go to the hairdresser's, where I will \_\_\_\_\_ (do/my hair).

### TASK 2

Here is a picture with some of John's goals for the year. What has he already reached and what is yet to be accomplished? Write complete sentences.




---



---



---



---



---



---



## PART TWO

### TASK 1

You will read small dialogues followed by a sentence. Decide whether the statement that follows each dialogue is TRUE, NOT NECESSARILY TRUE or FALSE.

#### **Dialogue 1**

JACK: Where is Tom living?

JOHN: He's been in Portland for 4 years.

**Sentence: Tom is still in Portland.**

**Answer:**

#### **Dialogue 2**

DEBRA: Your hair looks longer, Amber!

AMBER: Yes, I just added some extensions to it the other day.

**Sentence: Amber added the extensions herself.**

**Answer:**

#### **Dialogue 3**

TOM: Astronomy is such an interesting science field!

JOHN: Oh, yes. I have read several books about the stars myself.

**Sentence: John finished reading these books.**

**Answer:**

#### **Dialogue 4**

MARGIE: I'm going to watch some TV and then go to bed. What's on the agenda for tomorrow?

JAKE: I have to get up early. I'm getting the car washed before work.

**Sentence: Jake is going to wash the car himself.**

**Answer:**

#### **Dialogue 5**

MARY: What happened to your finger?

JOHN: Oh, nothing serious. I removed a wart yesterday at the hospital.

**Sentence: Someone removed a wart from John's finger.**

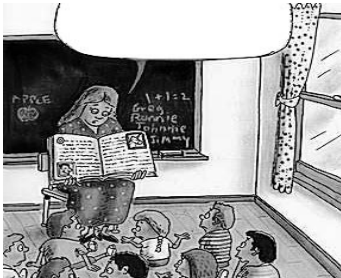
**Answer:**

**TASK 2**

Which of the following sentences get(s) closer to what you would say in describing the pictures below? Write 1 for the best option, 2 for the second option and 3 for the third option. If you think there is only one good sentence, mark only that sentence. If you think two sentences - or all of them - are equally good, mark them with the same number. If a sentence is not good, mark it with a (\*).

**Picture 1**

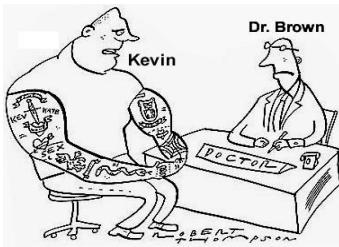
It's story time in Ms. Johnson's class. The students listen to the teacher as she reads from the storybook.



- Ms. Johnson is reading the kids a story.
- Ms. Johnson is reading a story to the kids.
- The kids are being told a story.

**Picture 2**

When Kevin was younger he got a lot of tattoos on his arms. Now that he is older, he regrets having them. He is scheduling a removal session with Dr. Brown.



- Kevin will remove his tattoos.
- Dr. Brown will remove Kevin's tattoos.
- Kevin will have his tattoos removed by Dr. Brown.

**Picture 3**

Susie has always wanted to change her looks. Upon a friend's suggestion, she went to a hair salon and decided to get a haircut.



- Susie had her hair cut at a hair salon.
- The hairdresser cut Susie's hair.
- Susie cut her hair at the hair salon.

**Picture 4**

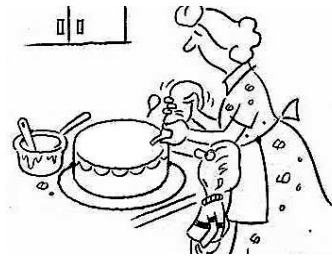
Mrs. Morgan's TV needed fixing, so she hired a repairman to fix it for her.



- Mrs. Morgan had her TV fixed for \$50.
- Mrs. Morgan fixed her TV for \$50.
- The repairman fixed Mrs. Morgan's TV for \$50.

**Picture 5**

Mrs. Hall's grandson is turning seven today. All his friends are coming over for his birthday party.



- Mrs. Hall is making her grandson a cake.
- Mrs. Hall is making a cake for her grandson.
- A cake is being made by Mrs. Hall.

**Picture 6**

Mr. Smith's car broke down on his way to work. Fortunately he was close to Joe's Garage.



- Mr. Smith fixed his car at Joe's Garage for \$150.
- Mr. Smith's car was fixed at Joe's Garage for \$150.
- Mr. Smith had his car fixed at Joe's Garage for \$150.

**PART THREE****TASK 1**

Go back to Task 1 (Part Two) and, for each dialogue, explain why you judged the sentences that followed as True, Not Necessarily True, or False.

You may not change your answers.

You may write your explanation in Portuguese.

**TASK 2**

Go back to Task 2 (Part Two) and check if you marked any sentence with a (\*). On the space below, explain why you think this is so.

You may not change your answers.

You may write your explanation in Portuguese.

## ANEXO G

### Referências dos livros didáticos analisados para formação do corpus das ações mais frequentes com a causativa-passiva no insumo pedagógico (Quadro 34)

---

1. ABBS, B.; FREEBAIRN, I. *New blueprint intermediate: student's book*. Essex: Longman, 1995.
2. BONNER, M. *Focus on grammar: a high-intermediate course for reference and practice. Teacher's manual*. New York: Longman, 1995.
3. CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
4. FUCHS, M.; BONNER, M. *Focus on grammar: a high-intermediate course for reference and practice*. 2. ed. White Plains, NY: Longman, 2000.
5. HUTCHINSON, T. *Lifelines intermediate: student's book*. Oxford: OUP, 1997.
6. HAINES, S.; STEWART, B. *New First Certificate masterclass: student's book*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
7. KENNY, N. *First Certificate passkey: student's book*. Oxford: Heinemann, 1996.
8. KOCH, R. S. *Focus on grammar: an advanced course for reference and practice. Volume A. Workbook*. [s.l.]: Longman, 1995.]
9. O'DELL, F.; BROADHEAD, A. *Cambridge objective CAE*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
10. MAURER, J. *Focus on grammar: an advanced course for reference and practice*. 2 ed. White Plains, NY: Longman, 2000.

**Critérios observados para seleção do material didático:**

1. *Data de publicação*: foram selecionados unicamente livros que tivessem data de publicação posterior a 1990;
2. *Nível*: foram selecionados unicamente os livros destinados a estudantes de nível intermediário, intermediário-alto e avançado;
3. *Público alvo*: foram selecionados livros destinados tanto ao aluno, quanto ao professor – já que se entende que o professor é igualmente um canal de fornecimento de insumo ao aprendiz.
4. *Enfoque*: foram selecionados livros com enfoque na gramática, na língua falada e no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.
5. *Disponibilidade do livro no acervo da biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG*.

## ANEXO H

### Experimento (Versão em Português)

#### INSTRUÇÕES

Os falantes de uma língua desenvolvem uma espécie de “intuição” acerca de sentenças que são e não são possíveis em sua língua, mesmo quando ninguém lhes ensinou uma regra gramatical específica. Um exemplo disso são as sentenças abaixo. É provável que você, como falante nativo do português, “sinta” que a primeira delas parece uma sentença possível no português, enquanto a segunda, não.

3. É provável que João vença a corrida.
4. João é provável de vencer a corrida.

Nas etapas deste experimento, você encontrará várias sentenças. Você deve refletir se elas são possíveis ou não no português. Até mesmo os falantes nativos de um idioma têm intuições diferentes acerca do que é possível na língua. Portanto, esses testes não têm por objetivo testar seu conhecimento de gramática. Nosso alvo é que você se concentre na sua intuição sobre as frases do português. Antes de responder, leia com atenção cada sentença. Ignore qualquer problema de pontuação, digitação, etc. Certifique-se de que respondeu a todas as questões.

### PRIMEIRA PARTE

#### TAREFA 1

Você lerá três historinhas. Preencha as lacunas com o verbo e os complementos dados entre parênteses.

##### Historinha 1

Minha amiga Ana sempre foi uma mulher independente e arrojada. Quando era mais nova, ali pelos 16, 17 anos, fez uma tatuagem enorme no braço direito, em formato de coração. Porém, depois que se casou, seu marido começou a dizer que ela já estava velha demais para aquela tatuagem. Então ela marcou uma consulta com o Dr. Afrânio – um médico muito conceituado em remoção de tatuagens. Alguns dias atrás, encontrei com a Ana no supermercado e percebi que a tatuagem havia sumido. Perguntei-lhe o que havia acontecido e ela me disse:  
 \_\_\_\_\_! (tirar / a tatuagem)

##### Historinha 2

Faz mais de um mês que a esposa do João, Leonor, viajou a trabalho. Para recepcioná-la, João decidiu fazer algumas surpresas para ela. Ontem, encontrei com o João, e ele me disse que tinha contratado alguns pintores e pedreiros para reformar a casa enquanto Leonor não volta:

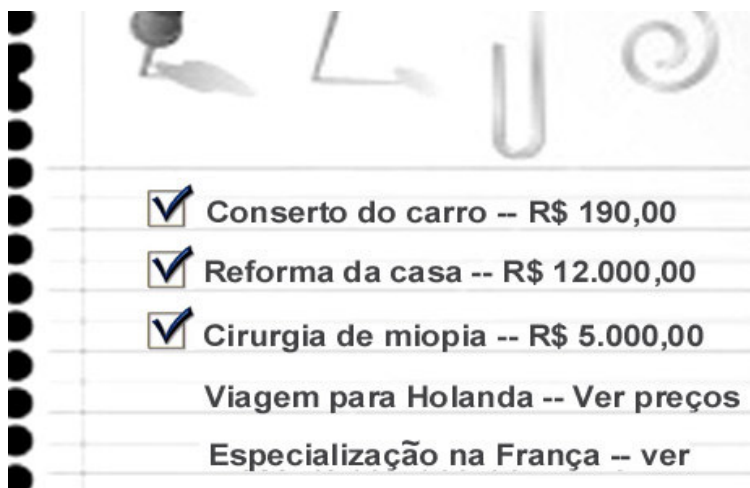
-- “ \_\_\_\_\_ (pintar / a casa) e comprar móveis novos e iluminação moderna!” – contou ele, todo satisfeito.

### Historinha 3

O Ricardo e a Kátia vão se casar, e eu, que sou madrinha, quero estar deslumbrante no casamento deles. \_\_\_\_\_ (fazer / as unhas) às quatro com a manicure Regina, e depois sigo para o cabeleireiro, onde \_\_\_\_\_ (fazer / penteado).

### **TAREFA 2**

Abaixo você vê algumas das metas que João traçou para este ano. O que João já fez e o que ainda falta ser feito? Escreva sentenças completas.



<input checked="" type="checkbox"/>	Conserto do carro -- R\$ 190,00
<input checked="" type="checkbox"/>	Reforma da casa -- R\$ 12.000,00
<input checked="" type="checkbox"/>	Cirurgia de miopia -- R\$ 5.000,00
<input type="checkbox"/>	Viagem para Holanda -- Ver preços
<input type="checkbox"/>	Especialização na França -- ver

---



---



---



---



---



---



---



## SEGUNDA PARTE

### TAREFA 1

A seguir você lerá alguns diálogos, seguidos de uma afirmativa. Avalie se a afirmativa que segue é VERDADEIRA, NÃO NECESSARIAMENTE VERDADEIRA, ou FALSA.

#### Diálogo 1

JOÃO: Onde o Paulo está morando?

JOSÉ: Já tem 4 anos que ele foi pra Porto Alegre.

**Afirmativa: O Paulo ainda mora em Porto Alegre.**

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Diálogo 2

DÉBORA: Seu cabelo está maior, Marta!

MARTA: Tá sim. Não te contei que fiz uns apliques?

**Afirmativa: A própria Marta fez os apliques no seu cabelo.**

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Diálogo 3

FERNANDO: Abriu um barzinho novo na R. Nova. Você está muito ocupada à hoje noite?

PAULA: Vou à casa de alguns amigos.

**Afirmativa: Paula recusou ao convite de Fernando.**

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Diálogo 4

MARIA: Vou assistir um pouco de TV e depois vou dormir. O que você vai fazer amanhã?

JOSÉ: Levanto cedo. Tenho de lavar o carro antes de ir para o trabalho.

**Afirmativa: O José vai lavar o carro sozinho.**

Resposta: \_\_\_\_\_

**Diálogo 5**

JOANA: O que houve com seu dedo?

ROBERTO: Ah, nada de mais. Tirei uma verruga ontem no hospital.

**Afirmativa: Alguém tirou uma verruga do dedo do Roberto.**

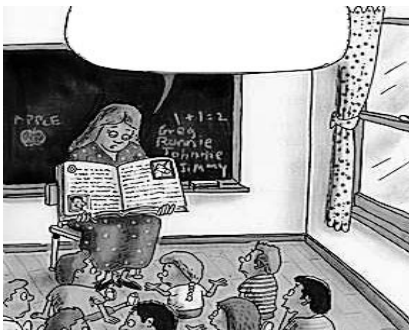
Resposta: \_\_\_\_\_

**TAREFA 2**

Que sentença(s) se aproxima(m) mais do que vocêalaria para descrever as figuras abaixo? Marque a melhor opção com 1, a segunda com 2, e a terceira, com 3. Se você achar que apenas uma sentença se aproxima do que você diria, marque somente ela. Se achar que duas sentenças – ou todas elas – são igualmente boas – marque-as com o mesmo número. Se achar que uma sentença é ruim, assinale-a com um asterisco.

**Figura 1**

Está na hora da historinha na sala da professora Alice. Os alunos ouvem a professora ler a história.



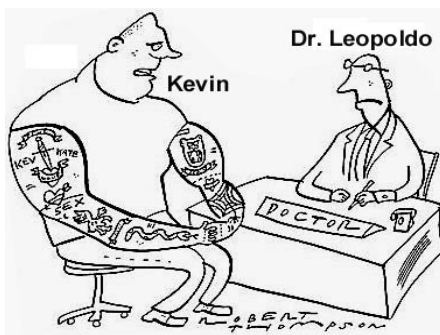
- ( ) Alice está lendo os alunos a história.
- ( ) Alice está lendo a história para os alunos.
- ( ) Os alunos estão sendo contados uma história.

**Figura 2**

Quando Kevin era jovem, fez várias tatuagens nos braços.

Agora que está mais velho, está arrependido.

Ele está agendando uma sessão de remoção com o Dr. Leopoldo.



- ( ) O Kevin vai tirar as tatuagens do braço.
- ( ) As tatuagens do braço de Kevin vão ser tiradas.
- ( ) O Kevin vai ter as tatuagens tiradas pelo Dr. Leopoldo.

**Figura 3**

A Maria sempre quis mudar o visual. Seguindo a sugestão de uma amiga, foi a um salão de beleza e optou por um novo corte de cabelo.



- ( ) A Maria cortou o cabelo no salão.
- ( ) O cabeleireiro cortou o cabelo da Maria.
- ( ) A Maria teve o cabelo cortado no salão.

**Figura 4**

A TV da D. Ida não estava funcionando direito. Então, ela contratou um técnico para consertá-la.



- ( ) D. Ida teve a TV consertada por R\$50,00.
- ( ) D. Ida consertou a TV por R\$50,00.
- ( ) O técnico consertou a TV de D. Ida por R\$50,00.

**Figura 5**

Dois amigos estavam viajando, quando passaram por cima de um prego na estrada.



- ( ) O pneu do carro furou.
- ( ) O prego furou o pneu do carro.
- ( ) O carro furou o pneu.

**Figura 6**

O carro do Sr. Carlos enguiçou quando ele estava indo para o trabalho. Felizmente, ele estava próximo da oficina do Joel.



O Sr. Carlos consertou o carro na oficina do Joel por R\$150,00.

O carro do Sr. Carlos foi consertado na oficina do Joel por R\$150,00.

O Sr. Carlos teve o carro consertado por R\$150,00.

## TERCEIRA PARTE

**TAREFA 1**

Volte à Tarefa 1 da Segunda Parte e justifique a sua resposta para cada diálogo.

**Não é permitido mudar respostas.**

**TAREFA 2**

Volte à Tarefa 2 da Segunda Parte e verifique se você assinalou alguma sentença como sendo ruim para descrever as figuras dadas. No espaço abaixo, explique por que a(s) sentença(s) é(são) ruim(s).

**Não é permitido mudar respostas.**

## ANEXO I

### Carta de Apresentação da Pesquisa (modelo)

---

Belo Horizonte, de de 2008

Prezado(a) aluno(a),

Meu nome é Ana Carolina Vilela e sou aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo de Souza.

O projeto de pesquisa que desenvolvo trata da aquisição do inglês como língua estrangeira, por falantes nativos do português brasileiro. Como estou interessada em investigar diferentes níveis de competência nesse idioma, é necessário que eu consulte indivíduos que estejam em fase de aprendizado da língua. A realização desta pesquisa contribuirá para entendermos com mais clareza o modo como o falante do português aprende o inglês. Não há, no presente momento, muitos estudos que investiguem essa questão, a partir da perspectiva do aprendiz brasileiro.

Como você está matriculado na disciplina Sintaxe do Inglês da Fale-UFMG e, teoricamente se enquadra no perfil de informante que procuro, gostaria de verificar se haveria de sua parte a disposição de colaborar com este projeto. Aproveito para explicar que a participação na pesquisa consiste em responder a um teste de nivelamento em língua inglesa, que será aplicado antes da coleta de dados; responder a pequenos testes escritos (coleta de dados), e responder a um pequeno questionário, sobre sua experiência de aprendizado de inglês (quanto tempo estuda, com que idade começou, se conhece alguma outra língua, etc.) Todas essas etapas serão realizadas na própria Faculdade de Letras, em dias e horários a serem agendados. O único desconforto previsto por esses procedimentos é, portanto, o de o informante ter de se deslocar ao prédio da Faculdade em horários extra-classe. Afora isso, a participação na pesquisa não acarreta nenhum outro tipo de desconforto ou inconveniente para o informante.

A participação no estudo não é obrigatória, e você tem toda a liberdade de recusar ao convite expresso nesta carta. Caso decida participar e, futuramente, mude de idéia, asseguro-lhe o pleno direito de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso implique qualquer penalização à sua pessoa. Caso isso ocorra, e você já tenha participado da etapa prática de coleta dos dados, asseguro-lhe que os seus dados serão excluídos de nosso banco de dados, bem como qualquer outra informação que você venha a nos ceder. Esclareço ainda que a identidade dos participantes será preservada durante todo o procedimento de coleta, transcrição e análise dos dados, de forma a garantir-lhes total privacidade.

Coloco-me à disposição para prestar esclarecimentos sobre qualquer dúvida que você possa ter com relação à metodologia empregada neste estudo, tanto antes quanto durante a sua execução. Abaixo, deixo os meus telefones de contato, bem como o endereço e telefones do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, onde o meu projeto de pesquisa se acha registrado.

**No verso, você encontra uma cópia do termo de consentimento que terá de assinar no dia da aplicação dos testes. A cópia no verso é sua: guarde-a em local seguro.**

Atenciosamente,  
Ana Carolina Vilela  
Faculdade de Letras – UFMG

## ANEXO J

### Termo de Consentimento Esclarecido (modelo)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO E ACEITE DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, aluno do \_\_\_\_\_ período do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), concordo em participar como informante da pesquisa conduzida pela mestrandia Ana Carolina Vilela, durante a qual serei solicitado a comparecer à Fale/UFMG em horários extra-classe. Entendo que a minha participação na pesquisa consistirá de:

- \* responder ao teste de nivelamento;
- \* responder a pequenos testes escritos; e
- \* preencher 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:

**Ana Carolina Vilela**

Telefones de contato: (31) 34239937 e (31) 88015965

Endereço eletrônico: [carolvilela10@gmail.com](mailto:carolvilela10@gmail.com)

**COEP - Comitê de Ética em Pesquisa**

Unidade Administrativa II - 2º andar

Av. Antônio Carlos, 6627 (Campus Pampulha) – Belo Horizonte, MG - 31270-901

Telefones: (31) 3409-4592 e (31) 3409-4027

Endereço eletrônico: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

**ANEXO K**  
**Carta de Apresentação e Termo de Consentimento**  
**Esclarecido em Inglês**

---

Belo Horizonte, 2008.

Dear

I am a graduate student at the Federal University of Minas Gerais. My research project is on second language acquisition. I am interested in investigating how Brazilian speakers acquire English and how their native language knowledge influences that acquisition. In order to do that, I need to understand how native speakers of English use their language, so I can make a solid comparison between their knowledge and the knowledge of our Brazilian students.

In order to do that, we ask native speakers of English to answer a few written tests. This is done through e-mail.

The identity of prospective participants is preserved throughout the whole process of data collection and analysis, and they are entitled to withdraw from the research at any point, no explanations being needed. They may also have access to the research results in case they so desire.

**Would you be willing to participate in this research? If so, please copy and paste the statement of consent below and email it to me at your earliest convenience. Please do not send it as an attachment. Since you are not in Brazil to sign it in paper, your e-mail header, with your name and address, will serve as your signature. For this reason, the statement must be sent as a regular e-mail message.**

I have listed my phone numbers and email address along with the address and phone numbers of the Ethics Committee (Coep) at the Federal University of Minas Gerais, where my research project is registered. You may contact Coep or myself at any time, in case you have questions about this research.

Sincerely,  
Ana Carolina Vilela  
**Faculdade de Letras - UFMG**

**STATEMENT OF INFORMED CONSENT**

I understand that excerpts from my written communication with the researcher will be studied and may be quoted in a master's dissertation and in future papers, journal articles and books that will be written by the researcher.

I grant authorization for the use of this information with the full understanding that my anonymity and confidentiality will be preserved at all times. I understand that my full name or other identifying information will never be disclosed or referenced in any way in any written or verbal context.

I understand that my participation is entirely voluntary and that I may withdraw my permission to participate in this study without explanation at any point.

---

Signed

---

Date

---

Contact Information

**Ana Carolina Vilela**

Phone #: (55 31) 34239937 e (55 31) 88015965

E-mail: [carolvilela10@gmail.com](mailto:carolvilela10@gmail.com)

**COEP - Comitê de Ética em Pesquisa**

Unidade Administrativa II - 2º andar

Av. Antônio Carlos, 6627 (Campus Pampulha)

Belo Horizonte, MG, Brasil - 31270-901

Phone #: (55 31) 3409-4592 e (55 31) 3409-4027

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)