

Denilson Amade Sousa

# **Estratégias de Processamento de Insumo e a alternância das formas dativas em inglês**

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Estudos da Linguagem, da  
Universidade Estadual de Campinas,  
para obtenção do Título de Mestre em  
Linguística Aplicada.

Área de concentração: Língua  
Estrangeira.

Orientadora: Prof. Dra. Linda Gentry El-Dash.

CAMPINAS  
2006

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

So85e

Sousa, Denilson Amade.

Estratégias de processamento de insumo e a alternância das formas dativas em inglês / Denilson Amade Sousa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Linda Gentry El-Dash.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Modelo de acesso pleno. 2. Gramaticalidade (Linguística) - Teste de julgamento. 3. Língua inglesa - Alternância das formas dativas (Linguística). 4. Língua inglesa - Processamento de insumo (Linguística). 5. Língua inglesa - Instrução para processamento de insumo (Linguística). I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Input processing strategies and the dative alternation.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Full transfer/full access model; Grammaticality (Linguistics) - Judgment test; English language - Dative alternation (Linguistics); English language - Input processing (Linguistics); English language - Input processing instruction (Linguistics).

Área de concentração: Ensino/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Mary Aizawa Kato e Profa. Dra. Elza Taeko Doi.

Data da defesa: 17/02/2006.

## **Banca Examinadora**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Linda Gentry El-Dash

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Mary Aizawa Kato

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elza Taeko Doi

Dedico esta dissertação a meus pais, pelo eterno apoio, em tudo.  
À Denise, “only the two of us know what we mean to each other...”  
e À Márcia, pelo infindável entusiasmo e bom humor que nos  
contagia.

# Agradecimentos

À minha orientadora, Prof. Dra. Linda Gentry El-Dash, pelo suporte e voto de confiança desde minha primeira monografia.

Ao Cnpq, pelo apoio financeiro.

A todos os alunos que foram sujeitos desta pesquisa e aos professores que cederam uma grande ou pequena parte de suas aulas. Sem eles a realização deste trabalho não teria sido possível.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem em toda empreitada.

A todos os colegas de mestrado que comigo compartilharam momentos alegres, tristes, sérios, empolgantes – outros nem tanto, entediados, hilariantes (“Santa Rosita da Luz Prateada do Sagrado Letramento de Linha Francesa” – GEPLI; “Feliz Ano Novo!!!!”; Chili com carne & Tequila!!!!), etc, e que sempre falaram que meu trabalho era legal (? – *whatever that means...*)

À minha colega de mestrado, colega de trabalho, companheira de casa, companheira de baladas, companheira de se perder em Sampa, companheira de fumar no alpendre, companheira de fonte inesgotável também no alpendre, companheira de falar mal do monstro do armário, companheira que me vicia em *Sex and the City* (... *and I can't stop but wonder: "I like that!!!"*), companheira de cinema, companheira de compras e incentivadora de consumismo, companheira chorona de apresentações e congressos, conselheira amorosa (você está se aperfeiçoando cada vez mais, viu?), ajudante de cozinha (?!?!), marida, companheira de táxi e emprestadora de carro quando o meu quebra, passadora de pedágios sem pagar, e, acima de tudo minha grande amiga e paixão, Denise.

À minha amiga e terceira mãe Márcia, pelo apoio, entusiasmo, incentivo, bom humor, paciência, bom senso, inteligência e “academicidade”. E também por ter nos encorajado a participar de congressos e mostrado a importância deles.

À minha amiga, colega de graduação (fizemos muitas coisas juntos, não?), colega de mestrado e de trabalho, Joana. Suas contribuições para este trabalho foram certamente muito valiosas.

À minha segunda irmã, conselheira amorosa (essa sim!!!), companheira de baladas e festas bregas, companheira de comidinhas e filmes, companheira de

comer comida japonesa, companheira de ceia de Natal, e, acima de tudo, amiga pro que der e vier, Cíntia.

Ao meu segundo irmão, companheiro de baladas e festas bregas e bebedeiras, companheiro de comidinhas e filmes, companheiro de comer comida japonesa, companheiro de ceia e compras de Natal, e, acima de tudo, amigo pro que der e vier, Tiago.

A minha amiga Thaís, pelo bom humor (na maioria das vezes...), pelas idéias mais criativas e empolgantes, pelo carinho e companheirismo.

Ao meu amigo Lee, pelo companheirismo, pelo bom humor e pelo desejo em fazer minha amiga Thaís feliz.

Aos meus colegas de trabalho de todas as escolas por onde passei, pelos momentos divertidos e às vezes difíceis pelos quais passamos.

Ao Frank, que fez o imenso favor de administrar um questionário a seus alunos americanos. Sem eles a realização de uma parte deste trabalho não teria sido possível.

À minha segunda mãe Libby, por sempre me apoiar e acreditar no meu potencial como estudante.

À Profa. Dra. Mary Kato, por me ajudar com várias partes técnicas deste trabalho e acreditar em mim.

À Prof. Dra. Elza Doi, pelas excelentes contribuições no exame de qualificação.

Aos meus professores da graduação e pós-graduação que, de uma maneira ou de outra colaboraram com a realização deste trabalho.

A Neale El-Dash pela realização das análises estatísticas que nunca seria capaz de fazer sozinho.

A todas as pessoas que participaram, contribuindo, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

*“Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.”*

Thiago de Mello

# Resumo

Este estudo realizou uma descrição de um fenômeno lingüístico chamado alternância das formas dativas em inglês (*dative alternation*) e verificou, através de um teste de julgamento de gramaticalidade, se professores e alunos brasileiros de inglês têm conhecimento implícito ou explícito acerca deste fenômeno. Comparando a intuição de nativos americanos com a intuição de alunos e professores brasileiros, chegou-se à conclusão de que nem os professores nem os alunos possuem esse conhecimento. A partir desses resultados foram realizadas intervenções em sala de aula com o intuito de fazer com que aprendizes de inglês de nível intermediário adquirissem a alternância das formas dativas. Essas intervenções foram baseadas em processamento de insumo e instrução para processamento (como formulados por VanPatten, 1993,1996) e tiveram um *design* de pré-teste/pós-teste. As análises estatísticas desse segundo experimento – intervenção – mostraram, com uma diferença significativa ao nível de 5%, que o grupo que sofreu o tratamento baseado em instrução para processamento de insumo aprendeu a alternância das formas dativas apenas no nível imediato, já que essa aprendizagem se perdeu depois de passado um mês. As análises estatísticas referentes ao grupo que sofreu um tratamento baseado numa abordagem tradicional indicaram que não houve aprendizagem imediata estatisticamente relevante. Essas análises também apontaram, com uma diferença significativa ao nível de 10%, para a perda do conhecimento, estatisticamente não significativo, adquirido na intervenção. O conhecimento do grupo de controle – aquele que não sofreu nenhum tipo de tratamento – se manteve o mesmo durante o período da pesquisa. Evidenciou-se, assim, que, pelo menos para esse tipo de estrutura, a Instrução para Processamento de Insumo surtiu um efeito apenas imediato, que não durou muito tempo. Essa descoberta é interessante, pois se pode imaginar o motivo pelo qual isso tenha ocorrido e conseqüentemente se especular acerca daquilo que pode ser feito para se evitar a perda do conhecimento adquirido na intervenção.

Palavras-chave: modelo *Full Transfer/Full Access*, alternância das formas dativas, julgamento de gramaticalidade, processamento de insumo, instrução para processamento.

# Abstract

This study was designed to describe a linguistic phenomenon in English known as dative alternation. A grammaticality judgment task was used to ascertain whether Brazilian teachers and learners of English have any knowledge of that phenomenon, either implicit or explicit. When the intuition of native Americans was compared with that of Brazilian teachers and learners, it was attested that neither the teachers nor the students possess that kind of knowledge. Based on these results, two kinds of classroom intervention were carried out in an attempt to investigate the acquisition of the possession constraint underlying dative alternation by intermediate level English students. These interventions, based on input processing and processing instruction (as formulated by VanPatten, 1993, 1996), involved a pre-test/post-test design. The statistical analysis of this experiment showed, with a level of significance of 5%, that the group submitted to processing instruction learned the restriction underlying dative alternation, but only in the short term, since this learning was lost after a month. The statistical analysis of the group submitted to a treatment involving a traditional approach did not reveal any statistically significant kind of short term learning. Although the analysis suggested, with a level of significance of 10%, that any knowledge acquired during intervention was lost. The knowledge of dative alternation of the control group – a group which did not undergo any kind of treatment – remained unaltered. Thus, it was demonstrated that, at least for this kind of structure, processing instruction had only a short term effect, which did not last as long as a month. These findings are interesting because one may wonder why this happened and, consequently, speculate about what can be done in order to avoid the loss of the knowledge acquired through the processing instruction intervention.

**Key Words:** *Full Transfer/Full Access* model, dative alternation, grammaticality judgment task, classroom intervention, input processing, processing instruction.

# Lista de figuras e tabelas:

<b>Figura 1.</b> Derivação do <i>intake</i> .....	37
<b>Tabela1.</b> Dados dos nativos americanos.....	49
<b>Tabela2.</b> Dados dos professores brasileiros.....	49
<b>Tabela3.</b> Dados dos alunos brasileiros.....	50
<b>Tabela4.</b> Dados dos aprendizes da intervenção baseada em processamento de insumo.....	56
<b>Tabela5.</b> Dados dos aprendizes da intervenção baseada numa instrução tradicional.....	59
<b>Tabela 6.</b> Dados dos aprendizes do grupo de controle.....	60
<b>Tabela 7.</b> Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO gramaticais.....	64
<b>Gráfico 1.</b> Julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO gramaticais.....	65
<b>Tabela 8.</b> Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO agramaticais.....	67
<b>Gráfico 2.</b> Julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO agramaticais.....	68
<b>Tabela 9.</b> Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DatP <i>to-dative</i> .....	69
<b>Tabela 10.</b> Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DatP <i>for-dative</i> .....	69
<b>Tabela 11.</b> Notas médias nos testes para cada grupo.....	71
<b>Tabela 12.</b> Teste-t das amostras pareadas ( <i>Paired Sample Tests</i> ).....	72

# Sumário

<b><u>Introdução</u></b> .....	01
<b><u>Capítulo I. Resenhas bibliográficas</u></b> .....	08
Parte A. Descrição do Fenômeno: Alternância das formas dativas em inglês	
1.1 O paradoxo de Baker (1979).....	08
1.1.1 Pressupostos para a existência dos paradoxos de Baker.....	10
1.2 Visões da relação entre DDO e DatP.....	12
1.2.1 Visão 1: Monossemia.....	12
1.2.1.1 Larson (1988).....	13
1.2.1.2 Aoun & Li (1989).....	14
1.2.2 Problemas da visão 1 (Monossemia).....	16
1.2.3 Visão 2: Polissemia.....	17
1.2.3.1 Pinker (1989).....	17
1.2.3.2 Speas (1990).....	17
1.2.3.3 Pesetsky (1995).....	18
1.2.4 Restrições lexicais para a alternância das formas dativas em inglês.....	19
1.2.4.1 Restrição de Posse ( <i>Possession</i> ).....	19
1.2.4.2 Restrição de Movimento: A natureza semântica do objeto.....	23
1.2.4.3 Restrição dos Verbos de comunicação ( <i>Communication verbs</i> ).....	24
1.2.4.4 Restrição morfofonológica.....	25
1.2.5 Diferenças semânticas entre DDO e DatP.....	26
Parte B.	
1.3 Gramática Universal e Aquisição de L1.....	28
1.4 Gramática Universal e Aquisição de L2 .....	31
Parte C.	
1.5 O Modelo <i>Full Transfer/Full Access</i> .....	34
Parte D.	
1.6 Processamento de Insumo.....	36
1.6.1 Instrução para Processamento (de insumo).....	40
<b><u>Capítulo 2. Metodologia de Pesquisa</u></b> .....	45
2.1 Descrição dos sujeitos.....	45
2.1.1 Sujeitos do experimento 1 (Julgamento de gramaticalidade).....	45
2.1.2 Sujeitos do experimento 2 (Intervenções em sala de aula).....	47
2.2 Descrição do Experimento 1: Julgamento de Gramaticalidade.....	48
2.3 Descrição do Experimento 2: Intervenções baseadas em Processamento de Insumo.....	55

<b><u>Capítulo 3. Resultados e discussão</u></b> .....	63
3.1 Julgamento de gramaticalidade.....	63
3.2 Intervenções em sala de aula.....	70
<b><u>Considerações finais</u></b> .....	75
<b><u>Referências Bibliográficas</u></b> .....	79
<b><u>Apêndice A</u></b> .....	84
<b><u>Apêndice B</u></b> .....	86
<b><u>Apêndice C</u></b> .....	89
<b><u>Apêndice D</u></b> .....	90
<b><u>Apêndice E</u></b> .....	98
<b><u>Apêndice F</u></b> .....	99
<b><u>Apêndice G</u></b> .....	100

## INTRODUÇÃO

Todo professor de Inglês como língua estrangeira<sup>1</sup> já deve ter ouvido de seus alunos brasileiros perguntas do tipo “*Can you explain me this exercise, teacher?*” ou “*Como assim ‘John gave his mother a present?’*” A reação do professor à primeira pergunta poderia ser relevar o “erro” do aluno ou corrigi-lo e fornecer-lhe a sentença correta: “*Can you explain this exercise to me, teacher?*”. Quanto à segunda pergunta, o professor poderia dizer que “*John gave his mother a present*” é equivalente a “*John gave a present to his mother*”<sup>2</sup>.

Deparando-se com perguntas parecidas em suas aulas, o professor poderia se indagar sobre a razão pela qual é possível empregar o verbo *give* com duas estruturas distintas (*gave a present to his mother* e *gave his mother a present*), mas não o verbo *explain* (*explain this exercise to me* e *\*explain me this exercise*)<sup>3</sup>. Imagina-se, então, se a explicação para tal, caso existente, poderia ajudar os alunos a entender melhor o fenômeno ou pelo menos ajudar o professor a fornecer-lhes insumo para fazer com que os mesmos adquiram essas sutilezas.

Ao pesquisar sobre o assunto, encontra-se na literatura algo em Inglês chamado “*dative alternation*”<sup>4</sup>, que poderia ser traduzido como alternância das formas dativas. Mais formalmente,

---

<sup>1</sup> segundo Ellis (1994: 11), pode haver diferenças significativas entre cenários de aquisição de segunda língua e língua estrangeira, tanto no que diz respeito ao *que* é aprendido quanto a *como* é aprendido. No entanto, é necessário um termo neutro que perscrute os dois tipos de aquisição. Para fazê-lo, Ellis utiliza a expressão “aquisição de segunda língua (L2)”. A mesma expressão será utilizada no decorrer desta dissertação. Ou ainda, segundo Ritchie & Bhatia (1996), pode-se dizer que aquisição de segunda língua é “a aquisição de uma língua depois de se ter adquirido a língua materna e esta já tenha se estabelecido no indivíduo.” (pág. 1). Ou seja, tanto num contexto de imersão quanto de sala de aula, os aprendizes já possuem uma língua nativa e sua aquisição ocorrerá, *supostamente*, da mesma forma; portanto, não há necessidade de se estabelecer, para os intuítos deste trabalho, uma distinção entre aquisição de segunda língua e de língua estrangeira. Não se pode deixar de notar, porém, que Serrani (2003) afirma que o uso da expressão “aquisição de segunda língua” não é, a seu ver, a mais adequada; a não ser que, em seu uso, fique “esclarecido que a produção lingüístico-discursiva em segundas línguas não resulte de algo meramente adquirido ou incorporado de fora. Não se trata de um processo de estocagem de palavras e de regras de combinação por um sujeito que, estando separado da língua, a adquire.” (pág. 06).

<sup>2</sup> Nas considerações finais, ver-se-á, no entanto, que as referidas sentenças não são pragmaticamente equivalentes.

<sup>3</sup> O asterisco indica que a sentença é agramatical.

<sup>4</sup> Fenômeno também conhecido na literatura como “*dative shift*” ou “*dative movement*”.

esse fenômeno se refere às duas estruturas sintáticas distintas possíveis nas quais verbos como *give* e *bake* podem ocorrer. Além disso, segundo White (2003), o mesmo conjunto de argumentos<sup>5</sup>, com os mesmos papéis temáticos, está presente nessas duas estruturas sintáticas, como pode ser observado em (1):

- (1) a. Jane gave a present to Mary  
b. Jane gave Mary a present.  
c. Mary baked a cake for Jane.  
d. Mary baked Jane a cake.

Esses verbos que pedem formas dativas<sup>6</sup> em Inglês podem ser divididos em dois grupos:

a. *to-dative*<sup>7</sup> – Verbos como *give*, *send* e *tell* pedem dois argumentos internos: o **tema** e o **alvo**, este último precedido da preposição *to*.

Exemplo: *Jane sent a card to Mary.*      **Tema:** *a card.* **Alvo:** *Mary.*

b. *for-dative*<sup>8</sup> – Verbos como *buy*, *bake* e *make* pedem dois argumentos internos: o **tema** e o **benefectivo**, este último precedido da preposição *for*.

Exemplo: *Jane made a cake for Mary.*      **Tema:** *a cake.* **Benefectivo:** *Mary.*

---

<sup>5</sup> Argumento, aqui, é um constituinte da oração que tem alguma relação com o verbo. Por exemplo, na sentença *João comeu o bolo*, “João” e “o bolo” são argumentos do verbo “comer.”

<sup>6</sup> Como não existem “verbos dativos” em português e sim verbos que podem exigir dois argumentos internos: objeto direto e objeto indireto, conferindo ao último argumento a idéia de dativo, a melhor tradução encontrada para *dative verbs* foi “verbos que pedem formas dativas”.

<sup>7</sup> Verbos que pedem a preposição *to* na estrutura do dativo preposicional. Ver explicação no corpo do texto a seguir.

<sup>8</sup> Verbos que pedem a preposição *for* na estrutura do dativo preposicional. Ver explicação no corpo do texto a seguir. Há também verbos que pedem formas dativas em Inglês que podem ter um de seus argumentos internos realizados tanto com *to* quanto com *for*. Ex: i. *I'll give the book to you* e ii. *I'll give the book for you*. Em i, *you* é simplesmente o destino físico da ação; já em ii, *you* passa a ser o benefectivo, ou seja, aquele que, de alguma forma, será beneficiado pela ação.

A ordem sintática dos argumentos de muitos verbos que pedem formas dativas pode alternar, ou seja, pode ser realizada de duas formas distintas, explicitadas abaixo:

**Dativo preposicional (DatP)**: Nesta forma de estrutura argumental, os argumentos alvo ou benefectivo são realizados como um Sintagma Preposicional (PP)<sup>9</sup> introduzido por *to* (alvo) ou *for* (benefectivo). O argumento tema é realizado como um Sintagma Determinante (DP)<sup>10</sup>. No DatP, o alvo ou o benefectivo deve suceder o tema (2a) e (2d), esse fato pode ser atestado pela agramaticalidade de (2b) e (2e)<sup>11</sup>. Além disso, a preposição não pode ser omitida, como atesta a agramaticalidade de (2c) e (2f):

- (2)
- a. Mary gave the present to John.
  - b. \*Mary gave to John the present.
  - c. \*Mary gave the present John.
  - d. Mary bought a car for John.
  - e. \*Mary bought for John a car.
  - f. \*Mary bought a car John.

---

<sup>9</sup> Em Inglês, *prepositional phrase*. Um PP é uma categoria sintática cujo núcleo é uma preposição. PP's geralmente funcionam como complementos ou adjuntos de sintagmas nominais ou verbais.

<sup>10</sup> Em Inglês, *determiner phrase*. Um DP é uma categoria sintática que designa uma classe de palavras que ocorre com os nomes, determinando-os quanto ao número, gênero, quantidade, etc. Por exemplo, os artigos definidos e indefinidos, os demonstrativos, etc. O determinante tem sido analisado como o especificador do nome e, ultimamente, como o núcleo do sintagma determinante, que tem como complemento o sintagma nominal, à sua direita em português.

<sup>11</sup> Como sempre, existem exceções. Uma delas se encontra na canção popular cristã "*The Twelve Days of Christmas*". Quando se canta, por exemplo, "*On the first day of Christmas my true love gave to me...A partridge in a pear tree*" constata-se que o alvo (*to me*) precede o tema (*a partridge in a pear tree*), o que supostamente não deveria ocorrer.

**Dativo com duplo objeto (DDO)**: nesta forma de estrutura argumental, ambos os argumentos internos do verbo, ou seja, o tema e o alvo ou o benefectivo são realizados como DP's. No DDO, o alvo ou o benefectivo precede o tema (3a) e (3c), como pode ser mostrado pela agramaticalidade de (3b) e (3d):

- (3) a. Mary gave John the present.  
b. \*Mary gave the present John.  
c. Mary bought John a car.  
d. \*Mary bought a car John.

Os fatos até o momento mencionados em relação aos verbos que pedem formas dativas podem parecer simples e claros, no entanto, não são todos esses verbos em Inglês que aceitam a estrutura argumental DDO (3a) e (3c). Há situações nas quais o DatP não pode ter um DDO equivalente. Certos verbos como *send* podem ser realizados nas formas do DatP (4a) - (4c) e DDO (4b), entretanto, em determinadas situações, esse *mesmo* verbo não aceita a forma DDO, como pode ser observado em (4d):

- (4) a. Mary sent a present to John.  
b. Mary sent John a present.  
c. Mary sent a present to Brazil.  
d. \*Mary sent Brazil a present.

Existem também verbos que pedem formas dativas que não podem alternar em nenhuma situação, sendo obrigatório o uso da forma do DatP (5a) e (5c) e impossível a forma DDO, como pode ser atestado por (5b) e (5d):

- (5) a. Mary whispered the secret to John.  
b. \*Mary whispered John the secret.  
c. Mary watched the kids for John.  
d. \*Mary watched John the kids.

Tendo em mente o problema acima explicitado, especula-se acerca do conhecimento do aluno e do professor brasileiros quanto à possibilidade da ocorrência da alternância das formas dativas em Inglês. Acredita-se que esse conhecimento seja escasso ou até inexistente. Dessa forma, a presente dissertação pretende a) verificar o grau desse conhecimento por parte dos alunos e professores brasileiros, b) tentar encontrar uma forma eficiente de fornecer insumo aos aprendizes de modo que esses venham a adquirir a estrutura em questão e passem a utilizá-la e/ou compreendê-la de modo mais adequado.

Devido à certa complexidade da alternância das formas dativas em Inglês, à conseqüente dificuldade dos aprendizes em adquirir, reconhecer e utilizar sentenças nas formas DDO e dificuldades com o uso das preposições *'to'* e *'for'* nas formas DatP, acredita-se que este estudo possa vir a contribuir significativamente para o ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil. Tal contribuição dar-se-á tanto no âmbito pedagógico quanto didático<sup>12</sup>; ao fornecer subsídios para professores e alunos, favorecerá o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem de Inglês. Professores poderão encontrar formas de fornecer insumo relevante ou até mesmo dar explicações relativas ao uso dos verbos nas formas dativas. Os alunos, conseqüentemente, aprimorarão seus conhecimentos – conscientes ou não – da língua inglesa. Odlin (1989) afirma que o ensino de uma língua pode se tornar mais eficiente quando se consideram diferenças entre

---

<sup>12</sup> “Pedagogia”, aqui, se refere à ciência cujo objetivo é a reflexão, ordenação, sistematização e a crítica do processo educativo. “Didática”, aqui, é relacionada à aplicação de teorias psicológicas de aprendizagem ao planejamento, desenvolvimento, condução e avaliação sistemáticos do processo de aprendizagem.

línguas e culturas. Por exemplo, o professor brasileiro de Inglês, ao melhor compreender as operações subjacentes à alternância das formas dativas, terá maiores recursos para auxiliar os aprendizes nessa área.

Como o presente trabalho possui duas grandes partes aplicadas/experimentais, foi estabelecida uma primeira hipótese, referente à primeira parte. O intuito desta parte é realizar um experimento para verificar se e até que ponto os aprendizes e professores brasileiros possuem o conhecimento acerca da possibilidade da alternância das formas dativas em Inglês.

A base para a formulação da primeira hipótese é um modelo de aquisição de L2 chamado *Full Transfer/Full Access*<sup>13</sup>. Brevemente, esse modelo segue as idéias de Phinney (1987 apud SCHWARTZ & SPROUSE, 1996) e White<sup>14</sup> segundo as quais os parâmetros estabelecidos na L1 fazem parte, por pouco ou muito tempo, da interlíngua do aprendiz e, desse modo, influenciam as tentativas do aprendiz em compreender e produzir a L2. Tendo em mente esses pressupostos, estabeleceu-se a primeira hipótese (referente ao primeiro experimento<sup>15</sup>):

- Aprendizes brasileiros de Inglês de nível básico e intermediário aceitarão, por meio de um julgamento intuitivo, com mais facilidade e em maior número as sentenças DatP e tenderão a rejeitar as sentenças com estrutura argumental DDO, já que estas são inexistentes em português<sup>16</sup>. No entanto, aprendizes avançados (professores de Inglês), por supostamente terem tido maior exposição ao insumo da L2, tenderão a aceitar as formas DDO gramaticais em Inglês.

A partir dos resultados obtidos no primeiro experimento, foi realizado um segundo experimento que, através de intervenções em sala de aula, tentou verificar a eficiência de uma

---

<sup>13</sup> Ver seção ver seção 1.5 para detalhes acerca desse modelo.

<sup>14</sup> White (1985, 1986, 1988, 1993, passim).

<sup>15</sup> Ver seção 2.2 (Experimento 1: Conhecimento da alternância das formas dativas) para a completa descrição metodológica desse experimento.

<sup>16</sup> Ver Scher, 1996 para considerações acerca da existência da estrutura DDO num dialeto mineiro.

abordagem dentro de uma instrução baseada em processamento de insumo<sup>17</sup>. Assim, estabeleceu-se, para esse segundo experimento (que, de certo modo, foi dependente dos resultados do primeiro), a segunda hipótese:

- A intervenção baseada em processamento de insumo surtirá efeito significativo no sentido de fazer com que aprendizes adquiram a restrição de posse<sup>18</sup> subjacente às formas dativas em Inglês e, portanto, haverá uma diferença significativa entre os três grupos envolvidos no experimento.

A presente dissertação de mestrado está dividida em três grandes partes. A primeira, teórica, apresenta ao leitor o caminho seguido para trazer explicações teóricas concernentes ao fenômeno investigado – a alternância das formas dativas em Inglês. Esta parte resenha a bibliografia acerca da forma DDO (Dativo com Duplo Objeto) e também discorre sobre o papel da Gramática Universal em L1 e em L2, pois é ela que se encontra como elemento central no modelo *Full Transfer/Full Access*, utilizado para encarar o primeiro conjunto de dados. A primeira parte também traz informações acerca do modelo *Full Transfer/Full Access* e, finalmente, delinea os princípios do Processamento de Insumo, abordagem que é utilizada como fundamento para a realização da intervenção em sala de aula realizada na segunda parte – aplicada – da pesquisa. Esta segunda parte, por sua vez, descreve a metodologia usada nos dois experimentos realizados e, finalmente, a terceira parte expõe os resultados obtidos e apresenta discussões acerca dos mesmos.

---

<sup>17</sup> Para detalhes sobre Processamento de Insumo ver seção 1.6

<sup>18</sup> Ver-se-á, na seção 1.2.4.1, que uma restrição subjacente à possibilidade de alternância de DatP para DDO postula que a forma DDO pode ocorrer se o destinatário físico ou o beneficiário puder ser um possuidor em potencial (*potential possessor*) daquilo que recebe. Ou seja, a menção do destinatário ou do beneficiário só poderá preceder a menção daquilo que receberá se ele efetivamente puder vir a possuir esse objeto.

## **CAPÍTULO I. RESENHAS BIBLIOGRÁFICAS**

Como dito anteriormente, a presente pesquisa possui uma primeira parte descritiva na qual são apresentadas resenhas bibliográficas acerca do fenômeno estudado e considerações teóricas relevantes para a segunda parte, ou seja, a aplicação de dois experimentos.

Nesta seção são apresentadas resenhas bibliográficas que tentam explicar a alternância das formas dativas em Inglês (Parte A). Depois, descrever-se o papel da Gramática Universal em L1 e L2 (Parte B), posteriormente se apresenta o modelo *Full Transfer/Full Access* (Parte C) e então se fala sobre Processamento de Insumo (VANPATTEN, 1993 e VANPATTEN & CADIerno, 1993) (Parte D). Todos esses se constituem como embasamentos teóricos para a presente pesquisa.

### **PARTE A.**

#### **DESCRIÇÃO DO FENÔMENO: ALTERNÂNCIA DAS FORMAS DATIVAS EM INGLÊS**

##### **1.1 O PARADOXO DE BAKER (1979)**

Existem algumas tentativas teóricas para explicar o fenômeno da alternância das formas dativas em Inglês como mostrado na introdução. A primeira delas poderia ser o artigo de Baker (1979) no qual o autor discute várias questões relacionadas à possibilidade de aquisição (*learnability*) de certas formas. Essas questões surgem porque as crianças não têm, sistematicamente, acesso a informações que lhes mostrem objetivamente quais ordens sintáticas *não* são possíveis na língua que estão adquirindo; isso é conhecido como *evidência negativa* e atestada como praticamente inexistente na aquisição de língua materna (doravante L1). Diversos

estudos mostram que as crianças não são corrigidas nem incompreendidas quando produzem sentenças “agramaticais”. O que os pais tendem a fazer é corrigir o valor de verdade das sentenças produzidas pela criança ao invés da sintaxe, ou então, repetir e expandir essas sentenças.

O paradoxo de Baker surge porque dados do insumo recebido pela criança, ou seja, sua L1, permitem que ela faça generalizações que acabam definindo uma língua com escopo mais abrangente (*a larger language*) do que aquela falada pela comunidade. Baker assim aponta que a alternância das formas dativas em Inglês é problemática nesse aspecto, ou seja, assumindo-se que as crianças generalizam certas regras e, portanto, produzem sentenças agramaticais que não são corrigidas (falta de evidências negativas), surge a questão de como elas vêm a “saber”, quando adultas, que certas sentenças nas formas dativas *não* são possíveis na sua língua. Como visto nas sentenças (1) da Introdução, repetidas aqui como (1), muitos verbos permitem tanto a construção DatP (1a) e (1c) quanto DDO (1b) e (1d):

- (1) a. Jane gave a present to Mary
- b. Jane gave Mary a present.
- c. Mary baked a cake for Jane.
- d. Mary baked Jane a cake.

Outros verbos, no entanto, aceitam apenas a forma DatP, como pode ser observado em (2) abaixo:

- (2) a. Mary explained the exercise to John.
- b. \*Mary explained John the exercise.
- c. Mary held the door for John.

d.\*Mary held John the door.

Se a criança tivesse a habilidade de criar uma regra produtiva que gerasse a forma DDO a partir de todo verbo que aceitasse a forma DatP, essa regra seria criada a partir das evidências em (1). No entanto, essa habilidade levaria a criança a generalizar e cometer erros para verbos como em (2). Daí surge, mais uma vez, o problema: diante da falta de evidência negativa, como a criança pode não cometer tais erros?

### **1.1.1 PRESSUPOSTOS PARA A EXISTÊNCIA DOS PARADOXOS DE BAKER**

É a combinação de três pressupostos que faz com que se possa postular o paradoxo da alternância das formas dativas mencionado na seção anterior. São eles:

**a) Produtividade:** Se as crianças não fossem criativas na sua produção linguística, mas sim conservadoras, e ficassem presas apenas às formas do insumo com as quais têm contato, elas simplesmente nunca generalizariam, mas se sabe que elas fazem muitas generalizações.

**b) Falta de evidência negativa:** Se as crianças tivessem acesso à evidência negativa, toda regra gerada a partir de uma generalização errônea seria “eliminada” ou “podada” quando os pais corrigissem essas sentenças ou reagissem mal a elas.

**c) Arbitrariade:** Se os verbos que permitem que uma regra seja a eles aplicada não fossem parte de uma lista arbitrária, a criança poderia aplicar a regra somente onde fosse obrigatório e nunca onde tal aplicação gerasse agramaticalidade.

Para resolver o paradoxo, Gropen et al (1989) afirmam que um dos pressupostos acima explicitados tem de ser falso. O próprio Baker (1979) sugeriu que se rejeitasse o primeiro pressuposto, aquele que postula que as crianças aprendizes de uma L1 têm a capacidade de formular uma regra produtiva que seja aplicada à alternância das formas dativas com sucesso. Ou seja, sua sugestão, conhecida como *conservadorismo estrito* (*strict conservatism*) propõe que nem as crianças nem os adultos usariam um verbo na forma DDO, ao menos que já tivessem ouvido esse verbo sendo usado nesta forma de estrutura argumental.

Por outro lado, há pesquisas baseadas em observações das interações mãe-criança (BOHANNON, MACWHINNEY, & SNOW, 1990; SAXTON, 1997, entre outros) que sugerem o enfraquecimento do segundo pressuposto, o da falta de evidência negativa. No entanto, esta sugestão não resolveria o problema, pois se teria de assumir que certos verbos muito infreqüentes na língua deveriam ter sido ouvidos na forma DDO e outros que não aceitam esta forma deveriam ter sido produzidos pela criança e corrigidos várias vezes até a idade de três anos, o que é bem pouco provável.

A terceira maneira de solucionar o paradoxo da alternância das formas dativas seria enfraquecer o terceiro pressuposto, aquele que diz respeito à arbitrariedade das regras subjacentes aos verbos em Inglês. Segundo essa proposta, chamada de produtividade regida por critérios (*criteria-governed productivity*), a criança aprendiz de uma L1 utilizaria uma regra produtiva que seria restrita a atuar apenas em certas subclasses de verbos, delineadas somente por alguns critérios específicos que determinariam a possibilidade ou não do uso da forma DDO. Esses possíveis critérios poderiam ser formulados a partir de propriedades sintáticas, semânticas ou fonológicas dos verbos em questão.

Atualmente, não há evidências conclusivas para se alegar qual dos pressupostos deve ser fortalecido ou enfraquecido. No entanto, existem pesquisas em andamento para se determinar quais critérios realmente subjazem esta possibilidade de alternância das formas dativas em Inglês. Na seção seguinte tentar-se-á mostrar quais são essas pesquisas e a quais conclusões as mesmas chegaram.

## **1.2 VISÕES DA RELAÇÃO ENTRE DDO E DATP: A GRAMÁTICA E A SEMÂNTICA DAS CONSTRUÇÕES DATIVAS EM INGLÊS**

Nesta seção são apresentadas duas visões básicas acerca das possíveis relações entre as estruturas argumentais DatP e DDO. A primeira é chamada Monossemia (seção 1.2.1) e a segunda se chama Polisssemia (seção 1.1.3).

### **1.2.1 VISÃO 1: MONOSSEMIA**

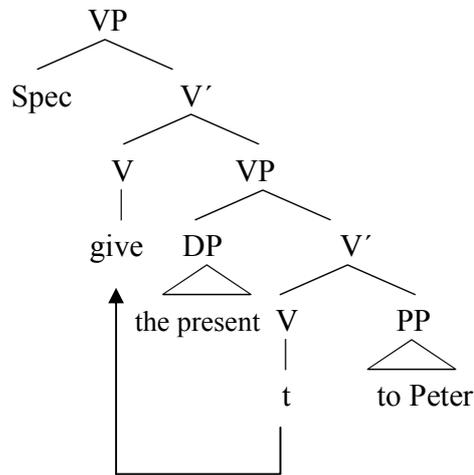
De acordo com a visão monossêmica das construções, o verbo das construções DDO e das construções DatP em Inglês teriam o *mesmo* significado. A seguir, são apresentados dois autores, Larson e Aoun & Li, que tentam explicar essa relação dentro da teoria de Princípios e Parâmetros (ver, por exemplo, CHOMSKY 1981b, 1986).

**1.2.1.1 LARSON (1988)** (apud SCHER, 1996)

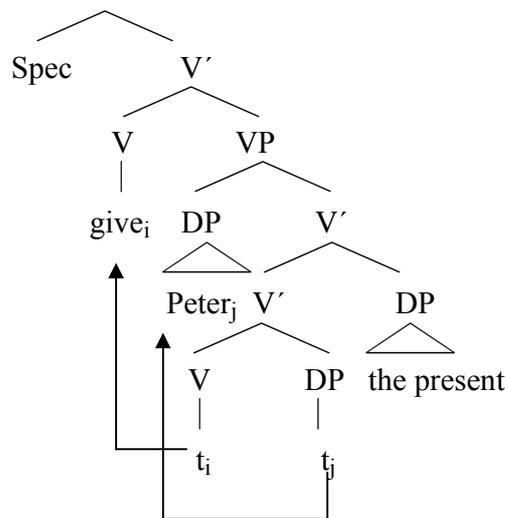
Para Larson (1988), DatP e DDO são relacionadas por transformações sintáticas nas quais a sentença DatP é básica e a DDO derivada, assim como ocorre, por exemplo, com sentenças na passiva:

(1)  $[v' \text{ give}_1 [_{VP} \text{ the present} [v' t_1 [_{PP} \text{ to Peter}]]]] \Rightarrow [v \text{ give}_1 [_{VP} \text{ Peter} [v' [v' t_1 t_2] \text{ the present}]]]]$

(2) DatP – básica



(3) DDO – derivada VP

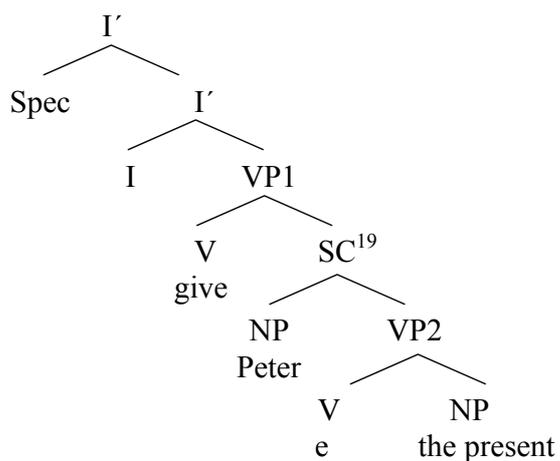


**1.2.1.2 AOUN & LI (1989)** (apud KRIFKA, 2001):

Para Aoun & Li (1989), as sentenças DDO e DatP também são relacionados por transformações sintáticas, no entanto, diferentemente de Larson, aqui a sentença DDO é a básica e a DatP derivada:

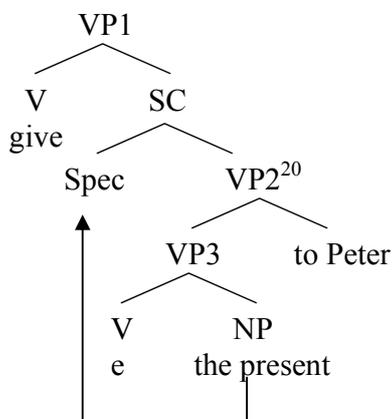
(4)  $[_{VP} \text{ give } [_{SC} \text{ Peter } [_{VP} \text{ e } \text{ the present}]]] \Rightarrow [_{VP} \text{ give } [_{SC} \text{ the present}_1 [_{VP} [_{VP} \text{ e } t_1] \text{ to Peter}]]]$

(5) DDO – básica



<sup>19</sup> SC = *Small Clause*: é uma estrutura predicativa mínima que contem um argumento e um predicado, mas não contem tempo.

(6) DatP – derivada



Em (5), o V vazio (e) expressaria a relação de possuidor e possuído (ver abaixo). Este verbo atribuiria Caso<sup>21</sup> a *the present* e *give* atribuiria Caso a *Peter* derivando “*gave Peter the present.*”

Como Larson (1988) propõe uma correlação entre DDO e passivas, “Aoun & Li sugerem que a passivização se aplica no interior da *small clause* (SC) derivando a estrutura de dativo: o verbo (e) deixa de atribuir Caso a *the present* e o NP *Peter* (sujeito) é adjungido a VP2. O NP *the present*, agora sem Caso, é movido para a posição de Spec da mini-orção que seria [+K, -θ], tal como nas passivas. O NP *Peter* recebe Caso através da inserção da preposição *to*. A estrutura resultante é a segunda estrutura em (6)” (SCHER, 1996).

<sup>20</sup> Ver Larson (1988) para a formulação da teoria do duplo VP.

<sup>21</sup> Caso, com “C” maiúsculo, na teoria gerativa, indica um construto teórico, abstrato, que pode ser marcado morfo ou sintaticamente. Com “c” minúsculo, o caso é morfológico, ou seja, uma flexão nominal.

### 1.2.2 PROBLEMAS DA VISÃO 1 (MONOSSEMIA):

O principal problema da visão monossêmica da alternância das formas dativas em Inglês seria a existência de várias **restrições lexicais** (cf. GREEN (1974), OEHRLE (1976), GROPER, PINKER, HOLLANDER, GOLDBERG, & WILSON (1989), PINKER (1989), LEVIN (1993), PESETSKY (1995)). Isso pode ser observado em (7a) e (7b) abaixo:

(7) a. Verbos com os quais a estrutura DatP é possível, mas não a DDO:

*Jane pulled the cart to Peter / \*Jane pulled Peter the cart.*

b. Verbos com os quais a estrutura DDO é possível, mas não a DatP:

*Jane denied Peter the ice cream. / \*Jane denied the ice cream to Peter.*

Outro problema dessa visão seria a existência de restrições semânticas entre as duas construções, como pode ser visto em (8):

(8) *Jane sent a package to London. / \*Jane sent London a package.*

Um interessante fato a ser levantado nesse ponto é a questão da aquisição dessas sutilezas pela criança. Alguém poderia se perguntar como é que elas adquirem essas nuances.

### 1.2.3 VISÃO 2: POLISSEMIA

Segundo esta visão, os verbos em DDO e em DatP têm significados distintos, mas relacionados. Alguns autores tentaram fornecer explicações semânticas para esses significados diferentes:

#### 1.2.3.1 PINKER (1989):

Pinker (1989) advoga que na estrutura DDO está incluída a idéia de posse e explicita a relação entre as duas estruturas da seguinte forma:

**DDO:** [EVENT *give* [*Jane Peter* [STATE HAVE *Peter the car*]]]

**DatP:** [EVENT *give* [*Jane the car* [EVENT GO *the car* [PATH to [PLACE *Peter*]]]]]

#### 1.2.3.2 SPEAS (1990):

Speas (1990), semelhantemente a Pinker, inclui a idéia de posse para explicar a diferença entre as estruturas DDO e DatP:

**DDO:** *Jane* CAUSE [*Peter* TO COME TO BE IN STATE (OF POSSESSION)] BY MEANS OF [*Jane* CAUSE [*the car* TO COME TO BE AT (POSS) *Peter*]]

**DatP:** *Jane* CAUSE [*the car* TO COME TO BE AT (POSSESSION) *Peter*]

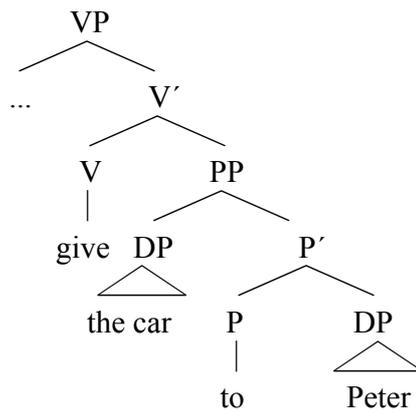
**1.2.3.3 PESETSKY (1995): null preposition G:**

Pesetsky (1995) não utiliza a idéia de posse para explicar a relação entre DatP e DDO. Ele lança mão de uma preposição nula (G), que antecede o argumento tema na estrutura DDO:

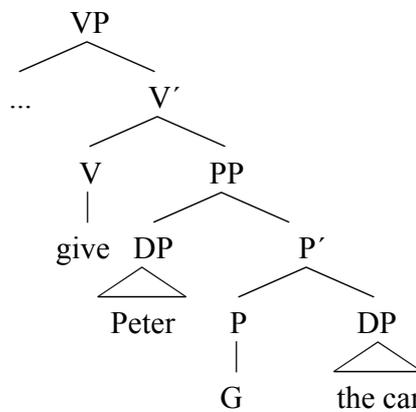
**DatP:** [*give* [<sub>NP</sub> *the car*] THEME [<sub>PP</sub> *to* [*Peter*]<sub>GOAL</sub>]]

**DDO:** [*give* [<sub>NP</sub> *Peter*] GOAL [<sub>PP</sub> *G* [*the car*]<sub>THEME</sub>]]

DatP



DDO



(estruturas retiradas de Harley, 2000)

**1.2.4 RESTRIÇÕES LEXICAIS PARA A ALTERNÂNCIA DAS FORMAS DATIVAS EM INGLÊS  
(PINKER, 1989)**

Nesta seção são descritas as principais restrições lexicais para a alternância das estruturas argumentos DDO e DatP.

**1.2.4.1 RESTRIÇÃO DE POSSE (*Possession*). Esta restrição inclui:**

**a) posse em si, com suas restrições de seleção:**

- (9) a. John sent a package to the border / boarder.  
b. John sent the \*border / boarder a package.

**b) verbos de posse de informação (*show, read, tell, quote*):**

- (10) a. Jane showed the car to Peter.  
b. Jane showed Peter the car.

**c) verbos de posse futura (*forward, offer, promise, leave, refer, grant*):**

- (11) a. Jane forwarded the letter to Peter.  
b. Jane forwarded Peter the letter.

**d) Verbos de prevenção de posse (*Verbs of prevention of possession*).** Esses verbos ocorrem apenas com DDO:

(12) a. Jane denied Peter the ice cream. (*envy, spare, cost, charge*)

b. ??Jane denied the ice cream to/for Peter.

(13) a. The car cost Peter five thousand dollars.

b. ??The car cost five thousand dollars to/for Peter.

É a restrição de posse, inicialmente apontada por Pinker (1989), que é testada e analisada a partir dos resultados das intervenções em sala de aula realizadas para a presente pesquisa.

Segundo Pinker (1989), então, o consenso entre análises tanto sintáticas quanto semântico-lexicais é que existe uma restrição de posse (*possession constraint*), caracterizada pelo autor como:

[verbos que podem sofrer a alternância na forma dativa] devem ser capazes de denotar provável posse do referente do segundo objeto pelo referente do primeiro. No caso dos verbos que aparecem na forma preposicional com 'to', como 'give' e 'send', o primeiro objeto deve ser não somente o alvo para onde o objeto transferido vai como resultado de seu movimento ou transferência, mas também seu possuidor. No caso de verbos que aparecem na forma preposicional com 'for', o primeiro objeto deve não somente ser o benefectivo da ação, mas também deve vir a possuir o objeto como resultado da mesma. (PINKER, 1989)

Em outras palavras, para o objeto indireto da forma DatP poder ser realizado como um objeto direto na forma DDO, o primeiro objeto desta forma necessariamente tem de ser um possuidor em potencial (*potential possessor*) do segundo objeto. Dessa maneira, para as formas dos verbos *to-dative* como em (15), o primeiro objeto (*Peter*) deve ser, além do argumento alvo, um possuidor em potencial do argumento tema (*a picture*); para as formas dos verbos *for-dative*

como em (17), o primeiro objeto (*Peter*) deve ser, além do argumento benefectivo, um possuidor em potencial do argumento tema (*the money*).

(14) Jane showed a picture to Peter.

(15) Jane showed Peter a picture.

(16) Jane found the money for Peter.

(17) Jane found Peter the money.

Essa restrição à forma DDO pode ser melhor observada ao se analisar as seguintes sentenças (retiradas de PINKER, 1989, pág. 48):

(18) a. John sent a package to the border / boarder.

b. John sent the \*border / boarder a package.

c. Rebecca drove her car to Chicago.

d. \*Rebecca drove Chicago her car.

e. Bob made / got / stirred / tasted the cake for Phil.

f. Bob made / got / \*stirred / \*tasted Phil the cake.

A sentença (18b - *border*) é agramatical porque a fronteira, por ser um objeto inanimado, é incapaz de vir a possuir o pacote; já o aluno do internato (*boarder*) pode perfeitamente vir a possuir o pacote a ele enviado. A sentença (18d) é agramatical porque Chicago, uma cidade, não pode possuir o carro que já pertence a *Rebecca*. As sentenças (18f – *stirred* e *tasted*) são

agramaticais porque o fato de se mexer ou provar o bolo para *Phil* não faz com que este possa vir a possuí-lo. Nota-se que quase todas as sentenças com os verbos que pedem formas dativas são gramaticais na forma DatP pois (quase) não há restrições subjacentes a esta forma.<sup>22</sup>

Deve-se notar, também, que a idéia de posse não precisa ser literal; verbos de comunicação, por exemplo, são analisados como denotativos de transferência de mensagens ou estímulos, que o destinatário/alvo possui metaforicamente. Esse fato pode ser observado em sentenças como: *He told Jane the story*, *Jane asked Peter a question* e *She showed him the answer*.

Essa restrição de posse pode ser explicada através de propriedades semântico-lexicais cuja estrutura semântica ou o “núcleo temático” (*thematic core*) de um verbo é formada por um conjunto limitado de funções semânticas como AGIR (*ACT*), CAUSAR (*CAUSE*), TER (*HAVE*) e IR (*GO*). Assim, com verbos *to-dative* (Ex: *Jane showed the photo to John*), a estrutura argumental DatP realiza um núcleo temático no qual “**X faz com que Y vá a Z**”; dessa forma, os argumentos semânticos X, Y e Z são vinculados a seus argumentos sintáticos através das chamadas regras de vinculação universal (*universal linking rules*): X é relacionado ao sujeito; Y, ao objeto direto; e Z, ao objeto indireto introduzido pela preposição *to*. Já na forma DDO (*Jane showed John the photo*), o núcleo temático é constituído pela seguinte fórmula “**X faz com que Z tenha Y**”; nesse caso, Z, o alvo, continua vinculado ao objeto indireto, mas ocorre antes do objeto direto. Pinker afirma então que é a existência do primitivo semântico TER (*HAVE*) que evidencia posse na estrutura argumental DDO: Z, o alvo, também possui Y, o tema, pelo menos em potencial.

---

<sup>22</sup> Deve-se notar, entretanto, que existem exceções nas quais somente a forma DDO é aceita (Mazurkewich, 1984):

a. *Pat gave Mike a black eye.*

b. \**Pat gave a black eye to Mike.*

Segundo Mazurkewich, essas exceções são raras e se devem a propriedades de alguns verbos, no caso acima, o verbo *give* não denota movimento, e por isso não pode ser usado com a preposição ‘*to*’. Veja essa seção (1.2.4.1, item d) para mais exemplos.

A explicação para os verbos *for-dative* é análoga à explicação para os *to-dative*. A diferença é que Z, ao invés de ser o alvo, será o benefectivo (Ex: *Jane made a cake for John*), na qual “**X age sobre Y para o benefício de Z**”. Já na forma DDO (*Jane made John a cake*), na qual “**X beneficia Z com Y**”, o argumento Z deve ser, além do benefectivo, o possuidor em potencial de Y.

Caso o falante nativo não possa, de algum modo, realizar a vinculação de posse ao vincular os argumentos semânticos aos argumentos sintáticos, então a forma DDO equivalente da forma DatP será agramatical. Pinker caracterizou essa relação entre as duas formas de estrutura argumental como sendo uma **Regra de Maior Abrangência** (*Broad Range Rule*), que é tida como condição necessária para existência da forma DDO, mas *não* suficiente.

#### **1.2.4.2 RESTRIÇÃO DE MOVIMENTO: A NATUREZA SEMÂNTICA DO OBJETO (KRIFKA, 2001)**

##### **a) Na forma DatP, o NP2 deve sofrer movimento:**

- (19) a. The explosion gave Peter a headache.  
b. \*The explosion gave a headache to Peter.

**b) Concessão contínua de força** (*continuous imparting of force*) (cf. PINKER, 1989). A forma DDO não pode expressar uma “*continuous imparting of force or control*”

- (20) a. Jane pulled the box to Peter. (*push, lower, lift, haul*)  
b. \*Jane pulled Peter the box.

- (21) a. Jane rode the horse to Peter.                      c. Jane walked the dog to Peter.  
      b. \*Jane rode Peter the horse.                      d. \*Jane walked Peter the dog.

Diferente de força instantânea acompanhada de movimento balístico:

- (22) a. Jane kicked the ball to Peter. (*hit, throw, fling, toss*)  
      b. Jane kicked Peter the ball.

**1.2.4.3 RESTRIÇÃO DOS VERBOS DE COMUNICAÇÃO** (*Communication verbs*) (KRIFKA, 2001):

Os verbos de comunicação mencionados abaixo aceitam somente a estrutura DatP:

**a) Verbos que expressam maneiras de fala** (*manner of speaking*):

- (23) a. Jane shouted the news to Peter. (*murmur, whisper, shriek, yodel, yell, bark*)  
      b. ??Jane shouted Peter the news.

**b) Verbos que expressam atos de fala que pedem uma sentença como complemento** (*speech act verbs that subcategorize for a clause*):

- (24) a. Jane said to Peter that it was raining                      (*assert, claim*)  
      b. \*Jane said Peter that it was raining.

Existem alguns verbos de comunicação, no entanto, que aceitam ambas as estruturas argumentais, DatP e DDO:

**a) Verbos ilocucionais de comunicação** (*illocutionary verbs of communication*): verbos que denotam “X faz com que Y saiba/perceba/aprenda/conscientize-se de Z”; nesse núcleo temático o falante é tratado como um agente de uma mudança de estado de posse do ouvinte (PINKER, 1989):

- (25) a. Jane told the news to Peter. (*tell, show, ask, teach, pose, write, spin, read, quote, cite*)  
b. Jane told Peter the news.

**b) Verbos que expressam meios de comunicação** (*Verbs referring to means of communication*):

- (26) a. Jane faxed the news to Peter. (*cable, phone, e-mail*)  
b. Jane faxed Peter the news.

#### **1.2.4.4 RESTRIÇÃO MORFOFONOLÓGICA: (PINKER, 1989; KRIFKA 2001)**

A restrição morfofonológica apontada tanto por Pinker quanto por Krifka diz respeito aos verbos de origem latina e é chamada por eles de **Restrição dos verbos latinos** (*Latinate Constraint*), restrição que torna agramaticais a maioria dos verbos de origem latina na forma DDO:

(27) a. John donated a car to the institution.

b. \*John donated the institution a car.

(28) a. John explained the exercise to Peter.

b. \*John explained Peter the exercise.

Outros verbos desse tipo são *report*, *distribute*, *illustrate*, *recite*, *transport*. Grimshaw and Prince (1986 apud KRIFKA, 2001) tentam explicar o porquê desse fato: DDO ocorre apenas com verbos monossilábicos ou com acento na segunda sílaba sendo que a primeira é *schwa* (ə)<sup>23</sup>. A maioria dos verbos latinos tem duas sílabas. Existem, no entanto, duas exceções à agramaticalidade da forma DDO, os verbos *offer* e *promise*.

### 1.2.5 DIFERENÇAS SEMÂNTICAS ENTRE DDO E DATP (KRIFKA, 2001):

a) A forma DDO geralmente sugere uma idéia de **completude** (*completion*) que parece faltar na construção DatP:

(29) a. Peter taught French to the students.

b. Peter taught the students French.

A sentença (29a) pode ser verdade mesmo se os alunos não aprenderam nada de francês, por sua vez, a sentença (29b) implica que os alunos aprenderam a língua.

b) A forma DDO implica a **existência** do primeiro NP:

---

<sup>23</sup> O *schwa* é um termo que designa uma vogal neutra, não acentuada e reduzida, como a vogal correspondente, em português, à letra "e" quando entre consoantes ou em final da palavra. É o som mais comum em inglês.

(30) a. Jane told her sorrows to God.

b. Jane told God her sorrows.

A construção em (30a) poderia ser dita por um ateu, mas (30b) implica que Deus existe.

Pôde-se observar, nesta primeira parte do capítulo I, que são muitas as tentativas de explicar o fenômeno estudado e que são muitas também as restrições subjacentes a ele.

Assumir-se-á, na presente pesquisa, a posição levantada por Larson (1988) que, ao tentar explicar o fenômeno da alternância das formas dativas propõe que, sintaticamente, a forma DatP é primitiva e a partir dela se deriva a forma DDO. Assumir-se-á, também, a proposta da explicação semântica fornecida por Pinker (1989). Segundo ele, a forma DDO deve necessariamente envolver a idéia de posse em potencial, ou seja, Pinker tem como base a hipótese de que a criança adquirindo uma L1 se utiliza de conhecimento conceitual (semântica) para criar categorias gramaticais. NOTA Essa hipótese é conhecida na literatura como semantic bootstrapping.

## **PARTE B.**

### **1.3 GRAMÁTICA UNIVERSAL E AQUISIÇÃO DE L1**

Para se formular a primeira das duas hipóteses desta dissertação, baseou-se num modelo de aquisição de L2 chamada *Full Transfer/Full Access* (SCHWARTZ & SPROUSE, 1994, 1996) que, por sua vez, é baseado na teoria gerativa (CHOMSKY 1959, 1965, 1975, 1977, 1981). Para melhor se explicar e justificar a hipótese em questão<sup>24</sup> faz-se necessário expor algumas noções acerca da Gramática Universal (doravante GU), elemento essencial na teoria gerativa. É isso que se encontra nesta seção.

A escolha do modelo baseado na teoria gerativa se deveu ao fato de existirem muitas abordagens de aquisição de L2 baseadas nela e também porque a teoria gerativa “tem sido a principal influência lingüística nos estudos de aquisição de L2 nos últimos anos e tem também inspirado uma vasta gama de estudos, artigos e livros nessa área.” (MITCHELL & MYLES, 2004: 40).

A principal tarefa para a criança que está adquirindo uma L1 é chegar a um sistema lingüístico que dê conta do insumo a que é exposta, permitindo a ela tanto construir representações lingüísticas quanto compreender e produzir linguagem, estas representações, então, constituirão o seu conhecimento lingüístico. Esse conhecimento, por sua vez, constituirá a competência lingüística do falante e será extremamente complexo e sutil. São várias as formas pelas quais as crianças adquirem esse conhecimento e ele claramente vai além daquilo recebido somente através do insumo, pois crianças e adultos podem produzir sentenças que nunca ouviram

---

<sup>24</sup> Retoma-se aqui a primeira hipótese: Aprendizes brasileiros de Inglês de nível básico e intermediário aceitarão com mais facilidade e em maior número as sentenças DatP e tenderão a rejeitar as sentenças com estrutura argumental DDO, já que essas são inexistentes em português. No entanto, aprendizes avançados (professores de Inglês), por supostamente terem tido maior exposição ao insumo da L2, tenderão a aceitar as formas DDO gramaticais em Inglês.

antes. Além disso, existem outras evidências que indicam a complexidade do conhecimento lingüístico adquirido pela criança; algumas delas seriam a) a habilidade para adquirir linguagem independe da inteligência de cada um, b) o padrão e a ordem de aquisição é relativamente uniforme dentre diferentes crianças, línguas e culturas e c) a linguagem é adquirida com relativa facilidade e sem instrução explícita. Ou seja, parece haver evidências que apontam para a existência de algum mecanismo inato que permita às crianças adquirir linguagem. Esse mecanismo é conhecido como GU. A GU “é um componente biológico da espécie humana, realizado na mente e codificado no patrimônio genético dos membros da espécie.” (CHIERCHIA, 2003: 28), em outras palavras, a GU seria como uma “caixa preta” biologicamente inata a todo ser humano e responsável pela aquisição da faculdade da linguagem. Esse componente da mente humana, segundo o paradigma da gramática gerativa, determina, de antemão, do que as gramáticas de línguas naturais podem ou não se constituir. Para tal, propõe-se que a GU apresenta um esquema geral, um sistema de categorias, “regras”<sup>25</sup> e princípios que regem o comportamento de qualquer língua e permitem produzi-la ou compreendê-la. A GU é composta por uma série de princípios e parâmetros de variação que definem os principais aspectos de todas as línguas naturais.

Os principais argumentos a favor da postulação de uma GU são motivados por questões relacionadas àquilo que é possível de se aprender numa língua (*learnability*), pois os dados lingüísticos a que uma criança é exposta não são por si suficientes para explicar seu conhecimento daquela língua, ou seja, existe uma certa discrepância entre o insumo (as sentenças às quais a criança é exposta) e o resultado dele (o conhecimento lingüístico inconsciente adquirido pela criança). Essa discrepância aponta para algo conhecido como “pobreza de

---

<sup>25</sup> Termo não utilizado como é concebido em sintaxe hoje.

estímulo” ou “problema lógico da aquisição de linguagem”<sup>26</sup>; dessa forma, propõe-se a existência dos princípios inatos acima mencionados. São esses princípios, então, que regem o conhecimento lingüístico adquirido pelo falante, sem ninguém lhe ter ensinado explicitamente.

Uma maneira pela qual as línguas variam pode ser entendida através do conceito de parametrização. Certos princípios da GU diferem no modo de operar de língua para língua. Não se pode dizer, ainda, que esses “princípios variáveis” devem ser aprendidos pela criança, pois eles envolvem propriedades muito sutis e complexas que são praticamente impossíveis de ser ensinadas de maneira explícita e, portanto, aprendidas. A explicação para essas diferenças surge a partir da incorporação de um número limitado de opções dentro da GU. Os princípios que exibem essas opções são chamados de *parâmetros* e os diferentes valores dessas opções são chamados de configuração paramétrica (*parameter setting*). Os parâmetros dão conta de “feixes” de propriedades que, superficialmente, podem parecer não relacionadas. Os parâmetros dão às crianças, de antemão, quais serão as possibilidades da ordem das palavras na sua língua, por exemplo. Isso é possível porque a maioria dos parâmetros é considerada binária, ou seja, eles possuem apenas dois valores, e as escolhas são pré-determinadas pela GU. O papel da criança, então, é, em parte, estabelecer parâmetros; a configuração apropriada é “acionada” (*triggered*) pelo insumo a que a criança é exposta. Ou seja, o insumo, mesmo que não estruturado tem um papel fundamental no estabelecimento dos parâmetros na L1 da criança.

O conhecimento lingüístico da criança advém ainda da experiência lingüística que o falante tem somente através da evidência positiva, ou seja, os dados lingüísticos a que a criança é exposta. Esses dados não incluem evidência negativa – informações acerca daquilo que é agramatical na sua língua. Assim, uma outra maneira pela qual as línguas podem variar é em termos de quais universais lingüísticos – princípios – estão presentes nesta língua.

---

<sup>26</sup> Também conhecido como “Problema de Platão.”

#### **1.4 GRAMÁTICA UNIVERSAL E AQUISIÇÃO DE L2**

Como já dito, a GU possui propriedades que restringem as gramáticas das crianças de maneiras cruciais na aquisição de L1, mas esse pressuposto não deixa de ser controverso quando se trata da aquisição de L2. Assumindo-se que um adulto já tenha fixado os valores dos parâmetros para sua L1, poder-se-ia discutir como seria o processo de aquisição de uma L2 para esse adulto, pois, na maioria das vezes, sua L1 e a língua alvo apresentam valores diferentes para um mesmo parâmetro.

No início, a acessibilidade ou não da GU era a principal questão que norteava os estudos em aquisição de L2. A resposta a essa indagação tem sido dada de várias maneiras e provocado um enorme número de sugestões e hipóteses conflitantes (Meisel, 2000: 129-130). Não há, portanto, uma posição ortodoxa e clara entre os adeptos da teoria da GU a respeito de sua relevância dentro dos processos de aquisição de L2. Os pesquisadores dessa área mantêm uma variedade de posições em relação ao papel da GU na aquisição de L2. Devido à estreita relação – mas não identidade – entre GU e LAD (*Language Acquisition Device*), muitos acreditam que a GU torna-se indisponível depois de um certo período crítico e argumentam que os aprendizes adultos de uma L2 operam de maneira diferente daqueles de L1 devido à não-acessibilidade da GU. Entretanto, a maioria dos lingüistas indica que a GU pode estar pelo menos parcialmente disponível ao aprendiz de L2, podendo ser, no entanto, mediada pela L1 de maneiras que podem torná-la relativamente inacessível.

Segundo White (1989), existem quatro possibilidades lógicas para se considerar o papel da GU na aquisição de L2:

- i. A GU está disponível e opera da mesma maneira que na aquisição de L1.

- ii. A GU está totalmente indisponível na aquisição de L2.
- iii. O acesso à GU é mediado via L1. Há duas versões diferentes dessa hipótese:
  - a. A GU não está acessível mas alguns de seus aspectos da L1 podem ser usados na L2.
  - b. Os aprendizes de L2 assumem inicialmente os parâmetros da L1 mas ainda são capazes de fazer uso da GU. Assim, eles podem remarcar (*reset*<sup>27</sup>) seus parâmetros para a L2.
- iv. A GU está disponível, mas não opera da mesma forma que na aquisição de L1.

Embora existam cinco possibilidades listadas acima, poder-se-ia separá-las em dois grandes grupos de hipóteses: a) a GU tem um papel, de uma maneira ou de outra, na aquisição de L2 (i, iiib e iv) e b) a GU não tem papel algum na aquisição de L2 (ii e iiia).

Hoje em dia, no entanto, a questão de acessibilidade não é mais levada em conta porque, conforme os estudos contendo hipóteses acerca do acesso à GU avançaram, o interesse dos pesquisadores começou a se alterar. Ele passou de questões amplas (“A GU está disponível para L2?”, ou “Que tipo de acesso à GU existe na aquisição de L2?”) para um exame mais detalhado da natureza da interlíngua dos aprendizes, concentrando-se principalmente em investigar se interlínguas exibem propriedades características de línguas naturais (ver, por exemplo, THOMAS, 1991). O que às vezes ocorre é que a interlíngua do aprendiz possui propriedades que não são características da L1 nem da L2, podendo-se primeiramente chegar à conclusão de que sua gramática é corrompida e, portanto, não é restringida pela GU. No entanto, estudos mostram que a interlíngua dos aprendizes é sempre regida por princípios previstos pela GU e, portanto, possui características pertencentes a línguas naturais. (WHITE, 2003:56).

---

<sup>27</sup> Alguns pesquisadores traduzem essa palavra como “reassentar” ou “restaurar”.

Para os propósitos da presente dissertação, acredita-se que a GU tenha um papel na aquisição de L2, papel esse presente na formulação do modelo *Full Transfer/Full Access* (iiib acima).

Na próxima parte deste capítulo encontra-se resenhado o modelo *Full Transfer/Full Access*.

## PARTE C.

### 1.5 O MODELO *FULL TRANSFER/FULL ACCESS*

O modelo *Full Transfer/Full Access* (SCHWARTZ & SPROUSE, 1994, 1996) parte do pressuposto que o estágio inicial (*initial state*) em aquisição de L2 é uma gramática<sup>28</sup> idiossincrática; esta gramática é aquela da L1 do aprendiz. Quando em contato com a L2, o aprendiz adota a gramática da língua que já possui para dar conta do input da L2. Daí vem o termo *full transfer*, que pressupõe que todas as propriedades abstratas da L1 – ou seja, os parâmetros já marcados – estão presentes em, ou transferidas para, o estágio inicial da interlíngua do aprendiz. Essas propriedades, no entanto, não englobam certos itens lexicais substantivos. Além do pressuposto da transferência, contudo, as proponentes dessa hipótese admitem que haja mudanças do estágio inicial, ou seja, o aprendiz não ficará “preso” às representações baseadas no estágio estabilizado (*steady state*) de sua L1. Quando a gramática da L1 não consegue dar conta de propriedades da L2, o aprendiz ainda tem acesso às propriedades da Gramática Universal (GU) mesmo que estas sejam diferentes das da sua L1. Essas propriedades incluem configurações de novos parâmetros (*new parameter settings*), categorias funcionais (*functional categories*) e novas configurações de traços (*feature values*). Dessa forma, o aprendiz poderá chegar a uma análise da L2 que seja mais apropriada ao seu insumo. Assim, a gramática da interlíngua será restringida pela GU, daí o termo *full access*, que indica o acesso do aprendiz a todas as propriedades da GU independente da sua L1. Não se pode garantir, entretanto, que a gramática da interlíngua coincidirá com a do falante nativo porque algumas propriedades da L1, assim como as

---

<sup>28</sup> O termo gramática, aqui, refere-se ao sistema lingüístico de propriedades abstratas que subjazem uma língua qualquer.

das interlínguas subseqüentes, podem levar, e geralmente levam, a análises do insumo que diferem daquela do falante nativo.

Existem dois tipos de evidência que podem sustentar a hipótese *Full Transfer/Full Access*. São eles a) a existência de propriedades da L1 na interlíngua do aprendiz e b) evidência de reestruturação da interlíngua que lhe confere propriedades iguais à GU, mas distintas da gramática da L1.

Como já dito anteriormente, a base teórica para a formulação da primeira hipótese foi o modelo apresentado nesta seção. Dessa forma, o primeiro experimento realizado (ver seção 2.2) tentou verificar se aprendizes e professores brasileiros de Inglês apresentavam em suas interlínguas tanto propriedades do português brasileiro (somente a forma DatP possível) quanto evidências de reestruturação, ou seja, aceitação total das formas DDO possíveis em Inglês.

## **PARTE D.**

### **1.6 PROCESSAMENTO DE INSUMO**

O conceito de insumo, segundo Gass (1997), é de grande importância para qualquer teoria de aquisição de L2, pois nenhuma teoria tenta explicar a aquisição sem levar em conta, de uma forma ou de outra, o insumo. Ele é fundamental para a aquisição e é necessário para a criação de uma representação mental subjacente do sistema lingüístico. É importante ressaltar, todavia, que o insumo pode ter seu papel reduzido ou maximizado dentro de cada teoria de aquisição. O estruturalismo e conexãoismo, por exemplo, dão ao insumo um papel central na aquisição; já para no gerativismo, o insumo tem sua função minimizada, funcionando apenas como um acionador (*trigger*) de conhecimentos inatos.

O foco das pesquisas em aquisição de segunda língua nos últimos 20 anos tem sido determinar quais são as ligações entre o insumo e o sistema lingüístico em desenvolvimento (a língua do aprendiz). Uma dessas tentativas se chama Processamento de Insumo (*Input Processing*) (doravante PI), proposta por VanPatten e Cadierno (1993) e VanPatten (1993, 1996).

Nas duas últimas décadas ficou claro que não é suficiente falar de insumo em termos gerais; é preciso mostrar quais mecanismos de aprendizagem agem sobre o insumo e como interagem com ele.

O PI foi postulado para tentar entender como os aprendizes derivam o *intake*<sup>29</sup> a partir do insumo independentemente da língua que está sendo adquirida ou do contexto em que isso ocorre. O *intake* é definido por VanPatten como “os dados lingüísticos realmente notados e processados do insumo e armazenados na memória de trabalho para ser futuramente processados” (VANPATTERN, 2002: 757).

---

<sup>29</sup> O conceito de *intake* foi originalmente formulado por Corder, 1967.

Assim, PI é aquilo que aprendizes fazem com o insumo durante a compreensão, ou seja, como ocorre a derivação do *intake*:

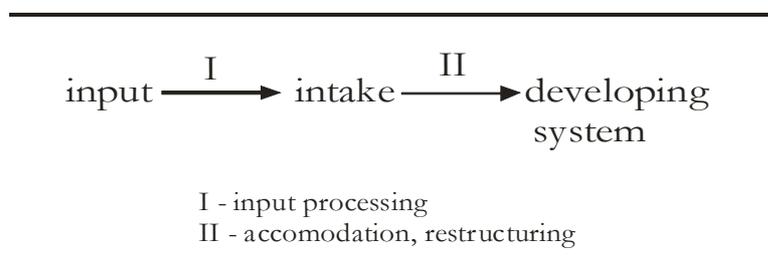


Figura 1. Retirada de VanPatten (1996)

O modelo de PI de VanPatten se baseia numa série de princípios que guia toda a pesquisa dentro do modelo. Esses princípios são:

**Princípio 1: Aprendizes processam primeiro o significado no insumo, para depois processarem a forma.**

P1a: Antes de qualquer coisa, aprendizes processam palavras lexicais (*content words*) do insumo.

P1b: Para a mesma informação semântica, os aprendizes preferem processar itens lexicais antes de itens gramaticais (como, por exemplo, morfologia).

P1c: Os aprendizes preferem processar “morfologia mais significativa” antes de processar morfologia menos significativa ou sem nenhum significado.

**Princípio 2: Para os aprendizes processarem formas que não codificam significado, eles precisam ser capazes de processar conteúdo informacional ou comunicativo a pouco ou nenhum custo à atenção.**

**Princípio 3: Estratégia do primeiro nome: os aprendizes possuem uma estratégia default que atribui o papel de agente/sujeito ao primeiro nome/sintagma nominal que encontram numa sentença/elocução.**

P3a: A estratégia do primeiro nome pode ser anulada pela semântica lexical e probabilidades de evento.

P3b: Aprendizes adotam outras estratégias de processamento para atribuição de papel gramatical somente depois de seus sistemas lingüísticos em desenvolvimento terem incorporado outras pistas (por exemplo, marcação de caso e acento).

**Princípio 4: Aprendizes processam, primeiramente, elementos em posição inicial de uma sentença/elocução.**

P4a: Aprendizes processam elementos em posição final antes de processar elementos em posição medial.

Assim, tendo em mente os princípios acima, VanPatten formula uma definição para PI:

PI tenta explicar como aprendizes apreendem formas do insumo e como eles analisam gramaticalmente (*parse*) as sentenças durante a compreensão enquanto seu foco principal de atenção é no significado. Nesse modelo, 'forma' se refere a características superficiais da língua (como flexões, por exemplo), embora o PI possa também ser relevante para a sintaxe. O modelo de PI apresentado em VanPatten 1996 e VanPatten 2000 consiste num conjunto de princípios que interagem de maneiras complexas na memória de trabalho. A memória de trabalho é importante neste modelo, pois os dois primeiros princípios são baseados na limitada capacidade de processamento de informações dos aprendizes, ou seja, eles só podem utilizar sua memória de trabalho depois de terem esvaziado recursos de atenção da mesma e serem forçados a descartar informações para deixar espaço para mais informações. VanPatten (2002: 758)

Uma grande parte das formas de uma língua que são orientadas pelo significado (*meaning-oriented*), ou seja, são relacionadas a algum conceito semântico no mundo real (tendo assim um significado referencial) podem também ser expressas por um item lexical ou uma frase em algum outro lugar da sentença ou no discurso. Por exemplo, na sentença (1) a seguir, a

palavra lexical “*yesterday*” e a flexão verbal “*-ed*” denotam passado; dessa forma, um aprendiz não teria de despender atenção à forma verbal para perceber que a ação aconteceu no passado.

(1) *Yesterday, my parents called me to tell me something important.*

Ontem meus pais me ligaram para me contar algo importante.

Outro exemplo seria baseado na sentença (2) abaixo:

(2) Dizem que a Maria está internada e que por isso não pode vir à aula.

Nesse exemplo, a presença de “internada” e o contexto de não vir à aula dará ao aprendiz de português como L2 a idéia de que a situação é temporária, e enfraquecerá o processamento de “está”. Da mesma forma, o aprendiz processará o gênero feminino a partir da palavra “Maria” e não da terminação “-a” do adjetivo “internada.”

Tendo essas observações em mente, VanPatten, formulou a noção de valor comunicativo (*communicative value*):

[...] o valor comunicativo se refere ao significado com que uma determinada forma contribui para o significado geral de uma sentença. Ele é baseado em dois traços: [+/- valor semântico inerente] e [+/- redundância]. Uma forma pode ter [+ valor semântico] e [- redundância] (por exemplo o sufixo “*-ing*” em Inglês), [+ valor semântico] e [+ redundância] (por exemplo, flexões de subjuntivo), [- valor semântico] e [+ redundância] (por exemplo a concordância de adjetivos em língua românicas), e, finalmente [- valor semântico] e [- redundância] (por exemplo alguns complementizadores como “que”). No geral, o valor comunicativo de uma certa forma é maior se seus traços forem [+ valor semântico/ - redundância] do que se forem [+ valor semântico/+redundância]. Resumindo, se o significado pode ser obtido a partir de algum outro lugar que não seja da forma em si, o seu valor comunicativo diminui. Formas com [- valor semântico], independentemente dos traços de redundância, não possuem valor comunicativo. [...] A natureza do valor comunicativo, então, é de extrema importância para o modelo de PI, pois quanto maior o valor comunicativo de uma forma, maiores as possibilidades de ela ser processada e ficar disponível para aquisição nos dados do *intake*. VanPatten (2002: 759)

Dessa maneira, se uma determinada forma da L2 possuir pouco ou nenhum valor comunicativo, ela pode nem vir a ser processada e, portanto, não ser adquirida. Muitas vezes, a ausência dessas formas com pouco ou nenhum valor comunicativo na fala do aprendiz pode indicar que o mesmo não as tenha processado do insumo. Existem, no entanto, outros aspectos da língua que podem contribuir para a não aquisição de certas formas, como por exemplo baixa frequência. Assim, a união de alto valor comunicativo e alta frequência no insumo pode ter um efeito favorável na aquisição de uma determinada forma.

É interessante notar que a estrutura estudada nesta dissertação, a saber, a alternância das formas dativas, tem uma possibilidade de realização (dativo com duplo objeto: DDO) que possui uma frequência relativamente alta no insumo que, deve-se salientar, é proporcionado por falantes nativos. Para se saber se professores de Inglês proporcionam, de alguma forma, esse tipo de insumo aos aprendizes, tem-se de fazer um experimento para verificar, primeiramente, se os professores adquiriram essa forma. É justamente isso que a primeira hipótese<sup>30</sup> da presente dissertação tentou avaliar. Ver seção 3.1 para os resultados obtidos.

### **1.6.1 INSTRUÇÃO PARA PROCESSAMENTO (DE INSUMO)**

A partir das considerações acerca do PI, VanPatten propõe um tipo de instrução gramatical ou foco na forma chamada por ele de Instrução para Processamento (*Processing Instruction*) (IP), cujo objetivo é alterar as estratégias (naturais) de processamento dos aprendizes

---

<sup>30</sup> Aprendizes brasileiros de Inglês de nível básico e intermediário aceitarão com mais facilidade e em maior número as sentenças DatP e tenderão a rejeitar as sentenças com estrutura argumental DDO, já que essas são inexistentes em português. No entanto, aprendizes avançados (professores de Inglês), por supostamente terem tido maior exposição ao insumo da L2, tenderão a aceitar as formas DDO gramaticais em Inglês.

e encorajá-los a realizar ligações de forma-significado mais adequadas. Para tal, a IP possui três componentes básicos abaixo explicitados:

a) **Explicação** (*Explanation*): aprendizes são providos de informações explícitas acerca de formas gramaticais, propriedades estruturais, descrições de regras e de significados. O instrutor deve, nesse componente, sempre tentar mostrar ao aprendiz como associar forma e significado e mostrar como estruturas podem codificar significado. Esse componente da IP, segundo VanPatten, pode se parecer com uma abordagem de ensino mais tradicional, no entanto, McCarthy (1998) diz que, numa certa fase da instrução “interação significa conversar com os alunos sobre a língua (na L1, se necessário), compartilhar e formar opiniões, quebrar barreiras e estereótipos culturais, etc., [...] com, por exemplo, atividades que foquem num determinado padrão discursivo [pragmático] da L1 ou comparações entre a L1 e a LA.” (MCCARTHY, 1998: 67). Dessa forma, a fase da Explicação de VanPatten parece ser bastante válida.

b) **Estratégias de processamento** (*Information about processing strategies*): aprendizes são providos de “dicas” sobre a maneira pela qual devem encarar uma determinada forma no insumo para garantir que prestem a devida atenção a ela; os aprendizes são também informados do fato de que certas estratégias naturais de processamento, muitas vezes advindas da L1, podem afetar negativamente a compreensão de formas ou estruturas com as quais venham a se deparar. Essa estratégia será importante na intervenção em sala de aula, pois tentará mostrar aos alunos que, apesar de somente a forma preposicional (DatP) ser possível em português, existe uma forma sem preposição (DDO) que é perfeitamente possível em Inglês.

c) **Insumo estruturado** (*Structured Input*): atividades controladas pelo instrutor nas quais os aprendizes são forçados a processar forma/estrutura para poderem compreender o significado das mesmas. O insumo é manipulado de tal modo que faz com que os aprendizes passem a privilegiar a forma/estrutura, tendo, assim, mais chances de prestar atenção aos seus significados. Ou seja, os aprendizes são desviados de suas tendências naturais de processamento de modo a formarem relações de forma-significado mais adequadas para determinada forma/estrutura. É importante ressaltar que em nenhum momento da IP os aprendizes precisam produzir a estrutura gramatical enfocada. Em vez disso, eles são engajados em atividades que os farão apenas processar sentenças do insumo, ou seja, os aprendizes apenas têm de reagir a sentenças de várias formas (ver alíneas 1c e 2c abaixo). O termo “estruturado” refere-se ao fato de que o insumo deve ser manipulado de algum modo, ou seja, não é necessariamente autêntico nem retirado de um discurso comunicativo corrente; o insumo possui, todavia, significados inerentes (*meaning-bearing*). Os exercícios presentes no insumo estruturado misturam dois tipos de atividades:

1c) **Atividades orientadas referencialmente** (*referentially oriented activities*): nessas atividades o conteúdo focado das sentenças do insumo não diz respeito ao aprendiz, ou seja, o conteúdo das sentenças não tem relação direta com a vida dos alunos; o conteúdo é advindo de outras fontes, como por exemplo, a experiência do professor, que insere ali exemplos – inventados ou autênticos – da estrutura que ele quer focar durante essa parte da aula. As atividades orientadas referencialmente também verificam se os aprendizes estão realmente processando as formas. Há, para essas atividades, respostas somente certas ou erradas, pois elas têm de revelar se o aprendiz realizou, em termos de processamento, o que dele era esperado. Finalmente, esse tipo de atividades pode ser usado a qualquer momento de uma lição, mas são

melhores no início de uma seqüência de atividades para assim poder garantir que os aprendizes estejam fazendo a(s) relação(ões) corretas de forma e significado.

2c) **Atividades orientadas afetivamente** (*affectively oriented activities*): estas atividades não têm respostas certas ou erradas, pois os aprendizes fornecem indicações de opiniões, crenças, sentimentos, circunstâncias pessoais etc, ou ainda dizem se concordam ou discordam de certa afirmação. O intuito dessas atividades é tentar inserir algumas características inerentes a abordagens mais comunicativas, que usam esse tipo de atividade cujo objetivo é enfatizar o significado e se centrar no aprendiz. As atividades orientadas afetivamente devem também incluir aspectos/características das atividades orientadas referencialmente.

Para melhor explicar os tipos de atividades presentes no insumo estruturado, VanPatten (1996) fornece uma pauta (*guidelines*) de seis passos que devem ser seguidos se for desejável realizar atividades realmente eficazes. Esses seis passos são:

1. Ensinar apenas uma coisa por vez: Paradigmas e regras podem e devem ser quebrados em partes menores.<sup>31</sup>

2. Manter o significado no centro/foco: As cadeias de insumo devem codificar algum significado de modo a requerer que o aprendiz atente a ele e responda ao mesmo de algum modo.

3. Os aprendizes devem fazer algo com o insumo: Os aprendizes devem processar de maneira ativa as sentenças do insumo e demonstrar isso ao ter que reagir/responder a elas de alguma forma.

4. Utilizar insumo oral e escrito: Esse passo serve para dar conta das diferenças individuais, ou seja, dos alunos auditivos e dos visuais.

---

<sup>31</sup> É isso que foi feito na intervenção em sala de aula (ver seção 2.3). Não se passaram aos aprendizes todas as restrições subjacentes à alternância das formas dativas em Inglês, mas sim apenas a restrição de maior abrangência, ou seja, aquela relativa à posse.

5. Passar de sentenças ao discurso corrente: Atividades iniciais devem envolver sentenças. Atividades baseadas em discurso corrente (ouvir ou ler conversas, monólogos, etc.) devem ser reservadas para mais tarde na aula.

6. Ter em mente as estratégias de processamento de insumo (Princípios): Esse passo assegura que a atenção dos aprendizes esteja/seja adequadamente guiada durante as atividades pertencentes ao insumo estruturado.

Acima foram esboçados os principais elementos que norteiam a abordagem Instrução para Processamento. Como já mencionado, é no segundo experimento que essa abordagem será testada. No entanto, ela não será realizada em seu todo, pois, por motivo de tempo, o passo 5 (Passar de sentenças ao discurso corrente) acima não pôde ser incluído na seqüência de atividades realizadas na intervenção em sala de aula.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos e os sujeitos dos dois experimentos realizados. O primeiro experimento é denominado Julgamento de Gramaticalidade (seção 2.2) e o segundo se chama Intervenções em sala de aula baseadas em Processamento de Insumo (seção 2.3). O intuito do primeiro experimento foi verificar o conhecimento de aprendizes e professores brasileiros de Inglês quanto à possibilidade de alternância dos verbos que pedem formas dativas em Inglês. A partir dos resultados desse experimento, foi realizado o segundo experimento – intervenção em sala de aula – que, com outros grupos de sujeitos, tentou verificar a eficácia de uma abordagem de ensino chamada Instrução para Processamento (de insumo).

### **2.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS**

Como já exposto anteriormente, a presente dissertação possui duas partes experimentais. Nesta seção os sujeitos dos dois experimentos são brevemente descritos.

#### **2.1.1 SUJEITOS DO EXPERIMENTO 1 (JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE)**

No período de março a junho de 2003, um teste de julgamento de gramaticalidade (ver seção 2.2 para uma explicação completa desse teste) foi aplicado a 118 nativos americanos, com uma média de idade de 17,5 anos. Esses dados foram coletados numa escola de ensino médio (*High School*) do estado americano de Wisconsin. O responsável pela coleta foi um professor americano da referida escola. Esse grupo de sujeitos foi tido como o grupo controle, pois foi a

partir dos resultados do julgamento desse grupo que se pôde fazer uma comparação com a intuição/julgamento dos alunos e professores brasileiros.

No período de agosto a dezembro de 2003, 90 professores brasileiros de Inglês realizaram o mesmo teste de julgamento de gramaticalidade. Esse grupo de sujeitos foi tido como aprendizes avançados de Inglês<sup>32</sup>. Os professores desse grupo eram provenientes de institutos de línguas das cidades de Campinas – SP e Itatiba – SP, de uma escola particular, de algumas escolas públicas de ensino médio e de uma universidade particular, todas localizadas em Campinas – SP.

No mesmo período (agosto a dezembro de 2003), o mesmo teste de julgamento de gramaticalidade foi aplicado a 117 aprendizes brasileiros de Inglês com uma média de 2,5 anos de aprendizagem. Esse grupo foi tido como aprendizes brasileiros de nível intermediário. Os aprendizes desse grupo faziam parte de três níveis de um curso de Inglês geral numa universidade estadual paulista, de um curso de tradução dessa mesma universidade, de um instituto de línguas da cidade de Campinas – SP e de um instituto de línguas da cidade de Itatiba – SP. Os dados referentes a este grupo foram coletados pelos professores das turmas em questão, pela orientadora do pesquisador e pelo próprio pesquisador.

Na seção 2.2 se encontram todos os detalhes acerca do primeiro momento experimental da presente pesquisa.

---

<sup>32</sup> Resolveu-se considerar os professores brasileiros de aprendizes avançados, pois, de certo modo, nós professores ainda estamos “aprendendo” a língua alvo. Essa denominação também foi escolhida para se poder assumir que professores/aprendizes avançados tiveram muito mais contato com o insumo da língua alvo do que aprendizes intermediários.

### 2.1.2 SUJEITOS DO EXPERIMENTO 2 (INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA)

Os aprendizes que sofreram as duas intervenções abaixo descritas, assim como aqueles que participaram do grupo de controle, não são os mesmos que realizaram os testes de julgamento de gramaticalidade. Apesar de alguns alunos participantes das intervenções advirem da mesma instituição na qual os testes de julgamento de gramaticalidade foram aplicados, tomou-se o cuidado de não se selecionar turmas cujos alunos porventura já houvessem respondido ao primeiro teste.

No período de março a maio de 2004, foi realizada uma intervenção em sala de aula baseada em processamento de insumo. Participou dessa intervenção um total de 22 alunos de nível intermediário, com uma média de 3,2 anos de estudo de Inglês. As estruturas que foram ensinadas aos alunos foram as formas gramaticais e agramaticais da estrutura argumental DDO (Dativo com Duplo Objeto) do Inglês (ver APÊNDICE D para as explicações e atividades – todas elas elaboradas pelo pesquisador e sua orientadora). Os alunos que participaram dessa intervenção eram provenientes de dois cursos de Inglês geral de uma universidade estadual paulista e de um curso de Inglês geral de um instituto de línguas da cidade de Itatiba – SP. Todas as intervenções foram realizadas pelo pesquisador. Os testes subsequentes<sup>33</sup>, todavia, foram ministrados pelos professores responsáveis pelas turmas em questão.

No mesmo período, um outro grupo de alunos sofreu uma intervenção baseada numa abordagem mais tradicional, na qual também foram focadas as formas gramaticais e agramaticais da estrutura argumental DDO (Dativo com Duplo Objeto) do Inglês. Essa intervenção foi realizada a 24 alunos de nível intermediário, com uma média de 3,3 anos de estudo de Inglês. Os

---

<sup>33</sup> Esses testes foram realizados devido ao *design* pré-teste/pós-teste do experimento, ver seção 2.3 para detalhes acerca do mesmo.

aprendizes desse grupo faziam parte de duas turmas de Inglês geral de uma universidade estadual paulista. As atividades utilizadas durante a intervenção foram preparadas pelo pesquisador (ver APÊNDICE G para as atividades realizadas). No entanto, foram os professores responsáveis pelas turmas que realizaram as atividades com os alunos. Esses mesmos professores administraram os testes subseqüentes.

Houve também, no mesmo período (março a maio de 2004), um grupo de 31 alunos de nível intermediário, com uma média de 3,9 anos de estudo de Inglês, que responderam aos testes sem terem tido nenhum tipo de instrução. Os alunos desse grupo faziam parte de duas turmas de Inglês geral de dois institutos de línguas da cidade de Campinas – SP e de uma turma de Inglês geral de uma universidade estadual paulista. Esse grupo de alunos foi tido como o grupo controle.

## **2.2 DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO 1: JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE**

Nesta seção são fornecidos maiores detalhes acerca do primeiro experimento realizado no período de março a dezembro de 2003. O intuito desse experimento foi verificar se aprendizes brasileiros de Inglês, tanto intermediários como avançados (professores), possuem em sua interlíngua não somente a possibilidade de alternância das formas dativas na L2, mas também as suas restrições. Para tal, foi realizado um teste de julgamento de gramaticalidade. De acordo com Ellis (1991), existem dois tipos de julgamentos metalingüísticos, aqueles que se referem à gramaticalidade de sentenças de uma língua e aqueles que se referem a sentimentos em relação a certos aspectos de uma língua e seus usos. Como já mencionado, na primeira parte experimental da presente pesquisa, a coleta de dados se deu a partir da aplicação de um teste de julgamento de gramaticalidade. O teste foi ministrado a três grupos distintos, explicitados a seguir:

### Grupo 1 – Controle:

Esse grupo é composto por 118 nativos americanos. Esses sujeitos eram todos alunos de uma escola de ensino médio no estado americano de Wisconsin e estavam cursando a 3ª ou 4ª séries do ensino médio americano, ou seja, eram todos *Juniors* ou *Seniors*. Quem administrou o questionário foi um professor americano dessa escola. A seguir, apresenta-se a tabela referente a seus dados:

Total de alunos	Idade média	Sexo Masculino	Sexo Feminino
n=118	17,5 anos	54 (46%)	64 (54%)

Tabela1. Dados dos nativos americanos.

O teste completo aplicado ao grupo de controle encontra-se no APÊNDICE A.

### Grupo 2 – Professores brasileiros de Inglês:

Esse grupo é composto por 90 professores brasileiros de Inglês provenientes de diferentes instituições. Os professores foram considerados aprendizes avançados de Inglês. A seguir, encontra-se uma tabela resumindo os dados relativos aos mesmos:

	Situação								Total geral (100%)	
	Instituto de línguas (73%)		Escola Particular (11%)		Escola pública (14%)		Universidade (2%)			
	M*	F**	M	F	M	F	M	F	M	F
<b>Professores</b> n=90; idade média= 33,8 anos	6 (6%)	60 (66%)	0 (0%)	10 (15%)	2 (2%)	10 (11%)	1 (1%)	1 (1%)	9 (11%)	81 (89%)

Tabela2. Dados dos professores brasileiros.

\* = Sexo masculino \*\* = Sexo feminino

### Grupo 3 – Alunos brasileiros de Inglês:

Esse grupo é composto por 117 alunos brasileiros de Inglês provenientes de diversas instituições. Na tabela abaixo se encontram os dados referentes a esses alunos:

	Nível										Total Geral (100%)	
	Universitário I (Inglês geral) (59,9%)						Universitário II (14,5%)		Instituto de línguas (25,6%)			
	Inglês IV (21,3%)		Inglês V (23,3%)		Inglês VI (15,3%)		Curso de Tradução					
	M*	F**	M	F	M	F	M	F	M	F		
<b>Alunos</b> n=117; idade média= 25,2 anos	8 (7%)	17 (14%)	15 (13%)	12 (10%)	5 (4%)	13 (11%)	4 (3%)	13 (11%)	15 (13%)	15 (13%)	47 (40%)	70 (60%)

Tabela3. Dados dos alunos brasileiros.  
\* = Sexo masculino \*\* = Sexo feminino

O teste de julgamento de gramaticalidade pede ao sujeito para decidir se uma sentença é gramatical ou agramatical; aqui se utiliza uma escala numérica tipo Likert de 7 pontos. No teste aplicado aos sujeitos desta pesquisa, as instruções pediram aos mesmos que lessem as sentenças e as julgassem de acordo com sua intuição, marcando com um círculo o número adequado. A escala variava de -3 (a sentença é completamente impossível em Inglês) a +3 (a sentença é completamente possível em Inglês) passando pelos valores intermediários, com o 0 indicando o ponto neutro entre possível e impossível, ou seja, a incapacidade de tomar uma decisão quanto à gramaticalidade da sentença apresentada. Não foi imposto aos sujeitos um limite de tempo para a execução do teste. Para melhor ilustrar essa explicação, seguem as instruções do teste:

*Esta pesquisa se destina a investigar como as pessoas se sentem, mesmo que inconscientemente, a respeito de uma característica da estrutura da língua inglesa. Isso requer o julgamento da gramaticalidade de sentenças em Inglês, isto é, se sentenças são ou não possíveis dentro da gramática da língua inglesa. Entretanto, não há respostas certas ou erradas, pois falantes de regiões diferentes podem usar formas diferentes. Você deve avaliar a sua intuição através de uma escala numérica de -3 a +3. Marque o número que corresponde à sua opinião a respeito da possibilidade de encontrar a sentença.*

*O número zero marca a diferença entre sentenças que você acha que poderia encontrar ou usar normalmente (+1, +2, +3) e aquelas que você acha que não encontraria nem usaria (-1, -2, -3). O zero então indica que você não sabe me dizer nada a respeito da sentença. O número marcado indicará o seu grau de certeza sobre a possibilidade de encontrar tal sentença. Então, ao marcar +3, você está absolutamente certo(a) de que um falante nativo de Inglês usaria a sentença. Marcando +1, você indicará que talvez possa encontrar a sentença, mas você tem dúvida em relação a isso ou então ela soa bastante estranho. O número +2 é intermediário entre essas duas possibilidades.*

*O mesmo ocorre com a parte negativa da escala, na qual o -3 indica que você tem certeza que o falante nativo nunca diria a sentença. Já o -1 sugere que você acha que você provavelmente não encontraria a sentença, embora talvez possa encontrá-la. O -2 é intermediário entre essas duas possibilidades.*

As sentenças usadas no teste consistiram em 4 grupos, com 5 verbos em cada grupo. As sentenças DatP e DDO foram aleatoriamente distribuídas para não influenciarem o julgamento dos aprendizes e comprometer os resultados. Além disso, todas as sentenças foram colocadas no passado para soarem mais naturais; houve também a inclusão de 10 sentenças sem dativo (distratores)<sup>34</sup> com o intuito de “despistar” os sujeitos caso tentassem querer descobrir o foco do experimento e passassem a usar conhecimentos explícitos em vez de sua intuição. A seguir se encontram as descrições dos grupos com seus respectivos verbos:

**A) Sentenças *to-dative* com alternância lícita: *throw, show, bring, send* e *give*.**

**B) Sentenças *to-dative* com alternância ilícita: *explain, repeat, say, shout* e *whisper*.**

**C) Sentenças *for-dative* com alternância lícita: *buy, draw, find, get* e *make*.**

**D) Sentenças *for-dative* com alternância ilícita: *finish, fix* (com a idéia de consertar), *hold, keep* e *watch*.**

---

<sup>34</sup> Aqui, o intuito da inclusão dos distratores foi buscar impedir que os aprendizes tentassem adivinhar o objetivo do teste e se utilizassem de outras estratégias que não sua intuição gramatical.

Obs: O teste completo aplicada a alunos e professores brasileiros de Inglês encontra-se no APÊNDICE B.

A utilização de testes de julgamento de gramaticalidade tem, segundo Ellis (1991), propósitos práticos assim como fundamentações teóricas. Pode-se elencar os principais propósitos práticos dos testes de julgamento de gramaticalidade:

- A coleta de dados é feita em papel e o sujeito apenas precisa de uma caneta ou lápis, isso a torna mais fácil de aplicar do que a coleta de dados provenientes de produção oral;

- Podem ser aplicados a um grande número de sujeitos de uma única vez, o que leva bem menos tempo do que a coleta de dados orais;

- Permitem coletar dados acerca de fenômenos que raramente ocorrem em produção espontânea;

- Garantem um maior controle sobre os dados, pois é sabido que os aprendizes podem evitar o uso de estruturas que acham difíceis e não produzir nenhum exemplo relevante para a pesquisa.

A estrutura estudada nesta pesquisa, a alternância das formas dativas, é pouco ou nada trabalhada em sala de aula, por isso tem-se a impressão de que os aprendizes tendem a não utilizar a forma DDO, que, por sua vez, é bastante utilizada pelos falantes nativos. Por causa disso, pareceu bastante interessante utilizar o teste de julgamento de gramaticalidade como uma primeira ferramenta na coleta dos dados.

Todavia, não é suficiente escolher uma metodologia de pesquisa tendo em mente apenas seus aspectos práticos. Parece claro que as fundamentações teóricas para a utilização de tal metodologia devem ser também abordadas. Se existe algo com o qual pesquisadores da área de aquisição de segunda língua concordam é o fato de que os mesmos não devem apenas descrever a

língua do aprendiz, mas também “descobrir algo acerca das estruturas e processos mentais que possibilitam a aquisição, assim como sua interação com o insumo do aprendiz e seu ambiente.” (BLEY-VROMAN, FELIX & IOUP, 1988: 2). Tais estruturas e processos mentais podem ser estudados a partir de dados coletados através de testes de julgamento de gramaticalidade, pois estes, aparentemente, deixam clara a necessidade de o aprendiz acessar os sistemas de processamento responsáveis pelo uso da gramática internalizada. Dessa forma, os testes de julgamento de gramaticalidade são vistos como ideais para investigar a competência gramatical do aprendiz, ou seja, o seu conhecimento implícito da gramática da língua alvo. Essa visão, entretanto, é controversa, pois, diferentemente dos testes aplicados por lingüistas gerativos ao estudarem uma L1, os testes aplicados no estudo da aprendizagem de uma L2 envolvem uma segunda faceta: o aprendiz. O envolvimento do aprendiz nesses testes permite que o mesmo possa não precisar utilizar sua intuição e porventura passe a:

- Tentar adivinhar se não souber a resposta;
- Evitar dar o mesmo julgamento a um certo número de sentenças consecutivas;
- Imaginar que deve haver um equilíbrio entre o número de sentenças gramaticais e agramaticais;
- Basear seu julgamento em regras inadequadamente aprendidas;
- Julgar sentenças de acordo com aquilo que acham correto na língua alvo;
- Perder a paciência se o teste for muito longo.

A partir do que foi exposto acima, podem-se levantar questões acerca daquilo que subjaz o julgamento dos sujeitos. Poderia sua competência lingüística ou seu julgamento variar de acordo com questões sintáticas, semânticas ou mesmo normativas?

No entanto, para os propósitos desta parte do trabalho, que era tentar descobrir se a intuição dos professores e alunos brasileiros em relação à alternância das formas dativas em Inglês era pelo menos próxima à intuição dos nativos americanos, crê-se que o teste de julgamento de gramaticalidade seja o método mais apropriado.

Depois de coletados os dados de todos os sujeitos, foi preciso chegar a um resultado que indicasse a intuição dos falantes nativos, dos professores e dos aprendizes. Para isso, a escala de 7 pontos tipo Likert, que ia de -3 a +3, foi transformada numa escala (positiva) que vai de 1 (correspondente a -3) até 7 (correspondente a +3). Ou seja, quanto mais baixo o valor nessa nova escala, mais agramatical a sentença na intuição do sujeito e, inversamente proporcional, quanto mais alto o valor na escala, mais possível e bem formada é a sentença na opinião/intuição do sujeito.

Depois de administrados os questionários aos nativos americanos, alunos e professores brasileiros, suas respostas foram computadas numa escala de 1 (totalmente agramatical) a 7 (totalmente gramatical), passando por 4 (não saberia dizer nada sobre a sentença). Depois, foram obtidas as médias para cada grupo em separado e essas médias foram comparadas. Dessa forma, pôde-se comparar a intuição do grupo controle (nativos) para cada sentença com a intuição dos outros dois grupos.

## **2.3 DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO 2: INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA BASEADAS EM PROCESSAMENTO DE INSUMO**

Nesta seção são fornecidos maiores detalhes acerca do segundo experimento, realizado no período de março a maio de 2004. Tendo como base os resultados obtidos no teste de julgamento de gramaticalidade (ver seção 3.1), procurou-se encontrar uma maneira de fazer com que os aprendizes passassem a adquirir a nuance semântico-sintática de posse (PINKER, 1989)<sup>35</sup> subjacente aos verbos que aceitam a construção DDO (Dativo com Duplo Objeto). Dessa forma, chegou-se à decisão de utilizar intervenções em sala de aula baseadas num tipo de instrução gramatical proposta por VanPatten (1993,1996) e chamada de Instrução para Processamento (ver seção 1.6)

Para verificar se uma intervenção em sala de aula baseada em Instrução para Processamento surtiria resultados estatisticamente significativos no sentido de fazer com que os aprendizes adquirissem uma restrição da alternância das formas dativas em Inglês, a saber, a restrição de posse; foi desenvolvido um experimento intervencional com as seguintes características:

### **A) Grupo1 (IPI): Intervenção baseada em Processamento de Insumo.**

---

<sup>35</sup> “[verbos que podem sofrer a alternância na forma dativa] devem ser capazes de denotar provável posse do referente do segundo objeto pelo referente do primeiro. No caso dos verbos que aparecem na forma preposicional com ‘to’, como ‘give’ e ‘send’, o primeiro objeto deve ser não somente o alvo para onde o objeto transferido vai como resultado de seu movimento ou transferência, mas também seu possuidor. No caso de verbos que aparecem na forma preposicional com ‘for’, o primeiro objeto deve não somente ser o benefectivo da ação, mas também deve vir a possuir o objeto como resultado da mesma.” (Pinker, 1989)

A primeira aula/intervenção durou aproximadamente 1h e 45min. Ela foi realizada com um total de 22 alunos<sup>36</sup>, provenientes de três diferentes turmas. Os dados referentes a esses aprendizes são apresentados na tabela 4 a seguir:

	Nível						Total geral (100%)	
	Universitário (Inglês geral)				Instituto de línguas (28%)			
	Inglês V (54%)		Inglês VI (18%)					
	M*	F**	M	F	M	F	M	F
<b>Alunos:</b> n=22; <b>Idade média=</b> 24,15 anos	3 (25%)	9 (75%)	3 (75%)	1 (17%)	1 (17%)	5 (83%)	7 (32%)	15 (68%)

Tabela4. Dados dos aprendizes da intervenção baseada em processamento de insumo.

\* = Sexo masculino \*\* = Sexo feminino

Esse grupo de alunos realizou uma série de 3 testes. A ordem dos testes e da intervenção foi a seguinte:

- A1) Pré-Teste;
- A2) Intervenção;
- A3) Pós-teste1 na aula seguinte;
- A4) Pós-teste2 um mês depois.

<sup>36</sup> Na verdade, os testes foram ministrados a 47 alunos, no entanto, devido à existência de 3 testes realizados em três aulas diferentes, a quantidade de ausências fez com que o número de sujeitos diminuísse drasticamente. Como foi necessário comparar as médias de acertos do mesmo sujeito nos três testes, sua ausência em qualquer um dos testes implicou na eliminação do mesmo.

Para esse primeiro grupo foi aplicado um Pré-Teste (APÊNDICE C) no qual os sujeitos deveriam julgar sentenças nas formas DDO colocando, na frente da sentença, a letra “C”, caso achassem que a sentença fosse gramaticalmente correta ou a letra “I”, caso achassem a sentença gramaticalmente incorreta. Seguindo um dos pressupostos de VanPatten (1996) para a formulação de atividades baseadas na Instrução para Processamento de Insumo, no Pré-Teste foram fornecidos aos sujeitos dois tipos de insumo: escrito e oral. Ou seja, o Pré-Teste se dividia em duas partes: na primeira, as sentenças na forma DDO eram escritas (insumo escrito), e, na segunda, as sentenças eram lidas pelo professor (insumo oral). Este fato é importante porque, posteriormente, durante a intervenção, os sujeitos foram expostos a atividades que lhes forneciam, do mesmo modo, insumo escrito e oral. O Pré-teste durou aproximadamente 15 minutos.

Depois de administrado o Pré-Teste, na mesma aula, foi feita a intervenção. Como já dito, a intervenção se baseou na Instrução para Processamento proposta por VanPattern (1993,1996). Como pode ser observado no APÊNDICE D (explicações e atividades realizadas na intervenção)<sup>37</sup>, as três fases de sua proposta são cotejadas na intervenção. A primeira parte (Explicação) foi feita na língua materna dos aprendizes. Com isso, tentou-se explicar aos mesmos a diferença semântica básica entre as preposições “to” e “for”. Nessa mesma parte da intervenção, expôs-se aos alunos a restrição subjacente à possibilidade da alternância das formas dativas em Inglês e explicitou-se a possibilidade da alternância para a forma DDO somente quando o destinatário ou beneficiário puderem ser possuidor em potencial do objeto devido à idéia expressa pelo verbo. Ou seja, foram fornecidas aos alunos estratégias de processamento de

---

<sup>37</sup> Recomenda-se que o leitor não continue a ler texto sem antes ler o APÊNDICE D, pois é nele que se encontram as explicações e atividades realizadas na intervenção. Esse apêndice poderia ter sido colocado no próprio corpo do texto, mas decidiu-se não o fazer devido ao seu comprimento (8 páginas), o que poderia vir a atrapalhar a leitura do texto como um todo.

insumo. Estas estratégias tentaram auxiliar os alunos a perceber que quando a forma DDO é utilizada, nela subjaz o significado de posse; algo que não ocorre em português, pois essa estrutura de dois objetos, sem preposição, é inexistente na língua portuguesa<sup>38</sup>. Em seguida, foram realizadas seis atividades baseadas no insumo estruturado (ver seção 1.6.1). Como VanPatten recomenda, primeiramente foram feitas atividades referencialmente orientadas e depois se passou para atividades afetivamente orientadas.

Na aula seguinte ao Pré-Test e intervenção, foi fornecido aos alunos o Pós-Teste1 (APÊNDICE E), que se parece muito com o Pré-teste, pois os verbos utilizados em cada sentença são os mesmos. No entanto, tomou-se a precaução de mudar as sentenças, as atores e os tempos verbais. O intuito de se ministrar o Pós-teste1 na aula seguinte à intervenção foi verificar o efeito da intervenção na aprendizagem imediata dos aprendizes. Esse teste também durou aproximadamente 15 minutos e foi ministrado pelo professor responsável pela turma.

Com o intuito de verificar algum tipo de retenção e aprendizagem a longo prazo da estrutura em questão, foi dado aos sujeitos desse grupo um segundo pós-teste, o Pós-Teste2 (APÊNDICE F), que possui os mesmos verbos do Pré-Teste e do Pós-Teste1, mas, novamente, com outras sentenças, outros atores e outros tempos verbais. A verificação da retenção do conteúdo apresentado foi feita a partir da análise da diferença no desempenho dos aprendizes entre o Pós-Teste1 e o Pós-Teste2. Já a verificação da aprendizagem a longo prazo do conteúdo apresentado foi feita a partir da análise da diferença no desempenho dos aprendizes entre o Pré-Teste e o Pós-Teste2.

O segundo grupo a receber tratamento foi o seguinte:

---

<sup>38</sup> Ver Scher, 1996 para considerações acerca da existência da estrutura DDO num dialeto mineiro.

## B) Grupo2 (IT): Intervenção baseada numa Instrução Tradicional

Concomitantemente à intervenção baseada em processamento de insumo (no período de março a maio de 2004), foi realizada uma outra intervenção baseada numa instrução mais tradicional. Os aprendizes participantes dessa intervenção não foram os mesmos que participaram da intervenção baseada em Processamento para Insumo (Grupo 1). Os dados referentes aos sujeitos participantes dessa intervenção podem ser observados na tabela 5:

	Nível				Total geral (100%)	
	Universitário (Inglês geral)					
	Inglês V (46%)		Inglês VI (54%)			
	M*	F**	M	F	M	F
<b>Alunos:</b> n=24; <b>Idade média=</b> 22,3 anos	5 (21%)	6 (25%)	3 (12,5%)	10 (41,5%)	8 (33%)	16 (67%)

Tabela5. Dados dos aprendizes da intervenção baseada em numa instrução tradicional.  
\* = Sexo masculino \*\* = Sexo feminino

A ordem dos testes e da intervenção foi a seguinte:

- B1) Pré-Teste;
- B2) Intervenção;
- B3) Pós-test1 na aula seguinte;
- B4) Pós-test2 um mês depois.

Para essa intervenção baseada numa instrução mais tradicional foi dado aos alunos um texto contendo sentenças com verbos na forma DDO e pediu-se aos mesmos que grifassem esses

verbos. A atividade realizada com os alunos se encontra no APÊNDICE G. Depois, o professor responsável pela turma forneceu aos alunos a) algumas explicações gramaticais acerca da existência dos verbos com dois objetos; sem nenhuma explicitação acerca da restrição de posse para a alternância dos verbos dativos<sup>39</sup> e b) alguns exercícios de transformações de sentenças na forma DatP para DDO. A idéia para essa atividade foi retirada da décima unidade de um livro do nível intermediário de uma série de livros editada pela *Macmillan*; este livro é comumente usado em institutos de línguas. Foram realizadas algumas modificações na atividade original no intuito de inserir nos textos mais verbos que pedem formas dativas.

### C) Grupo 3 (C): Controle

Concomitantemente às duas intervenções acima descritas, houve um grupo de controle.

Os dados referentes aos sujeitos desse grupo se encontram na tabela 6 a seguir:

	Nível				Total geral (100%)	
	Universitário (Inglês geral)		Institutos de línguas (49%)			
	Inglês VI (51%)		M	F	M	F
	M*	F**	M	F	M	F
<b>Alunos</b> n=31; <b>Idade média</b> = 21,7 anos	10 (32,2%)	6 (19,5%)	8 (25,8%)	7 (22,5%)	18 (59%)	13 (42%)

Tabela 6. Dados dos aprendizes do grupo de controle.  
\* = Sexo masculino \*\* = Sexo feminino

<sup>39</sup> Não foi fornecida aos alunos nenhuma explicação acerca dessa restrição, pois não foi encontrado nenhum livro didático que trouxesse essa explicação e, dessa forma, a intervenção manteve o máximo de proximidade a uma aula que seria dada com o material de onde a atividade foi retirada.

Para esse grupo não foi realizado nenhum tipo de intervenção. Apenas foram administrados os testes na ordem descrita abaixo:

- C1) Pré-Teste;
- C2) Pós-test1 na aula seguinte;
- C3) Pós-test2 um mês depois.

Depois de administrados os três testes para todos os grupos, suas respostas foram transferidas para uma planilha a fim de se obter a média de acertos para cada grupo e para cada teste. Isso foi feito para se poder comparar a média de acertos de todos os testes dos três grupos de aprendizes. Como pôde ser observado nos APÊNDICES C, E e F (Pré-teste, Pós-teste1 e Pós-teste2, respectivamente), havia um total de 22 sentenças para serem julgadas como corretas ou incorretas. Nos três testes, as sentenças foram divididas do seguinte modo:

- 16 sentenças contendo verbos com duplo objeto na forma DDO, sendo 9 sentenças corretas e 7 sentenças incorretas.

- 6 distratores contendo sentenças não relacionadas às formas dativas.<sup>40</sup>

Em todos os testes, os verbos utilizados foram: *give, buy, drive, keep, send, find, finish, throw, fix* (no sentido de consertar), *draw, bring, tell, watch* e *hold*. Como já mencionado, os atores, os tempos verbais, os nomes das pessoas e as situações foram trocados a cada teste. É

---

<sup>40</sup> Aqui, o intuito da inclusão dos distratores foi buscar impedir que os aprendizes tentassem adivinhar o objetivo do teste e se utilizassem de outras estratégias que não sua intuição gramatical. Isso pode parecer um pouco paradoxal, pois na intervenção baseada em processamento de insumo se fornecem aos aprendizes explicações explícitas acerca do funcionamento gramatical do Inglês. No entanto, o intuito dessas explicações, a meu ver, não é fazer com que os alunos passem a ter esse conhecimento explícito em si, mas sim que possam utilizar esse conhecimento explícito durante as atividades de processamento de insumo. Depois dessas atividades, supostamente, os dados do insumo que foram realmente processados, ou seja, que passaram a *intake*, ficam disponíveis de forma *inconsciente* na interlíngua do aprendiz.

importante notar que os testes contêm sentenças gramaticais e agramaticais na forma DDO, ou seja, às vezes a resposta certa é “C” (gramaticalmente correta) e às vezes a resposta certa é “I” (gramaticalmente incorreta). Ou seja, o intuito do teste é verificar o conhecimento dos aprendizes tanto no que diz respeito à possibilidade de utilização da forma DDO quanto ao que diz respeito à impossibilidade da utilização dessa forma. Assim, quando a sentença é correta gramaticalmente, o aprendiz deve apontar que ele é correta (C); quando a sentença é incorreta, o aprendiz deve apontar que ela é incorreta (I).

Depois de computadas as médias de acerto para cada teste em cada grupo de sujeitos, foi realizada uma série de testes de um teste estatístico chamado teste-t pareado de Student. Este teste é um procedimento estatístico que possibilita testar dois grupos de dados dos mesmos indivíduos, isto é, os dados antes e depois da aplicação de um tratamento/intervenção. No caso do experimento em questão, os dados são as médias de acerto nos testes aplicados. Pressupõe-se que uma melhora na média de acertos depois da intervenção reflita aquisição de conhecimento e a conseqüente eficácia da abordagem utilizada na intervenção. O intuito de se aplicar o teste-t pareado foi tentar verificar se a intervenção baseada em processamento de insumo surtiria um efeito significativo sobre o conhecimento da restrição de posse subjacente às formas DDO na aprendizagem imediata, retenção e aprendizagem a longo prazo. Com os resultados desses testes, então, poder-se-ia confirmar ou não a segunda hipótese levanta nesta pesquisa, ou seja, aquela que supõe que o tratamento baseado em Processamento de Insumo surtirá um efeito estatisticamente significativo no sentido de fazer com que os aprendizes adquiram a restrição de posse subjacente à estrutura argumental DDO (Dativo com Duplo Objeto).

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados obtidos para os dois experimentos realizados, a saber, o teste de julgamento inicial de gramaticalidade (seção 3.1) e as intervenções em sala de aula (seção 3.2). Deve-se lembrar que os resultados obtidos no primeiro experimento motivaram a realização do segundo. Ou seja, ao se verificar que alunos e professores brasileiros de Inglês não possuíam o conhecimento da possibilidade da alternância das formas dativas em Inglês, tentou-se utilizar uma abordagem que suprisse essa deficiência e auxiliasse esses alunos – e porventura os professores – a adquirir esse conhecimento.

#### **3.1 JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE**

Ao se analisar as médias obtidas para as sentenças DDO gramaticais (apresentadas na tabela 7 na página seguinte), constata-se que, para verbos mais comuns como *buy*, *show*, *bring*, *send*, *get* e *give*, os professores brasileiros – tidos como avançados – tiveram seu julgamento próximo ao dos nativos, mas sempre ligeiramente menor. Por outro lado, quando se observa os aprendizes brasileiros, constata-se que, para TODOS os verbos, eles tendem a não aceitar ou a não saber nada a respeito da dada sentença, pois seus julgamentos variam de 3,2 a 4,68<sup>41</sup>. Isso também pode ser atestado pela média total dos julgamentos das sentenças em questão. Para verbos menos comuns de serem realizados na forma DDO – na interlíngua dos aprendizes – como *throw*, *draw* e *find* tanto os professores quanto os alunos brasileiros tendem a não saber nada a respeito da sentença, situando-a na faixa de 3,2 a 4,77 pontos.

---

<sup>41</sup> Lembrando que quanto mais próximo de 1, menos aceitável a sentença; e quanto mais próximo de 7, mais aceitável ela é.

<b>Sentenças DDO gramaticais</b>	<b>Nativos (n=118)</b>	<b>Professores Brasileiros (n=90)</b>	<b>Alunos Brasileiros (n=117)</b>
<i>Jane threw Peter the ball.</i>	5,92 A	4,17 B	3,27 C
<i>Jane bought Peter a present.</i>	6,79 A	6,30 B	4,35 C
<i>Jane showed Peter the picture.</i>	6,30 A	5,80 A	3,89 B
<i>Jane drew Peter a picture.</i>	6,43 A	4,77 B	3,82 C
<i>Jane brought Peter the cake.</i>	6,02 A	5,59 B	3,38 C
<i>Jane found Peter a plate.</i>	5,53 A	4,56 B	3,20 C
<i>Jane sent Peter a postcard.</i>	6,63 A	6,48 A	4,68 B
<i>Jane got Peter a glass.</i>	6,36 A	5,91 A	3,92 B
<i>Jane gave Peter a present.</i>	6,56 A	6,49 A	4,31 B
<i>Jane made Peter a cake.</i>	6,49 A	5,32 B	3,72 C
<b>Total</b>	<b>6,30</b>	<b>5,54</b>	<b>3,85</b>

**Tabela 7. Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO gramaticais.** A letras A,B,C são resultados do teste estatístico chamado *Duncan Multiple Range Test*. Este teste agrupa os sujeitos atribuindo-lhes uma letra (A, B ou C). As médias dos grupos que possuem as mesmas letras **não** são significativamente diferentes.

Para melhor visualizar o ocorrido com os julgamentos das sentenças DDO gramaticais, apresenta-se o gráfico 1 abaixo:

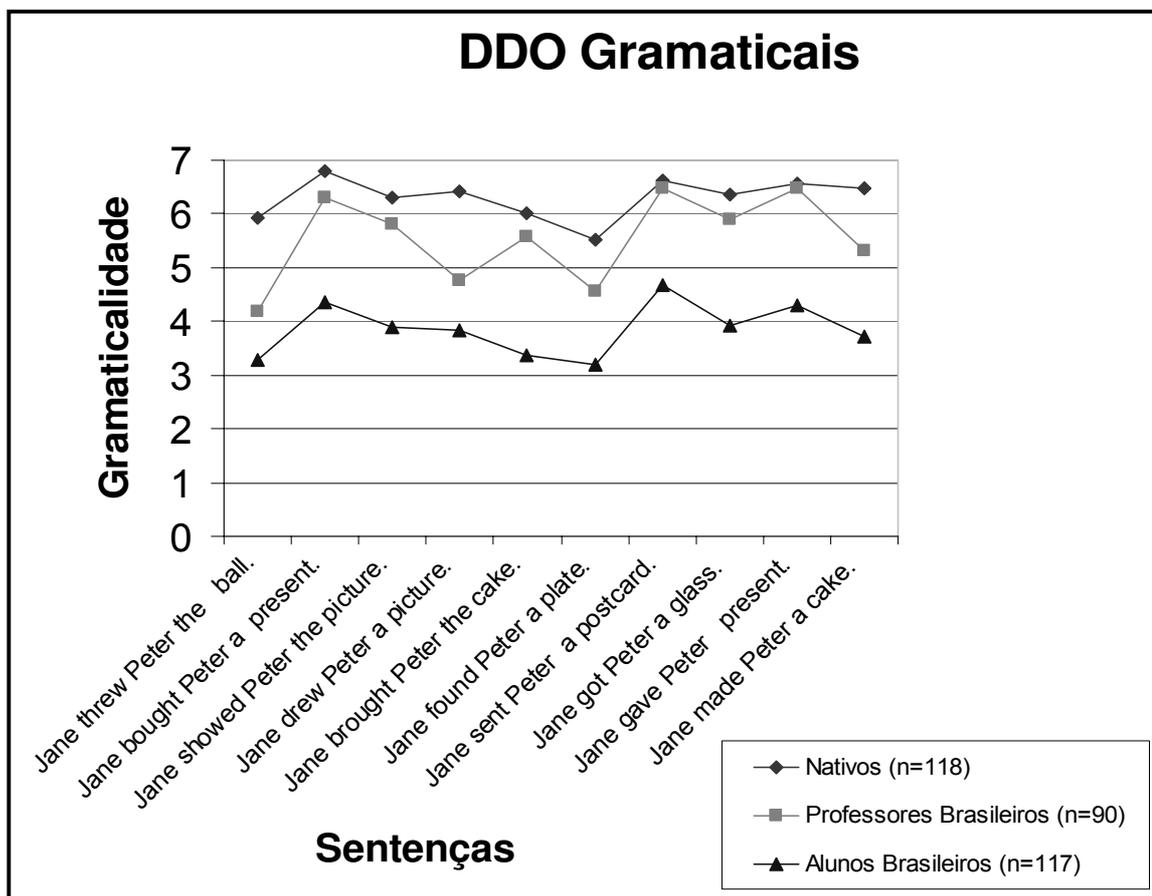


Gráfico 1. Julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO gramaticais.

Tendo os dados acima em mente e retornando à primeira hipótese<sup>42</sup>, pode-se concluir que ela foi parcialmente confirmada, pois os aprendizes brasileiros de Inglês tenderam a não aceitar as sentenças DDO que, por serem gramaticais, são bem formadas na língua alvo. Este conservadorismo provavelmente se deveu ao fato de o português não autorizar o uso desse tipo de estrutura argumental, confirmando assim a hipótese do modelo *Full Transfer/Full Access*,

<sup>42</sup> Esperava-se que aprendizes iniciantes/intermediários fossem aceitar somente a construção DatP (pois é a única aceitável na sua L1), mas os aprendizes avançados, por supostamente terem tido mais exposição às formas DDO, passassem a aceitá-las de forma semelhante ao nativo, indicando, assim, que as mesmas restrições que operam na estrutura argumental da L2 também o fazem na interlíngua desses aprendizes

segundo o qual o aprendiz encara o insumo da L2 com os parâmetros da sua L1. No entanto, a segunda parte da primeira hipótese não é confirmada; pois se esperava que os aprendizes avançados (professores) fossem aceitar as formas DDO de modo semelhante aos nativos. Percebe-se, pela tabela 7 acima, que isso não ocorreu, salvo com alguns verbos mais freqüentes. Se o conhecimento da estrutura argumental da interlíngua dos professores sofresse as mesmas restrições que sofre a estrutura argumental dos nativos, então os professores deveriam ter julgado todas as sentenças de modo semelhante ao nativo, e isso, como já dito, não ocorreu. Não se sabe ao certo o significado desse resultado. Talvez a hipótese do modelo *Full Transfer/Full Access* não possa ser aplicada ao tipo de estrutura enfocada neste trabalho. Mas se isso for verdade, alguém poderia se perguntar se esse é um modelo razoável. Poderia um modelo dar conta de explicar apenas aquilo que ocorre com a aquisição de *certas* estruturas e não todas?

Quanto às sentenças DDO agramaticais (tabela 8 a seguir), nota-se que os professores tendem a aceitar essas sentenças – incorretas – em maior escala do que os nativos americanos; é provável que isso se deva ao desconhecimento dos professores em relação aos verbos que não permitem a alternância em questão. Ao se observar a média total dos escores dos três grupos de sujeitos envolvidos, constata-se, no entanto, que os professores aceitam mais essas sentenças do que os aprendizes. Analisando os resultados do teste estatístico *Duncan Multiple Range test*, constata-se também que, para a maioria dos verbos, as médias são significativamente diferentes quando se separa os nativos em um grupo e os professores e alunos noutro, mostrando assim que o julgamento dos não-nativos é realmente distinto daquele dos nativos. Dessa forma, pode-se concluir que os brasileiros – tanto alunos como professores – não possuem o conhecimento relativo à possibilidade da alternância das formas dativas em Inglês, principalmente, nesse caso, no que concerne às sentenças agramaticais na estrutura argumental de Dativo com Duplo Objeto (DDO).

<b>Sentenças DDO Agramaticais</b>	<b>Nativos (n=118)</b>	<b>Professores Brasileiros (n=90)</b>	<b>Alunos Brasileiros (n=117)</b>
<i>Jane explained Peter the exercise.</i>	3,05 A	4,82 B	4,36 C
<i>Jane finished Peter the exercise.</i>	1,63 A	1,78 A	2,16 B
<i>Jane repeated Peter the question.</i>	2,59 A	3,41 B	3,38 B
<i>Jane fixed Peter the car.</i>	1,74 A	2,24 B	3,89 C
<i>Jane said Peter the answer.</i>	1,63 A	3,5 B	4,04 C
<i>Jane held Peter the door.</i>	1,95 A	2,71 B	2,76 B
<i>Jane shouted Peter the answer.</i>	3,11 A	4,32 B	4,21 B
<i>Jane kept Peter the secret.</i>	1,52 A	2,5 B	3,08 C
<i>Jane whispered Peter the secret.</i>	3,64 A	5,66 B	4,37 C
<i>Jane watched Peter the kids.</i>	1,45 A	1,98 B	2,16 B
<b>Total</b>	<b>2,23</b>	<b>3,29</b>	<b>3,44</b>

**Tabela 8. Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO agramaticais.** A letras A,B,C são resultados do teste estatístico chamado *Duncan Multiple Range Test*. Este teste agrupa os sujeitos atribuindo-lhes uma letra (A, B ou C). As médias dos grupos que possuem as mesmas letras **não** são significativamente diferentes.

Novamente, para melhor ilustrar os julgamentos dos nativos americanos, professores e alunos brasileiros quanto às sentenças DDO agramaticais, apresenta-se o gráfico 2:

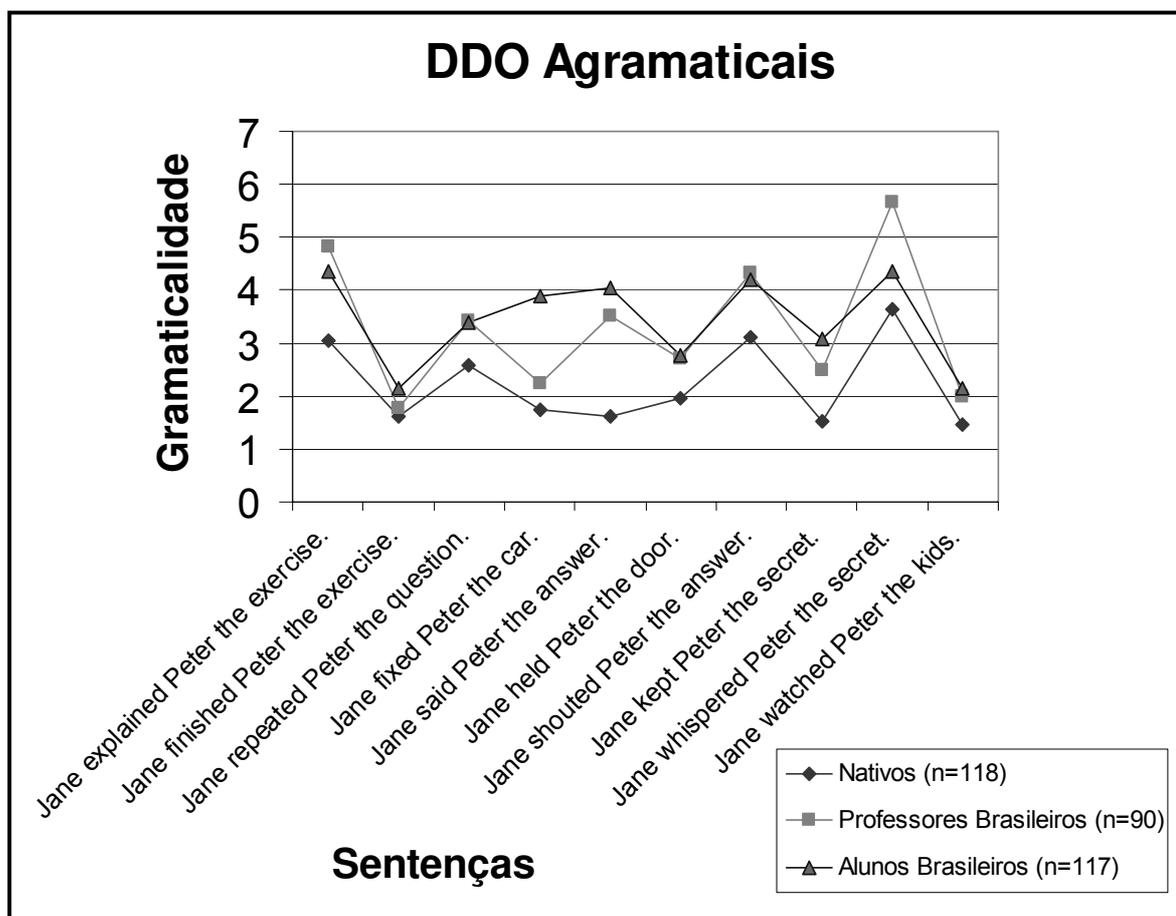


Gráfico 2. Julgamento de gramaticalidade para as sentenças DDO agramaticais.

Em relação às sentenças *DatP to-dative* e *DatP for-dative* (tabelas 9 e 10 a seguir), o resultado foi como o esperado: não houve grandes diferenças nos julgamentos, pois essa mesma estrutura argumental também existe em português brasileiro e não impõe, portanto, grandes dificuldades para falantes dessa língua. Na média geral, evidencia-se que os professores julgam tais sentenças de modo pouco mais semelhante aos nativos do que os aprendizes. Isso também era esperado, pois se acredita que o contato com o insumo na língua alvo dos professores deve ser maior e mais freqüente do que aquele dos aprendizes.

<b>Sentenças DatP <i>to-dative</i> (gramaticais)</b>	<b>Nativos (n=118)</b>	<b>Professores Brasileiros (n=37)</b>	<b>Alunos Brasileiros (n=117)</b>
<i>Jane threw the ball to Peter.</i>	6,78 A	6,78 A	6,00 B
<i>Jane explained the exercise to Peter.</i>	6,78 A	6,78 A	6,53 A
<i>Jane showed the picture to Peter.</i>	6,51 A	6,51 A	6,39 A
<i>Jane repeated the question to Peter.</i>	6,29 A	6,40 A	6,47 A
<i>Jane brought the cake to Peter.</i>	6,10 A	6,22 A	6,14 A
<i>Jane said the answer to Peter.</i>	5,14 A	6,42 B	6,21 B
<i>Jane sent a postcard to Peter.</i>	6,69 A	6,84 A	6,56 A
<i>Jane shouted the answer to Peter.</i>	6,42 A	6,22 A	6,03 A
<i>Jane gave a present to Peter.</i>	6,46 A	6,70 A	6,41 A
<i>Jane whispered the secret to Peter.</i>	6,56 A	6,67 A	5,91 B
<b>Total</b>	<b>6,37</b>	<b>6,55</b>	<b>6,26</b>

**Tabela 9. Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DatP *to-dative*.** As letras A,B,C são resultados do teste estatístico chamado *Duncan Multiple Range Test*. Este teste agrupa os sujeitos atribuindo-lhes uma letra (A, B ou C). As médias dos grupos que possuem as mesmas letras **não** são significativamente diferentes.

<b>Sentenças DatP <i>for-dative</i> (gramaticais)</b>	<b>Nativos (n=118)</b>	<b>Professores Brasileiros (n=37)</b>	<b>Alunos Brasileiros (n=117)</b>
<i>Jane bought a present for Peter.</i>	6,68 A	6,60 AB	6,33 B
<i>Jane finished the exercise for Peter.</i>	6,06 A	6,67 B	6,00 A
<i>Jane drew a picture for Peter.</i>	6,70 A	6,27 B	5,88 B
<i>Jane fixed the car for Peter.</i>	6,62 A	6,35 A	5,90 B
<i>Jane found a plate for Peter.</i>	6,41 A	5,94 B	6,14 AB

<i>Jane held the door for Peter.</i>	6,81 A	6,51 A	6,09 B
<i>Jane got a glass for Peter.</i>	6,40 A	6,03 AB	5,96 B
<i>Jane kept the secret for Peter.</i>	5,58 A	5,86 A	5,63 A
<i>Jane made a cake for Peter.</i>	6,65 A	6,62 A	6,23 B
<i>Jane watched the kids for Peter.</i>	6,65 A	6,30 AB	5,93 B
<b>Total</b>	<b>6,46</b>	<b>6,31</b>	<b>6,00</b>

**Tabela 10. Resultados do teste de julgamento de gramaticalidade para as sentenças DatP for-dative.** A letras A,B,C são resultados do teste estatístico chamado *Duncan Multiple Range Test*. Este teste agrupa os sujeitos atribuindo-lhes uma letra (A, B ou C). As médias dos grupos que possuem as mesmas letras **não** são significativamente diferentes.

### 3.2 INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA

Como explicado na seção 2.3, a segunda parte experimental desta pesquisa englobou 3 grupos de tratamento: um direto (IPI – Instrução para Processamento de Insumo), um indireto (IT – Instrução Tradicional) e um controle (C).

Para cada grupo foram realizados 3 testes: um pré-teste (Pré-Teste), um pós-teste na aula seguinte (Pós-Teste1) e um pós-teste após um mês (Pós-Teste2). As médias de acerto para cada teste, dentro de cada grupo, encontram-se na tabela 11:

<b>Tratamento</b>	<b>Teste</b>	<b>Média*</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Média de erro padrão</b>
<b>IPI</b> n=22	<b>Pré-Teste</b>	10,64	2,592	0,553
	<b>Pós-Teste1</b>	12	1,69	0,36
	<b>Pós-Teste2</b>	10,73	2,414	0,515
<b>IT</b> n=24	<b>Pré-Teste</b>	10,83	1,786	0,364
	<b>Pós-Teste1</b>	11,08	1,932	0,394
	<b>Pós-Teste2</b>	10,08	1,976	0,403
<b>C</b> n=31	<b>Pré-Teste</b>	10,55	2,158	0,388
	<b>Pós-Teste1</b>	10,06	2,065	0,371
	<b>Pós-Teste2</b>	10,65	2,332	0,419

Tabela 11. Notas médias nos testes para cada grupo.

\* O total máximo de acerto é de 16.

Para comparar essas médias foi realizada uma série de testes-t pareados de Student (ver final da seção 2.2), um para cada par de dados de cada tratamento, para um total de 9 testes distintos. Assim, para cada tratamento, foram realizados: um primeiro teste-t para averiguar aprendizagem imediata (comparação das médias entre o Pré-teste e o Pós-teste1), um segundo teste-t para averiguar aprendizagem a longo prazo (comparação das médias entre o Pré-Teste e o Pós-teste2), e um terceiro para averiguar retenção (comparação das médias entre o Pós-teste1 e o Pós-teste2). Reconhece-se que apenas um mês pode não ser suficiente para se denominar a comparação entre o primeiro e último testes como “aprendizagem a longo prazo”. No entanto, como o experimento foi realizado no final do semestre, não houve mais tempo para se aplicar um quarto teste aos sujeitos depois de mais algum tempo. Especulou-se em denominar tal

comparação como “aquisição”, mas isso poderia suscitar duas questões: 1) pode-se considerar que uma nova estrutura tenha sido *adquirida* no intervalo de apenas um mês? e b) pode-se considerar que os sujeitos realmente adquiriram a possibilidade da forma DDO sendo que apenas reagiram às sentenças e não as produziram?

Os resultados das análises estatísticas estão apresentados na tabela 12 a seguir:

Tratamento	Pares averiguados para:	Diferenças Pareadas		t	Grau de liberdade	Significância. (2-tailed)
		Média	Desvio Padrão			
IPI n=22	Aprendizagem imediata	-1,364	2,7	-2,369	21	0,028*
	Aprendizagem a longo prazo	-0,091	3,624	-0,118	21	0,907
	Retenção	1,273	2,229	2,678	21	0,014*
IT n=24	Aprendizagem imediata	-0,25	2,893	-0,423	23	0,676
	Aprendizagem a longo prazo	0,75	2,982	1,232	23	0,23
	Retenção	1	2,414	2,03	23	0,054**
C n=31	Aprendizagem imediata	0,484	2,434	1,107	30	0,277
	Aprendizagem a longo prazo	-0,097	3,229	-0,167	30	0,869
	Retenção	-0,581	3,02	-1,071	30	0,293

Tabela 12. Teste-t das amostras pareadas (*Paired Sample Tests*).

\*  $p \leq 0,05$

\*\*  $p \leq 0,1$

Estes resultados mostram que a intervenção baseada em Processamento de Insumo (IPI) resultou em diferença significativa ao nível de 5% entre os escores do Pré-Teste1 e os do Pós-Teste1, ou seja, houve uma aprendizagem imediata (a média de acertos subiu de 10,64 para 12 pontos). No entanto, houve também uma diferença significativa ao nível de 5% na comparação

entre as médias de acertos no Pós-Teste1 e no Pós-Teste2; a média de acerto entre os dois testes diminuiu de 12 pontos no Pós-Teste1 para 10,73 no Pós-Teste2, o que indica que não houve retenção do conhecimento adquirido na intervenção. Ou seja, o tratamento IPI mostrou ter um efeito imediato na aprendizagem do conceito de restrição de posse subjacente às formas dativas em Inglês, embora este efeito não tenha durado até o Pós-Teste2, aplicado um mês depois. Assim, constata-se que a hipótese<sup>43</sup> de que haveria diferença dentro do tratamento foi parcialmente confirmada, já que o tratamento IPI teve um efeito apenas imediato, que não se manteve até o segundo e último pós-teste.

Esses resultados podem levar a considerações acerca do motivo pelo qual tenha havido a aprendizagem das restrições subjacentes à forma DDO no nível imediato. Crê-se que isso tenha ocorrido basicamente devido a três fatores: a) as atividades presentes no tratamento, todas realizadas em L2, tentaram seguir os pressupostos da Instrução para Processamento de Insumo para que os alunos relacionassem a forma DDO à idéia de posse em potencial, ou seja, tentou-se levar os alunos a ligar forma e significado; b) as explicações dadas foram relativamente claras e notou-se que os aprendizes se interessaram por elas; e c) a explicação foi feita na L1 dos aprendizes, o que certamente fugiu da rotina das aulas com as quais estavam acostumados, pois as mesmas eram sempre realizadas na L2. É importante notar, contudo, que todas as atividades subseqüentes às explicações foram feitas na L2.

Em relação aos resultados da intervenção baseada numa abordagem tradicional (IT) (ver tabelas 11 e 12 acima), os escores do segundo pós-teste foram bem menores do que os resultados do primeiro pós-teste; diminuindo de 11,08 para 10,08 pontos. Embora não tenha atingido

---

<sup>43</sup> A intervenção surtirá efeito no sentido de fazer com que aprendizes adquiram a restrição de posse subjacente às formas dativas em Inglês e, portanto, haverá diferença significativa entre os três grupos envolvidos no segundo experimento (Intervenção em sala de aula baseada em Instrução para Processamento).

significância no nível de 5%, ela chegou a quase isso (atingindo  $p \leq 0,054$ ). Esse fato sugere que o segundo pós-teste talvez tenha sido, de alguma forma, mais difícil que o primeiro. Deve-se notar que a pequena melhora ocorrida entre o Pré-teste e o Pós-test1 (de 10,83 para 11,08 pontos) não foi estatisticamente significativa.

Uma vez que o segundo pós-teste possuía os mesmos verbos, com as mesmas sentenças corretas/incorretas (mudando-se apenas os atores, tempos verbais e situações), parece estranho ter havido essa diminuição nos escores do grupo de tratamento IT. No caso do tratamento IPI, essa diminuição se justificaria se, por exemplo, os aprendizes tivessem esquecido (ou não adquirido de verdade) a estrutura em questão, Entretanto, no tratamento IT não houve aprendizagem imediata da estrutura e, mesmo assim, houve uma diminuição nos escores do segundo pós-teste.

Não existem diferenças estatisticamente significativas no grupo de controle, indicando que o conhecimento dos alunos no decorrer do tempo do experimento se manteve o mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa revelam facetas importantes acerca da eficácia de tratamentos diferentes no ensino/aprendizagem de Inglês – no caso, em relação à alternância das formas dativas em Inglês – assim como revelam aspectos sobre a Instrução para Processamento de Insumo.

Descobriu-se que os aprendizes de nível intermediário não possuem conhecimento acerca da possibilidade da alternância entre os argumentos tema e alvo nas estruturas argumentais do Inglês DatP e DDO, salvo alguns verbos mais comuns. Essa falta de conhecimento se estende aos professores; fato este que derruba a hipótese do modelo *Full Transfer/Full Access*, pois essa falta de conhecimento aponta para o fato de que até os aprendizes avançados (professores) não têm acesso – implícito ou explícito – às regras subjacentes à formação das sentenças DDO em Inglês. Esses aprendizes talvez utilizem outras estratégias – possivelmente baseadas em frequência ou em algum outro tipo de saliência ou *noticing*<sup>44</sup> – para saber que alguns verbos aceitam essa estrutura argumental e conseqüentemente passam a aceitá-los nessa forma.

Evidenciou-se, também, que, pelo menos para esse tipo de estrutura, a Instrução para Processamento de Insumo surtiu um efeito apenas imediato, que não durou muito tempo. Essa descoberta é interessante, pois se pode imaginar o motivo pelo qual isso tenha ocorrido e conseqüentemente se especular acerca daquilo que pode ser feito para se evitar a perda do conhecimento adquirido na intervenção.

---

<sup>44</sup> O conceito de *noticing*, primeiramente formulado por Schmidt (1990), postula que nem todo o insumo recebido pelo aprendiz tem o mesmo valor e que somente a parte do insumo que é percebida/reparada (*noticed*) se torna disponível para o *intake* e para um processamento eficaz. Duas conseqüências dessa afirmação seriam: *noticing* é uma condição necessária mas não suficiente para o processamento ocorrer e, um certo grau de atenção é importante antes de qualquer material ser incorporado ao sistema lingüístico em desenvolvimento.

Crê-se que houve uma grande “falha” na intervenção em sala de aula realizada na presente pesquisa. Uma possível razão pela qual os aprendizes não adquiriram a possibilidade da alternância das formas dativas em Inglês pode ter sido o fato de as atividades realizadas na intervenção não terem incluído o quinto passo proposto por VanPatten – aquele que postula a passagem de sentenças para o discurso corrente<sup>45</sup> – ou seja, não foi informado aos alunos que duas sentenças aparentemente equivalentes (uma DatP e outra DDO) na verdade não o são. A utilização de uma ou de outra é motivada pragmaticamente. Ao considerar uma gramática do Inglês baseada no Discurso/Contexto, como por exemplo, a de Celce-Murcia & Olshtain (2000: 56), percebe-se que duas sentenças como a) *Jane gave the present to Peter* e b) *Jane gave Peter the present* não são equivalentes, pois ambas ocorrem em *contextos discursivos* diferentes. A primeira seria uma resposta às possíveis perguntas “*Who did Jane give the present to?*” ou “*Where’s the present?*”, assim, a resposta com informação nova – *to Peter* – aparecendo no final da sentença, seria a mais adequada. Por outro lado, a sentença b) seria dada como resposta às possíveis perguntas “*What did Jane give to Peter?*” ou “*Why is Peter so happy?*” Da mesma forma, a resposta mais adequada seria aquela com a informação nova – *the present* – vindo no fim da sentença.

Pergunta-se, então, se a inclusão de informações pragmáticas e atividades concentradas neste nível lingüístico não seriam relevantes para facilitar a aquisição de estruturas que seriam aparentemente equivalentes, como por exemplo, sentenças nas formas DatP e DDO. Assim, se se tivessem sido passadas aos aprendizes informações pragmáticas acerca da diferença entre as

---

<sup>45</sup> Atividades iniciais devem envolver sentenças. Atividades baseadas em discurso corrente (ouvir ou ler conversas, monólogos, etc.) devem ser incluídas, mas reservadas para mais tarde na aula.

sentenças possíveis de ser alternadas, os mesmos pudessem ter vindo a perceber essa nuance e assim adquirido tais possibilidades mesmo depois de passado um mês.

Uma outra falha na realização da intervenção diz respeito a uma possível explicação para a diminuição dos pontos do grupo de tratamento IPI (Instrução baseada em Processamento de Insumo). Essa diminuição nos pontos pode ter surgido do fato de que os aprendizes do grupo de tratamento IPI não receberam, em nenhum dos três testes aplicados, qualquer tipo de *feedback* em relação às sentenças erradas e, conseqüentemente, passaram a aceitar mais facilmente essas sentenças. Especula-se, então, que a freqüência com que o aprendiz está em contato com determinada forma pode ajudá-lo a adquirir essa estrutura. No caso do experimento realizado, o efeito foi contrário, pois se acredita que os alunos passaram a aceitar sentenças agramaticais justamente pelo fato de terem tido que reagir a elas no mínimo três vezes no decorrer de um mês. Para provar a hipótese levantada acima, ter-se-ia de realizar uma segunda análise estatística somente com os resultados referentes às sentenças incorretas. Essa análise viria a verificar se a aceitação das sentenças agramaticais nos dois últimos testes aumentou, fazendo, assim, com que a média de pontos do grupo tratado diminuísse. Se esses resultados forem estatisticamente significativos, poder-se-ia afirmar, então, que a maior aceitação das sentenças agramaticais se deveu à exposição relativamente freqüente às formas incorretas. No entanto, devido à falta de tempo hábil, essa análise teria de ser realizada num estudo futuro.

Um tema para futuras pesquisas, ainda, seria investigar outras razões que levaram os aprendizes a perder o conhecimento adquirido na Instrução baseada em Processamento de Insumo. Talvez fosse interessante fornecer aos aprendizes maiores chances de exposição às formas gramaticais trabalhadas na intervenção; seja por meio de leitura, compreensão oral ou mesmo através da incorporação de aspectos que privilegiem a produção da estrutura apresentada,

como proposto pela Hipótese do *Output* de Swain (1985)<sup>46</sup>, pois, como já mencionado, na Instrução para Processamento de Insumo os aprendizes não são obrigados a produzir a estrutura em nenhum momento da aula. VanPatten especula que é possível fazer emergir ligações de forma e significado na interlíngua do aprendiz quando este apenas reage ao insumo e o processa. No entanto, talvez algo a mais deva ser realizado para esse conhecimento não se perder. Esse “algo a mais” teria o intuito de fazer com que aprendizes produzam a estrutura de forma oral e/ou escrita, seja através de exercícios mais estruturais ou mais comunicativos, ou talvez uma combinação de ambos. Ou seja, acredita-se que, não somente para esse tipo de estrutura, mas para qualquer outra, as aulas subsequentes à intervenção deveriam ter “batido na mesma tecla” e exposto os aprendizes à estrutura focada. Essas aulas deveriam não apenas ter exposto os alunos à estrutura mas também fornecido a eles situações de modo a fazer com que os mesmos produzissem a estrutura da maneira mais natural possível, sempre oferecendo *feedback* ao final das atividades.

A presente dissertação pode ter apontado, então, para um fato que muitas vezes é deixado de lado por autores de materiais didáticos e conseqüentemente por professores de L2: não se pode esperar que os aprendizes adquiram algo que foi passado a eles uma única vez no semestre. Aparentemente a exposição a uma certa forma deve ser continuada e sempre reafirmada através das mais variadas atividades, tanto aquelas que privilegiam o processamento de insumo quanto aquelas que privilegiam a produção de linguagem.

---

<sup>46</sup> Brevemente, a *Output Hypothesis* diz que o ato de produzir linguagem (escrita ou oral) constitui, sob certas circunstâncias, parte do processo de aprendizagem de uma L2, não apenas o produto dessa aprendizagem. Além disso, os processos envolvidos na produção de uma língua podem ser bastante distintos daqueles envolvidos na compreensão da mesma. De acordo com Swain, o *output* possui basicamente três funções: a) a função de *noticing/triggering*, b) a função de testar hipóteses (*hypothesis-testing function*), e c) a função metalingüística (reflexiva).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AOUN, J. & Li, Yen-hui Audrey. Scope and constituency, *Linguistic Inquiry*, 20(2), 141-172, 1989.
- BAKER, C. L. Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry* 10. 533-81. 1979
- BLEY-VROMAN, R., S. Felix, & G. Ioup. The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32. 1988.
- BOHANNON, III, J. N., MacWhinney, B., & Snow, C. No negative evidence revisited: Beyond learnability or who has to prove what to whom. *Developmental Psychology*, 26, 221-226. 1990.
- CELCE-MURCIA, M., e Elie Olshstein. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.,
- CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language* 35Ç 26-58.. 1959.
- \_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. 1965
- \_\_\_\_\_. On Wh-movement. In: P. Culicover, T. Wasow and A. Akmajian (eds.), *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 1977.
- \_\_\_\_\_. Principles and parameters in syntactic theory. In: N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.), *Explanations in Linguistics: the logical problem of language acquisition* (págs. 32-75). London: Longman, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris. 1981b
- \_\_\_\_\_. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. 1957.
- \_\_\_\_\_. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1982.

\_\_\_\_\_. *The logical structure of linguistic theory*. Chicago: University of Chicago Press.

1955/1975.

CORDER, Steven P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-170, 1967.

ELLIS, Rod. Grammaticality Judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 161-86, 1991.

\_\_\_\_\_. *The Study of Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.

GRIMSHAW, Jane, and Prince, Alan.. *A prosodic account of the to-Dative alternation*, MS.,

Brandeis University. 1986. Apud KRIFKA, Manfred. *Lexical Representations and the Nature of the Dative Alternation*. DIP Colloquium, University of Amsterdam, 2001.

GROPEN, J., S. Pinker, M. Hollander, R. Goldberg and R. Wilson. The learnability and acquisition of the dative alternation in English. *Language* 65: 205-57, 1989.

HARLEY, Heidi. *Possession and the double object construction*. Ms., Tucson,

<http://w3.arizona.edu/~ling/hh/PDFs/HarleyGive2000ms.pdf> , 2000.

KRIFKA, Manfred. *Lexical Representations and the Nature of the Dative Alternation*. DIP Colloquium, University of Amsterdam, 2001.

LARSON, R. On the double object construction, *Linguistic Inquiry*, 19(3), 335-391. 1988. Apud

SCHER, Ana Paula *As construções com dois complementos no Inglês e no Português do Brasil: um estudo sintático comparativo*. Tese (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 1996.

LEVIN, Peter. *English verb classes and alternations. A preliminary investigation*, University of Chicago, 1993.

MCCARTHY, M. J. *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- MAZURKEWICH, I. The acquisition of the dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning* 34: 91-109. 1984.
- MEISEL, J. M. Revisiting Universal Grammar. In: *Novos Estudos em Gramática Gerativa. D.E.L.T.A.*(vol 16, nº especial) pp. 129/140. São Paulo, PUC-SP. 2000.
- MITCHELL, R. & Myles, F.. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 2004.
- ODLIN, Terence. *Language Transfer – Cross Linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- OEHRLE, Richard T. *The grammatical status of the English dative alternation*. Unpublished Doctoral Dissertation, MIT, 1976.
- PESETSKY, David. *Zero Syntax. Experiencers and cascades*, Cambridge, Mass., MIT Press. Mass., MIT Press, 1995.
- PHINNEY, M. The pro-drop parameter in second language acquisition. In: T. Roeper and E. Williams (eds.). *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 1987. Apud SCHWARTZ, B. D. & R. Sprouse. L2 cognitive states and the full transfer/full access model. In: *Second Language Research* 12: 40-72, 1996.
- PINKER, S. *Learnability and Cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge. MA: MIT Press, 1989.
- RITCHIE, W. C. & T. K. Bhatia Second Language Acquisition: Introduction, Foundations, and Overview. In: Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, 1-46, 1996.
- SAXTON, M. The contrast theory of negative input. *Child Language*, 24, 139-161. 1997.
- SCHER, Ana Paula *As construções com dois complementos no Inglês e no Português do Brasil: um estudo sintático comparativo*. Tese (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 1996.

- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics 11*, 129-158.
- SCHWARTZ, B. D. & R. Sprouse. L2 cognitive states and the full transfer/full access model. In: *Second Language Research 12*: 40-72, 1996.
- SERRANI, S. Memórias discursivas, Línguas e Identidades Socioculturais. In: *Organon – UFRGS*, Porto Alegre, 2003.
- SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* págs. 235-253. Rowley, MA.: Newbury House, 1985.
- THOMAS, M. Do second language learners have ‘rogue’ grammars of anaphora? In L. Eubank (Ed.), *Point-Counterpoint: Universal Grammar in the second language*, pp. 375-388. Amsterdam: John Benjamins Press. 1991.
- VANPATTEN, B. Communicative value and information processing in second language acquisition. In E. Judd & D. Messerschmittz (Orgs.), *On TESOL '84: A brave new world* (pp. 88-99). Washington, DC: TESOL, 1985.
- \_\_\_\_\_. Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26, 435-450. 1993.
- \_\_\_\_\_. *Input Processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex. 1996.
- \_\_\_\_\_. Thirty years of input (or intake, the neglected sibling). In Bonnie Swierzbin et al. (Orgs.), *Social and cognitive factors in second language acquisition* (págs. 287-311). Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. Processing Instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803. 2002.

- VANPATTEN, B., & Cadierno, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243. 1993.
- WHITE, Lydia. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35: 47-62, 1985.
- \_\_\_\_\_. Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the pro-drop parameter. In: Vivian Cook (ed.). *Experimental approaches to second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. Universal Grammar and language transfer. In: J. Pankhurst, M. Sharwood Smith, and P. Van Buren. *Learnability and second language acquisition*. Dordrecht: Foris, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.
- \_\_\_\_\_. Universal Grammar: is it just a new name for old problems?. In: Susan Gass & Larry Selinker (eds.). *Language Transfer in language learning – Revised Edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Second Language Acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

## APÊNDICE A

Teste de julgamento de Gramaticalidade aplicado ao grupo controle – americanos.

Age: \_\_\_\_\_ Sex: \_\_\_\_\_ Grade in your last English class: \_\_\_\_\_  
How many books do you usually read a semester? \_\_\_\_\_ Father's  
occupation: \_\_\_\_\_ Mother's occupation: \_\_\_\_\_

This research was designed to investigate what people feel about a certain feature of their native language. It involves a judgment of grammaticality, i.e., whether or not you would use certain sentences in English. There are not, however, right or wrong answers because speakers from different places say different things. To make your evaluation, you are provided with a numerical scale from -3 to +3. Circle the number corresponding to your opinion about how good the sentence sounds.

The zero marks the difference between things you think you might say or hear (+1, +2, +3) and those that you don't think you would (-1, -2, -3). The actual number indicates the degree of your certainty that you would or would not say or hear that sentence, so if you circle +3 you are absolutely sure you would say or hear it. +1 indicates that you just might possibly say or hear the sentence, but it sounds pretty weird. The +2 is intermediate between these two possibilities.

The same is true for the negative side of the scale, with -3 indicating that you are positive you would never say or hear the sentence, whereas the -1 suggests you don't really think you would say or hear it, although you just possibly might. The -2 is intermediate between these two possibilities.

Thank you very much for your collaboration. Feel free to contact me if you have any questions about my study. My email address is [sdeni@terra.com.br](mailto:sdeni@terra.com.br)

Example: Jane baked a cake for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1. Jane loudly screamed at Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2. Jane threw the ball to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3. Jane explained Peter the exercise.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4. Jane bought a present for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5. Jane quickly hit Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6. Jane finished Peter the exercise.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7. Jane threw Peter the ball.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8. Jane explained the exercise to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9. Jane bought Peter a present.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10. Jane finished the exercise for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11. Jane kissed Peter on the cheek.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12. Jane showed the picture to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
13. Jane repeated Peter the question.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14. Jane drew a picture for Peter.	3	-2	-1	0	+1	+2	+3
15. Jane met at the shopping center Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
16. Jane fixed Peter the car.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

17.	Jane showed Peter the picture.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
18.	Jane repeated the question to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
19.	Jane drew Peter a picture.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
20.	Jane screamed at Peter loudly.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
21.	Jane fixed the car for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
22.	Jane brought the cake to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
23.	Jane said Peter the answer.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
24.	Jane found a plate for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
25.	Jane held the door for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
26.	Jane brought Peter the cake.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
27.	Jane said the answer to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
28.	Jane found Peter a plate.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
29.	Jane held Peter the door.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
30.	Jane screamed loudly at Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
31.	Jane sent a postcard to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
32.	Jane shouted Peter the answer.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
33.	Jane got a glass for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
34.	Jane kept Peter the secret.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
35.	Jane sent Peter a postcard.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
36.	Jane hit quickly Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
37.	Jane shouted the answer to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
38.	Jane met Peter at the shopping center.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
39.	Jane got Peter a glass.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
40.	Jane kept the secret for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
41.	Jane gave a present to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
42.	Jane whispered Peter the secret.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
43.	Jane hit Peter quickly.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
44.	Jane made a cake for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
45.	Jane watched Peter the kids.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
46.	Jane gave Peter a present.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
47.	Jane whispered the secret to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
48.	Jane kissed on the cheek Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
49.	Jane made Peter a cake.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
50.	Jane watched the kids for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

## APÊNDICE B

Teste de julgamento de gramaticalidade aplicado aos grupos 2 e 3 – professores e alunos brasileiros de inglês.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Nível de inglês: ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

Esta pesquisa se destina a investigar como as pessoas se sentem, mesmo que inconscientemente, a respeito de uma característica da estrutura da língua inglesa. Isso requer o julgamento da gramaticalidade de sentenças em inglês, isto é, se sentenças são ou não possíveis dentro da gramática da língua inglesa. Entretanto, não há respostas certas ou erradas, pois falantes de regiões diferentes podem usar formas diferentes. Você deve avaliar a sua intuição através de uma escala numérica de -3 a +3. Marque o número que corresponde à sua opinião a respeito da possibilidade de encontrar a sentença.

O número zero marca a diferença entre sentenças que você acha que poderia encontrar ou usar normalmente (+1, +2, +3) e aquelas que você acha que não encontraria nem usaria (-1, -2, -3). O zero então indica que você não sabe me dizer nada a respeito da sentença. O número marcado indicará o seu grau de certeza sobre a possibilidade de encontrar tal sentença. Então, ao marcar +3, você está absolutamente certo(a) de que um falante nativo de inglês usaria a sentença. Marcando +1, você indicará que talvez possa encontrar a sentença, mas você tem dúvida em relação a isso ou então ela soa bastante estranho. O número +2 é intermediário entre essas duas possibilidades.

O mesmo ocorre com a parte negativa da escala, na qual o -3 indica que você tem certeza que o falante nativo nunca diria a sentença. Já o -1 sugere que você acha que você provavelmente não encontraria a sentença, embora talvez possa encontrá-la. O -2 é intermediário entre essas duas possibilidades.

Exemplo: Jane baked a cake for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1. Jane loudly screamed at Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2. Jane threw the ball to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3. Jane explained Peter the exercise.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4. Jane bought a present for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5. Jane quickly hit Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6. Jane finished Peter the exercise.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7. Jane threw Peter the ball.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8. Jane explained the exercise to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9. Jane bought Peter a present.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10. Jane finished the exercise for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11. Jane kissed Peter on the cheek.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12. Jane showed the picture to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

13.	Jane repeated Peter the question.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14.	Jane drew a picture for Peter.	3	-2	-1	0	+1	+2	+3
15.	Jane met at the shopping center Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
16.	Jane fixed Peter the car.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
17.	Jane showed Peter the picture.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
18.	Jane repeated the question to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
19.	Jane drew Peter a picture.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
20.	Jane screamed at Peter loudly.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
21.	Jane fixed the car for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
22.	Jane brought the cake to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
23.	Jane said Peter the answer.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
24.	Jane found a plate for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
25.	Jane held the door for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
26.	Jane brought Peter the cake.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
27.	Jane said the answer to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
28.	Jane found Peter a plate.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
29.	Jane held Peter the door.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
30.	Jane screamed loudly at Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
31.	Jane sent a postcard to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
32.	Jane shouted Peter the answer.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
33.	Jane got a glass for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
34.	Jane kept Peter the secret.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
35.	Jane sent Peter a postcard.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
36.	Jane hit quickly Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
37.	Jane shouted the answer to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
38.	Jane met Peter at the shopping center.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
39.	Jane got Peter a glass.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
40.	Jane kept the secret for Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
41.	Jane gave a present to Peter.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
42.	Jane whispered Peter the secret.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

- |     |                                     |    |    |    |   |    |    |    |
|-----|-------------------------------------|----|----|----|---|----|----|----|
| 43. | Jane hit Peter quickly.             | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 44. | Jane made a cake for Peter.         | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 45. | Jane watched Peter the kids.        | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 46. | Jane gave Peter a present.          | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 47. | Jane whispered the secret to Peter. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 48. | Jane kissed on the cheek Peter.     | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 49. | Jane made Peter a cake.             | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| 50. | Jane watched the kids for Peter.    | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |

## APÊNDICE C

### Pré-Teste

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Level: \_\_\_\_\_  
I have been studying English for \_\_\_\_\_ year(s) Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Dative Alternation – Pre-Test

1. For each sentence, please put in a “C” if you think the sentence is grammatically correct or an “I” if you think the sentence is grammatically incorrect:

- a) Anna has given Michael a present. ( )
- b) Fred never buys his girlfriend flowers. ( )
- c) My mom made me take the medicine. ( )
- d) Ashley will drive her dad his car. ( )
- e) David keeps Natalie all the secrets. ( )
- f) Jessica loves it when her mom lets her to come back home after midnight. ( )
- g) Ben was sending his girlfriend an email when the connection failed. ( )
- h) I don't know what will happen to me if I don't find my boss a new apartment! ( )
- i) Cameron thinks James is not good enough for her. ( )
- j) Jonathan asked his classmate if she could finish him his exercise. ( )
- k) Everyone got very excited when Oscar threw Nenê the ball. ( )
- l) Brandon's car has broken down. Now he'll have to get a mechanic to fix him his car. ( )
- m) When my friends throw parties, they never invite people they don't know. ( )
- n) Ryan drew his teacher a cool picture. She liked it a lot! ( )

2. Listen to the sentences your teacher will read and mark an X by “Unacceptable” if you think the sentence is not acceptable in grammatically correct English or mark an X by “Acceptable” if it is.

- a) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      e) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable
- b) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      f) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable
- c) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      g) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable
- d) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      h) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable

**APÊNDICE D** – Intervenção baseada em processamento de insumo.

**The Dative: “to” and “for”**

Veja a sentença em inglês ao lado:

1. Mary sent a letter to James.

Nessa sentença, *Mary* está fazendo com que algo, no caso “*a letter*”, vá até *James*, nesse caso, um **destinatário físico** (*physical recipient*). Sabemos que esse destinatário é visto como físico porque, em inglês, é a preposição “*to*” que indica essa relação. Um outro exemplo seria:

2. Mary gave a present to James.

Na sentença acima, novamente, *Mary* faz com que o presente vá até as mãos de *James* que mais uma vez é visto como o destinatário físico do presente.

No entanto, podemos também dizer algo como a sentença abaixo:

3. Mary gave a present for James.

Nesse caso, ao usarmos a preposição “*for*”, estamos vendo *James* como um **beneficiário** (*beneficiary*), ou seja, a intenção de *Mary* ao dar o presente é que o *James* vá se beneficiar do mesmo. É a preposição “*for*” que indica essa idéia de beneficiário, sendo que a sentença não faz menção nas mãos de quem o presente está sendo entregue. Isso se opõe à sentença 2 (*Mary gave a present to James*) na qual *James* é o destinatário físico do presente e não há menção sobre quem fará uso do presente (essa pessoa pode até ser *James*, mas não é possível fazer tal afirmação apenas a partir da sentença).

Note que em português, em ambos os casos, a tradução tanto de “*to*” quanto de “*for*” seria “*para*”:

- Mary gave a present to James = Mary deu um presente para James.
- Mary gave a present for James = Mary deu um presente para James.

Acabamos de ver, contudo, que em inglês as idéias envolvidas são diferentes.

Além disso, em inglês, tanto a expressão que indica o destinatário físico quanto o beneficiário também pode preceder a menção do objeto que será recebido. Dessa forma, temos:

- 4 a. Mary gave a present to James → 4 b. Mary gave James a present.
- 5 a. Mary gave a present for James. → 5 b. Mary gave James a present.

Perceba que nas sentenças b acima, a menção de *James*, o destinatário físico em 4 e o beneficiário em 5, precede a menção do objeto doado (“*a present*”). Além disso, a palavra *James* não é precedida de nenhuma preposição. Em inglês, essa alternância na ordem das palavras da sentença e a omissão da preposição só pode ser feita se o destinatário físico ou o beneficiário puder ser um **possuidor em potencial** (*potential possessor*) daquilo que recebe. Ou seja, a menção do destinatário ou do beneficiário só poderá preceder a menção daquilo que receberá se ele efetivamente puder vir a possuir esse objeto. Dessa forma, se o destinatário ou o beneficiário não puder vir a possuir o objeto devido à idéia expressa pelo verbo, a sentença na qual a menção do destinatário ou beneficiário precede o objeto será agramatical (incorreta). Por exemplo, o fato de alguém olhar as crianças para outra pessoa não faz com que essa pessoa possa vir a possuir as crianças. Assim, podemos dizer:

6. Mary watched the children for James.

Mas **não** podemos dizer:

7. \* Mary watched James the children. (agramatical)

Outro exemplo seria:

8. Mary sent a postcard to Europe.

A sentença 8 acima, com as palavras nessa ordem, está gramaticalmente correta, no entanto, ao invertermos a ordem das palavras e colocarmos a menção da Europa precedendo a menção do cartão postal, a sentença se tornará agramatical porque a Europa em si não pode possuir um objeto, no caso, um cartão postal. Veja:

9. \* Mary sent Europe a postcard.

Devemos ter também em mente que o objeto recebido pode ser metafórico, como por exemplo, uma mensagem. Quando contamos algo a alguém, essa pessoa não vai possuir um objeto físico, mas ela possuirá a representação daquilo que contamos. Desse modo, podemos perfeitamente dizer as duas sentenças abaixo:

10. Mary told a story to James.

11. Mary told James a story.

Nas duas sentenças anteriores, James é o destinatário físico da estória. Na segunda, além disso, ele é também a pessoa que possuirá a representação mental dessa estória. Isso se encaixa na regra que vimos acima e a sentença 11 é, portanto, gramaticalmente correta.

As explicações acima parecem complicadas num primeiro olhar, mas vocês verão, através das atividades a seguir, que não se trata de algo complicado. O intuito dessas explicações é ajudar vocês a compreenderem um aspecto do inglês que pode gerar problemas para falantes de português e também tentar fazer com que vocês percebam as diferenças entre inglês e português de modo que possam entender melhor os significados implícitos em certas estruturas do inglês.

### Activities

A. Leia cada sentença abaixo e indique se a sentença está gramaticalmente correta, isto é, se o destinatário físico ou o beneficiário é um possuidor em potencial do objeto devido à ação expressa pelo verbo. (Lembre que em inglês, diferentemente de português, o destinatário ou o beneficiário pode preceder o objeto, sem preposição, mas somente se for um possuidor em potencial desse objeto.)

Examples:

**a. Peter drew Mary a picture.**

Is Mary a potential possessor of the picture?       yes       no

Is this sentence grammatically correct?       yes       no

**b. Mike stirred Janet the drink.**

Is Janet a potential possessor of the drink?       yes       no

Is this sentence grammatically correct?       yes       no

**Exercises:**

**1. Mary made her brother a chocolate cake.**

Is her brother a potential possessor of the cake?       yes       no

Is this sentence grammatically correct?       yes       no

**2. Bill sent Brazil a letter.**

Is Brazil a potential possessor of the letter? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

**3. Jeremy drove Jane the car.**

Is Jane a potential possessor of the car? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

**4. Frank wrote his girlfriend a love letter.**

Is his girlfriend a potential possessor of the letter? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

**5. The mechanic fixed his son the broken car.**

Is the mechanic's son a potential possessor of the car? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

**6. They've always bought their kids expensive toys.**

Are the kids potential possessors of the toys? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

**7. Tom threw Jason the ball.**

Is Jason a potential possessor of the ball? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

**8. Sally held them the door open.**

Are they potential possessors of the door? ( ) yes ( ) no

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

B. Listen to the sentences and say who **can** be a potential possessor and of what or who **cannot** be a potential possessor and of what. Then indicate if the sentence is grammatically correct. (Remember that, in contrast to what happens in Portuguese, in English, the physical recipient or the beneficiary does not require a preposition if it is placed before the object, but this is only possible if the physical recipient or beneficiary is a potential possessor of that object due to the action expressed by the verb.)

Examples:

a. Michael can / cannot be the potential possessor of the pencil

Is this sentence grammatically correct?    ( X ) yes    ( ) no

b. The baby can / cannot be the potential possessor of the soup.

Is this sentence grammatically correct?    ( ) yes    ( X ) no

### Exercises:

1. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of the \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct?    ( ) yes    ( ) no

2. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of the \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct?    ( ) yes    ( ) no

3. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of the \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct?    ( ) yes    ( ) no

4. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of the \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct?    ( ) yes    ( ) no

5. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of the \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct?    ( ) yes    ( ) no

6. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of *the* \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

7. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of *the* \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

8. \_\_\_\_\_ can / cannot be the potential possessor of *the* \_\_\_\_\_.

Is this sentence grammatically correct? ( ) yes ( ) no

C. When we travel, we often send postcards to different people, don't we? Consider the list of individuals below. Circle the ones to whom people in Brazil usually send postcards. Then compare with a partner.

<b>They usually send ...</b>	a) fathers	<b>postcards.</b>
	b) strangers	
	c) brothers and sisters	
	d) mothers	
	e) colleagues	
	f) classmates	
	g) friends	
	h) enemies	
	i) maids	
	j) pets	
	h) hotel staff	

D. When people eat out, they usually pay the waiter 10% above the value of the bill. This extra money is called a "tip". Who do Brazilians usually give tips to? Choose from the people below and then compare with two classmates. Are your opinions similar?

- Brazilians give ... a tip.**
- a) waiters
  - b) doctors
  - c) taxi drivers
  - d) people who help them
  - e) postmen
  - f) friends
  - g) nurses
  - h) family members
  - i) bank clerks
  - j) salespeople

E. Are people in Brazil polite and friendly? What are some things Brazilians do for others that show that we are, or are not, polite? Do Brazilians usually do the following things? Work in pairs and, using the clues below each question, share your opinions about the situations.

- |   |                              |                             |                                     |
|---|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| <b>1. hold a door open for someone?</b><br>(mall / bank / in a hurry / can't see)                                   | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> it depends |
| <b>2. offer a cup of coffee to a guest?</b><br>(water / tea / too late / something to eat)                          | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> it depends |
| <b>3. give directions to lost people?</b><br>(dangerous place / late at night / unfamiliar place)                   | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> it depends |
| <b>4. keep secrets for friends?</b><br>(gossip magazines / BBB / false friend)                                      | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> it depends |
| <b>5. send "thank you cards" to people who have helped them?</b><br>(common in the USA / grateful / some other way) | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> it depends |
| <b>6. buy wine or flowers for a host or hostess?</b><br>(call before / chocolate / not necessary)                   | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> it depends |

Now indicate which of the following sentences are grammatically correct by making a tick (✓) or a cross (X) in the parentheses on the left and discuss with your partner **why** they are not:

Grammatically correct?	
( )	Brazilians give accurate directions to lost people.
( )	Brazilians give lost people accurate directions.
( )	Brazilians hold a door open for people.
( )	Brazilians hold people a door open.
( )	Brazilians buy wine or flowers for their hosts.
( )	Brazilians buy their hosts wine or flowers.
( )	Brazilians keep secrets for their friends.
( )	Brazilians keep their friends secrets.
( )	Brazilians send “thank you cards” to people.
( )	Brazilians send people “thank you cards”.
( )	Brazilians offer a cup of coffee to guests.
( )	Brazilians offer guests a cup of coffee.

## APÉNDICE E

### Post-Test1

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Level: \_\_\_\_\_  
I have been studying English for \_\_\_\_\_ year(s) Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Dative Alternation – Post-test1

1. For each sentence, please put in a “C” if you think the sentence is grammatically correct or an “I” if you think the sentence is grammatically incorrect:

- a) John always gives his girlfriend expensive Christmas gifts. ( )
- b) Parents shouldn't buy their children all the things they ask for. ( )
- c) Did your parents make you do many things around the house when you were a child?. ( )
- d) Mike has never driven his sister her new car. ( )
- e) Jennifer will keep her husband all his money. ( )
- f) Some teachers don't let their students to do anything in the classroom. ( )
- g) When John was in primary school, he used to send his teachers love letters. ( )
- h) I've finally found my mom the perfect present: a cruise along the Brazilian coast! ( )
- i) Bill's mother gets really angry when he's not kind to his younger brother. ( )
- j) Brad is worried because he doesn't know if he'll be able to finish his boss the work. ( )
- k) Is it true that we should not throw people things in Asian countries? ( )
- l) I'll definitely complain about the computer repair guy, he can never fix me my computer!( )
- m) I would really like Bush to change his mind about certain foreign trade policies. ( )
- n) Jeff got scared because the phone rang when he was drawing his dad his portrait. ( )

2. Listen to the sentences your teacher will read and mark an X by “Unacceptable” if you think the sentence is not acceptable in grammatically correct English or mark an X by “Acceptable” if it is.

- a) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      e) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable
- b) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      f) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable
- c) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      g) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable
- d) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      h) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable

## APÊNDICE F

### Post-Tes2

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Level: \_\_\_\_\_  
I have been studying English for \_\_\_\_\_ year(s) Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Dative Alternation – Post-test2

1. Listen to the sentences your teacher will read and mark an X by “Unacceptable” if you think the sentence is not acceptable in grammatically correct English or mark an X by “Acceptable” if it is.

- a) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      e) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable  
b) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      f) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable  
c) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      g) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable  
d) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable      h) ( ) Acceptable ( ) Unacceptable

2. For each sentence, please put in a “C” if you think the sentence is grammatically correct or an “I” if you think the sentence is grammatically incorrect:

- a) When I was young, my grandfather used to give me lots of candy. ( )  
b) Have you ever bought yourself an Easter egg? ( )  
c) Husbands shouldn't make their wives do things they don't want to. ( )  
d) I was a little drunk last night so I asked my friend to drive me my car. ( )  
e) The government has been trying to keep the locals their jobs and homes. ( )  
f) Sally's parents never let her to take the chance of going to school. ( )  
g) Maggie thought her boyfriend would send her flowers, but he never did. ( )  
h) Have you found your dad that cool book you had been searching for so long? ( )  
i) I can't make a decision about anything these days. ( )  
j) My boss asked me to finish her the report, but I think she should do it! ( )  
k) What do you call that game in which you have to throw your teammates a heavy ball? ( )  
l) Has your neighbor been able to fix you your shower? ( )  
m) I'll be lying on the beach at this time next week! ( )  
n) My cousin's an artist, look at the picture she drew me! ( )

APÊNDICE G – Intervenção baseada numa abordagem tradicional.

**WHAT DID I DO???**

**Reading**

1. When we're with people from different countries, we sometimes have misunderstandings or make mistakes. Read *What did I do?* And decide what each misunderstanding or mistake was.
2. Work in pairs and check your answers to 1. Would the situations cause a misunderstanding or mistake in Brazil?

<p>I WAS VISITING GERMANY FOR THE FIRST TIME AND MY MOST IMPORTANT CUSTOMER SENT ME AN INVITATION FOR DINNER AT HER HOUSE. I DECIDED TO TAKE HER SOMETHING. I WANTED TO FIND HER SOMETHING SPECIAL LIKE A FANCY BOX OF CHOCOLATES OR SOMETHING MORE AMERICAN; SINCE I COULDN'T FIND HER ANYTHING LIKE THAT I BOUGHT HER A BEAUTIFUL BUNCH OF TWELVE RED ROSES AND HER HUSBAND A BOTTLE OF WINE. I GAVE HER THE FLOWERS, BUT SHE JUST</p>	<p>I was sitting on a bus in Houston when an old lady got on the bus. It was crowded and there weren't any seats. A middle-aged man said very loudly, "Would you offer the lady your seat, please?" Why didn't he give her his seat? <b>Carlos, Mexico</b></p>	<p>An American co-worker invited me to join his friends after work. We went to a bar where he bought me a drink and he suggested we go to dinner at a restaurant. After the meal, I was very surprised to see everyone take out their wallets to pay the waiter. My friend expected me to pay too, but I feel it was very stingy of him not to pay for me since he invited me. <b>Ken, Japan</b></p>
<p>When I went to college in the States, one of my professors invited a group of us to her house. I didn't want to make any mistakes, like staying too late. So when she brought us a drink before we began the meal, I said: "Thank you for inviting us for dinner. Could you tell me when we can leave?" She laughed and said, "So, you can't wait to leave?" <b>Lu, China</b></p>	<p>I still don't understand what I did wrong. The first day I started working in an Asian country as a soccer coach, I threw some guys the water bottles and they just looked at me as if I had done something real mean or wrong. I was told later on that people are not supposed to throw other people things because it denotes lack of respect. <b>Pablo, Argentina</b></p>	<p>I've only recently arrived in the States and don't have many friends so I was glad to meet a really nice American in the college cafeteria the other day. We had a long conversation; she showed me pictures of her family and also drew me my portrait. The next week I saw her, but although she smiled and said "Hi!" in a casual way, she went and sat with other friends. I feel very hurt. Does she expect me to go visit her? I feel like I need an invitation. <b>Minji, Korea</b></p>

**Grammar**

Verbs with two objects

**Many verbs can have two objects, a direct object and an indirect object. You usually put the indirect object, which often refers to a person, before the direct object.**

*He bought me a drink*

**You can put the indirect object after the direct object with a preposition, usually *to* or *for*.**

*He bought a drink for me.*

**Here are some other common verbs which can have two objects: *cost, give, lend, make, order, pass, pay, promise, read, sell, teach.***

1. Read the extracts again and find at least six more verbs which can take two objects. Rewrite the sentences using *to* or *for*.

2. Rewrite the sentences without using *to* or *for*.

- a) She took some flowers to her friend.
- b) Can you give the keys to her?
- c) I'm bringing a nice cake for you.
- d) Could you send a check to them?
- e) They'll call a cab for you at the reception.
- f) Write a postcard to them when you get there.