

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

OS UNIVERSAIS TIPOLÓGICOS E A AQUISIÇÃO DAS ORAÇÕES
RELATIVAS EM INGLÊS COMO L2

VERA LÚCIA SILVEIRA CABALLERO FRANTZ

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras Área de
Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Finger

Pelotas, RS
Mai de 2005

© 2005 Vera Lúcia Silveira Caballero Frantz.

Direitos exclusivos reservados a autora.

Ficha Catalográfica:

F836u Frantz, Vera Lúcia Silveira Caballero
Os universais tipológicos e a aquisição das orações
relativas em inglês como L2 / Vera Lúcia Silveira Caballero
Frantz. – Pelotas: [s.n.], 2005.
155f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica
de Pelotas, Mestrado em Letras, Pelotas, BR- RS, 2005.
Orientadora: Ingrid Finger.

1.Orações relativas. 2. Aquisição de segunda língua . 3.
universais tipológicos. I. Finger, Ingrid. II. Título.

CDU: 81'367

Responsável pela catalogação:
Bibliotecária – Eliana do Espírito Santo CRB 10/1590

*Dedico este trabalho a meu esposo
Julio
e as minhas jóias preciosas,
Camila e Bibiana,
por terem suportado minhas ausências,
falta de tempo, cansaço
e, principalmente, porque sem vocês
eu não teria alcançado esta VITÓRIA!*

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada por mais longa e árdua que seja se torna mais suave e prazerosa quando temos quem nos ouça nos momentos que precisamos ser ouvidos; fale quando precisamos ouvir; carregue-nos no colo quando as forças se esvaem; indique-nos o caminho a seguir quando estamos perdidos, mas, acima de tudo, que ria e comemore junto conosco nossas vitórias.

Por essa vitória gostaria de agradecer, em primeiro lugar,

à Prof.^a. Dr.^a. Ingrid Finger, que, mais do que minha orientadora, foi o meu esteio e amiga durante esta caminhada, pela orientação dedicada, pelo incentivo, motivação, entusiasmo e, acima de tudo, por ter acreditado na proposta deste trabalho.

Aos professores do curso de Mestrado em Letras da UCPEL, pelos ensinamentos recebidos e pela oportunidade de ter convivido com o exemplo de profissionais que são.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus Santo Ângelo, pelo apoio financeiro concedido.

Às colegas Maristela Bazzan e Geni da Costa, pelos momentos que partilhamos juntas durante nossas longas viagens a Pelotas, pelas horas de estudo, pelo apoio recebido, todo o meu carinho.

Aos alunos do curso de Letras da URI – campus de Santo Ângelo, turmas 1º, 3º, 5º, 7º e 9º semestres de 2003, meus informantes nesta pesquisa, cuja participação foi fundamental para a realização deste estudo, meus mais sinceros agradecimentos.

As minhas professoras e secretária do Instituto Anglo-Americano, cuja ajuda e apoio permitiram que fosse possível eu me dedicar a este curso, o meu eterno muito obrigado.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como se processa a aquisição das orações relativas por falantes de português, aprendizes de inglês como L2, à luz da teoria dos universais tipológicos, principalmente, das previsões da Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN - de Keenan & Conrie (1977), da Hipótese da Marcação Diferencial – HMD - de Eckman (1985), da Hipótese da Generalização Implicacional – HGI - de Hamilton (1994) e da Hierarquia do Sujeito-Objeto – HSO - de Hamilton (1994).

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 25 estudantes do curso de Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Santo Ângelo que foram testados pré- e pós-instrução em construções relativas.

Os resultados alcançados foram consistentes com outros estudos realizados e indicaram que os aprendizes brasileiros generalizam a instrução recebida sobre um nível mais marcado da HASN para os níveis inferiores; porém não de forma máxima.

ABSTRACT

This study aims to investigate how the relative clauses are processed by Portuguese speakers learning English as L2, according to typological universal theories, such as the Noun Phrase Accessibility Hierarchy – NPAH - by Keenan & Comrie (1977), the Markedness Differential Hypothesis – MDH – by Eckman (1985), the Implicational Generalization Hypothesis – IGH – by Hamilton (1994) and the Subject-Object Hierarchy – SOH – by Hamilton (1994).

The research was conducted with a group of 25 students from Curso de Graduação em Letras at the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – in Santo Ângelo/RS who were tested pre- and post-instruction on their relative constructions.

The results were consistent with the ones resulting from other studies and showed that the Brazilian learners generalize the instruction they received on a more marked level in the NPAH to the lower levels; however this generalization is not maximal.

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE QUADROS	12
1 INTRODUÇÃO	13
2 UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS E TIPOLÓGICOS.....	21
2.1 Universais Lingüísticos	22
2.1.1 O que são os universais lingüísticos	23
2.1.2 Universais gerativos e tipológicos.....	24
2.1.2.1 Universais gerativos	25
2.1.2.2 Universais tipológicos	26
2.2 Os Universais Lingüísticos e a Aquisição de Segunda Língua	31
2.2.1 Interlíngua	31
2.2.2 Transferência	34
2.2.3 Marcação	40
2.3 A Instrução Formal e a Aquisição de Segunda Língua	47
2.4 Universais Tipológicos: HASN, HMD, HGI e HSO	50
2.4.1 Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN	50
2.4.2 Hipótese da Marcação Diferencial – HMD.....	54
2.4.3 Hipótese da Generalização Implicacional – HGI	56
2.4.4 Hierarquia Sujeito-Objeto – HSO	67
3 ORAÇÕES RELATIVAS	70
3.1 Conceituação.....	70

3.2 Orações subordinadas relativas restritivas e não-restritivas no português ..	71
3.2.1 Oração subordinada relativa restritiva.....	71
3.2.2 Oração subordinada relativa não-restritiva	72
3.3 Orações Subordinadas Relativas Restritivas e Não-Restritivas no Inglês..	72
3.3.1 Orações subordinadas relativas restritivas	73
3.3.2 Orações subordinadas relativas não-restritivas.	76
3.4 Os Marcadores Relativos.....	76
3.4.1 Os marcadores relativos em português.....	76
3.4.2 Os marcadores relativos em inglês	77
4 METODOLOGIA	80
4.1 Questionamentos da Pesquisa.....	80
4.2 Visão Geral do Estudo	81
4.3 Sujeitos	82
4.3.1 Grupo Experimental.....	82
4.3.2 Grupo de Controle.....	84
4.4 Agenda do Experimento.....	84
4.5 A Instrução	85
4.6 Os Instrumentos	86
4.6.1 O Teste de Combinação de Sentenças.....	88
4.6.2 O Teste de Julgamento de Gramaticalidade	90
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
5.1 Resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade	94
5.1.1 Resultados Gerais	94
5.1.2 Resultados das construções relativas conforme a HSO	96
5.1.2.1 Frases do tipo SS, SOD e SOP	96
5.1.2.2 Frases do tipo OS, OOD e OOP.....	103
5.2 Resultados do Teste de Combinação de Sentenças	108
5.2.1 Resultados Gerais	108
5.2.2 Resultados das construções relativas conforme a HSO	109
5.2.2.1 Frases do tipo SS, SOD e SOP.....	109
5.2.2.2 Frases do tipo OS, OOD e OOP.....	114

5.3 Resultados da Análise Teste de Combinação de Sentenças <i>versus</i> Teste de Julgamento de Gramaticalidade	116
5.3.1 Resultados Gerais	116
5.3.2 Resultados das construções relativas conforme a HSO.....	118
5.3.2.1 Frases do tipo SS, SOD e SOP.....	118
5.3.2.2 Frases do tipo OS, OOD e OOP.....	122
5.3.3 A maximilidade da instrução	125
6 CONCLUSÃO	128
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação dos Universais Tipológicos	27
Tabela 2 - A hierarquia de acessibilidade para as orações relativas em inglês	53
Tabela 3 - Estruturas da Hierarquia SO – Tipos de descontinuidades	68
Tabela 4 - Exemplo de sentenças com várias estruturas de orações relativas em inglês.....	74
Tabela 5 - Funções dos pronomes relativos em português	77
Tabela 6 - Funções dos Pronomes relativos em inglês	78
Tabela 7 - Grupos experimentais envolvidos no estudo	82
Tabela 8 - Dados Gerais - Análise Grupo Básico <i>versus</i> Grupo Intermediário – TJG.....	95
Tabela 9 - Dados Gerais - Análise Pré-teste <i>versus</i> Pós-teste – TJG	96
Tabela 10 - Resultados construções relativas SS, SOD e SOP – TJG.....	98
Tabela 11 - Resultados construções relativas OS, OOD e OOP – TJG	105
Tabela 12 - Dados Gerais - Análise Grupo Básico <i>versus</i> Grupo Intermediário – TCS	108
Tabela 13 - Dados Gerais - Análise Pré-teste <i>versus</i> Pós-teste – TCS.....	109
Tabela 14 - Resultados construções relativas SS, SOD e SOP – TCS	110
Tabela 15 - Resultados construções relativas OS, OOD e OOP – TCS	112
Tabela 16 - Dados Gerais – Resultados TCS <i>versus</i> TJG – Análise Grupo Básico <i>versus</i> Grupo Intermediário.....	117
Tabela 17 - Dados Gerais – Resultados TCS <i>versus</i> TJG – Análise Pré-Teste <i>versus</i> Pós-Teste	118
Tabela 18 - Teste de Julgamento de Gramaticalidade <i>versus</i> Teste Combinação de Sentença - Orações SS, SOD e SOP – Grupo Básicos <i>versus</i> Grupo Intermediário.....	121
Tabela 19 - Teste de Julgamento de Gramaticalidade <i>versus</i> Teste Combinação de Sentença - Orações OS, OOD e OOP – Grupo Básicos <i>versus</i> Grupo Intermediário.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis da HASN adquirido pelos sujeitos da pesquisa	127
--	-----

1 INTRODUÇÃO

A opção pela investigação do processo de aquisição das orações relativas em inglês por aprendizes brasileiros deveu-se, *a priori*, à observação de nossa parte da aparente dificuldade na sua aquisição ou do evitamento, por parte dos alunos, no uso de construções contendo tais estruturas em inglês como L2. O fato de os alunos utilizarem estratégias para fugir de sentenças que contêm orações relativas despertou nosso interesse e nos levou a conduzir uma pesquisa com embasamento científico para compreendermos o que realmente os aprendizes fazem e como processam tais construções. Por outro lado, também tínhamos interesse em investigar se os alunos brasileiros se comportam do mesmo modo que os participantes de outros estudos semelhantes já desenvolvidos dentro da área de aquisição de segunda língua.

As pesquisas envolvendo a aquisição das orações relativas se devem ao interesse dos pesquisadores em entender como os aprendizes processam essa aquisição, se ela ocorre de maneira semelhante em todas as línguas, se obedecem a um mesmo padrão universal ou se cada língua tem suas próprias regras de processamento. Os resultados encontrados nos estudos realizados até então sobre esse tópico revelaram que os aprendizes seguem um padrão hierárquico de aquisição, adquirindo primeiro as estruturas mais básicas e menos complexas, ou seja, parece ser mais fácil para os aprendizes construir orações relativas em que o sujeito é o elemento relativizado do que estruturas que envolvam o objeto (objeto direto, indireto ou

preposicionado), seguindo-se de relativas contendo possessivo e por último adquirindo as relativizações com objeto de comparação, sendo que essas duas últimas apresentam alto grau de dificuldade para os aprendizes.

Para que pudéssemos desenvolver nossa pesquisa precisávamos, primeiramente, buscar, na literatura da área, estudos já desenvolvidos sobre o assunto a fim de que pudéssemos ter um suporte teórico consistente para a realização da nossa pesquisa. Na revisão da literatura, encontramos alguns estudos importantes envolvendo a aquisição das orações relativas em inglês, os quais tinham em comum o fato de estarem baseados na teoria dos universais lingüísticos, que prevê que determinadas características lingüísticas encontradas em todas, ou na maioria das línguas do mundo, associadas aos mecanismos cognitivos dos usuários da língua, são responsáveis não só pela natureza, mas também, pela aquisição dessas línguas.

Um dos universais de relevância envolvidos no processamento das orações relativas é a Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal - HASN -, de Keenan & Comrie (1977). Ao apresentarem a HASN, os autores propõem uma hierarquia de marcação¹ no processo de aquisição dos vários tipos de orações relativas. Essa hierarquia seria comum na maioria das línguas do mundo. Seguindo as previsões da HASN, porém abordando a questão da marcação das funções gramaticais dos elementos envolvidos na HASN, Eckman (1985) propôs a Hipótese da Marcação Diferencial - HMD -, que procurava prever as dificuldades que o aprendiz enfrentaria na aquisição de uma L2 com base nas relações de marcação e nas diferenças entre as línguas envolvidas (L1 e L2).

Hamilton (1994), após estudo e análise dos efeitos da instrução sobre a relativização, propôs a Hipótese da Generalização Implicacional – HGI -, que prediz que se o aprendiz está

¹ O conceito de marcação será apresentado na seção 2.2.3.

sujeito à instrução, seja ela implícita ou explícita, ele a generalizará para os outros níveis da hierarquia que estejam implicados pelo nível instruído, de maneira máxima e unidirecional, o que significa dizer que a instrução generalizaria do nível sobre o qual ela foi ministrada para os níveis inferiores a ela relacionados (unidirecionalidade), de modo tal que todos os demais níveis seriam também adquiridos (maximilidade) e não só o instruído. É também de Hamilton (1994) a proposta da Hierarquia Sujeito-Objeto – HSO -, que prevê uma hierarquia de dificuldade na aquisição da relativização baseada na descontinuidade da oração principal ocasionada pelo encaixamento da oração relativa.

A maioria dos estudos realizados até então, como, por exemplo, Schachter (1974), Keenan & Conrie (1977), Eckman (1977, 1985, 1988), Gass (1979, 1982), Tarallo & Myhill (1983), Hyltenstam (1984), Pavesi (1986), Doughty (1991) e Hamilton (1994) foram baseados e/ou testaram as previsões dos universais lingüísticos apresentados anteriormente. Esses estudos envolveram grupos de informantes de vários ambientes lingüísticos aprendendo uma segunda língua em contexto de L2. Os resultados alcançados confirmam a existência de hierarquias de aquisição baseadas na marcação de seus elementos e que, uma vez sujeitos à instrução, os aprendizes são capazes de generalizar o conhecimento adquirido para outros contextos envolvendo as construções relativas.

A existência de uma literatura consistente sobre o assunto a ser pesquisado, aliada ao fato de vivenciarmos em nossa prática docente situações de resistência ou até mesmo evitamento por parte de nossos alunos de construir orações relativas (se o fazem parecem-nos que as tentativas de construções não vão além das relativizações com sujeito e objeto direto), instigaram-nos e habilitaram-nos a propor uma pesquisa que procurou observar como os aprendizes brasileiros processam a aquisição das orações relativas em inglês, à luz da teoria dos universais lingüísticos, e também esclarecer o que realmente acontece nessa fase do aprendizado em particular.

Partindo, então, da leitura dos estudos mencionados, decidimos conduzir nossa pesquisa com um grupo de informantes de uma mesma L1, o português brasileiro, para verificarmos se os mesmos também apresentam comportamentos semelhantes aos demonstrados pelos participantes de outras pesquisas. Além disso, nossa pesquisa se mostra importante pela contribuição que trará para a área de aquisição de segunda língua, uma vez que, até onde temos conhecimento, estudos desse tipo nunca foram conduzidos com um grupo de sujeitos formado somente por falantes de português brasileiro.

O presente estudo foi conduzido com um grupo de 25 informantes pertencentes ao quadro discente do Curso de Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada de Santo Ângelo, campus de Santo Ângelo - RS. Esses estudantes, na época da coleta de dados, pertenciam a vários semestres do curso e apresentavam níveis diferentes de proficiência em língua inglesa. A coleta de dados para o estudo envolveu aulas com instrução explícita e implícita sobre um dos níveis da HASN (objeto preposicionado) e aplicação de pré- e pós-testes.

Em suma, partindo do exposto acima e também em termos de pretensões para este estudo, estabelecemos como objetivo geral para a pesquisa, observar como os alunos brasileiros processam a aquisição das orações relativas em inglês, utilizando uma análise sob a perspectiva da teoria dos universais tipológicos com base na **Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN** (*Noun Phrase Accessibility Hierarchy* – KEENAN & COMRIE, 1977), na **Hipótese da Marcação Diferencial – HMD** (*Markedness Differential Hypothesis* – ECKMAN, 1977, 1985a,b), na **Hipótese da Generalização Implicacional – HGI** (*Implicational Generalization Hypothesis* – HAMILTON, 1994) e na **Hierarquia do Sujeito-Objeto – HSO** (*SO Hierarchy* – HAMILTON, 1994). Além disso, como objetivos específicos, procuramos:

- verificar se a aquisição das orações relativas, por alunos brasileiros, se processa da forma prevista pela Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal;
- averiguar se a generalização da instrução recebida ocorre e é unidirecional;
- analisar se os alunos generalizam a instrução recebida para os outros níveis relacionados com o nível instruído;
- verificar se a maximilidade² realmente ocorre quando da instrução de um nível hierárquico;
- observar se os alunos obedecem às restrições cumulativas na aquisição dos vários níveis hierárquicos das orações relativas;
- conduzir um estudo em formato semelhante aos já empregados por outros pesquisadores e que envolveram falantes nativos de diversas línguas, a fim de observar se informantes de uma mesma L1 - o português -, aprendizes de inglês como L2, apresentariam resultados semelhantes.

Somando-se aos objetivos traçados para este trabalho de pesquisa, procuramos, também responder as seguintes questões norteadoras:

- os alunos brasileiros utilizam o universal tipológico HASN no processo de aquisição das estruturas das orações relativas?
- os alunos brasileiros generalizam os conhecimentos recebidos através de instrução sobre um determinado nível hierárquico para outros níveis correlacionados?

² Quando a instrução recebida sobre um único nível de uma dada hierarquia generaliza para todos os outros níveis a ele relacionado, sem exceção, diz-se que a generalização é máxima.

- há evidências, através de avaliação realizada a partir de instrução recebida, de que a generalização implicacional é máxima para os alunos brasileiros?
- Os alunos brasileiros obedecem às restrições cumulativas na aquisição dos vários tipos de orações relativas?
- Um grupo de informantes de uma mesma L1, no caso, o português, apresentam os mesmos resultados, em relação à ordem de aquisição, obtidos em estudos conduzidos com informantes de várias L1s?

Para um melhor acompanhamento da presente dissertação, a mesma será apresentada conforme descrição a seguir. No capítulo 1, são apresentados uma visão geral sobre o trabalho realizado, o objetivo geral, os objetivos específicos e as questões norteadoras que conduziram o presente trabalho de pesquisa.

O capítulo 2 apresenta o referencial teórico e está dividido em duas partes. A primeira, apresenta a conceituação dos universais lingüísticos e as diferenças entre universais gerativos e tipológicos. A seguir, passamos para a definição de marcação e abordamos a importância deste fenômeno lingüístico para os estudos de aquisição. Num terceiro momento, tratamos especificamente dos universais tipológicos que dão suporte teórico para a condução da pesquisa. Dentre esses universais, o nosso foco de interesse com relação à investigação das orações relativas se concentra, principalmente (a) nas previsões feitas pela HASN – Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal -, de Keenan e Comrie (1977); (b) na generalização da instrução, conforme prevê a HGI – Hierarquia da Generalização Implicacional -, proposta por Hamilton (1994); e (c) na maximilidade e não-maximilidade da instrução, também segundo Hamilton (1994). E, por fim, essa seção encerra-se tratando dos universais lingüísticos e a aquisição de L2, trazendo uma discussão sobre as implicações do

fenômeno da transferência³ de características ou elementos lingüísticos de uma L1 para a L2 em aquisição e também sobre o processo cognitivo pelo qual o aprendiz passa a caminho da proficiência na língua-alvo, que chamamos de Interlíngua.⁴

A segunda parte do capítulo 2 se refere mais especificamente às orações relativas em si. Partimos da conceituação de oração relativa, a fim de termos uma idéia clara daquilo que vamos pesquisar, e logo a seguir são apresentados os tipos de orações relativas e marcadores relativos utilizados em português e em inglês.

A metodologia empregada para a realização da presente investigação, com os detalhes e procedimentos sobre a descrição dos sujeitos participantes do estudo, bem como a escolha e descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados, são relatados no capítulo 3.

O capítulo 4 se destina à análise e discussão dos dados levantados através dos instrumentos de coleta de dados. Nesse momento, procedemos algumas discussões sobre os efeitos da instrução ministrada e as evidências de generalização e de maximização da instrução. Ao final desse capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre os resultados alcançados na pesquisa, partindo de uma retomada dos objetivos propostos e das questões que nortearam o estudo. Aqui, fazemos também uma relação desta investigação com outros estudos já realizados.

Em suma, este trabalho de pesquisa procurou conduzir um estudo que teve como propósito analisar o processo de aquisição das orações relativas por falantes de português, aprendizes de inglês como L2, sob as perspectivas de teorias que envolvem os universais

³ Esse conceito será apresentado na seção 2.2.2 intitulada **Transferência**.

⁴ Esse conceito será apresentado na seção 2.2.1 intitulada **Interlíngua**.

tipológicos. Ademais, levando-se em conta os motivos acima expostos e os objetivos propostos para a realização deste estudo, consideramos que nossa pesquisa será de grande valia para a área de aquisição de segunda língua e, também, que seus resultados trarão uma contribuição importante aos dados já existentes sobre a aquisição das orações relativas em contexto de sala de aula de língua estrangeira.

2 UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS E TIPOLÓGICOS

Neste capítulo, procuraremos discutir conceitos relacionados ao processo de aquisição das orações relativas em inglês. Partiremos, primeiramente, de um paralelo entre as duas abordagens sobre os universais lingüísticos que são encontradas na literatura especializada – os universais gerativos e os universais tipológicos (ELLIS, 1994). A seguir, veremos o que se entende por Interlíngua, o que vem a ser a transferência de elementos lingüísticos e também o que a literatura existente apresenta a respeito do fenômeno da marcação de elementos lingüísticos. Após, discorreremos sobre o papel da instrução formal implícita e explícita na aquisição de L2. Finalmente, buscaremos nos deter nas definições dos universais tipológicos que nos interessam no presente estudo, ou seja, a Hipótese da Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN - (KEENAN & COMRIE, 1977), que trata da hierarquia de aquisição; a Hipótese da Marcação Diferencial – HMD, sobre a questão da marcação (ECKMAN, 1985), a Hipótese da Generalização Implicacional – HGI - (HAMILTON, 1994), que se refere à generalização implicacional da instrução e seu papel na aquisição das orações relativas em inglês e a proposta da Hierarquia do Sujeito-Objeto – HSO – (HAMILTON, 1994) que trata da função que o sintagma nominal ocupa tanto na oração principal como na oração relativa.

Continuando com a busca por informações que fundamentem este estudo, procuraremos verificar como se processa a formação das orações relativas tanto em inglês,

aqui considerado com L2, como no português, tido como L1. Logo após, apresentaremos uma breve descrição das orações relativas restritivas e não-restritivas bem como os marcadores relativos utilizados em ambas as línguas.

2.1 Universais Lingüísticos

Ellis (1994) classifica em quatro grandes sub-áreas as investigações realizadas dentro da pesquisa em aquisição de segunda língua. A primeira área diz respeito à descrição das características da língua do aprendiz e tem relação com o como a aquisição se processa: analisam-se os erros, as ordens de aquisição e as seqüências de desenvolvimento, a variabilidade demonstrada pelo aprendiz em todos os níveis e as características pragmáticas relacionadas ao uso da língua em um contexto de comunicação. A segunda trata dos fatores externos ao aprendiz, ou seja, investiga-se tanto o contexto social da aquisição bem como os aspectos relacionados aos diversos tipos de *input* a que o aprendiz está exposto e o papel da interação. Por outro lado, a terceira área envolve a discussão dos mecanismos cognitivos internos ao aprendiz que atuam no processo de aquisição, ou seja, investiga-se de que forma os aprendizes usam seus recursos cognitivos na comunicação. Esses mecanismos são mentais, não estão à vista, embora não sejam completamente inconscientes e estejam relacionados com o conhecimento do aprendiz da sua L1, os processos universais pelos quais eles passam, as estratégias de comunicação e o conhecimento dos universais lingüísticos. Finalmente, a quarta área concentra-se nas diferenças individuais entre os aprendizes bem como o que as causam – fatores gerais como a motivação e estratégias como a inferência e o autoconhecimento. No presente estudo, o nosso interesse se concentra em um dos aspectos que Ellis denomina a terceira área, ou seja, os universais lingüísticos, que serão discutidos nas seções a seguir.

2.1.1 O que são os universais lingüísticos

Em termos genéricos, entende-se por **universais lingüísticos** determinadas características encontradas em todas ou na maioria das línguas do mundo que, relacionando-se aos mecanismos mentais dos indivíduos, guiam a natureza e o processo de aquisição dessas línguas.

Gass (1989) define universais como elementos lingüísticos que são comuns a todas as línguas e servem como um princípio-guia completo na aquisição de uma L2, interagindo com os sistemas da língua-nativa e da língua-alvo, às vezes, resultando em violação de um universal proposto, às vezes, sendo consistentes com um dado universal. Com base em seu estudo de 1980, Gass defende que são os princípios universais que representam o principal papel na ordem de aquisição das estruturas da língua-alvo, uma vez que são eles que determinam a ordem relativa de dificuldade na aquisição dessas estruturas.

Diferentemente das teorias behavioristas – segundo as quais a aquisição de uma língua ocorre e é controlada através de fatores externos, tais como o *input* e o *output* sem que os mecanismos internos do aprendiz sejam considerados –, e das teorias interacionistas – que vêem a aquisição como produto da interação entre o contexto lingüístico-social e os mecanismos internos do aprendiz –, as teorias mentalistas defendem que os universais lingüísticos são um instrumento do conhecimento inato do indivíduo que auxiliam o aprendiz a descobrir as regras da gramática-alvo facilitando, desse modo, a sua aquisição.

Ellis (1994) afirma que o conhecimento dos universais lingüísticos pode ajudar a dar forma à aquisição da L2 de vários modos:

- 1) pode explicar as seqüências de desenvolvimento – é possível que os aprendizes adquiriram primeiro as regras que refletem princípios universais, depois as outras;

- 2) pode capacitar o aprendiz a ir além do *input*, através da relação implicacional das regras da língua;
- 3) pode também envolver transferência das características da L1, se essas estiverem de acordo com os princípios universais.

Sobre a importância do conhecimento dos universais lingüísticos, Zobl (1983) é da opinião de que esses podem proporcionar ao aprendiz a “capacidade de projeção” das regras, isto é, o aprendiz teria a capacidade de projetar soluções sobre propriedades de uma língua-alvo com base em nenhuma ou muito pouca evidência dos dados do *input*. Segundo o autor,

um fato incontestável é que o estado definitivo do conhecimento alcançado pelo aprendiz sobre a língua-alvo vai além dos dados aos quais ele foi exposto durante o aprendizado. Essa relação assimétrica entre os dados primários e a competência forma um dos aspectos do problema de projeção⁵ (ZOBL, 1983, p. 286).

2.1.2 Universais gerativos e tipológicos

Segundo Ellis (1994), duas são as abordagens no que diz respeito ao estudo dos universais lingüísticos na aquisição de L2: dentro da tradição chomskyana, tais estudos investigam a existência de universais gerativos; enquanto sob uma visão mais funcionalista da linguagem os autores tratam de universais tipológicos. As duas visões serão revisadas a seguir.

2.1.2.1 Universais gerativos

Chomsky (1976, p. 29) define a Gramática Universal (GU) como “o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas”. Esse sistema único, também conhecido por Faculdade da Linguagem, é concebido

⁵ Segundo a teoria de Chomsky (1981, 1986, dentre outros), o princípio de projeção determina que as propriedades categoriais dos itens lexicais sejam representadas na estrutura sintática (1986:82). A concepção desse princípio contribuiu para eliminação das regras de estrutura frasal no Modelo Padrão (CHOMSKY, 1965), devido à idéia de que uma vez que um elemento possui uma posição particular na estrutura, ele estará lá na representação sintática (de forma explícita – ou seja, foneticamente realizada – ou implícita – como uma categoria vazia).

como um componente biologicamente determinado. A Gramática Universal se constitui de princípios e parâmetros, sendo que os princípios se referem às propriedades da gramática que são altamente abstratas, invariantes e comuns a todas as línguas naturais, enquanto os parâmetros dizem respeito a princípios que variam de maneiras restritas de uma língua para outra e são fixados através da experiência.

Sob essa perspectiva, o objetivo da gramática gerativa é identificar os princípios e parâmetros que constituem a GU – universais lingüísticos – e especificar quais desses universais são operantes em línguas específicas. Como exemplo de princípio, temos a subjacência, a qual define as restrições que governam o quanto os elementos de uma sentença podem ser movidos desde a estrutura profunda (ou, nos modelos mais atuais, desde o momento de sua derivação) para a estrutura de superfície (nível de *spell-out*, no modelo minimalista). Conforme a teoria de “Princípios e Parâmetros” de Chomsky (1981), frases como as que aparecem nos exemplos a seguir,

(1a) O que a professora pensou? (*What did the teacher think?*)

(1b) O que a professora pensou que o aluno tinha feito? (*What did the teacher think the student had done?*)

são consideradas gramaticalmente corretas porque envolvem um movimento limitado do elemento *wh*-(what) da posição de objeto na estrutura profunda para a posição de *Spec-CP*⁶. A supressão do pronome sujeito, ou *pro-drop*⁷, é considerado um parâmetro porque ele varia de acordo com a língua, ou seja, se a mesma permite ou não suprimir o pronome. Conforme Chomsky (1988, p. 64), “o parâmetro *pro-drop* determina se o sujeito de uma oração pode ou não ser suprimido”. Chomsky (1981) propôs que línguas que aceitam sujeito nulo, como o

⁶ Terminologia usada na teoria sintática de Chomsky para nomear a posição, na árvore sintática, para a qual o item complemento do verbo transitivo direto é movido.

⁷ Terminologia usada para este tipo de fenômeno na Teoria Sintática de Chomsky.

português, o espanhol e o italiano não têm expletivos (como *it* e *there* em inglês) e também permitem variação na ordem das palavras dentro da oração, com o verbo aparecendo tanto antes como depois do sujeito, em frases do tipo:

(2a) Caiu o livro. (ordem (V- S)) .

(2b) O livro caiu. (ordem (S - V)).

Sob a perspectiva gerativista, portanto, são os princípios derivados da Gramática Universal (GU) que restringem a forma da gramática de qualquer língua. Nesse contexto, os universais gerativos resultam da identificação de princípios abstratos que regem todas as línguas humanas, através do estudo profundo de línguas individuais.

2.1.2.2 Universais tipológicos

São considerados universais tipológicos aquelas características que parecem comuns a todas ou à maioria das línguas. A identificação inicial desses universais se deu através de estudos envolvendo comparações translingüísticas em uma amostra em larga escala de línguas naturais de diferentes famílias lingüísticas, com o objetivo de identificar tanto características comuns entre elas, bem como aquelas que são específicas de uma determinada língua, ou são encontradas somente em poucas línguas. Assim sendo, os universais tipológicos têm sido utilizados para identificar quais características de determinadas propriedades lingüísticas são mais gerais/universais e quais são mais particulares a uma língua ou a um grupo de línguas.

Segundo Comrie (1984), os universais tipológicos são classificados nos seguintes tipos:

- 1) universais absolutos – aqueles universais que ocorrem em todas as línguas;
- 2) tendências universais – aqueles universais que ocorrem em um grande número, mas não em todas as línguas;
- 3) universais implicacionais – quando a presença de uma característica lingüística implica a presença de uma outra em contrapartida; e
- 4) universais não-implicacionais – aqueles que não fazem nenhuma referência a outras características dentro de uma mesma língua.

Podemos observar melhor essa classificação e o que ela implica através do esquema apresentado por Braidi (1999, p. 81), reproduzido aqui na Tabela 1:

Tabela 1 – Classificação dos Universais Tipológicos (adaptado de BRAIDI, 1999, p. 81)

Universal Tipológico		
	Implicacional	Não-implicacional
Absoluto	‘Se uma língua tem VSO como sua ordem, então ela tem preposição.’	‘Todas as línguas têm vogais.’
Tendência	‘Se uma língua tem SOV como sua ordem básica, então ela provavelmente tem pós-posições.’	‘Quase todas as línguas têm consoantes nasais.’

Alguns estudos envolvendo os universais tipológicos merecem destaque, como, por exemplo, o de Eckman (1977). O autor conduziu uma pesquisa em fonologia envolvendo a análise do contraste sonoro entre pares de fonemas (em particular, /t/ e /d/) produzidos por falantes de alemão aprendizes de inglês como L2 e por falantes de inglês aprendizes de alemão como L2. Em inglês, tal contraste aparece em três posições nas palavras: inicial (por

exemplo, *tin* x *din*), medial (por exemplo, *betting* x *bedding*) e final (por exemplo, *wed* x *wet*); enquanto que no alemão existem somente duas posições, a inicial (*tanken* x *danken*) e a medial (*reden* x *retten*), pois na posição final encontra-se somente a plosiva surda (*rat* x *rad* e *tot* x *tot*).

Baseado nas evidências mostradas nesse estudo, Eckman afirma que, tipologicamente, o contraste sonoro em posição final é mais marcado do que nas outras duas posições, uma vez que o alemão não possui plosiva sonora em posição final. Segundo seus resultados, os aprendizes ingleses parecem não encontrar nenhuma dificuldade em aprender que o alemão não tem plosivas sonoras finais, em contrapartida aos alemães que encontram problemas em identificar a posição final sonora do inglês. As conclusões de Eckman sobre esse estudo foram de que nenhuma transferência é evidente quando a posição na L1 é não-marcada e a da L2, marcada.

Schmidt (1980) também baseou um estudo sobre a elipse do verbo na segunda oração em universais tipológicos e suas influências na aquisição de características gramaticais. A investigação envolveu frases com a elipse do segundo verbo em sentenças do tipo “Paul está lendo um livro e John uma revista”. O resultado das análises revelou que os aprendizes de diferentes ambientes lingüísticos sempre incluíam o segundo verbo na produção oral livre, porém, omitiam-no proporcionalmente ao grau de monitoramento que os diferentes exercícios propostos (imitação, combinação de sentenças e julgamento de gramaticalidade) permitiam. Conclui-se, portanto, que o uso do segundo verbo parece ser mais universal do que a sua omissão.

Um outro estudo considerando os universais foi desenvolvido por Hyltenstam (1984), o qual investigou a retenção do pronome sujeito em orações relativas em sueco como L2,

dado que o sueco é uma língua que não permite a retenção do pronome. Os sujeitos foram 45 aprendizes adultos de cinco línguas diferentes, distintas umas das outras no que diz respeito à frequência da retenção ou não das cópias pronominais nas orações relativas. Hyltenstam solicitou aos aprendizes que elaborassem oralmente, a partir de figuras, frases para cada função relativizada do pronome. Os resultados mostraram que as cópias pronominais ocorreram na produção oral dos sujeitos de todas as línguas investigadas, independente de se a L1 permitia a retenção ou não, mas que a frequência das cópias variava de acordo com a língua materna de cada grupo de sujeitos. Por exemplo, os aprendizes persas produziram mais cópias, seguido dos gregos, com os grupos de espanhóis e finlandeses produzindo menos retenção. Desse modo, os aprendizes persas, cuja L1 permite cópias, demonstraram ser muito mais propensos a retê-las do que os aprendizes finlandeses, cuja L1 não permite cópias. Essa ordem corresponde exatamente àquela prevista com base nas propriedades estruturais das línguas nativas dos aprendizes, ou seja, a frequência com a qual os aprendizes retêm as cópias é influenciada pela sua L1. Contudo, todos os aprendizes usaram pelo menos algumas cópias e demonstraram ser mais propensos a usá-las com as funções do pronome relativo que são aparentemente mais difíceis de adquirir. Tanto Hyltenstam (1984) como Pavesi (1986)⁸, em seus estudos sobre os efeitos da instrução formal na aquisição das orações relativas, fornecem evidências que sugerem que as cópias desaparecem da língua do aprendiz na mesma proporção em que as funções do pronome relativo são adquiridas. Portanto, o que estes estudos revelam é que a retenção de cópias pronominais está ligada à aquisição das funções dos pronomes relativos.

Em um estudo anterior, Hyltenstam (1977) mostrou que dois fatores ambientais tinham um efeito sobre onde os aprendizes de sueco como L2 colocavam a negação: se a

⁸ O estudo de Pavesi (1986), que trata da Hipótese da Generalização Implicacional – HGI, será apresentado em maiores detalhes na seção 2.4.3.

oração negativa era uma oração principal ou subordinada, a partícula negativa era colocada na posição pré-verbal; enquanto que nas orações contendo verbos finitos ou lexicais, a posição era pós-verbal. Usando uma escala implicacional⁹, ele mostrou que os aprendizes passavam por vários estágios de desenvolvimento, dominando a colocação da partícula negativa primeiro em um ambiente lingüístico e depois em outro. Esse estudo também indica que a aquisição de formas sintáticas procede de um contexto para outro e também que o contexto lingüístico afeta a escolha de características sintáticas.

Segundo as definições apresentadas acima para os universais tipológicos e para os universais gerativos, pode-se dizer que os universais identificados pelas duas abordagens contrastam entre si e algumas diferenças podem ser observadas:

- 1) os universais tipológicos são resultantes de análise e comparação translingüísticas, enquanto que os gerativos são estabelecidos através do estudo profundo de uma língua e testado com dados oriundos de outras línguas;
- 2) os universais tipológicos são baseados em análises de níveis de superfície mais concretas, enquanto que os gerativos são mais abstratos;
- 3) os universais tipológicos estão relacionados às descrições gramaticais e se referem a propriedades lingüísticas específicas (por exemplo, “todas as línguas possuem verbos e substantivos”) e a GU consiste de princípios e parâmetros descritos abstratamente e relacionados às propriedades gerais da língua (por exemplo, se uma língua possui núcleo à direita em um determinado tipo de estrutura, provavelmente apresentará núcleo à direita em todas as suas outras estruturas).

Partindo das diferenças observadas entre os dois tipos de universais lingüísticos, optamos, portanto, por conduzir nosso estudo baseando-o nos universais tipológicos,

⁹ A expressão implicacional refere-se à idéia de que a aquisição de uma determinada função sintática implica na aquisição de outras funções relacionadas a ela.

primeiramente, por estes tratarem de propriedades lingüísticas específicas das línguas, o que é o caso desta pesquisa, que procura verificar o processo de aquisição das ORs; e, segundo, porque um dos objetivos estabelecidos foi conduzir um estudo em formato semelhante a outros já realizados e o fato desses estudos terem sido baseados nesses tipos de universais justifica nossa opção.

2.2 Os Universais Lingüísticos e a Aquisição de Segunda Língua

2.2.1 Interlíngua

O termo Interlíngua foi criado por Larry Selinker (1972) com o propósito de caracterizar o processo cognitivo pelo qual passa o aprendiz durante a aquisição de uma segunda língua. Em termos gerais, supõe-se que o aprendiz percorre um caminho que parte do conhecimento que possui de sua L1 com o objetivo de atingir a proficiência na língua-alvo. A fim de perfazer este caminho, ele vai construindo uma série de gramáticas intermediárias, compostas de regras únicas, baseadas na sua L1, mas que são diferentes tanto dessa quanto da língua-alvo (LA). Concebe-se que, durante o processo de aquisição, tais regras vão se reformulando e, ao mesmo tempo, tornando-se cada vez mais complexas a caminho da competência na L2.

Selinker afirma que os aprendizes de uma L2 constroem um sistema lingüístico único que se sustenta na língua materna, sendo, porém, diferente dessa e também da língua-alvo. Segundo ele, a concepção de Interlíngua envolve algumas premissas sobre a aquisição da L2:

- 1) transferência lingüística – alguns, mas certamente não todos, itens, regras e subsistemas da Interlíngua do aprendiz podem ser transferidos da L1;

- 2) transferência de treinamento – alguns elementos da Interlíngua podem derivar da maneira através da qual o aprendiz foi ensinado;
- 3) estratégias de aprendizado de segunda língua – Selinker (1972, p. 37) fala sobre “abordagens identificáveis pelo aprendiz com relação ao material a ser aprendido”;
- 4) estratégias de comunicação em segunda língua – “uma abordagem identificável pelo aprendiz para comunicar-se com falantes nativos da língua-alvo” (1972, p. 37);
- 5) supergeneralização do material da língua-alvo – alguns elementos da Interlíngua resultam de uma “clara supergeneralização” das regras e das características semânticas da língua-alvo (SELINKER, 1972, p.37).

Ellis (1994) diz que os aprendizes utilizam a Interlíngua não só como um meio de aprender uma L2, mas também como um meio de comunicar-se e se fazer entender, enquanto Selinker defende a idéia de que a Interlíngua são várias línguas que vão se construindo ao longo do processo de aquisição e que, ao mesmo tempo, compartilham algumas características lingüísticas que as interconectam.

Por sua vez, Adjamian (1976) observa que as interlínguas são línguas naturais e como tais estão sujeitas às mesmas restrições destas. Se as Interlínguas são línguas naturais, conforme Adjamian ressalta, então, elas podem gerar novas elocuições bem como suas estruturas são passíveis de análises lingüísticas. Com isso, o autor defende a idéia de uma abordagem lingüística para o estudo da Interlíngua.

Concordando com Adjamian, Eckman (1991) propõe que as Interlínguas, além de serem línguas naturais, também englobam os universais lingüísticos. Eckman comprovou isso

através de um estudo sobre generalização fonológica, envolvendo 11 asiáticos, adultos, aprendizes de inglês com L2. O autor concluiu que “se uma língua tem pelo menos uma seqüência final com plosiva+plosiva, tem também pelo menos uma seqüência final com fricativa+plosiva (1991, p. 24)”. Com base nos resultados deste estudo, Eckman propôs a hipótese da Conformidade Estrutural da Interlíngua - *Interlanguage Structural Conformity* -, que prevê que “as generalizações universais que pertencem às línguas primárias também pertencem às Interlínguas” (1991, p. 24).

Outro ponto interessante no estudo da Interlíngua é a idéia de que os aprendizes, ao longo do processo de aquisição, vão formando hipóteses sobre as regras da língua-alvo. Corder (1976) chama esse processo de testagem de hipóteses (*hypothesis-testing*), através do qual os aprendizes formam e testam suas hipóteses confirmando-as ou rejeitando-as segundo as evidências positivas ou negativas do input que recebem. Segundo Corder, essa gramática construída pelo aprendiz é testada por ele tanto receptiva quanto produtivamente quando a mesma é colocada em uso. Quando as produções, resultado da aplicação dessa gramática, são confirmadas é porque foram aceitas sem comentários ou más interpretações por parte do interlocutor. Caso contrário, a mesma passa por um processo de correção.

Ellis (1994) contrapõe-se à a teoria de Corder, pois, segundo ele, ela não diz como os aprendizes obtêm as informações para reestruturar suas hipóteses não-confirmadas e também não explicita a contento o processo de desenvolvimento da Interlíngua.

Os estudos existentes sobre Interlíngua têm demonstrado que a maneira como o aprendiz constrói suas várias interlínguas não deixa de ter relação com os universais lingüísticos envolvidos na aquisição das línguas naturais, visto que as estratégias utilizadas pelos aprendizes se realizam de modo semelhante em situações também semelhantes. No

presente estudo, considera-se a aquisição da relativização em inglês como uma das várias fases da interlíngua do aprendiz.

2.2.2 Transferência

Em sentido lato, entende-se por transferência o ato de transferir; de passar de um lugar para outro ou de uma situação para outra algo que seja passível de remoção. Nos estudos de aquisição de segunda língua, também encontramos o termo transferência, o qual pode ser definido em termos gerais como a passagem ou a transmissão de certas características ou elementos lingüísticos de uma determinada língua tida como L1 para uma outra em processo de aquisição. Segundo Ellis (1994), nos estudos sobre o fenômeno da transferência, duas correntes surgiram: uma seguindo o modelo behaviorista e a outra sob um enfoque cognitivista.

O modelo behaviorista apoiou-se nas previsões da Hipótese da Análise Contrastiva (HAC), que teve seu ponto alto nos anos 60, quando serviu de recurso aos professores de línguas estrangeiras, que a tomavam como um instrumento de auxílio no processo de aprendizagem, capaz de prever em que áreas os aprendizes encontrariam dificuldades durante o processo de aquisição. Segundo o que previa a HAC, todas as áreas de dificuldades e os erros possíveis de serem cometidos pelos aprendizes seriam previstos com base na identificação das diferenças entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LA). Esses erros e dificuldades seriam causados pela interferência da LN sobre o aprendizado da LA. O procedimento utilizado pela HAC para prever as áreas problemáticas nas duas línguas envolvia (a) uma descrição formal das duas línguas; (b) seleção de áreas ou itens para comparação mais detalhada; (c) comparação para identificação de diferenças e semelhanças entre as duas línguas e, por fim, (d) a previsão das prováveis áreas de ocorrência de erros. Com o passar do tempo, ficou evidente que a HAC não era capaz de prever todos os erros

com precisão, pois alguns erros que não eram previstos por ela, também ocorriam, e, além disso, nem todos eram resultantes da transferência. Com essas evidências, a HAC começou a perder força, embora tenha continuado a ser válida em estudos de aquisição não para prever, mas para explicar por que certos erros e dificuldades ocorrem. Um dos pontos considerado falho na HAC foi a sua ineficiência em reconhecer outras fontes de dificuldades além da L1 do aprendiz. Com o enfraquecimento da HAC, nos anos 70, ela começou a ser substituída pela Análise de Erros que, ao contrário da HAC, constituía-se de um conjunto de procedimentos que auxiliavam a identificar, descrever e explicar os erros que ocorriam durante a aquisição da língua-alvo.

Por outro lado, a teoria cognitivista leva em conta as percepções do aprendiz durante o processo de aquisição da L2. Essas percepções levam-no a formar os vários estágios de Interlíngua que vão se processar ao longo da aquisição. Kellermann (1979, 1983), por exemplo, defende a idéia de que a transferência é um processo cognitivo. Segundo o autor, os aprendizes têm percepções das características lingüísticas de sua L1 e consideram algumas como potencialmente transferíveis, enquanto outras como não transferíveis. Ou seja, eles parecem considerar algumas características da L1 de algum modo mais básicas e, portanto, mais suscetíveis à transferência do que aquelas que eles percebem como sendo específicas da sua língua.

Além disso, a transferência está ligada ao estágio de desenvolvimento do aprendiz. A incorporação de determinadas características da L1 na L2 depende da capacidade de percepção do aprendiz do que pode ou não ser transferido dentro do estágio de desenvolvimento em que se encontra. Essa capacidade do aprendiz de determinar o que pode ser transferido ou não, segundo Kellermann, tem a ver com os processos de tomada de decisões do próprio aprendiz e estão relacionados com a potencialidade de transferência de

elementos lingüísticos. Na verdade, é o aprendiz que determina o que é transferível e o que não é.

Para Ellis (1997), existem dois fatores maiores na estrutura proposta por Kellermann que interagem na determinação de quais elementos são transferíveis. Um dos fatores é a percepção do aprendiz da distância da L1-L2; e o outro, o grau de marcação¹⁰ de uma estrutura da L1.

Vários autores procuraram conceituar a noção de transferência como, por exemplo, Odlin (1989, p. 27), segundo o qual a “transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”. Assim como Odlin, Zobl (1984) não vê a transferência e as influências do desenvolvimento como processos opostos, mas como processos interativos. Segundo ele, o efeito da L1 sobre a L2 pode ser manifestado de duas maneiras:

- 1) no prolongamento ou atraso na reestruturação de uma regra da Interlíngua; ou
- 2) em um número de regras que cruzam transversalmente o caminho da aquisição de uma forma para outra.

Selinker (1969, p. 103) definiu transferência como:

Um processo que ocorre da língua nativa para a língua estrangeira se a análise da frequência mostrar que uma tendência estatisticamente significativa na língua nativa do falante... cresce paralelamente à uma tendência significativa com direção à 'mesma' alternativa na tentativa de produção do falante, de sentenças, traços fonéticos, seqüências fonéticas, etc, da língua estrangeira.

Diferentemente de outros autores, que vêem a transferência como um processo, Schachter (1983) argumenta que a mesma não é um processo, mas uma restrição sobre o

¹⁰ O termo marcação será definido no item 2.2.3

processo de aquisição. Segundo ela, o conhecimento prévio do aprendiz restringe as hipóteses que ele pode vir a fazer sobre a L2. Sob o ponto de vista da autora, o conhecimento prévio inclui não só o conhecimento da língua nativa ou de outras línguas conhecidas, mas é cumulativo, de modo que tudo o que for adquirido da língua-alvo é também parte do seu conhecimento prévio e está disponível para uso no futuro aprendizado da L2.

Contrariamente à posição de Schachter, atualmente a transferência é vista por vários pesquisadores como um dos muitos processos envolvidos na aquisição de uma L2, embora não seja o único. Segundo Ellis (1994), a transferência, como um processo de aquisição de L2, pode se manifestar como erro, evitamento, overuse e facilidade. São considerados erros as transferências negativas que ocorrem durante o processo. Em oposição aos erros, temos a facilidade, que são as transferências positivas, ou seja, aquilo que devido ao reduzido número de erros funciona durante o processo de transferência. Quando os aprendizes evitam o uso de determinadas estruturas lingüísticas as quais consideram difíceis por causa das diferenças entre L1-L2, eles, na verdade, estão utilizando o artifício do evitamento. O aprendiz, quando lança mão desse recurso, na verdade sabe o que está evitando. De acordo com Kellermann (1992), existem três tipos de evitamento:

- 1) quando os aprendizes sabem ou antecipam que há um problema e têm pelo menos uma idéia de como a forma-alvo é;
- 2) quando os aprendizes sabem qual é o alvo, mas acham difícil usá-lo em circunstâncias particulares;
- 3) quando os aprendizes sabem o quê e como dizer, mas não se sentem confortáveis em dizê-lo, porque resultará em oposição às suas próprias normas de comportamento.

Por último, temos o *overuse*, que resulta de processos intralingüísticos como, por exemplo, a supergeneralização. O *overuse* caracteriza-se pelo exagero do uso de certas estruturas, as quais o aprendiz tem domínio por semelhança com a sua L1 ou pela facilidade de transferência, que pode se dar por evitamento ou subprodução de alguma estrutura considerada difícil.

Alguns estudos envolvendo a transferência merecem menção aqui, dentre eles o de Gass (1979), no qual a autora investigou como a transferência afeta a aquisição das orações relativas em inglês. A amostra da pesquisa constou de 17 aprendizes adultos de diferentes ambientes lingüísticos. Os aprendizes foram divididos em dois grupos, dependendo de se suas L1s aceitavam ou não a retenção do pronome. A autora descobriu que o grupo formado por árabes e persas tendia a aceitar como gramatical frases como a que aparece em (3) com uma maior frequência do que os aprendizes do segundo grupo composto por franceses e italianos, cujas L1s não permitem a retenção do pronome.

(3) *The woman that I sent a letter to her is my sister* (GASS, 1979, p. 332).

É interessante notar que dados relacionados a outros de aspectos estruturais das orações relativas foram coletados pela autora, embora somente a retenção do pronome tenha fornecido evidências dos efeitos da transferência.

Outro estudo também envolvendo a aquisição das orações relativas e a transferência foi o de Hyltenstam (1984), já abordado na seção 2.1.2.2, o qual testou 45 adultos de diferentes ambientes, aprendizes de sueco como L2. As diversas L1s dos aprendizes variavam no que dizia respeito a cópias pronominais nas orações relativas. Vale ressaltar que o sueco é uma língua que não permite a cópia pronominal. Hyltenstam utilizou a técnica da produção oral de orações relativas através de figuras que induziam o uso de várias funções do pronome.

As cópias pronominais apareceram em todos os grupos de línguas independentemente de a sua L1 permitir cópia ou não, embora a frequência do uso da cópia pronominal tenha variado de acordo com o grupo. Os persas produziram mais cópias, seguido dos gregos, com os espanhóis e finlandeses produzindo menos. Segundo o autor, esse fato decorreu de aspectos estruturais das L1s dos sujeitos estudados.

Os estudos de Gass e Hyltenstam verificaram a ocorrência dos erros decorrentes da transferência, enquanto o de Schachter (1974) aborda o evitamento de estruturas por ocasião da transferência e o de Olshtain (1983) concentra-se no fenômeno de *overuse* de estruturas.

Schachter (1974), através de estudo envolvendo chineses e japoneses aprendizes de inglês como L2, observou que esses cometem menos erros no uso das orações relativas do que os persas e árabes simplesmente porque eles produzem uma quantidade menor de orações desse tipo. A autora concluiu que os aprendizes chineses e japoneses evitam construir orações relativas em inglês porque suas L1s são línguas *left-branching*, ou seja, o núcleo dos sintagmas é sempre localizado à direita; enquanto que o inglês é *right-branching* – ou seja, o núcleo dos sintagmas fica sempre à esquerda na sentença.

O estudo conduzido por Olshtain (1983) centrou-se no uso de pedidos de desculpas por estudantes universitários americanos, estudantes de hebreu em Israel. Os resultados mostraram que os americanos usam mais expressões de desculpas em hebreu do que os próprios hebreus nativos. Com isso, eles demonstraram uma tendência a transferir um aspecto lingüístico do inglês – que é o uso frequente de desculpas – para o hebreu, que não o faz.

É inegável o fato de que o fenômeno da transferência está presente no processo de aquisição da L2, o que se deve considerar é que ela não se manifesta somente como um fator negativo de aquisição, mas também age algumas vezes como facilitador da aquisição.

Na questão da aquisição das orações relativas, a transferência tem seu papel representativo uma vez que, segundo o que a revisão da literatura para esse estudo revelou, os aprendizes parecem ter uma tendência a considerar como certas formas relativas aceitáveis ou pelo menos parecidas com as de sua L1.

2.2.3 Marcação

Um dos aspectos que fazem parte dos estudos em aquisição de segunda língua que tem requerido significativa atenção de pesquisadores é a questão da marcação. Vários lingüistas têm dedicado suas pesquisas à investigação do fenômeno da marcação de elementos lingüísticos na tentativa de explicar por que determinadas regras de uma língua parecem ser adquiridas mais facilmente do que outras, ou por que certas características parecem resistir à aquisição, ao mesmo tempo em que, às vezes, os aprendizes são capazes de projetar além do que lhes foi ensinado. Porém, antes de apresentarmos alguns estudos sobre o assunto, faz-se necessário, primeiramente, que se compreenda o que vem a ser esse fenômeno lingüístico.

Entende-se por marcação “a ocorrência de algumas características lingüísticas de dados elementos da língua que são ditas 'especiais' em relação a outras consideradas mais básicas ou elementares” (ELLIS, 1994, p. 319). Na aquisição de uma L2, a marcação pode ocorrer ou pode se manifestar/ser identificada na Interlíngua (IL) do aprendiz na ocasião da transferência de formas de uma dada L1 para uma determinada língua-alvo.

Os gerativistas definem marcação com base na teoria da Gramática Universal de Chomsky dizendo que as línguas possuem regras que são essenciais – as quais se manifestam através da aplicação de princípios gerais e abstratos em todas as línguas – e periféricas – que, por não serem governadas por tais princípios seriam, dessa forma, consideradas ‘marcadas’ em relação às outras. Isso significa dizer que a teoria assume a existência de parâmetros

específicos com dois valores, onde um é sempre mais natural do que o outro, sendo esse, portanto, o não-marcado, enquanto o outro menos natural será o mais marcado.

Supõe-se, assim, que os valores marcados dos parâmetros são menos frequentes nas línguas do mundo do que os valores não-marcados. Sob esse enfoque, é necessário que o aprendiz encontre exemplos que indiquem que a língua possui valores marcados para que ele fixe esse valor do parâmetro. Ao contrário, suporá que a regra é comum e se aplica a todas as línguas. Em resumo, de acordo com a teoria chomskyana, as estruturas não-marcadas são aquelas governadas pela Gramática Universal e as marcadas são aquelas que se encontram fora da GU e, como sugere Ellis (1997, p. 70), “surgem como um acidente histórico”.

Sob o ponto de vista da Tipologia da Linguagem, por outro lado, determinadas características específicas de uma dada língua ou aquelas encontradas somente em algumas línguas são tidas como marcadas, enquanto as não-marcadas seriam consideradas universais tipológicos.

Com relação à marcação tipológica, temos o exemplo do estudo de Zobl (1984), que constou de uma atividade de julgamento de gramaticalidade administrada a um grupo de franceses aprendizes de inglês como L2 com níveis variados de proficiência. Os resultados comprovaram a hipótese inicial de Zobl (1984, p. 86) de que os alunos não aceitariam construções não-gramaticais em inglês como a que aparece em (4) abaixo, contrariando a regra de sua L1, que permite tal movimento do sintagma nominal.

(4)* *How many do you want oranges?*

As evidências presentes na análise dos dados sugerem que os aprendizes resistem em transferir formas marcadas quando a estrutura correspondente na língua-alvo é não-marcada, porém essa resistência pode ser superada se os aprendizes tiverem evidências de que a

transferência é possível. Com base nos resultados alcançados nesse estudo, Zobl apresenta três maneiras nas quais as regras podem ser marcadas:

- 1) especialização tipológica – por exemplo, a tendência universal das línguas de evitar a separação de expressões. Ao contrário do francês, o inglês não aceita a separação de elementos em estruturas com *how*+adjetivo em frases como:

(5a) I didn't realize how comfortable I was.

(5b) * I didn't realize how I was comfortable. (inaceitável em inglês)

- 2) inconsistência tipológica – definida como as diferentes maneiras de ordenamento de palavras em uma língua. O alemão e o holandês permitem dois ordenamentos de palavras – SVO nas orações principais e SOV nas orações subordinadas –, o que pode ser considerado marcado com relação à ordem em inglês, tipicamente SVO.

- 3) indeterminação tipológica – quando uma estrutura previsível nas bases tipológicas da língua não é encontrada na mesma. Um exemplo disso é o ordenamento substantivo+adjetivo previsto nas línguas SVO, mas que, porém, não acontece no inglês, como vemos na construção apresentada em (6) abaixo:

(6a) Aquele homem velho.

(6b) * That man old. (estrutura inaceitável em inglês)

Zobl (1983) afirma que, para uma regra ser transferida, ela deve preencher três requisitos:

- 1) deve ser produtiva na L1 (não ser exceção);
- 2) deve ser de uso freqüente na língua; e
- 3) não deve estar em vias de extinção.

Outro autor que se destaca na literatura sobre marcação é Hyltenstam (1984, p. 43), como foi visto na seção 2.1.2.2, que defende que “as categorias não marcadas de uma língua nativa são substituídas por suas correspondentes marcadas na língua-alvo, enquanto as estruturas marcadas são raramente transferidas e, se elas o são, são muito mais facilmente erradicadas da língua-alvo”. Desse modo, segundo o autor, surgem duas hipóteses quanto aos efeitos da marcação na transferência de características da L1:

- 1) Os aprendizes transferirão formas não marcadas quando a forma correspondente na língua-alvo for marcada;
- 2) Os aprendizes resistirão em transferir formas marcadas, especialmente quando a forma correspondente na língua-alvo for marcada.

Hyltenstam (1984) baseou suas afirmações sobre marcação nos resultados obtidos em seu estudo sobre cópias pronominais em orações relativas em sueco como L2 produzidas por 45 aprendizes adultos pertencentes a cinco diferentes grupos de línguas maternas. Vale ressaltar que o sueco é uma língua que não permite a retenção do pronome. Os resultados alcançados demonstraram que a freqüência do uso de cópias pronominais estava relacionada ao fato da L1 do aprendiz permitir ou não o uso de cópia.

Com relação à resistência à transferência de formas marcadas de uma língua para outra, White (1987), contrariamente à posição de Zobl e Hyltenstam, diz que a transferência de formas não está restrita somente ao elemento não-marcado. Segundo ela (1987, p. 266-

267), “os aprendizes de uma L2 podem transferir formas marcadas da L1 para a Interlíngua e essa transferência é compatível com a teoria da marcação atualmente defendida pela gramática gerativa”. Sob seu ponto de vista, a hipótese de marcação só ocorre quando a L1 tem uma estrutura marcada, mas a L2 não. Para comprovar seu argumento de que as formas marcadas são transferidas, White menciona outros estudos, como de Tarallo e Myhill (1983).

O estudo de Tarallo e Myhill centrou-se na aquisição das orações relativas em chinês, japonês, persa, alemão e português por um grupo de falantes de inglês como L1. As estruturas testadas na investigação foram elaboradas com o objetivo de separar as características da Interlíngua que podem ser atribuídas à interferência da L1 – por exemplo, uso do pronome resumptivo nas orações relativas, supressão de preposições e estruturas *piedpiping*¹¹ daquelas que podem ser explicadas como sendo universais à aquisição da L2.

Os sujeitos selecionados para participar do experimento eram alunos de várias universidades da Pensilvânia aprendendo chinês, japonês, alemão, persa e português como LE, totalizando 99 informantes dos quais 36 estudavam alemão; 24, chinês; 19, português; 15, japonês e 5, persa.

A testagem constituiu-se de testes de julgamento de gramaticalidade envolvendo de 24 a 32 frases nas línguas estudadas – duas classificadas como línguas com encaixamento da OR à direita (inglês e português) e três com encaixamento à esquerda (japonês, chinês e persa). Os alunos foram solicitados a decidir quais frases eram gramaticais e quais eram não-gramaticais. A seguir, podemos observar exemplos de frases relativas gramaticais e não-gramaticais em português, envolvendo *piedpiping* e pronome resumptivo que constavam em um dos instrumentos.

¹¹ *Piedpiping* é o termo gramatical usado para definir a relação proximal entre a preposição e o nome ao qual ela se refere. Ao contrário de *preposition stranding*, o *piedpiping* não permite a separação da preposição do nome ao qual está ligada.

(7a) O homem *com que* eu falei era americano (+ *piedpiping*)

The man with whom I spoke was American.

(7b) O homem *que* eu falei *com ele* era americano. (+ pronome resumptivo)

The man that I spoke with him was American.

(7c) O homem *que* eu falei era americano. (+ *piedpiping* – supressão)

The man that I spoke was American.

(7d) O homem *que* eu falei *com* era Americano. (+ *preposition stranding*)

The man that I spoke with was American (exemplos tirados de TARALLO e MYHILL, 1983, p.62).

Observando os dados, Tarallo e Myhill perceberam que as frases envolvendo ORs com sujeitos (exemplos acima) foram julgadas mais corretamente pelos aprendizes de português e alemão (línguas com encaixamento à direita) do que pelos aprendizes das línguas com encaixamento à esquerda (chinês, japonês e o alemão), que julgaram mais acertadamente as frases com o objeto direto relativizado, fato que contradiz o que prevê a Hierarquia de Acessibilidade, que será apresentada em 2.4.1.

Com relação ao uso do pronome resumptivo¹², o índice de aceitação de frases não-gramaticais envolvendo o pronome foi consideravelmente grande, sendo mais expressivo nas línguas com encaixamento à esquerda do que as com encaixamento à direita. Essa ocorrência não pode ser atribuída à interferência da L1, uma vez que o inglês não permite o uso do

¹² Pronome resumptivo é a denominação dada para a redundância expressa pela cópia pronominal que retoma o antecedente exposto pelo pronome relativo por ocasião da construção da oração relativa.

pronome resumptivo nas Ors. Entretanto, pode ser que, devido ao distanciamento entre o ponto onde ocorre a supressão do elemento relativizado e o antecedente ao qual o pronome relativo se refere, como podemos observar no exemplo (7b), o antecedente *the man* aparece na oração relativa sob forma de pronome resumptivo. Esse fato faz com que os aprendizes sintam necessidade de retomar o referente, deixando parecer que o elemento relativizado é mais importante do que a função sintática.

Quanto à relativização dos objetos, foi observado o seguinte:

- 1) as relativizações corretas com objeto indireto são menos freqüentemente aceitas do que as relativizações corretas com objeto preposicionado;
- 2) a aceitação de frases com objeto indireto sem preposição não pode ser considerada como transferência da L1 uma vez que o inglês normalmente não elimina a preposição em tais casos.

A análise dos dados sugere que a facilidade ou a dificuldade da aquisição da OR por aprendizes de L2 pode não ser uma consequência do *status* relacional (sujeito, objeto direto, genitivo, etc.) da extração do lugar do sintagma nominal na sentença encaixada, mas sim uma função da proximidade do núcleo da OR com o lugar da extração. Em outras palavras, a habilidade dos aprendizes de L2 em lidar com um tipo particular de configuração sintática pode determinar a facilidade ou dificuldade daquele tipo de OR para eles.

Assim, segundo os resultados encontrados por Tarallo e Myhill, os erros cometidos pelos aprendizes não poderiam ser explicados em termos de transferência da L1, mas, antes, deveriam ser vistos como consequência do processo de aquisição da linguagem e poderiam ser incluídos e descritos como uma parte integral da gramática da Interlíngua.

2.3 A Instrução Formal e a Aquisição de Segunda Língua

Nas duas últimas décadas, os efeitos da instrução formal sobre a aquisição de uma L2 têm sido cada vez mais investigados por um grande número de pesquisadores na área, que têm buscado principalmente analisar as formas através das quais a instrução pode ocorrer, se ela realmente contribui para melhorar o nível de proficiência do aprendiz, se ela afeta a ordem ou seqüência de aquisição e se, uma vez aplicada e bem-sucedida, seus efeitos são duradouros.

O termo instrução formal ou explícita é entendido como o ensino explícito das regras gramaticais de uma língua e, em termos de uma L2, significa aquele aprendizado que ocorre de forma consciente, em que o aluno recebe uma explicação, analisa, assimila e exercita o que lhe foi explicado. Embora o aprendiz tenha consciência do que está aprendendo, isso não é garantia de que o aprendizado realmente irá se efetivar ou de que será duradouro.

Em contrapartida, a instrução implícita significa que o aprendiz é exposto a um *input* a partir do qual ele é capaz de inferir as regras de funcionamento de uma língua sem que haja necessidade de que as mesmas sejam explicitadas. Um bom exemplo deste tipo de instrução é a aquisição da língua materna que o indivíduo aprende apenas estando inserido num contexto comunicativo que lhe fornece o *input* necessário para que ocorra o aprendizado. Esse aprendizado se mostra tão efetivo que o aprendiz é capaz de reconhecer produções gramaticalmente incorretas e corrigi-las, embora não seja capaz de explicar o porquê das imperfeições que ele percebe. A instrução gera conhecimento, portanto conhecimento e instrução estão intimamente ligados, pois, dependendo do tipo de instrução a que o aprendiz está exposto, um tipo de conhecimento resultará. No tocante à aquisição da linguagem, o aprendiz pode estar sujeito a dois tipos de conhecimento: o conhecimento explícito ou o implícito.

Ellis (1994, p. 362), procurando explicar a relação entre os dois tipos de conhecimento, sugere que o conhecimento explícito “funciona como um facilitador, ajudando os alunos a perceber as características no *input* que eles de outro modo não perceberiam e também a comparar o que eles perceberam com o que eles produziram.”

Referindo-se à área de aquisição de L2, o autor diz que o conhecimento explícito é aquele conhecimento consciente, declarativo, que pode ser verbalizado e analisado e é acessado através de processos controlados (ELLIS, 2003). Segundo ele, a diferença crucial entre os dois tipos de conhecimento é o tipo de processo envolvido. No conhecimento implícito, os processos de compreensão e produção não requerem muita atenção e são executados de maneira muito rápida, ao contrário do conhecimento explícito, que requer processos de instrução controlados durante os quais a consciência está em alerta. Esse tipo de conhecimento é fácil de ser adquirido e aprendido pelos alunos e, além disso, faz com que eles tenham ciência da estrutura lingüística e de seu uso.

Krashen (1982,1983), em sua proposta sobre a Hipótese da Aquisição-Aprendizagem (*Acquisition-learning Hypothesis*), entende que os conhecimentos adquiridos (implícito) e aprendido (explícito) são diferentes entre si porque são resultantes de tipos diferentes de exposição ao *input*. O conhecimento adquirido seria resultante de um *input* implícito sobre o qual o aprendiz aparentemente não tem consciência das informações lingüísticas que está recebendo. Por outro lado, o conhecimento aprendido provém de um processo de emprego consciente da linguagem, o qual exige do aprendiz um certo empenho para memorizar e compreender as regras da língua. Krashen vê o conhecimento adquirido como o único responsável pela aquisição de uma linguagem espontânea e fluente. Além disso, para o autor, ambos os conhecimentos são completamente à parte um do outro, ou seja, é impossível que o conhecimento implícito possa se converter em explícito e vice-versa. Este posicionamento de Krashen sobre a impossibilidade de conversão entre os dois tipos de conhecimento tem sido

alvo de várias críticas por parte de inúmeros estudiosos como, por exemplo, Mclaughlin (1978b,1987), Bialystok (1978), Sharwood Smith (1981) e Gregg (1984) entre outros, que apontam para a possibilidade de uma interface entre os dois conhecimentos.

Bialystok (1978) defende a idéia de uma interface entre o conhecimento explícito e implícito. Segundo ela, o conhecimento implícito é resultado de uma exposição à linguagem comunicativa, enquanto que o conhecimento explícito surge quando o aprendiz focaliza o código da linguagem (instrução implícita) e é facilitado pela prática formal (instrução explícita), que envolve tanto estudo consciente da L2 ou tentativas de automatizar o conhecimento explícito aprendido. O único contraponto entre Krashen e Bialystok é a questão da interface. Bialystok acredita que a prática formal transforma o conhecimento explícito em implícito e que a inferência permite que o conhecimento implícito se torne explícito. Apesar das oposições à sua teoria, a posição de Krashen quanto à questão da interface dos conhecimentos explícito e implícito permanece inalterada.

Com relação a estudos envolvendo o conhecimento explícito e implícito, podemos apontar como exemplo o de Green e Hatch (1992) que abordou a aquisição de regras gramaticais do inglês.

O estudo de Green e Hatch (1992) contou com dois grupos de informantes: um experimental composto por 300 alemães aprendizes de inglês, expostos à instrução formal por períodos de três a doze anos; e outro de controle integrado por 50 falantes nativos. Durante o procedimento da coleta de dados, os alunos tiveram contato com vários tipos de frases, envolvendo vários tipos de erros gramaticais que os alunos tinham que corrigir e dizer qual a regra gramatical que havia sido violada. Os nativos foram capazes de corrigir 96% dos erros, enquanto o grupo experimental corrigiu 78% no total, com os alunos de nível avançado alcançando um total de 97% de correções corretas. Com relação à indicação da regra violada,

os alemães acertaram somente 46% dos casos, dentre eles, os de nível mais avançado alcançaram uma média de 85% de acertos. Os autores observaram que os aprendizes quase sempre eram capazes de fornecer a resposta correta quando eles também acertavam a regra gramatical (=97%). Por outro lado, quando as correções não eram baseadas no conhecimento explícito, os alunos apresentaram um percentual de 43% de acertos. O estudo indica que os aprendizes dependiam primeiramente do conhecimento implícito, porém, o acesso às regras explícitas facilitou o desempenho dos mesmos quando eles tinham que indicar as regras que haviam sido violadas.

Outros estudos envolvendo ensino explícito e implícito e que trazem relevante contribuição para nossa pesquisa, porque focalizam o papel da instrução na aquisição das orações relativas, são os de Gass (1982), Pavesi (1986), Eckman *et al* (1988), Doughty (1991), Hamilton (1994), que observou a generalização e a maximilidade da instrução, e Izumi (1999). Esses estudos não serão detalhados aqui, uma vez que já foram revisados e abordados a contento em seções anteriores.

Neste trabalho de pesquisa, as instruções explícita e implícita são utilizadas como um instrumento para observar a ordem de aquisição das orações relativas em inglês por aprendizes falantes do português brasileiro. O objetivo de seu uso é verificar se a instrução sobre um nível da HASN generaliza para os níveis inferiores e, em caso positivo, se essa generalização ocorre de forma máxima, conforme prevê Hamilton (1994).

2.4 Universais Tipológicos: HASN, HMD, HGI e HSO

2.4.1 Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN

A Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN – foi sugerida por Keenan e Comrie (1977, 1979), a partir de um estudo que envolveu o uso do pronome relativo

e sua ordem de aquisição. Formulada como uma tentativa de ranqueamento das funções do pronome relativo em uma ordem de implicações universais que dariam conta da marcação dessas funções, a HASN tem sido um referencial nas pesquisas em L2, envolvendo a aquisição do pronome relativo.

Conforme a descrição de Braidí (1999), a HASN é um universal implicacional que estabelece uma hierarquia das funções de sintagmas nominais que estão sujeitas à relativização nas orações relativas. Tal hierarquia prevê a seguinte ordem de acessibilidade:

SU > OD > OI > OP > GEN > OCOMP

onde se entende que a posição de sujeito (SO) é mais acessível do que a posição de objeto direto (OD) e assim por diante, sendo que a função de objeto de partícula comparativa (OCOMP) seria a posição mais marcada por estar ranqueada no final da hierarquia, em oposição à função de sujeito que, por ser a menos marcada, seria a mais acessível. Em outras palavras, uma oração na qual o pronome relativo exerce a função de sujeito da oração encaixada, como em (8a) abaixo, seria mais acessível do que uma oração na qual o pronome relativo exerce a função de objeto direto da oração subordinada, como em (8b) abaixo.

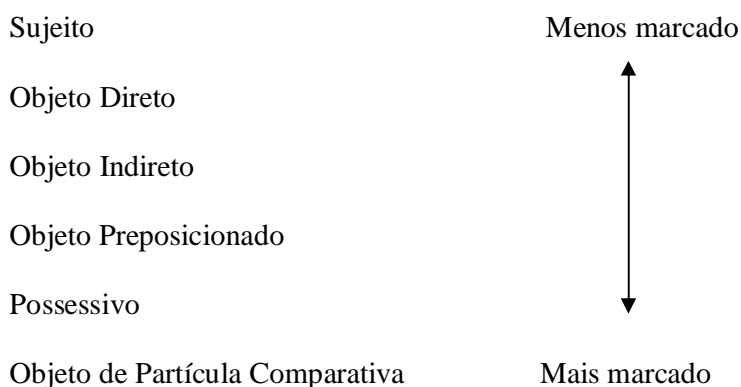
(8a) *I bought a puppy that made me laugh.*

(8b) *The puppy that I bought was a nuisance.*

A predição feita pela HASN é de que, se um aprendiz sabe usar uma das estruturas ranqueadas mais abaixo na hierarquia, provavelmente será capaz de empregar corretamente qualquer uma que a preceda, de acordo com o caráter implicacional da hierarquia. Entretanto, isso não significa dizer que o contrário é também válido, ou seja, mesmo que o aprendiz seja capaz de usar uma estrutura que está no topo da lista, não necessariamente saberá usar as

outras abaixo dela. Segundo a hipótese, por exemplo, caso um aprendiz receba instrução sobre a oração relativa com objeto preposicionado, ele terá condições de construir orações relativas dos níveis que antecedem ao objeto preposicionado, aplicando, desse modo, os conhecimentos recebidos através de instrução para outros níveis relacionados com o instruído, embora não seja capaz de fazer o mesmo para as estruturas ranqueadas abaixo do nível instruído. Segundo Eckman (1988, p. 5), a Hierarquia de Acessibilidade das orações relativas pode ser assim entendida:

Hierarquia de Acessibilidade



Outro aspecto a ser considerado com relação às orações relativas é o uso e o não-uso do pronome relativo na construção da oração. Para Keenan e Comrie (1977), o uso do pronome é considerado uma característica marcada, enquanto que o seu não-uso, não-marcada.

Ellis (1997) argumenta, ainda, que as línguas variam de acordo com a existência ou não de orações relativas. Algumas línguas como o inglês e o árabe as têm, enquanto outras como o chinês e o japonês não. Segundo ele, essa diferença lingüística influencia a facilidade com a qual os aprendizes são capazes de aprender tais estruturas. Aprendizes cuja L1 inclui orações relativas acham mais fácil aprendê-las do que os aprendizes cujas L1 não as têm e, conseqüentemente, eles tendem a evitar seu uso.

Diferentemente de algumas outras línguas, o inglês, no que diz respeito à Hierarquia de Acessibilidade, permite uma escala inteira das funções do pronome relativo. Podemos observar essa característica na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – A hierarquia de acessibilidade para as orações relativas em inglês (adaptada de ELLIS, 1997, p. 64)

Função do Pronome Relativo	Exemplo
Sujeito	The writer <i>who won the Booker prize</i> is my longlife friend.
Objeto direto	The writer <i>whom we met</i> won the Booker prize.
Objeto indireto	The write <i>to whom I introduced</i> you won the Booker prize.
Objeto preposicionado	He writer <i>with whom I had dinner</i> won the Booker prize.
Possessivo	The writer <i>whose wife we met</i> won the Booker prize.
Objeto de comparação	The writer <i>who I have written more books than</i> has won the Booker prize.

É consenso entre os pesquisadores da área de aquisição de L2 afirmar que a HASN prevê a ordem de aquisição das orações relativas. De acordo com Ellis (1997), há evidências de que a HASN prevê a frequência com que os aprendizes cometem erros nas orações relativas, uma vez que poucos erros são aparentes nas orações com pronomes sujeitos e a maioria dos erros é causada nas orações com a função de objeto de partícula comparativa. O estudo de Comrie e Keenan mostrou que essa hierarquia refletiu tanto a frequência de diferentes funções do pronome relativo nas línguas que eles investigaram como a presença e ausência de funções específicas em uma única língua.

A hierarquia é um exemplo de universal tipológico e tem sido amplamente usada como base nas pesquisas de aquisição de L2.

2.4.2 Hipótese da Marcação Diferencial – HMD

A Hipótese da Marcação Diferencial – HMD - surgiu a partir de um estudo desenvolvido por Eckman (1977, 1985a, b) através do qual ele tentou verificar como a marcação afeta a transferência de características da L1 para a língua-alvo. A HMD procurou explicar o processo de desenvolvimento da gramática da L2 e a pergunta a ser respondida era se a HASN dava conta, de forma satisfatória, da gramática da Interlíngua, ou se o desenvolvimento da gramática da L2 ocorreria por interferência da língua materna, conforme previa a Hipótese da Análise Contrastiva (HAC)¹³, que norteou a pesquisa em aquisição de L2 nos anos 70.

Através da observação da formação da oração relativa em diferentes línguas, Eckman (1977) constatou que a construção das relativas inclui alguns aspectos distintos adicionais como, por exemplo, a escolha dos pronomes relativos (por exemplo, *that*, *who*, ou *whom*) ou a posição da oração relativa em relação ao substantivo núcleo (antecedendo ou seguindo o substantivo núcleo). A partir disso, Eckman sugeriu que nem todas essas distinções são governadas pelas relações de marcação implicacional.

Através de sua Hipótese da Marcação Diferencial, Eckman tenta, então, examinar a noção de transferência da L1 a partir de uma perspectiva de influências lingüísticas mais abstratas do que a Hipótese da Análise Contrastiva previa. A HMD combina tanto um amparo teórico de universais tipológicos quanto a noção de transferência, ao supor que as áreas de dificuldades que um aprendiz terá com uma dada língua-alvo podem ser previstas com base em uma comparação sistemática da língua-materna (LM) e da língua-alvo (LA), de modo que (ECKMAN, 1977, p. 321):

¹³ Segundo a Hipótese da Análise Contrastiva (AC), todos os erros cometidos pelos aprendizes de L2 resultam das diferenças entre a sua L1 e a L2 a ser adquirida. Essas diferenças, uma vez conhecidas, poderiam ser utilizadas para prever todos os erros que poderiam ocorrer na aquisição da L2.

- 1) aquelas áreas da LA que são diferentes da LM e relativamente mais marcadas do que na língua materna serão mais difíceis;
- 2) o grau de dificuldade associado àqueles aspectos da LA que são diferentes e mais marcados do que na LM correspondem ao relativo grau de marcação associado a esses aspectos;
- 3) aquelas áreas da LA que são diferentes das LM, mas não são relativamente mais marcadas do que na LM, não serão difíceis de serem adquiridas.”

Segundo Braidí (1999), o valor da HMD para os estudos de aquisição de L2 é a sua capacidade de prever a dificuldade do aprendiz de uma segunda língua com base não somente nas diferenças entre a LM e a LA, como faz a Análise Contrastiva, mas também através da análise combinada de relações de marcação e das diferenças entre as línguas.

Em suma, conforme aponta Ellis (1994), a HMD constitui-se em uma tentativa de reformular o que previa a Hipótese da Análise Contrastiva para dar conta dos fatores de marcação e, segundo Eckman (1985), ela difere da HAC em alguns aspectos importantes. De acordo com o autor, ela procura explicar:

- 1) não somente onde a dificuldade de aprendizado ocorrerá, mas também qual o grau de relativa dificuldade;
- 2) onde as diferenças entre a língua nativa e a língua-alvo não resultarão em dificuldade; e
- 3) porque certas estruturas são tipicamente adquiridas antes de outras.

Enfim, a HMD visa a prever as áreas de dificuldade que um aprendiz experienciará com base nas relações de marcação que formam as características das línguas nativas e alvo e

tenta explicar por que algumas formas da L1 são transferidas, enquanto que outras não. Ela prevê que os aprendizes adquirem características da língua-alvo que são menos marcadas do que as características equivalentes na sua L1, mas não aquelas que são mais marcadas. Como foi visto, segundo Eckman, os aprendizes de L2 somente terão dificuldade com as características da língua-alvo que são diferentes da língua nativa se elas são mais marcadas.

2.4.3 Hipótese da Generalização Implicacional – HGI

A interação entre a instrução e os universais tipológicos na aquisição das orações relativas tem sido objeto de investigação por parte de um grande grupo de pesquisadores. Em sua maioria, os estudos realizados dizem respeito à investigação de se a instrução de uma estrutura mais marcada – por exemplo, a posição de objeto indireto na HASN – generaliza para as estruturas menos marcadas que não foram ensinadas, um fenômeno que Hamilton (1994) chama de Efeito de Generalizibilidade Implicacional (*Implicational Generalizability Effect*). Um número de estudos têm refutado; enquanto outros têm dado suporte à noção de generalização para estruturas não marcadas a partir da instrução das mais marcadas (GASS, 1982; PAVESI, 1986; ECKMAN *et al.*, 1988; DOUGHTY, 1991 e HYLSTENSTAM, 1994). Devido à importância desses estudos para o foco do nosso trabalho de pesquisa, alguns serão apresentados a seguir.

Gass (1982) desenvolveu um estudo com o objetivo de tentar responder ao seguinte questionamento – a instrução recebida sobre um nível mais marcado da HASN generalizaria para outros níveis menos marcados ou mais fáceis de serem adquiridos? Para investigar os efeitos dessa instrução no aprendizado dos alunos, Gass conduziu uma pesquisa durante o período de três dias envolvendo 17 aprendizes adultos de inglês como L2 de nível baixo intermediário, divididos em dois grupos: um grupo com 13 informantes, os quais receberam instrução somente sobre o nível de OP; e o outro com 5 alunos, que recebeu instrução sobre

vários níveis da HASN (SU, OD, OI, OP e GEN). Os grupos foram testados antes e depois da instrução com exercícios que envolveram uma atividade de combinação de sentenças e uma de um julgamento de gramaticalidade.

A análise dos dados mostrou que o grupo que recebeu instrução sobre os vários níveis relativizou somente nas posições de SU e OD, consideradas as posições mais fáceis, mas não foram capazes de aplicar a instrução recebida para os outros níveis. Por outro lado, o outro grupo foi capaz de generalizar da posição de objeto preposicionado para todas as outras posições menos marcadas, inclusive para a posição de objeto comparativo, considerada mais marcada. Tais resultados levaram Gass a concluir que a hipótese de que a generalização ocorre de um nível mais marcado para os menos marcados foi confirmada. No entanto, o que pode ser interpretado por alguns como uma generalização bidirecional – o caso do grupo instruído em OP ter generalizado também para a posição de OCOMP –, é visto pela autora como indicação de que seus informantes podem ter interpretado a conjunção *than* como uma preposição.

Outro estudo que procurou verificar os efeitos da instrução formal na aquisição de orações relativas foi o desenvolvido por Pavesi (1986), que norteou sua pesquisa com base em duas hipóteses: (1) a aquisição das orações relativas pelos informantes se processaria conforme o que prevê a HASN, ou seja, se daria das posições menos marcadas para as mais marcadas; (2) o contexto do aprendizado não influenciaria na ordem implicacional de aquisição. A testagem desenvolvida envolveu um total de 48 informantes italianos divididos em dois grupos, sendo que um grupo, formado por alunos de ensino médio, aprendizes de inglês com L2, recebeu instrução formal sobre as relativas, enquanto que o outro, constituído de um grupo de adultos, trabalhando como garçons, estava aprendendo inglês em um contexto informal sem instrução em Edimburgo, Escócia. O critério utilizado para verificar a

aquisição/não-aquisição da relativização do sintagma nominal foi a utilização ou não de cópias pronominais/nominais, uma vez que tanto o inglês como o italiano não permitem tal estratégia. Portanto, as mesmas são consideradas altamente marcadas no que concerne a esse padrão de retenção/supressão de cópias nas duas línguas.

Os resultados alcançados foram ao encontro da seqüência implicacional prevista, confirmando, desse modo, que a aquisição para esse grupo de sujeitos se deu das formas não-marcadas para as mais marcadas. Ambos os grupos testados valeram-se da estratégia do uso de cópias pronominais/nominais, embora o tipo não tenha sido o mesmo. O grupo instruído formalmente utilizou mais a retenção pronominal como a que aparece em no exemplo abaixo:

(9) The man who I saw *him* in the street was your teacher,

enquanto que o grupo informal utilizou mais a retenção do sintagma, como por exemplo,

(10) Is the woman who the cat is looking at the woman?

Vale ressaltar que não houve evidências de que o contexto de aprendizado – formal ou informal – tenha sido um fator relevante e tenha influenciado na ordem de aquisição das orações relativas pelos sujeitos do estudo.

Eckman *et al.* (1988), com o propósito de também testar a generalização da instrução em SLA, replicou e procurou ampliar o estudo de Gass (1982). Os questionamentos do autor eram sobre quais aspectos da língua-alvo seriam mais fáceis; quais seriam os mais difíceis de serem adquiridos por qualquer aprendiz e quais dos aspectos adquiridos resultariam em uma generalização máxima do aprendizado para as outras estruturas. Trinta e seis aprendizes de inglês como L2 de nível intermediário ou baixo intermediário de diversas L1s participaram da testagem que constou de pré-teste, instrução e pós-teste. O pré-teste envolveu uma atividade escrita com 21 pares de frases que deveriam ser combinadas de modo que resultassem em

uma OR. Os participantes foram instruídos a procederem à combinação de sentenças ligando a frase B à frase A, através do uso das palavras *who*, *whom*, *which* ou *that*, como podemos observar nos seguintes exemplos.

(11) A. Joan likes the professor.

B. The professor gives easy exams to the class.

Frase-alvo: Joan likes the professor who/that gives easy exams to the class.

(12) A. Janet rode the bicycle.

B. Your father gave the bicycle to Jim.

Frase-alvo: Janet rode the bicycle which/that your father gave to Jim.

(13) A. The chairman listened to the student.

B. The professor gave a low grade to the student.

Frases-alvo: The chairman listened to the student who(m)/that the professor gave a low grade to. Ou,

The chairman listened to the student to whom the professor gave a low grade.

Após o pré-teste, os sujeitos foram divididos em quatro grupos: um de controle e três experimentais. Cada grupo contou com 9 alunos selecionados de acordo com suas línguas nativas (árabe, espanhol, japonês e coreano), nível de proficiência e resultado do pré-teste. Os grupos experimentais receberam instrução sobre um único tipo de relativização prevista na HASN – um recebeu instrução somente sobre a posição de sujeito (SU); outro sobre a de objeto direto (OD); e outro sobre objeto preposicionado (OP). Por outro lado, o grupo de controle recebeu instrução sobre técnicas de combinação de sentenças utilizando modificadores que não eram relacionados com as orações relativas.

Após a composição dos grupos, cada um recebeu uma hora-aula de instrução e após dois dias os três grupos foram testados novamente em todos os tipos de posições instruídas. O objetivo da aplicação do pós-teste era verificar se os alunos, após a instrução, seriam capazes de produzir corretamente a sentença pretendida. Observando os dados, Eckman *et al.* verificou que o tipo mais freqüente de erro foi o uso do pronome resumptivo no lugar do sintagma nominal relativizado. As conclusões desse estudo confirmaram as descobertas de Gass, uma vez que seus aprendizes também generalizaram das estruturas mais marcadas para as menos marcadas. O grupo que recebeu instrução sobre a posição mais baixa na hierarquia – OP – foi o que melhores resultados alcançou, seguido do grupo OD e por último o grupo SU. Essas observações comprovam as previsões da HASN e HMD no sentido de que os aprendizes generalizam das posições mais marcadas para as menos marcadas.

Outro estudo importante sobre o papel da instrução na aquisição das OR em inglês é o que foi conduzido por Doughty (1991). A exemplo dos estudos anteriores, que buscaram verificar o efeito da instrução na aquisição, a autora procurou testar as seguintes hipóteses:

- 1) a instrução tem um efeito positivo na taxa de aquisição da relativização;
- 2) a instrução que é sistemática e interacionalmente embasada tem um maior efeito sobre a habilidade de relativizar do que nenhuma instrução;
- 3) a instrução que é estruturalmente embasada tem um maior efeito sobre a habilidade de relativizar do que nenhuma instrução; e
- 4) a instrução que tem como alvo as orações relativas marcadas (OP) generalizarão para contextos de relativização não-marcados.

Doughty selecionou os sujeitos de seu estudo através de um teste de julgamento de gramaticalidade ministrado um semestre antes do seu início. Foram selecionados vinte

sujeitos (10 homens e 10 mulheres), falantes nativos de francês (1), italiano (2), japonês (10), mandarim (2), russo (1), espanhol (2) e turco (2), todos estudando inglês como segunda língua e com nível médio de proficiência. Com um tempo médio de permanência nos Estados Unidos de 1 a 15 meses, todos os sujeitos já haviam estudado inglês em algum momento previamente ao estudo. Um dos critérios utilizados para a seleção dos sujeitos foi que os informantes tivessem pouco conhecimento sobre a relativização em inglês.

O procedimento para a condução da pesquisa constou da divisão dos participantes em três grupos: dois experimentais e um de controle. Os grupos experimentais foram divididos de acordo com o tipo de técnica de instrução que receberiam visando a aperfeiçoar suas habilidades de relativizar sentenças em inglês. Um dos grupos recebeu instrução orientada pelo significado (*meaning-oriented instruction group*) e foi chamado de MOG, e o outro recebeu instrução orientada pelas regras (*rule-oriented instruction group*) e foi designado como ROG, enquanto que o grupo de controle foi nomeado COG (*Control Group*). Todo o desenvolvimento do experimento foi altamente controlado e conduzido via computador.

A pré-testagem constou de uma variedade de testes oriundos de outros estudos, bem como de testes desenvolvidos especialmente para essa investigação. A testagem envolveu atividades escritas e orais, sendo que as atividades escritas foram divididas em quatro seções:

- 1) seção A – julgamento de gramaticalidade envolvendo 48 frases (8 frases representando cada tipo de relativização; quatro corretas e quatro incorretas com retenção do pronome);
- 2) seção B – atividade de combinação de sentenças;
- 3) seção C – em outro tipo de combinação de sentenças, o aluno era solicitado a preencher a oração relativa dada com base na observação das duas orações independentes que deram origem à relativa, como podemos observar no exemplo:

(14) The man is coming today. The man painted the house last month.

The man _____ last month is coming today.

4) Seção D - julgamento de gramaticalidade com 29 sentenças com quatro tipos de erros possíveis:

(15a) The woman ran away whose sister came. (não-adjacência)

(15b) I saw the girl who boy hit her. (retenção do pronome)

(15c) I left my coat in an office who was locked. (pronome incorreto)

(15d) The man saw the girl is my brother. (omissão inapropriada)

As atividades orais foram ministradas individualmente e divididas em duas partes. A primeira era composta de conjuntos de figuras mostrando pessoas envolvidas em algum tipo de atividade. O instrutor conduzia a produção oral do aluno de modo que o mesmo elaborasse uma oração relativa como resposta. A segunda parte utilizou somente uma gravura de uma cena a qual integrava outras cenas menores, sendo que cada uma das cenas individuais só poderia ser descrita utilizando um dos tipos de orações relativas.

O período de instrução envolveu 10 dias de trabalho e tanto os grupos experimentais quanto o de controle participaram das atividades desenvolvidas em um laboratório de computação. Os participantes recebiam diariamente lições envolvendo construções relativas focalizando somente a posição de OP perfazendo um total de 10 lições. O material utilizado com os três grupos consistiu de textos para leitura e compreensão os quais foram escritos de modo que contivessem orações onde o objeto preposicionado havia sido relativizado, sendo que o que diferiu de um grupo para o outro foi o tipo de instrução que cada um recebeu. O grupo MOG recebeu instrução sobre técnicas de expansão e/ou reescritura tanto lexical

quanto semântica e clarificação de sentença original com a ajuda de dicionário. A técnica de instrução utilizada com o grupo ROG foi chamada *Animated Grammar*, um programa de computador que demonstrava, através de uma animação, o encaixamento da oração relativa na oração principal explicitando, dessa forma a regra gramatical. E, por último, houve também o grupo COG, que não recebeu nenhuma instrução durante a leitura e compreensão dos textos. Todo o processo de leitura envolvido durante a instrução constou de três partes: *skimming*, leitura e compreensão e *scanning*, sendo que o único momento em que os alunos receberam instrução foi durante a fase de leitura e compreensão.

Os resultados alcançados por Doughty mostraram que os três grupos obtiveram ganhos significantes no que diz respeito a suas habilidades de relativização, fato que foi observado não só no nível instruído – OP –, mas também nos demais níveis. Dentre os três grupos, o MOG revelou melhores resultados na compreensão do que os outros grupos, o que pode ser resultado do tipo de instrução recebido pelo grupo. Para Doughty, a *saliência*¹⁴ pode dar conta dos efeitos benéficos da instrução sobre os seus sujeitos. Segundo ela, ambos os grupos receberam ajuda instrucional que colocou os elementos de relativização em proeminência via *saliência perceptual*, características redundantes e a freqüente apresentação de exemplos da estrutura marcada. Isso tudo fez com que a atenção dos aprendizes fosse direcionada para a formação da oração relativa, ocasionando a aquisição da mesma.

Em uma proposta de estudo sobre a aquisição das orações relativas via instrução, é importante também que se faça uma retomada do trabalho de Hamilton (1994), o qual aborda a generalização e a maximização da instrução na aquisição das relativas.

¹⁴ Entende-se por *saliência* o modo de apresentar e enfatizar a instrução explícita ministrada aos sujeitos de uma investigação através de material perceptual com o objetivo de demonstrar o processo de formação e facilitar a aquisição de uma estrutura mais marcada. No caso do estudo de Doughty, foram utilizados recursos visuais animados apresentados na tela do computador que incluíram identificação, desaparecimento e recolocação de componentes frasais no processo de formação das orações relativas.

Hamilton (1994) chama de Hipótese da Generalização Implicacional – HGI (*Implicational Generalization Hypothesis*) a ocorrência da generalização implicacional que é consequência da instrução formal durante o processo de aquisição de segunda língua. Segundo ele, “tais relações implicacionais são freqüentemente caracterizadas em termos de marcação lingüística” (1994, p. 124).

A HGI pertence a conjuntos de construções lingüísticas que podem ser classificadas através de alguma hierarquia, sendo que tais relacionamentos implicacionais freqüentemente são caracterizados em termos de marcação lingüística.

A HGI, conforme afirma Hamilton (1994), prevê que:

- a) a instrução de um tipo de construção generalizará – ou seja, os aprendizes adquirirão tanto as construções ensinadas quanto as não-ensinadas;
- b) a generalização implicacional é estritamente unidirecional – isto é, os aprendizes só adquirirão as construções não-ensinadas hierarquicamente implicadas pelo nível ensinado”;
- c) a generalização implicacional é máxima – ou seja, os aprendizes adquirirão o nível ensinado e cada nível hierárquico que é um possível alvo da generalização implicacional.

A fim de testar as previsões da hipótese da generalização e maximização da instrução recebida, Hamilton (1994) realizou um estudo envolvendo 33 adultos aprendizes de inglês como L2 de nível intermediário e baixo intermediário, os quais foram divididos em 4 grupos, sendo três experimentais e um de controle. Os grupos experimentais receberam, cada um,

instrução sobre um dos níveis previstos pela Hierarquia SO¹⁵: um grupo com 8 alunos recebeu instrução sobre o nível SO; o segundo, com 8 alunos, sobre o nível SS; e o terceiro, também com 8 participantes, sobre o tipo de relativização OS. Não houve instrução sobre o tipo OO. O grupo de controle (n=9) recebeu instrução sobre como combinar orações usando conjunções correlativas. A instrução constou da reaplicação da instrução de Eckman *et. al* (1988) durante duas aulas de 45 minutos, ministradas em dois dias consecutivos. O pré-teste foi aplicado duas semanas antes da instrução e o pós-teste de dois a três dias após a instrução. As atividades constantes nos dois testes envolveram exercícios de combinação de sentenças com 20 pares de frases a serem combinadas de modo que a frase-alvo fosse uma relativa. O tipo de instrução que os alunos receberam seguiu os modelos das instruções utilizadas em estudos precedentes, como Pavesi (1986) e Eckman (1988).

Durante a análise dos dados, Hamilton constatou que os erros mais comuns cometidos pelos informantes foram: o uso da cópia pronominal, falha ao completar a sentença, uso equivocado das conjunções *but* e *and*, falha no encaixamento de orações dos tipos SO e SS e a produção de um tipo de relativa que não era o tipo alvo previsto.

Quanto à verificação da generalização e da maximilidade da instrução, o autor observou que houve ganhos com a instrução dos níveis instruídos e nos níveis implicados pelo nível instruído, conforme prevê a HGI, porém nenhuma generalização significativa ocorreu para os níveis não implicados pelo nível instruído, confirmando, assim, a previsão de que a instrução generaliza em uma única direção, ou seja, unidirecionalmente. No grupo de controle não houve nenhum ganho significativo em nenhum dos níveis da hierarquia. Apesar do resultado final apontar para a unidirecionalidade, dois aprendizes do grupo OS parecem ter generalizado a instrução recebida para níveis não relacionados com o instruído.

¹⁵ A Hierarquia SO é uma hierarquia implicacional de aquisição das relativas que prevê quatro tipos de relativização: SS, SO, OS e OO. Ver item 2.4.4. abaixo.

Hamilton, considerando os resultados obtidos, afirma que a evidência de unidirecionalidade em seu estudo é algo ambíguo, devido à bidirecionalidade demonstrada pelos dois casos do grupo OS, embora no computo geral os resultados apontem para a unidirecionalidade. Além disso, o pequeno número de participantes e a aquisição de novos níveis hierárquicos por vários participantes do grupo de controle tornam, segundo ele, “qualquer firme conclusão sobre a unidirecionalidade baseada nesse estudo impossível” (1994, p. 140).

Com base nos resultados de Doughty (1991) e em seus próprios, Hamilton defende que há fortes evidências de que a generalização implicacional não é máxima (pelo menos quando a generalização é unidirecional), porque em ambos os estudos alguns alunos falharam em adquirir todos os níveis implicados pelo nível instruído.

Izumi (1999, p. 133) resume os resultados do estudo de Hamilton (1994) do seguinte modo:

- 1) o aprendizado nem sempre é máximo – contrariando a previsão da maximilidade;
- 2) o aprendizado pode não ser necessariamente unidirecional – colocando em dúvida a previsão da unidirecionalidade;
- 3) ao invés da generalização máxima, há evidências que sugerem que os aprendizes seguem a mesma seqüência prevista na relação implicacional sem pular níveis – os aprendizes podem adicionar posições mais altas do que aquelas que eles dominavam antes da instrução, mas não necessariamente aprender a posição que foi ensinada ou todas as posições mais altas na hierarquia.

2.4.4 Hierarquia Sujeito-Objeto – HSO

A Hierarquia Sujeito-Objeto (Sujeito-Objeto) – HSO – é relativamente recente e, a exemplo das outras hierarquias apresentadas neste capítulo, também prevê uma relação implicacional quanto à ordem de dificuldade na aquisição das orações relativas, levando em conta as funções que o sintagma nominal relativizado ocupa tanto na oração principal como na oração relativa.

Hamilton (1994) propõe a HSO baseando-se nos tipos de relativizações resultantes da descontinuidade da oração principal ocasionada pelo encaixamento da oração relativa. Esse encaixamento pode ser tanto central, à direita da oração principal, como no caso do inglês e do português, ou à esquerda, como no caso do alemão. Assim sendo, a ordem de dificuldade prevista pela HSO é determinada por um número de descontinuidades dentro da estrutura da oração principal e pode apresentar construções dos seguintes tipos:

OS – objeto-sujeito

OO – objeto-objeto

SS – sujeito-sujeito

SO – sujeito-objeto

Onde, para cada par, a função do substantivo núcleo na oração matriz é dada primeiro e a função do pronome relativo dentro da RC é dada por segundo.

As frases do tipo OS são presumidamente mais fáceis de processar porque contém somente uma descontinuidade dentro da OR. Por outro lado, as SS e as OO são de igual dificuldade porque contém duas descontinuidades, uma dentro da OR e outra criada pelo encaixamento dentro da oração principal. Por último, as SO são consideradas as mais difíceis

porque contêm três descontinuidades dentro da OR, uma causada pelo encaixamento central da OR dentro da oração matriz e as outras duas na oração relativa.

Podemos observar essas descontinuidades nos exemplos apresentados na tabela abaixo, extraídos de Hamilton (1994).

Tabela 3 – Estruturas da Hierarquia SO – Tipos de Descontinuidades

Hierarquia SO	
Tipo estrutura	Descontinuidade
Exemplo	
	OS
	1
They saw <i>the boy</i> who (the boy) entered the room.	
	OO
	2
A man bought <i>the clock</i> that the woman wanted (the clock).	
	SS
	2
<i>The man</i> who (the man) needed a job helped the woman.	
	SO
	3
<i>The dog</i> that the woman owns (the dog) bit the cat.	

Os estudos revisados nesta seção são de significativa importância em pesquisas que abordam o papel da instrução na aquisição das orações relativas por aprendizes de inglês como L2 sob o ponto de vista de hierarquias implicacionais, que é o caso da proposta de estudo a ser relatada nesta dissertação.

Em síntese, no presente capítulo procuramos apresentar uma revisão dos trabalhos desenvolvidos até então, envolvendo a aquisição das orações relativas por aprendizes de

inglês como L2 e o papel dos universais lingüísticos durante o processo de aquisição dessas estruturas.

No processo de revisão da literatura, observamos que os universais tipológicos HASN, HMD, HGI e HSO, já utilizados em uma série de trabalhos desenvolvidos por Comrie e Keenan (1977), Eckman (1985), Pavesi (1986), Wolfe-Quintero (1992) e Hamilton (1994), parecem representar um papel fundamental na aquisição das orações relativas, bem como auxiliam na compreensão de como os aprendizes processam esse aprendizado independentemente das regras de aquisição de sua L1.

Com vistas à generalização e a maximização da instrução recebida, os estudos revisados não são contundentes quanto à sua efetividade. O que parece ocorrer é a generalização da instrução, embora afirmações quanto a essa generalização ser implicacional e/ou máxima não possam ser feitas uma vez que os resultados alcançados não foram relevantes nos casos estudados.

A revisão aqui apresentada serve de embasamento para a pesquisa a ser desenvolvida sob o enfoque do papel dos universais tipológicos e da instrução na aquisição das orações relativas em inglês por um grupo de aprendizes falantes do português brasileiro. O que procuramos verificar é se, a exemplo de outros informantes em pesquisas anteriores, os brasileiros também lançam mão da generalização da instrução e se essa se dá como prevêem a HASN, a HMD, HGI e a HSO.

3 ORAÇÕES RELATIVAS

Nas seções seguintes abordaremos a questão das orações relativas em si. Primeiramente, apresentaremos o conceito de oração relativa e definiremos que tipo de oração será objeto de investigação. Logo após, apresentaremos os marcadores relativos utilizados no português e no inglês.

3.1 Conceituação

As orações relativas têm uma função de subordinação em relação à outra denominada de principal dentro de um período. Segundo Cereja (1999, p. 285), elas “têm valor de adjetivo, pois cumprem o papel de determinar um substantivo (nome ou pronome) antecedente”.

Conforme afirma Koch (1996), “as orações relativas têm, nas línguas naturais, a função perspicua de modificadores de um núcleo nominal, razão pela qual também são chamadas de orações adjetivas nas gramáticas tradicionais”. As orações grifadas nas frases abaixo são exemplos de orações subordinadas relativas:

(16a) Os meninos **que estão brincando na rua** estudam na minha escola.

(16b) O carro **que meu pai comprou** é zero quilômetro.

(16c) Escolheram as roupas **com as quais irão ao baile**.

(16d) Encontrei na estação a menina **cujo pai trabalha no fórum**.

Mira Mateus *et al.* (2003, p. 655) define as orações relativas – ORs - como

orações subordinadas iniciadas pelos tradicionalmente designados ‘pronomes’, ‘advérbios’, ou ‘adjetivos relativos’. Na sua modalidade mais típica, as relativas são formas de modificação de uma expressão nominal antecedente; mas podem ser igualmente uma forma de modificação de uma outra oração.

As orações relativas que têm como antecedente um nome são classificadas em dois tipos: orações relativas restritivas ou determinativas e orações apositivas, explicativas ou não-restritivas. Neste trabalho, optaremos pelo uso dos termos restritiva e não-restritiva.

As próximas seções serão destinadas à conceituação e exemplificação das orações relativas restritivas e não-restritivas tanto no português como no inglês.

3.2 Orações subordinadas relativas restritivas e não-restritivas no português

3.2.1 Oração subordinada relativa restritiva

Segundo Mira Mateus *et al.* (2003, p. 655), as orações relativas restritivas (ORRs) “contribuem para a construção do valor referencial da expressão nominal”. Podemos observar esse tipo de construção nos exemplos abaixo (extraídos de Mira Mateus *et al.*, 2003, p. 655).

(17a) Os chapéus **que estavam no armário** desapareceram.

(17b) O homem **de que tu me falaste** está a chorar.

(17c) Compraram várias toalhas **com as quais cobriram as mesas**.

(17d) Gostei muito da revista **cujo editorial escreveste**.

(17e) Vê-se o mar da casa **onde vivemos**.

A oração relativa restritiva tem a função de limitar ou restringir o sentido da oração principal, fazendo com que esse sentido fique claro e completo. Sintaticamente, a ORR equivale a um adjunto adnominal. Quanto à sua colocação no período, em português a ORR ocorre sempre em posição pós-nominal, como podemos observar no exemplo abaixo

(18) As relíquias **que os arqueólogos encontraram** são do século 16.
Or. Principal ORR Or. Principal

3.2.2 Oração subordinada relativa não-restritiva

As orações subordinadas não-restritivas simplesmente acrescentam uma nova informação ou exprimem um comentário do locutor sobre o sintagma nominal antecedente, sendo que tal informação ou comentário poderiam ser dispensados sem qualquer prejuízo ao valor referencial da expressão nominal. Normalmente, elas vêm separadas por vírgulas e equivalem a um aposto, como demonstra o exemplo (19) abaixo, no qual a oração subordinada não-restritiva (que aparece em negrito) poderia ser extraída do período e ainda assim a oração principal manteria o seu sentido.

(19) O computador, **que é um meio rápido de comunicação**, está conquistando
Or. Principal OR não-restritiva Or. Principal

todas as famílias.

3.3 Orações Subordinadas Relativas Restritivas e Não-Restritivas no Inglês

As construções relativas em inglês se assemelham às daquelas do português, pois também possuem valor adjetival e a função comunicativa de fornecer informações adicionais ou esclarecimentos sobre o sintagma nominal antecedente. Segundo Celcie-Murcia *et al.* (1999, p.571), “a oração relativa nos fornece um meio de encaixar modificadores adjetivos complexos (que são mais fáceis de processar do que estruturas atributivas complexas e que são menos extensos do que duas orações independentes)”. A construção relativa em inglês se dá através

do encaixamento de uma oração dependente da oração principal, sendo que a primeira tem a função adjetival de caracterizar ou qualificar o sintagma nominal referencial contido na oração principal. Veremos a seguir os dois tipos principais de orações relativas em inglês: as restritivas e as não restritivas.

3.3.1 Orações subordinadas relativas restritivas

As orações relativas restritivas em inglês, como no português, restringem ou identificam o sintagma nominal sobre o qual se está falando. Por exemplo, em (20) abaixo,

(20) The student **who I ran into** won the scholarship.
 Or. Principal ORR Or. Principal

a expressão *who I ran into* auxilia o interlocutor a identificar qual é o aluno sobre o qual se está falando, ou seja, não pode ser nenhum outro a não ser aquele que ganhou a bolsa de estudo, portanto a oração subordinada está fornecendo a informação necessária para esclarecer o sintagma nominal referente: *the student*.

Esse tipo de construção relativa possui uma variedade de possibilidades de encaixamento de orações subordinadas que são classificadas de acordo com a função sintática que elas representam dentro da oração principal. Essa classificação é possível através da verificação da função que o pronome relativo (responsável pela introdução da oração relativa) tem em relação ao sintagma nominal presente na oração principal e o qual ele está retomando. Por exemplo, na frase em (20), o pronome *who* é classificado como relativo, porque está exercendo uma ‘relação’ com o sintagma nominal referencial *the student* que é o sujeito da principal, então a função sintática do pronome relativo é de sujeito da oração relativa. Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983, p. 368) apresentam exemplos das possibilidades das construções relativas reproduzidos na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Exemplos de sentenças com várias estruturas de orações relativas em inglês (adaptado de CELCE-MURCIA & LARSEN-FREEMAN, 1983, p. 368)

Funções do pronome relativo nas orações relativas							
Funções do substantivo núcleo da OR na oração principal	Sujeito	Objeto direto	Objeto indireto	Objeto preposicionado	Possessivo*	Objeto de partícula comparativa	
Sujeito	The girl who speaks Japanese is my cousin.	The man who(m) you met is my teacher.	The man who(m) I gave the book to is my colleague.	The man who(m) I am looking for is tall.	The man whose neighbor is from Texas is nice.	The man who(m) Mary is taller than is from Oregon.	
Objeto direto	I know the girl who speaks Japanese.	I know the man who(m) you met.	Mary likes the man who(m) I gave the book to.	Mary likes the man who(m) I am looking for.	I know the man whose neighbor is from Texas.	I know the man who(m) Mary is taller than.	
Objeto indireto	We gave the girl who speaks Japanese a gift.	We gave the man who(m) you met a gift.	I will send the man who(m) I gave the book to a letter.	Mary will give the man who(m) I am looking for a gift.	Mary will give the man whose neighbor is from Texas a gift.	I gave the man who(m) Mary is taller than a gift.	
Objeto preposicionado	I talked with the girl who speaks Japanese.	I will talk with the man who(m) you met.	Mary talked with the man who(m) I gave the book to.	Mary talked with the man who(m) I am looking for.	I talked with the man whose neighbor is from Texas.	I talked with the man who(m) Mary is taller than.	
Objeto de partícula comparativa	The boy is taller than the girl who speaks Japanese.	The woman is taller than the man who(m) you met.	The woman is taller than the man who(m) I gave the book to.	Mary is taller than the man who(m) I am looking for.	Mary is taller than the man whose neighbor is from Texas.	Mary is richer than the man who(m) she is taller than.	
Predicativo	Jane is the girl who speaks Japanese.	Thomas is the man who(m) you met.	Thomas is the man who(m) I gave the book to.	Thomas is the man who(m) I am looking for.	Thomas is the man whose neighbor is from Texas.	Jane is the woman who(m) she is taller than.	

*Observe que o possessivo determinante *whose* pode relativizar não somente substantivos funcionando com sujeito, mas também quaisquer substantivos funcionando como um objeto direto, objeto indireto, objeto preposicionado ou objeto de partícula comparativa.

Com relação aos problemas que os aprendizes possam apresentar na aquisição das orações relativas em inglês, Keenan e Comrie (1977) apresentam quatro principais dimensões nas quais as orações relativas podem diferenciar-se entre as várias línguas do mundo, que são as seguintes:

- 1) a posição da oração relativa em relação ao sintagma nominal (SN) referente – em inglês, o encaixamento da oração relativa se dá à direita do SN, como na maioria das línguas européias;

(21) Inglês – The train **which broke down** is late.
 SN ORR

- 2) o marcador relativo – o inglês usa os pronomes relativos *who*, *which*, *that* e *whose*; o português, que, qual, quem, quanto, onde, cujo;

- 3) a presença ou ausência de cópias nominais ou pronominais – tanto o inglês como o português não permitem cópias nem nominais nem pronominais;

(22a) *The girl who **the girl** came here was crying. (cópia nominal)

(22b) *The tornado which **it** happened in the US killed many people.

(cópia pronominal)

(22c) *A bicicleta que **a bicicleta** foi roubada era minha. (cópia nominal)

(22d) *O aluno que **ele** tirou nota máxima é muito estudioso. (cópia pronominal)

- 4) as restrições sobre o SN que pode ser relativizado – em inglês e português quase todas as funções são passíveis de relativização.

Além das dimensões investigadas por Keenan & Comrie, investigaremos neste trabalho a troca do pronome relativo (por exemplo, *which* por *who*) e a ocorrência da supressão do pronome relativo.

3.3.2 Orações subordinadas relativas não-restritivas.

A exemplo do português, as orações relativas não-restritivas em inglês simplesmente adicionam uma nova informação não relevante para o esclarecimento da oração principal, dado que a oração principal em si já é suficientemente clara e específica. Vejamos o exemplo (23), extraído de Izumi (1999, p. 117).

(23) Mr. Williams, **who lives next door**, is a famous movie actor.
 Or. Principal Or. Rel. não-restritiva Or. principal

Na sentença acima, sabemos exatamente que o famoso ator de cinema não pode ser outra pessoa além de Mr. Williams, portanto a mensagem na oração principal não deixa dúvidas sobre quem estamos falando e tanto a pessoa que fala como o ouvinte pode claramente identificar a pessoa em questão. Entretanto, a oração relativa *who lives next door* acrescenta uma informação nova sobre o Sr. Williams a qual pode ser dispensável do contexto. É importante ressaltar que a oração relativa não-restritiva em inglês vem sempre separada por vírgulas.

No presente estudo, focalizaremos nossa atenção somente sobre as orações relativas restritivas, por serem essas o tipo usado comumente e também por terem sido, ao longo dos anos, objeto de análise da maioria dos estudos conhecidos. A próxima seção será dedicada aos marcadores relativos utilizados no português e no inglês.

3.4 Os marcadores relativos

3.4.1 Os marcadores relativos em português

Os marcadores relativos, também chamados de pronomes relativos, são aqueles elementos responsáveis por encaixar a oração relativa na oração principal. Segundo Mira

Mateus *et al.*(2003), supõe-se que a presença do pronome relativo no início da oração relativa a torna mais fácil de ser reconhecida. Esses marcadores, por sua vez, assumem funções sintáticas (SU, OD, OI, OP, GEN e OCOMP) dentro das orações a que pertencem. Mira Mateus *et al* (2003: 661-664) apresentam como constituintes relativos no português os seguintes pronomes, que apresentamos a seguir (Tabela 5) juntamente com suas funções sintáticas.

Tabela 5 – Funções dos pronomes relativos em português

Pronome Relativo	Função	Antecedente	Exemplo
QUE	Sujeito Objeto direto	+/- humano	Vi o homem que roubou tua carteira. O livro que li nas férias ganhou um prêmio.
QUE (precedido por preposição)	Objeto indireto Oblíquo Locativo (tempo/espço) possessivo	+/- humano	O cão a que fizeste festas fugiu. Já li o livro sobre que (o qual) escreveste aquela crítica. Vê-se o mar da casa em que vivemos. Passo assim os dias em que estou em casa. A árvore de que cortei alguns galhos está de novo a crescer.
QUAL (precedido por preposição)	Objeto indireto	+/- humano	Estão a nascer as flores da árvore à qual cortei alguns galhos.
QUEM (precedido por preposição)	Oblíquo Objeto direto Oblíquo possessivo	+ humano	Apareceu o homem ao qual fizeram tanto mal. Apareceu o homem a quem fizeram tanto mal. Eis a pessoa sobre quem tanto falaram. Está ali o homem de quem perguntaste o nome.
QUANTO	Sujeito Objeto direto oblíquo	Tudo /todos	Tudo quanto aconteceu me abalou. Ela trouxe todos quantos encontrou. Pensei muito acerca de tudo quanto disseste.
ONDE	oblíquo	- humano	Vê-se o mar da casa onde vivemos.
CUJO	possessivo	+/- humano	Está li o homem cujo nome perguntaste.

3.4.2 Os marcadores relativos em inglês

Os pronomes relativos em inglês também assumem funções sintáticas na estrutura frasal em que estão inseridos. As funções desses pronomes são as mesmas de seus correspondentes em português, ou seja: SU, OD, OI, OP, GEN e OCOMP. Com relação ao objeto de comparação, é importante ressaltar que, o mesmo é pouco usado pela maioria dos falantes nativos daí seu alto grau de marcação na HASN. Muitas vezes, não é aceito como

uma estrutura integrante da língua e seu uso pode, também, ser visto como ato de “pedantismo”.

O inglês apresenta cinco pronomes relativos responsáveis pela introdução da oração relativa – *who*, *whom*, *that*, *which* e *whose* -, os quais são, juntamente com suas características sintáticas e seus valores semânticos, apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Funções dos pronomes relativos em inglês

Pronome Relativo	Função	Antecedente	Exemplo
WHO	Sujeito	+ humano	The boy who is your student is my son.
	Objeto direto		The boy who you teach is my son.
	Objeto Indireto		The boy who you gave a new ball is really happy.
WHOM	Objeto indireto	+ humano	The boy whom you gave a new ball is really happy.
	Objeto preposic.		The boy whom you talked to is my son.
WHICH	Sujeito	- humano	They studied at a school which was founded 50 years ago.
	Objeto direto		She’s going to buy a motorbike which she wishes.
	Objeto Preposic.		The house in which we live is very comfortable.
THAT	Sujeito	+/- humano	The man that (who) talking to Sally is her uncle.
	Objeto direto		The man that (whom) I saw this morning is her uncle.
WHOSE	Possessivo	+/- humano	I’d like to congratulate the lady whose poems we’ve read.
			I found an old book whose cover is a relic.

Algumas observações se fazem pertinentes quanto ao uso dos pronomes relativos por falantes nativos do inglês. Quanto ao uso de *who* e *whom*, observa-se que os nativos normalmente preferem usar o *who* como substituto de um sintagma nominal na função de objeto indireto, ao invés de *whom*, que seria considerado mais correto de acordo com as regras gramaticais tradicionais, conforme mostra o exemplo (24) a seguir.

(24) I spoke with the student **who(m)** I loaned the book **to**.

Por outro lado, se a preposição estiver anteposta ao pronome relativo, a preferência será pelo uso de *whom*, como, por exemplo, em (25).

(25) I know the student **to whom** you loaned the book.

Com relação ao uso do *that*, esse é geralmente preferido em substituição a *who*, *whom* ou *which* na língua falada, enquanto na língua escrita o pronome *whom* será o escolhido para antecedentes humanos e o *which* para não-humanos.

(26a) Língua falada – The singer **that** I like most is famous in Europe.

(26b) Língua escrita – The singer **who** I like most is famous in Europe.

(26c) Língua falada – The woman **that** Mrs. Brown was looking for went away.

(26d) Língua escrita – The woman **for whom** Mrs. Brown was looking for went away.

(26e) Língua falada – The house **that** got fire has been abandoned for years.

(26f) Língua escrita – The house **which** got fire has been abandoned for years.

Em suma, em um estudo que busca verificar como se processa a aquisição das orações relativas em uma segunda língua, no nosso caso o inglês, faz-se necessário que se entenda como se apresentam essas estruturas tanto na L1 do aprendiz como na língua-alvo que ele está tentando adquirir. Assim, o propósito da presente seção foi explicitar como as estruturas relativas, especificamente as relativas restritivas, realizam-se no português e no inglês, quais as suas funções, tipos e os marcadores relativos utilizados em cada uma das línguas.

No capítulo a seguir, será apresentada, em detalhes, a metodologia utilizada para a realização do presente estudo.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo procurará descrever em detalhe os procedimentos que foram seguidos no desenvolvimento da presente pesquisa, que buscou investigar se ocorrem casos de generalização da instrução no aprendizado da relativização em inglês por aprendizes brasileiros e se estes adquirem as ORs na ordem prevista pela HASN. Primeiramente, serão revistas as questões que nortearam a realização do experimento, seguidas de uma visão geral do estudo. Logo após, serão apresentadas informações sobre os sujeitos, a agenda do experimento e os procedimentos de coleta de dados, tipo de instrução e instrumentos utilizados.

4.1 Questionamentos da Pesquisa

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido a partir dos seguintes questionamentos sobre a relativização em inglês processada por falantes do português brasileiro aprendizes de inglês como L2:

- (1) os alunos brasileiros utilizam o universal tipológico HASN no processo de aquisição das estruturas das orações relativas?
- (2) os alunos brasileiros generalizam os conhecimentos recebidos através de instrução sobre um determinado nível hierárquico para outros níveis correlacionados?

- (3) há evidências, através de avaliação realizada a partir de instrução recebida, de que a generalização implicacional é máxima para os alunos brasileiros?

A primeira questão refere-se à Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal, conforme proposta feita por Keenan e Comrie (1977), que prevê uma hierarquia de acessibilidade do sintagma nominal na construção das ORs a qual seria universal e, portanto, comum a todas as línguas.

O questionamento da generalização da instrução apresentada nas questões 2 e 3 baseia-se na Hipótese da Generalização Implicacional defendida por Hamilton (1994), que prevê que a instrução dada sobre um determinado tipo de construção generalizará para os outros níveis de modo unidirecional, ou seja, os aprendizes adquirirão somente as estruturas não ensinadas implicadas pelo nível instruído. Além disso, segundo Hamilton, a generalização implicacional é máxima, pois não deixa escapar nenhum nível da hierarquia, ou seja, os aprendizes adquirirão, além do nível instruído, todos os outros a ele implicados hierarquicamente.

4.2 Visão Geral do Estudo

O presente trabalho procurar investigar se a aquisição das ORs em inglês ocorre conforme as previsões da HASN e também se essa aquisição ocorre através da generalização da instrução. A exemplo dos estudos de Doughty (1988, 1991), também neste a oração relativa escolhida para ser o foco da instrução foi a do tipo objeto preposicionado, pelo fato de a mesma ocupar uma posição relativamente marcada na hierarquia de acessibilidade, o que pode propiciar a generalização da instrução para outros níveis mais abaixo na hierarquia.

O estudo foi desenvolvido com quatro grupos experimentais e um de controle, conforme podemos observar na Tabela 7. Primeiramente, os grupos experimentais foram

divididos conforme os níveis de proficiência, Básico e Intermediário, através da aplicação de uma prova que mediu o nível de proficiência dos informantes. Foi usado o critério de 70% de aproveitamento para classificação no nível Intermediário e 50% para o nível Básico. Logo após, foi procedida nova divisão conforme o tipo de instrução que seria recebido, resultando nos seguintes grupos: Básico sem Instrução (BSI), Básico com Instrução (BCI), Intermediário sem Instrução (ISI) e Intermediário com Instrução (ICI). Essa divisão foi aleatória. A partir deste momento, os grupos experimentais serão referidos como BSI, BCI, ISI e ICI.

Tabela 7 – Grupos experimentais envolvidos no estudo

Grupos Experimentais		
Grupo	Tipo de Instrução	
Básico	Implícita	Explícita
Intermediário	Implícita	Explícita
Controle	Sem Instrução (nativos)	Sem instrução (nativos)

Os grupos BCI e ICI receberam três horas de instrução explícita sobre a relativização do objeto preposicionado, enquanto que os grupos BSI e ISI foram expostos à mesma quantidade de horas (três horas) de instrução implícita. Detalhes sobre as duas formas de instrução serão apresentados adiante, na seção 4.5.

O estudo envolveu ainda um Grupo de Controle, composto de três adultos, falantes monolíngües de inglês, de nacionalidade americana, oriundos dos estados de Ohio e Oregon, em visita ao Brasil por um período de 15 dias.

4.3 Sujeitos

4.3.1 Grupo Experimental

Os sujeitos participantes dos grupos experimentais eram todos alunos do Curso de Graduação em Letras da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das

Missões, campus de Santo Ângelo, pertencentes aos 1º, 3º, 5º, 7º e 9º semestres. Todos os alunos freqüentam um curso de licenciatura que visa à formação de professores de língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas. Os grupos que formam cada semestre caracterizam-se por serem grupos heterogêneos, com alunos em vários níveis de proficiência, desde iniciantes até alto intermediário, mesmo nos últimos semestres do curso, onde era de se esperar que o nível de proficiência dos alunos fosse mais alto.

O grupo participante da pesquisa foi composto por 23 pessoas do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idade média de 23,7 anos. Por ocasião da pesquisa, todos informaram que tinham algum conhecimento de uma língua estrangeira sendo que 22 tinham conhecimento da língua inglesa, 7 da língua espanhola e 2 da língua alemã. Dentro desse contingente, 3 alunos falavam inglês fluentemente, 1 espanhol e 2 alemão. Um dos participantes informou que morou por um período de 8 meses na Inglaterra e na pesquisa ele participou do grupo Intermediário Sem Instrução. Os demais participantes nunca estiveram em um país de língua inglesa.

Com relação ao tempo de estudo da língua inglesa, a média foi de 3,4 semestres de estudo regular em escola de 1º e 2º graus e curso superior. Entre os 25 alunos-informantes, 18 deles já haviam estudado inglês em cursos livres por um tempo médio de 2,3 anos. Por outro lado, também foi informado que, desses 18 alunos, 12 já tinham parado de estudar em cursos livres por ocasião da pesquisa.

Os sujeitos foram classificados a partir de um teste de nivelamento – extraído do livro *Spectrum Testing Program* (Anexo 10) -, com o objetivo de selecionar alunos de nível básico e intermediário. No nível básico, foram selecionados para participar do estudo somente aqueles informantes considerados falsos iniciantes e os grupos de nível intermediário

incluiram mesmo aqueles aprendizes que tinham algum conhecimento sobre as orações relativas.

Do total de 90 alunos que participaram do teste de nivelamento, foram selecionados 52 informantes, dos quais 33 aceitaram participar da pesquisa. Desses 33, oito desistiram durante os procedimentos de coleta de dados, restando um total de 25 sujeitos, os quais participaram de todas as etapas do estudo. Todos os dados apresentados e discutidos neste trabalho referem-se somente a esses 25 informantes.

4.3.2 Grupo de Controle

Os informantes do Grupo de Controle eram todos falantes nativos de inglês, sendo que um deles tinha 19 anos, era estudante universitário e estava no Brasil há um mês e só tinha um conhecimento rudimentar de vocabulário do português; os demais só dominavam seu próprio idioma, possuíam escolaridade superior e tinham mais de 60 anos.

4.4 Agenda do Experimento

A coleta de dados seguiu uma agenda pré-determinada que fez um total de 4 semanas, incluindo o teste de nivelamento. O primeiro procedimento realizado foi o teste de nivelamento, já descrito na seção 4.3.1, que teve por objetivo estabelecer o nível de proficiência dos alunos do Curso de Letras. O teste constou de duas partes. A primeira envolveu exercícios gramaticais apresentados sob a forma de questões de múltipla escolha e a segunda parte, de 5 textos com níveis gradativos de dificuldade. Após a correção do teste de nivelamento, os alunos foram divididos em dois grupos – Básico e Intermediário – e distribuídos aleatoriamente em quatro sub-grupos: Básico sem Instrução, Básico com Instrução, Intermediário sem Instrução e Intermediário com Instrução. Em princípio, os grupos foram divididos em número igual de participantes, sendo que o grupo Intermediário Com Instrução continha um participante a mais; porém essa situação não se manteve,

conforme foi colocado na seção 4.3.1, o que resultou em grupos com número desigual de participantes. Assim sendo, o grupo BSI contou com 4 informantes, o BCI e o ISI com 6 cada um e o ICI com 9. Após a distribuição dos grupos e passado um período de três semanas, os informantes selecionados foram reunidos novamente e o pré-teste foi aplicado. Na mesma ocasião, foi solicitado aos participantes que preenchessem um questionário com informações sobre o seu aprendizado da língua inglesa (Anexo 8) e assinassem o termo de consentimento de participação na pesquisa (Anexo 9).

O Pré-teste constou de uma atividade de Combinação de Sentenças (Anexo 1) e outra de Julgamento de Gramaticalidade (Anexo 3), em formato semelhante aos testes utilizados nos estudos de Doughty (1991) e Izumi (1999). O Pré-teste teve como objetivo verificar o conhecimento prévio que os informantes tinham das ORs. Antes da aplicação do Pré-teste, a pesquisadora visitou cada turma de alunos convidando os selecionados para participarem de uma pesquisa que seria desenvolvida pelo Departamento de Letras da Universidade com o objetivo de melhor conhecer o nível de proficiência dos alunos em língua inglesa. Também foi informado aos alunos que os resultados da pesquisa seriam apresentados por ocasião da realização da “Semana de Letras”, evento que congrega todos os alunos do curso. O intervalo de tempo entre a aplicação do Pré-teste e o início das aulas de instrução foi de exatos 7 dias. Após esse período, foi administrado o pós-teste nos mesmos moldes do pré-teste, ou seja, um exercício de combinação de sentenças (Anexo 2) e outro de julgamento de gramaticalidade (Anexo 4).

4.5 A Instrução

A instrução consistiu de duas aulas de 90 minutos cada para todos os grupos experimentais. Na primeira aula para os grupos de instrução explícita, foi dada a instrução propriamente dita sobre a construção das ORs com objeto preposicionado e foram realizados

exercícios de combinação de sentenças envolvendo 24 pares de frases (Anexo 5). Para o grupo de instrução implícita, foi feita uma adaptação do instrumento utilizado por Izumi (1999), que constou de um texto intitulado *Mary and her three Boyfriends* (Anexo 6). O texto apresentava os mesmos tipos de orações relativas utilizadas na instrução explícita e foi trabalhado como uma atividade de leitura, interpretação e discussão do tema (Anexo 6). Na segunda aula, o grupo com instrução explícita realizou mais exercícios envolvendo as orações relativas com objeto preposicionado (Anexo 7), houve a correção dos mesmos e esclarecimento de dúvidas. Por outro lado, o grupo de instrução implícita trabalhou a segunda parte do texto iniciado na primeira aula (Anexo 6) e, ao final, foi solicitado ao grupo que, em pares, escrevessem uma carta dirigida a Mary aconselhando-a sobre qual namorado deveria escolher. Esse exercício foi aplicado somente como atividade distratora. Após uma semana, foi aplicado o Pós-teste, elaborado nos mesmos moldes do Pré-teste, ou seja, um exercício de Combinação de Sentenças (Anexo 2) e outro de Julgamento de Gramaticalidade (Anexo 4).

4.6 Os Instrumentos

Como descrito acima, os instrumentos elaborados para testar o conhecimento dos informantes sobre a relativização em inglês por falantes de português constaram de dois tipos de testes: um de Combinação de Sentenças e o outro de Julgamento de Gramaticalidade. Ambos os tipos de testes já haviam sido previamente utilizados em outros estudos sobre relativização como, por exemplo, Doughty (1988), Eckman, Bell & Nelson (1988), Gass (1982), Hamilton (1994) e Izumi (1999).

Os objetivos da aplicação de ambos os testes foram:

- 1º) desenvolver estudos em formatos semelhantes aos já empregados por outros pesquisadores envolvendo falantes nativos de diversas línguas a fim de observar se aprendizes brasileiros de inglês apresentariam resultados semelhantes;

- 2º) verificar o papel dos diferentes tipos de instrução através da avaliação do nível de conhecimento dos alunos em questão sobre a relativização antes e depois de sua aplicação;
- 3º) observar se ocorreu e em que nível a generalização da instrução para os outros níveis não instruídos;
- 4º) testar se a generalização, caso tenha ocorrido, foi máxima, ou seja, se a instrução ministrada generaliza para todos os níveis implicados pelo nível instruído;
- 5º) averiguar se os alunos obedecem a restrições cumulativas na aquisição dos vários níveis hierárquicos das ORs.

Dos seis tipos de relativização previstos pela HASN, somente três foram verificados nos testes: SU (sujeito), OD (objeto direto) e OPREP (objeto preposicionado). As relativizações com OI (objeto indireto), GEN (genitivo) e OCOMP (objeto de comparação) foram excluídas dos testes dado que, como este experimento é uma replicação de estudos anteriores e esses não incluíram nem uma dessas relativizações, optamos por também não incluí-las. Com relação a isso, concordamos com a afirmação de Izumi (1999, p. 177), segundo a qual pelo fato de a relativização com OCOMP “não ser usada comumente por falantes nativos, uma variação dialetal pode interferir no processo de aquisição desse tipo de relativização”. Quanto à exclusão da relativização com GEN, estudos anteriores, como Gass (1979 e 1980), mostraram evidências de que a aquisição do GEN não ocorre conforme prevê a HASN, muitas vezes sendo tal estrutura usada de modo semelhante à das relativas com SU. Em relação ao OI, Keenan & Comrie (1977) observaram que o OI não tem *status* tipológico claro em termos de relativização, uma vez que o mesmo tende a se comportar ora como OD ora como OI. Devido a essa inconstância, também optamos por excluir as relativizações com OI.

4.6.1 Teste de Combinação de Sentenças

O Teste de Combinação de Sentenças – TCS – foi aplicado pré- e pós-instrução. O formato e as questões do mesmo foram adaptados de Doughty (1988) e Gass (1982). Tanto o Pré-teste quanto o Pós-teste (Anexos 1 e 2 respectivamente) constaram de 18 sentenças divididas primeiramente em dois grupos de 9 frases cada um. Um grupo apresentava a OR encaixada na posição de sujeito e o outro na posição de objeto, como podemos observar em (27a) e (27b) respectivamente:

(27a) The **teachers** are fluent in English.

We met the teachers yesterday.

Frase esperada: **The teachers** who we met yesterday are fluent in English.

(27b) The professor canceled **the exam**.

I studied hard for the exam.

Frase esperada: The professor canceled **the exam** which/that I studied hard for.

Além disso, as frases foram elaboradas conforme o tipo de relativização, ou seja: 9 orações com o SU relativizado, divididas em 3 orações do tipo SS (sujeito/sujeito), 3 orações SOD (sujeito/objeto direto) e 3 orações SOP (sujeito/objeto preposicionado) e 9 orações com o OD relativizado, divididas em 3 orações do tipo OS (objeto/sujeito), 3 orações OOD (objeto/objeto direto) e 3 orações OOP (objeto/objeto preposicionado), como podemos ver nos exemplos a seguir:

(30a) Sujeito relativizado: **That school** is very old.

It was founded 100 years ago.

Frase esperada: **That school** which was founded 100 years ago is very old.

(30b) Objeto relativizado: The boys saved **the dog**.

The men wanted to kill **the dog**.

Frase esperada: The boys saved **the dog** which the men wanted to kill.

(30c) Objeto preposicionado: The professor canceled **the exam**.

I studied hard for **the exam**.

Frase esperada: The professor canceled **the exam** which I studied hard for.

No TCS, foi solicitado aos alunos que combinassem em uma nova sentença as duas orações dadas, de tal maneira que as palavras em negrito na primeira frase fossem identificadas através das informações contidas na segunda frase, como em (31):

(31) Frases do teste: **The lawyers** came here.

The lawyers wanted to attend the conference.

Frase esperada: **The lawyers** who wanted to attend the conference came here.

As instruções dadas aos alunos eram de que eles deveriam sempre iniciar a nova frase pela primeira oração dada e de que eles não deveriam omitir nenhuma informação contida em ambas as orações. Além disso, as instruções do teste proibiam do uso de qualquer conector frasal como, por exemplo: *because, since, so, when, while, after, before* e *and*.

O tempo para completar o teste era livre sendo que a média foi de 45 minutos; o primeiro aluno entregou o teste após 15 minutos e o último após 55 minutos.

4.6.2 O Teste de Julgamento de Gramaticalidade

O Teste de Julgamento de Gramaticalidade – TJG – também foi adaptado de Doughty (1988, 1991). O objetivo da aplicação desse tipo de teste era observar a capacidade de julgamento dos alunos quanto a construções corretas ou incorretas das orações relativas.

O teste foi aplicado duas vezes, sendo uma pré- e outra pós-instrução. O Pré-teste (Anexo 3) constou de 36 frases, sendo 18 delas com a OR encaixada na posição de sujeito e 18 na posição de objeto. Essas 36 frases foram subdivididas em seis subgrupos, cada um representando um dos seis tipos de relativização previstos pela HSO, ou seja, SS, SO, SOP, OS, OO, OP. Do total de 36 frases, 16 estavam corretas e vinte incorretas, sendo que as OR com encaixamento tanto na posição de sujeito como de objeto contaram com 8 corretas e 10 incorretas¹⁶. A diferença entre o número de corretas e incorretas deveu-se ao número dos tipos de erros incluídos nas orações, que foram: cópia pronominal na posição de sujeito (2); cópia nominal na posição de objeto (3); troca dos pronomes *who/which* (5); encaixamento incorreto (4); cópia pronominal na posição de sujeito (3); cópia pronominal na posição de objeto (2); supressão do pronome relativo (2). Vejamos os exemplos a seguir:

(32a) cópia nominal na posição de sujeito:

The secretary knows the girl who the girl arrived today.

(32b) cópia nominal na posição de objeto:

The person who I talked to the person was very friendly.

(32c) troca de pronomes *who/which*:

¹⁶ A questão número 11 do Pré-teste, por uma falha de elaboração da sentença, resultou com dois tipos de erros: cópia pronominal na posição de objeto e troca do pronome relativo *who/which*. Ambos os erros foram considerados na avaliação. O número total de erros nas orações incorretas foi de 21.

The bus who I am waiting for is late.

(32d) encaixamento incorreto:

The bicycle is very expensive which I bought.

(32c) cópia pronominal posição de sujeito:

The bomb which it exploded today caused a lot of damage.

(32d) cópia pronominal posição de objeto:

The book which I read about it is a success.

(32e) supressão do pronome relativo:

Paul heard about the tornado ↓ happened in the USA.

Após a aplicação do Pré-teste, observamos que o número de frases incorretas correspondentes a cada tipo de erro era muito pequeno para que pudéssemos ter uma idéia mais ou menos precisa de se esses tipos de erros eram realmente relevantes para o aluno. Por esse motivo, no Pós-teste restringimos os tipos de erros a um número de três, os quais foram: cópia pronominal na posição de sujeito (4); cópia pronominal na posição de objeto (4) e encaixamento incorreto da OR (4). Portanto, os erros utilizados na análise dos dados do Pré- e Pós-teste do TJG foram: cópia pronominal na posição de sujeito e objeto e encaixamento da OR, sendo que os demais tipos de erros que ocorreram no Pré-teste foram desconsiderados.

O Pós-teste (Anexo 4) constou de 42 frases, sendo 22 corretas e 20 incorretas. Entre as 22 incorretas, 11 eram com relativização do sujeito e 11 com relativização do objeto. O conjunto das frases incorretas era de 10 frases com o sujeito relativizado e 10 com o objeto na mesma situação.

Ao responder o teste, os alunos foram solicitados a fornecerem a frase correta sempre que concluíssem que a frase apresentada era incorreta. O exercício envolveu somente leitura-

compreensão-resposta. A ordem do exercício também alertava aos alunos de que todas as palavras estavam escritas corretamente e de que a palavra *whom* não havia sido usada em nenhuma das frases. Tal precaução era para evitar que os informantes fizessem julgamentos baseados na regra de que *whom* e *who* podem ser utilizados alternadamente pelo nativo.

O TJG teve uma duração média de 25 minutos para ser resolvido tanto no Pré-teste como no Pós-teste, com o primeiro aluno entregando o teste em 18 minutos e o último a 50 minutos do início do mesmo.

Vale ressaltar que, na elaboração tanto do TCS como do TJG, procuramos manter as frases o mais semelhantes possível no pré- e pós-testes, substituindo apenas itens lexicais por outros muito semelhantes (sinônimos) e alterando a ordem em que os itens foram apresentados em ambos os testes.

É importante observar que o Teste de Julgamento de Gramaticalidade gera algumas dúvidas quanto ao tipo de julgamento que o aluno está fazendo, ou seja, se ele está julgando as orações baseado nas características que as OR apresentam ou no seu próprio julgamento do que seria uma frase correta/incorreta, ou melhor, dizendo, aceitável/não-aceitável. Em vista dessas possibilidades, alguns critérios para a correção foram adotados:

- 1º) se na análise do TJG houvesse indícios de que o aluno não estava julgando a(s) frase(s) com base na formação das OR, a questão era considerada errada. Por exemplo, o aluno poderia considerar como correta qualquer uma das frases que contivessem erros ou julgar uma frase correta como incorreta porque julgava que deveria apresentar algum elemento frasal que é considerado como erro, ou seja, o aluno poderia aceitar como correta qualquer frase que contivesse um dos erros a seguir, ou incorreta pela falta de um deles. Os erros mais comuns nas construções relativas são: encaixamento da OR (*We know who Bill loves the woman*, ao invés

da correta “*We know the woman who Bill loves.*”), mudança na ordem das palavras dentro da OR, ocasionando mudança de sentido (*The woman who Bill loves*, por *The woman who loves Bill*), elipse do pronome relativo nas orações onde o sujeito é relativizado (*The girl (who) studies French at school is my cousin*), inserção ou elipse de cópias nominais ou pronominais (*The man who the man plays the guitar is performing tonight* ou *The bomb which it exploded today caused a lot of damage*);

- 2º) correções que não afetavam a relativização de uma frase correta não foram consideradas, como, por exemplo, troca de tempo verbal, introdução de advérbios, alterações em pronomes possessivos (troca de *his* por *her*), artigos, troca, inserção ou omissão da preposição (por exemplo, *talk to the girl* por *talk for the girl*);
- 3º) os itens julgados incorretos pelos alunos, mas sem as correções, conforme solicitava o exercício, foram também considerados na avaliação;
- 4º) na tabulação dos dados, 1 ponto foi dado para as frases corretas consideradas corretas e também para as frases incorretas consideradas incorretas; para as frases corretas julgadas incorretas e vice-versa foi dado 0 (zero) ponto.

A seguir, procederemos à análise e discussão dos resultados obtidos com a aplicação do Pré-teste e Pós-teste apresentados e descritos nesta seção.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade

5.1.1 Resultados Gerais

O Teste de Julgamento de Gramaticalidade apresentou orações relativas (Pré-teste = 36 frases; Pós-teste = 42 frases) as quais informantes deveriam julgar se estavam corretas ou incorretas em suas construções. Assim sendo, os dados analisados nesta seção se referem aos resultados obtidos a partir da análise de 1800 frases produzidas pelos sujeitos dos quatro grupos experimentais.

A Tabela 8 traz os resultados da comparação entre os dados do grupo básico e intermediário em duas situações: sujeitos à instrução implícita e sujeitos à instrução explícita. Quando expostos ao *input* implícito os dois grupos apresentaram uma leve queda no rendimento do pós-teste, o que sugere que este tipo de instrução não causou efeito positivo em nenhum dos grupos. Por outro lado, quando expostos ao *input* explícito, ambos os grupos apresentaram melhoras nos percentuais de acertos do pós-teste, sendo que o grupo ICI obteve melhor desempenho do que o BCI, ressaltamos que talvez o fato de esses informantes terem um conhecimento maior sobre a língua pode ter facilitado a eles o aprendizado das estruturas relativas.

Tabela 8 – Dados Gerais - Análise Grupo Básico *versus* Grupo Intermediário – TJG

Grupos	Pré-teste			Desvio Padrão	Pós-teste			Desvio Padrão
	(nº questões = 900)				(nº questões = 900)			
	Soma	Média Acertos	% Acertos		Soma	Média Acertos	% Acertos	
BSI(n=4)	76/144	19,00	52,78	4,97	72/144	18,00	50,00	5,48
ISI (n=6)	171/216	28,50	79,17	7,42	169/216	28,17	78,24	5,78
BCI(n=6)	121/216	20,17	56,02	4,46	138/216	23,00	63,89	6,03
ICI (n=9)	214/304	23,78	66,05	6,69	234/324	28,00	72,22	5,66
GC (n=3)	100/108	33,33	92,59	4,62				

Na análise Pré-teste *versus* Pós-teste (Tabela 9), observando os efeitos da instrução sobre cada grupo experimental, temos, primeiramente, o grupo BSI que apresentou um decréscimo entre os resultados do pré- e pós-teste, o que indica que para este grupo a instrução implícita não surtiu efeito positivo, ou talvez esses sujeitos poderiam não estar prontos para o aprendizado deste tipo de estrutura. O grupo BCI mostrou uma diferença percentual maior no pós-teste, o que sugere que, para este grupo de informantes, a instrução explícita a que estiveram expostos foi positiva. Uma diferença percentual menor foi o resultado apresentado pelo grupo ISI, também sujeito à instrução implícita. Os sujeitos do grupo ICI obtiveram um resultado positivo no pós-teste que, embora não tenha sido significativo, sugere que a instrução explícita foi assimilada pelos informantes. Os falantes nativos mostraram um desempenho de 92,6% de acertos no TJG.

Sob o aspecto do papel da instrução, os números apresentados pelos grupos BCI e ICI dão indícios de que a instrução explícita fez diferença nos resultados finais, porém a implícita não. Enquanto no pré-teste os percentuais de acertos dos dois grupos eram muito próximos, no pós-teste o melhor desempenho do BCI dá sinal de que a instrução explícita causa mais efeitos positivos. Esse pensamento pode também ser confirmado através da comparação dos

resultados do ISI e ICI, pois, embora o ISI tenha mostrado um decréscimo no pós-teste os números alcançados pelo ICI confirmam a idéia que a instrução explícita leva a resultados positivos.

Tabela 9 – Dados Gerais - Análise Pré-teste *versus* Pós-teste – TJG

Grupos	Pré-teste (nº questões = 900)			Desvio Padrão	Pós-teste (nº questões = 900)			Desvio Padrão
	Soma	Média	%		Soma	Média	%	
		Acertos	Acertos			Acertos	Acertos	
BSI(n=4)	76/144	19,00	52,78	4,97	72/144	18,00	50,00	5,48
BCI(n=6)	121/216	20,17	56,02	4,46	138/216	23,00	63,89	6,03
ISI (n=6)	171/216	28,50	79,17	7,42	169/216	28,17	78,24	5,78
ICI (n=9)	214/324	23,78	66,05	6,69	234/324	28,00	72,22	5,66
GC (n=3)	100/108	33,33	92,59	4,62				

Após a apresentação dos dados gerais do TJG através das análises comparativas do Pré- *versus* Pós-teste e do Grupo Básico *versus* Grupo Intermediário, concluímos que, até então, existem evidências de que a instrução sobre as construções relativas causou efeitos positivos nos grupos expostos a um *input* explícito, porém o mesmo não ocorreu com os grupos sujeitos ao *input* implícito. A fim de verificarmos se esses fatos se confirmam, serão realizadas a seguir análises do desempenho de cada grupo em cada tipo de oração relativa utilizada no TJG (SS, SOD, SOP, OS, OOD e OOP). Além disso, procuraremos, também, verificar os efeitos da instrução sobre cada um dos tipos de construção relativa prevista pela HSO, se houve ocorrência de generalização da instrução e se esta foi máxima.

5.1.2 Resultados das construções relativas conforme a HSO

5.1.2.1 Frases do tipo SS, SOD e SOP

As construções do tipo SS têm o sujeito da oração principal e o sujeito da oração relativa iguais, como podemos verificar no exemplo a seguir:

(33a) The doctors came here. (oração principal)
sujeito

(33b) The doctors wanted to attend the conference. (oração a ser relativizada)
sujeito

(33c) The doctors **who** *wanted to attend the conference* came here.
sujeito OP **who**¹⁷ = sujeito da OR = the doctors

Vejamos, a seguir, como os grupos experimentais se comportaram diante desse tipo de construção.

¹⁷ O sinal (=) significa "equivale a", portanto, *who equivale ao* sujeito da OR que equivale a *the doctor*..

Tabela 10 – Resultados das construções relativas SS, SOD e SOP no Teste de Julgamento de Gramaticalidade

Grupos	Teste	ORAÇÕES SS				ORAÇÕES SOD				ORAÇÕES SOP			
		Soma	Média	%	Desvio	Soma	Média	%	Desvio	Soma	Média	%	Desvio
			acertos	acertos	padrão		acertos	acertos	padrão		acertos	acertos	padrão
BSI(n=4)	Pré-teste	11/24	2,75	45,83	1,26	16/24	4,00	66,67	0,82	12/24	3,00	50,00	1,41
	Pós-teste	8/24	2,00	33,33	1,41	17/24	4,26	70,83	0,94	14/24	3,50	58,33	1,30
BCI(n=6)	Pré-teste	13/36	2,17	36,11	1,47	26/36	4,33	72,22	1,03	22/36	3,67	61,11	0,82
	Pós-teste	19/36	3,17	52,78	2,04	31/36	5,17	86,11	0,41	24/36	4,00	66,67	1,67
ISI(n=6)	Pré-teste	27/36	4,50	75,00	1,38	33/36	5,50	91,67	0,87	25/36	4,17	69,44	1,72
	Pós-teste	31/36	5,17	86,11	0,98	27/36	4,50	75,00	1,76	28/36	4,67	77,78	1,37
ICI(n=9)	Pré-teste	35/54	3,89	64,81	1,45	40/54	4,44	74,07	1,14	35/54	3,99	64,81	1,45
	Pós-teste	27/54	3,00	50,00	1,80	50/54	5,56	92,59	0,73	46/54	5,00	83,33	1,12
GC(n=3)	Pré-teste	16/18	5,30	88,89	0,58	15/18	5,00	83,33		17/18	5,70	94,44	

* No teste de Julgamento de Gramaticalidade, havia seis orações de cada tipo de construção apresentado na tabela acima.

Os resultados da Tabela 10 mostram que o grupo BSI apresentou percentual de acertos menor do que o grupo ISI no pré-teste nas orações SS (BSI = 45,8% e ISI = 75,0%), Além disso, enquanto o ISI melhorou seus resultados após a instrução, o BSI apresentou um decréscimo (BSI = 33,3% e ISI = 86,1%). Esses resultados sugerem que os informantes do grupo ISI já possuíam algum conhecimento sobre a estrutura que pode ter sido reforçado pela instrução implícita, enquanto para os sujeitos do BSI a instrução não surtiu efeito algum. Por outro lado, comparando os grupos básico e intermediário que foram sujeitos a um *input* explícito, podemos ver evidências dos efeitos da instrução nos sujeitos do grupo BCI (Pré = 36,11%; Pós = 52,78%), porém para o grupo ICI (Pré = 64,81%; Pós = 50,00%) o *input* recebido não surtiu efeito positivo; pelo contrário, o grupo apresentou um percentual de acertos menor no pós-teste (ICI = 50,0%) o que sugere que os sujeitos foram indiferentes à instrução. O grupo de controle alcançou o percentual de 88,89% de acertos nas orações SS.

Em suma, com relação às orações SS os dados sugerem que, apesar dos resultados não terem sido estatisticamente significativos, a instrução teve efeito positivo sobre os grupos ISI e BCI, sendo que o primeiro pode ter reforçado um conhecimento já aprendido (apesar da instrução ser implícita), enquanto o último pode realmente ter generalizado a instrução recebida sobre o nível OOP para o nível mais inferior, o SS. Em seguida, passaremos a analisar as orações SOD.

Quando o sujeito da oração principal aparece como objeto da oração relativa, temos um tipo de construção ao qual chamamos de SOD. Vejamos o exemplo:

(34a) The students are fluent in Italian.
sujeito

(34b) I met the students yesterday.
Objeto

(34c) The students *who I met yesterday* are fluent in Italian.
sujeito who = objeto da OR = the students

Procederemos, a partir deste momento, à análise do desempenho do grupo básico *versus* intermediário expostos à instrução implícita e explícita nas construções SOD (Tabela 10). O grupo BSI, quando sujeito a um *input* implícito, parece ter se beneficiado mais da instrução do que o ISI, para o qual o *input* não teve um efeito positivo. O fato do grupo ISI parecer indiferente à instrução além do desempenho positivo do BSI fizeram com que os dois grupos obtivessem resultados muito próximos no pós-teste, o que nos leva a supor que, com um número maior de informantes, o BSI confirmaria os efeitos da instrução implícita e apresentaria um percentual de acertos mais significativo. Com relação ao *input* explícito, os grupos básico e intermediário confirmaram os efeitos da instrução ao apresentarem resultados estatisticamente significantes (BCI – $t(\text{cal}) = -2,7116$ e $p = 0,04$; ICI - $t(\text{cal}) = -3,5921$, $p = 0,007$) o que, por outro lado, também sugere que houve generalização da instrução fornecida sobre o nível OOP para o OD. Os falantes nativos apresentaram um percentual de acertos menor do que os resultados do pós-teste dos grupos experimentais expostos à instrução explícita: GC = 83,33% , BCI = 86,11% e ICI = 92,59%. Esse fato parece comprovar os efeitos positivos do *input* explícito. Vejamos a seguir o comportamento dos informantes com relação às orações SOP.

As frases do tipo SOP (Tabela 10) têm o sujeito da oração principal igual ao objeto da oração a ser relativizada e diferem das SOD por possuírem um objeto preposicionado na sua construção, como podemos observar no exemplo abaixo:

(35a) The book is a success.
sujeito

(35b) I read about the book.
Objeto preposicionado

(35c) The book **which** I read about is a success.
sujeito which = obj prep. da OR = the book

As orações SOP (Tabela 10), juntamente com as OOP, foram os tipos de construções utilizadas para ministrar a instrução que focalizou o nível OP na HASN. Numa primeira análise, os dados (Tabela 10) exibem um ganho positivo, entre pré e pós-teste, a favor das instruções explícita e implícita tanto nos grupos do nível básico com nos do intermediário. Embora os efeitos do *input* não tenham causado diferenças significantes de um teste para o outro, com exceção do grupo ICI que apresentou um acréscimo significativo, os dados demonstram que, mesmo que a instrução tenha sido sobre um nível mais marcado da HASN, os alunos aparentemente não apresentaram problemas em assimilar as construções SOP. O resultado do grupo de controle foi superior a todos os grupos experimentais, 94,44%. Ao que parece, os falantes nativos testados não têm dificuldades em processar relativizações que envolvam o nível OP, enquanto os grupos experimentais, embora tenham alcançado resultados maiores pós-instrução, parecem ter mais dificuldades com essa estrutura do que com as OOD, onde os percentuais de acertos foram maiores.

Discutiremos, a partir deste momento, o desempenho individual de cada grupo experimental nas construções relativas dos tipos SS, SOD e SOP, assim como as evidências de ocorrência ou não da generalização da instrução. Os dados correspondentes a estas construções e que serão analisados a partir de agora constam na Tabela 10.

Na análise Pré-teste *versus* Pós-teste, observando cada grupo individualmente, verificamos que o grupo BSI apresentou resultado menor no pós-teste em relação ao pré-teste nas construções SS, sugerindo que a instrução implícita não foi efetiva para esse tipo de construção relativa. Por outro lado, nas orações do tipo SOD, o grupo BSI apresentou uma alteração positiva no pós-teste, o que aponta para uma tendência a favor do *input* implícito que provavelmente seria confirmada se tivéssemos um número maior de informantes neste grupo. Com relação às orações SOP, podemos verificar que o grupo BSI foi favorecido com a instrução implícita, o que confirma a suposição anterior de que, com um número maior de

sujeitos, os resultados poderiam ser mais significativos com relação ao tipo de instrução recebida pelo grupo.

Comparando o desempenho dos sujeitos do grupo BSI nos três tipos de orações, verificamos que os dados apontam para uma generalização da instrução do nível OP para o nível inferior seguinte – OD, porém esta generalização não se confirma no nível SS. Tal constatação nos leva a crer que o grupo BSI tinha pouco ou quase nenhum conhecimento sobre relativização e uma vez tendo recebido instrução sobre um dos níveis, somente foi capaz de estender esse conhecimento para o nível mais próximo e menos marcado, não conseguindo atingir o outro nível relacionado com o instruído, o SS.

Embora não tenha sido expressivamente significativo, o resultado do grupo BCI no pós-teste das orações SS, dá mostra de efeitos positivos da instrução explícita. (Percentual de acertos: Pré = 36,11% e Pós = 52,78%). No que diz respeito ao desempenho dos sujeitos desse mesmo grupo nas construções SOD, os resultados apresentados foram significativos estatisticamente (t (cal) = -2,7116 e p = 0,04) e superiores àqueles apontados nas orações SOP que foram objeto da instrução. As evidências do sucesso da instrução apontadas por este grupo dão sinais de que o *input* explícito é mais efetivo do que o implícito, uma vez que, dentro de um grupo com o mesmo nível de conhecimento da língua, o tipo de instrução utilizado com cada grupo (BSI e BCI) causou diferenças nos resultados apresentados.

O grupo ISI, apesar de estar exposto a um *input* implícito, apresentou uma resposta positiva à instrução nas construções SS e SOP, porém o mesmo não aconteceu com as frases SOD, onde houve uma queda no rendimento dos sujeitos (Pré = 91,67% e Pós = 75,00%). O bom desempenho nas construções SS pode não ser devido somente à instrução, pois os resultados do pré-teste já davam indícios de que os informantes tinham um certo conhecimento sobre as relativas SS. Por outro lado, essa justificativa não cabe às orações

SOD que, após apresentarem um resultado importante no pré-teste, mostraram uma queda no pós-teste. Uma explicação para este fato seria através da generalização. Os alunos podem ter confundido a instrução recebida sobre o nível OP ao generalizarem-na para o OD. Quanto à generalização realizada pelos sujeitos deste grupo, parece-nos que eles generalizaram do nível mais marcado para o menos marcado, deixando escapar o nível intermediário.

Quanto ao desempenho do grupo ICI, notamos uma queda de rendimento entre o pré- e o pós-teste nas orações SS, fato que sugere que os sujeitos foram indiferentes ao *input* explícito. Por outro lado, temos as construções SOD, que apresentaram resultados estatísticos significantes ($t(\text{cal}) = -3,5921$, $p = 0,007$) o que demonstra que a instrução explícita auxiliou a melhorar o desempenho de um grupo que, aparentemente, conforme dados do pré-teste, já possuía alguma noção sobre a formação das ORs. Com relação às orações SOP, o efeito da instrução também foi positivo (Pré = 64,81%; Pós = 83,33%), o mesmo acontecendo com as orações SOD (Pré = 74,07%; Pós = 92,59%). Por outro lado, a melhor performance do grupo foi nas SOP, o nível instruído, mostrando uma diferença percentual a favor da instrução de 18,52%.

5.1.2.2 Frases do tipo OS, OOD e OOP

As orações do tipo OS têm o objeto da oração principal e o sujeito da oração relativa iguais, como podemos verificar no exemplo a seguir:

(36a) John likes the girl.
objeto

(36b) The girl studies in his school.
sujeito

(36c) John likes the girl *who studies in his school*.
Objeto OP who = sujeito da OR = the girl

Vejamos agora como se comportaram os grupos experimentais nesse tipo de construção. Os dados da Tabela 11 mostram que todos os grupos experimentais apresentaram decréscimo nos resultados do pós-teste em relação ao pré-teste, sendo que esse decréscimo foi mais acentuado nos grupos sem instrução e, dentre estes, o decréscimo maior foi observado no grupo intermediário. Quanto aos grupos com instrução, observou-se melhor performance no grupo intermediário (ISI e ICI), o que faz supor que alunos sujeitos a um *input* explícito e com maior grau de desenvolvimento lingüístico tendem a reagir mais positivamente à instrução. Os falantes nativos apresentaram um rendimento de 83,33% nesse tipo de estrutura, sendo, portanto, superior a qualquer um dos grupos experimentais. O desempenho negativo dos grupos neste tipo de construção sugere que os sujeitos não generalizaram a instrução recebida sobre o nível OP para o mais inferior na hierarquia. Teremos, a seguir, a análise e discussão dos resultados das orações OOD.

Tabela 11 - Resultados das construções relativas OS, OOD e OOP no Teste de Julgamento de Gramaticalidade

Grupos		ORAÇÕES OS				ORAÇÕES OOD				ORAÇÕES OOP			
		Soma	Média acertos	% acertos	Desvio padrão	Soma	Média acertos	% acertos	Desvio padrão	Soma	Média acertos	% acertos	Desvio padrão
BSI(n=4)	Pré-teste	7/24	1,75	29,17	2,22	14/24	3,50	58,33	1,00	16/24	4,00	66,67	1,41
	Pós-teste	3/24	0,75	12,50	1,50	16/24	4,00	66,67	1,41	14/24	3,50	58,33	0,58
BCI(n=6)	Pré-teste	19/36	3,17	52,78	1,60	24/36	4,00	66,67	1,09	17/36	2,83	47,22	1,17
	Pós-teste	14/36	2,33	38,89	1,86	27/36	4,50	75,00	1,05	23/36	3,83	63,89	1,17
ISI(n=6)	Pré-teste	32/36	5,33	88,89	1,03	27/36	4,50	75,00	1,38	27/36	4,50	75,00	1,87
	Pós-teste	25/36	4,16	69,44	1,17	29/36	4,83	80,56	0,98	29/36	4,83	80,56	1,33
ICI(n=9)	Pré-teste	32/54	3,58	59,26	1,59	42/54	4,67	77,78	0,87	30/54	3,33	55,56	1,58
	Pós-teste	26/54	2,89	48,15	1,76	44/54	4,89	81,48	0,78	42/54	4,66	77,78	0,87
GC(n=3)	Pré-teste	15/18	5,00	83,33	1,73	17/18	5,66	94,44	0,57	15/18	5,00	83,33	0,00

Quando o objeto da oração principal é também o objeto da oração relativa temos construções do tipo OOD, vejamos o exemplo:

(37a) My brother saved the bird.
objeto

(37b) The boys wanted to kill the bird.
objeto

(37c) My brother saved the bird *which the boys wanted to kill*.
objeto which = objeto OR = the birds

Contrastando com os resultados obtidos nas construções OS, as construções OOD (Tabela 11) apresentaram resultados positivos em relação à instrução, sendo que os ganhos foram maiores no grupo básico (BSI e BCI); contudo não houve significativa variação no ganho verificado nestes dois grupos. No grupo intermediário, porém, os ganhos observados no grupo de instrução implícita (ISI) apresentaram maior variação positiva. Notamos, porém, que já no pré-teste os grupos intermediários ISI e ICI já haviam apresentado altos percentuais de desempenho, evidenciando conhecimento prévio sobre a relativização, motivo pelo qual, talvez, tenham apresentados ganhos inferiores aos grupos BSI e BCI. O grupo de controle, também nessa estrutura, mostrou uma performance superior à dos informantes da pesquisa (94,44%) o que aponta que essa é uma estrutura comumente aceita pelos nativos. Na seqüência, veremos como os informantes se comportaram em relação às orações OOP.

As frases do tipo OOP (Tabela 11) foram aquelas utilizadas na instrução ministrada e constavam de frases relativizadas que continham verbos preposicionados, como as do exemplo abaixo:

(38a) The man saw the boy.
objeto

(38b) The mother was looking for the boy.
objeto preposicionado

(38c) The man saw the boy *who the mother was looking for*.
objeto who= objeto prep. OR = the boy

Observamos que os resultados do pós-teste demonstraram ganhos positivos para todos os grupos, com exceção do BSI. O grupo ISI apresentou pequeno ganho no pós-teste, mas, como já comentado em relação às orações OOD, é importante ressaltar que este grupo já tinha evidenciado conhecimento prévio dessa construção. Quanto aos grupos sujeitos à instrução explícita, o grupo ICI apresentou variação positiva significativamente maior do que o grupo BCI (ICI - $t(\text{cal}) = -3,57$, $p = 0,007$; BCI - $t(\text{cal}) = -2,74$, $p = 0,04$), o que faz novamente supor que um maior conhecimento da língua facilita a compreensão do *input*. Com relação ao grupo de controle, novamente houve superioridade dos resultados alcançados pelos falantes nativos com relação aos sujeitos da pesquisa, sendo que o resultado do pós-teste do grupo ISI foi o que mais se aproximou do percentual do grupo de controle: ISI = 80,56% e GC = 83,33%.

Com relação ao efeito da instrução nas orações OS, OOD e OOP, observamos que os grupos BCI e ISI e ICI não apenas assimilaram a instrução sobre o nível OP, mas também generalizaram-na para o nível imediatamente inferior (OD): no grupo BCI houve, generalização do nível OOP para o OD, mas não para o nível SU; a mesma situação aconteceu no grupo ICI. O grupo BSI não assimilou a instrução sobre o nível OP, porém generalizou-a para o nível imediatamente inferior (OD), o que parece sugerir que os sujeitos não estavam prontos para essa estrutura, mas foram capazes de aplicar a instrução para uma construção semelhante em nível inferior, menos marcado. A exemplo dos outros grupos, estes informantes não generalizaram a instrução para o nível SU, que é o menos marcado, contrariando o que prevê a HASN. Notamos, porém, que o grupo BSI era o menor dos grupos, com apenas 4 informantes, em contraste com 6 no BCI e ISI e 9 no ICI, o que pode ter interferido nos resultados apresentados.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados do Teste de Combinação de Sentenças.

5.2 Resultados do Teste de Combinação de Sentenças

5.2.1 Resultados Gerais

O Teste de Combinação de Sentenças contou com 18 pares de frases em cada teste, que deveriam ser combinadas de modo que resultassem em uma oração relativa. Desse modo, os dados analisados nesta seção se referem aos resultados de 900 frases produzidas pelos sujeitos dos quatro grupos experimentais.

Através da Tabela 12, podemos verificar o desempenho dos grupos básico e intermediário no TCS. No que se refere aos efeitos da instrução implícita, todos os grupos apresentaram melhora no pós-teste, contudo, o aproveitamento do grupo BSI ficou aquém do ISI ($t(\text{cal}) = -4,56$, $p = 0,0006$). Essa diferença entre os dois grupos pode ser devida ao fato de que o BSI não possuía o mesmo nível de conhecimento da língua do ISI. Com relação aos grupos expostos à instrução explícita, verificamos que o grupo intermediário (ICI) apresentou melhores resultados do que o grupo básico (BCI); em ambos os grupos houve aproveitamento positivo da instrução, porém este foi mais significativo no grupo ICI. ($t(\text{cal}) = -5,49$, $p = 0,0006$). Estes dados são, pois, consistentes com os dados obtidos pela análise do TJG, onde já tínhamos observado a influência do nível de conhecimento como fator diferencial no aproveitamento positivo da instrução.

Tabela 12 – Dados Gerais – Análise Grupo Básico *versus* Grupo Intermediário - TCS

Grupos	Pré-teste (n=450)			Desvio Padrão	Pós-teste (n=450)			Desvio Padrão
	Soma	Média Acertos	% Acertos		Soma	Média Acertos	% Acertos	
BSI(n=4)	9/72	2,25	12,50	2,06	17/72	4,25	23,81	2,06
ISI(n=6)	42/108	7,00	38,89	4,73	70/108	11,67	64,81	4,76
BCI(n=6)	22/108	3,67	20,37	3,61	67/108	11,17	62,04	6,24
ICI(n=9)	72/162	8,00	44,44	3,97	139/162	15,44	87,96	2,07
GC(n=3)	23/54	7,67	42,59	3,21				

A análise dos resultados comparativos do pré-teste *versus* pós-teste (Tabela 13) mostra que todos os grupos experimentais apresentaram resultados positivos a favor da instrução no pós-teste. Observamos que, no grupo básico, o grupo com instrução explícita (BCI) apresentou ganhos maiores no pós-teste do que o grupo com instrução implícita (BSI), uma situação que se repetiu no grupo intermediário, porém de modo mais significativo; o grupo ICI apresentou resultados estatísticos mais positivos em relação ao grupo ISI ($ISI = t(\text{cal}) = -4,56$, $p = 0,0006$; $ICI = t(\text{cal}) = -5,487$, $p = 0,0006$). Esses resultados são consistentes com os obtidos na análise de TJG, o que faz supor que a instrução explícita, ao tornar os aprendizes conscientes em relação à estrutura em questão, facilita o aprendizado.

Tabela 13 – Dados Gerais – Análise Pré-teste *versus* Pós-teste – TCS

Grupos	Pré-teste (n=450)			Desvio Padrão	Pós-teste (n=450)			Desvio Padrão
	Soma	Média Acertos	% Acertos		Soma	Média Acertos	% Acertos	
BSI(n=4)	9/72	2,25	12,50	2,06	17/72	4,25	23,81	2,06
BCI(n=6)	22/108	3,67	20,37	3,61	67/108	11,17	62,04	6,24
ISI(n=6)	42/108	7,00	38,89	4,73	70/108	11,67	64,81	4,76
ICI(n=9)	72/162	8,00	44,44	3,97	139/162	15,44	87,96	2,07
GC(n=3)	23/54	7,67	42,59	3,21				

5.2.2 Resultados das construções relativas conforme a HSO

5.2.2.1 Frases do tipo SS, SOD e SOP

Tabela 14 – Resultados das construções relativas SS, SOD e SOP no Teste de Combinação de Sentenças

Grupos		ORAÇÕES SS				ORAÇÕES SOD				ORAÇÕES SOP			
		Soma	Média	%	Desvio	Soma	Média	%	Desvio	Soma	Média	%	Desvio
			acertos	acertos	padrão		acertos	acertos	padrão		acertos	acertos	padrão
BSI(n=4)	Pré-teste	0/12	0	0	0	0/12	0	0	0	0/12	0	0	0
	Pós-teste	1/12	0,25	8,30	0,50	0/12	0	0	0	1/12	0,25	8,33	0,50
BCI(n=6)	Pré-teste	3/18	0,67	22,22	0,82	3/18	0,50	16,67	0,84	0/18	0	0	0
	Pós-teste	9/18	1,50	50,00	1,38	9/18	1,50	50,00	1,38	9/18	1,50	50,00	1,38
ISI(n=6)	Pré-teste	1/18	2,00	5,56	0,41	7/18	2,00	38,89	1,17	6/18	1,00	33,33	1,26
	Pós-teste	12/18	0,20	66,67	1,16	12/18	2,00	66,67	1,26	8/18	1,22	44,44	1,37
ICI(n=9)	Pré-teste	7/27	1,44	25,93	0,97	13/27	1,44	48,13	1,13	7/27	0,78	25,93	0,83
	Pós-teste	23/27	2,56	85,19	0,53	23/27	2,56	85,19	0,73	20/27	2,22	74,07	0,57
GC(n=3)	Pré-teste	2/9	0,67	22,22	0,58	2/9	0,7	22,22	1,15	3/9	1,00	33,33	1,13

Observamos no pré-teste que as orações SS (Tabela 14) eram praticamente desconhecidas dos grupos com instrução implícita, tanto do BSI como do ISI. Os resultados do pós-teste indicaram que o grupo BSI apresentou um ganho muito pequeno, ao passo que o grupo ISI apresentou o ganho mais significativo de todos os grupos experimentais ($t(\text{cal}) = -4,56$, $p = 0,0006$). Já os grupos com instrução explícita (BCI e ICI) apresentavam no pré-teste algum conhecimento da estrutura e no pós-teste verificamos ganhos em ambos os grupos, novamente maiores no grupo com *input* explícito: ICI ($-(t(\text{cal})) = -5,49$, $p = 0,0006$). Com relação ao grupo de controle, os falantes nativos apresentaram um rendimento semelhante ao dos pré-testes dos grupos experimentais sujeitos à instrução explícita (BCI e ICI), o que sugere que esta estrutura talvez não seja realizada pelos nativos ou pelo seu grau de marcação ou por eles preferirem, neste caso, estruturas não-relativas. Após a instrução, o BCI e o ICI superaram o percentual de acertos do GC. Passamos agora à análise das construções SOD.

Com relação às orações SOD (Tabela 14), observamos no pré-teste um virtual desconhecimento desta construção por parte dos grupos básicos: total, no caso do grupo BSI, e muito restrito no grupo BCI. Mesmo nos grupos intermediários, ISI e ICI, a média de acertos do pré-teste foi inferior a 50% (ISI = 38,89% e ICI = 48,13%). O percentual de acertos no pré-teste do grupo de controle foi inferior ao dos grupos intermediários (22,22%), o que novamente sugere que a construção relativa SOD também não é realizada pelos nativos. O pós-teste revelou não ter havido alteração no conhecimento dessa estrutura no caso do grupo BSI, que continuou com percentual de acertos de 0% (zero por cento), e um ganho percentual de 27,78% no grupo ISI. Os grupos com instrução explícita apresentaram novamente ganhos percentuais mais significativos—33,33% para o grupo BCI e 37,06% para o grupo ICI ($t(\text{cal}) = -3,16$, $p = 0,0133$).

O pré-teste envolvendo as orações SOP (Tabela 14) revelou que os grupos básicos BSI e BCI desconheciam totalmente tal construção e os grupos intermediários tinham conhecimento restrito da mesma: 33,33% para o grupo ISI (e percentagem igual para o grupo de controle), e 25,93% para o grupo ICI. O pós-teste revelou pequeno ganho no grupo BSI e pequeno ganho percentual no grupo ISI. Já os grupos com instrução explícita apresentaram ganhos estatisticamente significativos: BCI ($t_{cal}=-2,66$, $p=0,0446$) e ICI ($t_{cal}=-3,25$, $p=0,0117$). Mais uma vez, temos o grupo de controle com resultado semelhante a um dos grupos experimentais – ISI = 33,33%. Além disso, os grupos experimentais, com exceção do BSI, superaram o percentual dos falantes nativos (33,33%).

A generalização da instrução nas orações SS, SOD e SOP foi quase nula para o grupo BSI, porém não foi máxima devido ao fato de que os sujeitos “escaparam” o nível SOD, mas realizaram o SS, com o mesmo percentual de acertos verificado para o nível SOP. No grupo BCI, a generalização ocorreu para todos os níveis, apresentando em todos eles igual percentual de acertos no pós-teste (50%), tendo havido, portanto, generalização máxima. Já nos grupos intermediários, houve também generalização máxima, porém o percentual de acertos foi superior nos níveis SOD e SS com relação ao nível SOP, tendo sido mais significativo no grupo com instrução explícita, ICI. A seguir, procederemos a análise e discussão dos resultados das orações OS, OOD e OOP do TCS.

Tabela 15 – Resultados das construções relativas OS, OOD e OOP no Teste de Combinação de Sentenças

Grupos		ORAÇÕES OS				ORAÇÕES OOD				ORAÇÕES OOP			
		Soma	Média	%	Desvio	Soma	Média	%	Desvio	Soma	Média	%	Desvio
			acertos	acertos	padrão		acertos	acertos	padrão		acertos	acertos	padrão
BSI(n=4)	Pré-teste	5/12	1,25	41,67	0,96	5/12	0,75	25,00	0,96	1/12	0,25	8,33	0,50
	Pós-teste	7/12	1,75	56,33	1,26	7/12	1,75	58,33	0,50	1/12	0,25	8,33	0,50
BCI(n=6)	Pré-teste	6/18	1,00	33,33	1,10	6/18	1,17	38,89	1,33	2/18	0,33	11,11	0,52
	Pós-teste	15/18	2,50	83,33	1,22	15/18	2,50	83,33	1,22	10/18	1,67	55,56	1,21
ISI(n=6)	Pré-teste	10/18	1,57	55,56	1,37	10/18	1,83	61,11	1,17	7/18	1,17	38,89	0,75
	Pós-teste	12/18	2,00	66,67	1,10	15/18	2,50	83,33	1,22	11/18	1,83	61,11	0,75
ICI(n=9)	Pré-teste	21/27	2,33	77,78	0,87	21/27	1,89	62,96	1,05	7/27	0,78	25,93	0,67
	Pós-teste	27/27	3,00	100,00	0,00	25/27	2,78	92,59	0,44	21/27	2,33	77,78	0,70
GC(n=3)	Pré-teste	5/9	1,70	55,56		6/9	2,00	66,67	1,00	5/9	1,70	55,56	0,60

5.2.2.2 Frases do tipo OS, OOD e OOP

Nas orações OS (Tabela 15), todos os grupos apresentaram desempenho positivo no pós-teste. Os grupos BSI e ISI obtiveram uma melhora nos percentuais de acertos e, embora a mesma não tenha sido significativa, aponta para evidências de que o *input* implícito pode ter sido responsável pela alteração dos dados. Por outro lado, nos grupos expostos à instrução explícita, o ICI mostrou no pós-teste um resultado significativo estatisticamente em comparação aos resultados do pré-teste, ($t(\text{cal}) = -2,30$, $p = 0,05$), o que indica que este grupo melhorou o conhecimento que tinha sobre a estrutura alcançando o percentual de 100%. O BCI apresentou uma diferença de 50% após o *input*, ou seja, o melhor desempenho percentual entre os grupos, o que significa que, para estes sujeitos, a instrução explícita resultou em efeitos positivos. A exemplo do que aconteceu com as orações com sujeito relativizado, os falantes nativos também não mostraram um desempenho significativamente superior aos grupos experimentais nas orações OS. Isso pode indicar que os nativos não fazem uso freqüente dessa estrutura. Talvez um número maior de sujeitos no grupo de controle fornecesse-nos evidências mais concretas sobre a relativização com OD. Vejamos adiante os resultados das realizações com as OOD.

Os grupos expostos à *input* implícito, BSI e ISI, nas orações OOD (Tabela 15), obtiveram resultados positivos, porém não tão importantes quanto o BCI e ICI. O BCI melhorou seu desempenho após a instrução em 44,44% e o ICI foi o grupo que apresentou resultado estatístico significativo no pós-teste ($t(\text{cal}) = -2,53$, $p = 0,0353$). Num comparativo entre os grupos do nível básico, a instrução explícita foi mais significativa do que a implícita, o mesmo acontecendo com os grupos do nível intermediário. O grupo de controle apresentou um percentual de acertos no mesmo patamar dos grupos intermediários no pré-teste, o que indica que os nativos também apresentam problemas nestas construções. A seguir, as orações OOP.

Os dados das orações OOP mostram que os sujeitos do BSI não assimilaram a instrução implícita a que foram expostos, em consequência não houve alteração nos percentuais. Já o grupo ISI apresentou um pequeno ganho após o *input*, o que pode ter sido resultado de um reforço implícito de uma estrutura já conhecida. Por outro lado, os grupos expostos a um *input* explícito, BCI e ICI, melhoraram significativamente seus resultados no pós-teste: BCI - $t(\text{cal}) = -2,70$, $p = 0,00430$; ICI - $t(\text{cal}) = -4,13$, $p = 0,003$, o que faz supor que a instrução explícita tenha sido mais assimilada do que a implícita e o fato dessa construção ser à que foi sujeita a instrução fez com que os ganhos percentuais fossem mais significativos.

O Grupo de Controle apresentou somente 55,56% de acertos nas OOP, o que novamente mostra que as estruturas relativas com objeto não são usadas freqüentemente pelos nativos.

Verificando os dados das três construções: OS, OOD e OOP, notamos que o BSI não assimilou a instrução para o nível OOP, mas a generalizou para os níveis inferiores OD e SU, o que pode significar que esses sujeitos poderiam estar prontos para aprender as construções OOD e OS mas não as OOP. Em contrapartida, o ISI não só aprendeu o nível instruído como também generalizou a instrução de forma máxima para níveis inferiores. O BCI e o ICI também maximizaram a generalização, porém, enquanto o BCI apresentou ganhos similares em todos os níveis, o ICI mostrou uma diferença percentual significante somente nas OOP. Os resultados dos pré-testes do ICI já assinalavam que o grupo possuía um certo domínio das construções OS e OOD, portanto a instrução pode não ter sido fator de diferença entre os resultados do pré- e pós-teste.

5.3 Resultados da Análise Teste de Combinação de Sentenças *versus* Teste de Julgamento de Gramaticalidade

O propósito de procedermos à análise do TCS *versus* TJG foi verificarmos o desempenho dos alunos na construção de orações relativas, a partir de uma combinação de sentenças, em comparação com a capacidade de julgamento dos mesmos para avaliar, com base em seus conhecimentos sobre as OR em inglês, se as frases apresentadas no TJG eram construções corretas ou incorretas.

As análises a seguir, além de fazerem um comparativo entre os resultados do TCS e o TJG, observaram os desempenhos dos grupos básico e intermediário e também de cada grupo experimental no Pré-teste e no Pós-teste de ambos os instrumentos.

5.3.1 Resultados Gerais

Nos Dados Gerais da Análise TCS *versus* TJG (Tabela 16), temos o TJG com diferença percentual superior ao do TCS nos resultados do pré e pós-teste nos grupos do nível básico (BSI) e intermediário (ISI) expostos à instrução implícita. Entre os grupos com e instrução explícita, o BCI também apresentou o TJG com percentuais maiores do que o TCS em ambos os testes. Em contrapartida, o ICI teve o TCS com melhor aproveitamento no pós-teste (TCS = 87,96%; TJG = 72,22%). Resumindo, tanto os grupos de nível básico como os intermediários foram mais bem sucedidos em julgarem as construções relativas como corretas ou incorretas do que realizá-las através de um exercício de combinação de sentenças. Essa situação também se confirma com o grupo de controle, que teve o TJG com 92,59% de média de acertos contra somente 42,59% do TCS. Esses dados evidenciam uma disparidade entre a compreensão e a produção, o que sugere que embora os sujeitos (tanto os informantes quanto os nativos) compreendam as estruturas, não são capazes de produzi-las adequadamente ou evitam-nas talvez devido ao grau de complexidade que este tipo de estrutura apresenta.

Tabela 16 – Dados Gerais - Resultados TCS *versus* TJG - Análise Grupo Básico *versus* Grupo Intermediário

Grupos	Pré-teste (n=1350)				Desvio Padrão	Pós-teste (n=1350)			Desvio Padrão
	Teste	Soma	Média	% Acertos		Soma	Média	% Acertos	
BSI(n=4)	CS	9/72	2,25	12,50	2,06	17/72	4,25	23,61	2,06
	JG	76/144	19,00	52,78	4,97	72/144	18,00	50,00	5,48
ISI (n=6)	CS	42/108	7,00	38,89	4,73	70/108	11,67	64,81	4,76
	JG	171/216	28,50	79,17	7,42	169/216	28,20	78,24	5,78
BCI(n=6)	CS	22/108	3,67	20,37	3,61	67/108	11,17	62,04	6,24
	JG	121/216	20,20	56,02	4,46	138/216	23,00	63,89	6,03
ICI (n=9)	CS	72/162	8,00	44,44	3,97	139/162	15,44	87,96	2,07
	JG	214/324	23,80	66,05	6,70	234/324	28,00	72,22	5,66
GC (n=3)	CS	23/54	7,67	42,59	3,21				
	JG	100/108	33,33	92,59	4,62				

* O TCS incluiu 18 pares de frases e o TJG 36 frases.

Na análise do desempenho do pré-teste e do pós-teste de cada grupo experimental (Tabela 17), o BSI e o ISI obtiveram um pequeno decréscimo no percentual de acertos do pós-teste do TJG, enquanto que no TCS ambos mostraram ganho positivo, o que evidencia que a instrução implícita causou mais efeito no TCS do que no TJG. Os demais grupos, BCI e ICI, apresentam ganhos tanto no TCS como no TJG, porém, a exemplo dos grupos com *input* implícito, estes também tiveram melhores resultados no TCS. Talvez o fato de a instrução ter sido ministrada com o tipo de exercícios do TCS tenha colaborado para o melhor desempenho dos sujeitos nesse teste.

Tabela 17 – Dados Gerais – Resultados TCS *versus* TJG - Análise Pré-teste *versus* Pós-teste

Grupos	Pré-teste (n=1350)				Desvio Padrão	Pós-teste (n=1350)			Desvio Padrão
	Teste	Soma	Média	%		Soma	Média	%	
			Acertos	Acertos			Acertos	Acertos	
BSI(n=4)	CS	9/72	2,25	12,50	2,06	17/72	4,25	23,61	2,06
	JG	76/144	19,00	52,78	4,97	72/144	18,00	50,00	5,48
BCI(n=6)	CS	22/108	3,67	20,37	3,61	67/108	11,17	62,04	6,24
	JG	121/216	20,20	56,02	4,46	138/216	23,00	63,89	6,03
ISI (n=6)	CS	42/108	7,00	38,89	4,73	70/108	11,67	64,81	4,76
	JG	171/216	28,50	79,17	7,42	169/216	28,20	78,24	5,78
ICI (n=9)	CS	72/162	8,00	44,44	3,97	139/162	15,44	87,96	2,07
	JG	214/324	23,80	66,05	6,70	234/324	28,00	72,22	5,66
GC (n=3)	CS	23/54	7,67	42,59	3,21				
	JG	100/108	33,33	92,59	4,62				

5.3.2 Resultados das construções relativas conforme a HSO

5.3.2.1 Frases do tipo SS, SOD e SOP

Analisaremos primeiramente o comportamento dos grupos básico e intermediário nas orações SS (Tabela 18). O grupo BSI apresentou resultado insignificante no TCS e decréscimo no percentual de acertos do pós-teste do TJG, enquanto o ISI mostra ganhos positivos tanto no TCS como no TJG, com superioridade do TCS. Desse modo, a análise dos dados indica que, entre os grupos com instrução implícita, os sujeitos com maior conhecimento lingüístico foram capazes de julgar e combinar as construções SS com mais sucesso do que os do grupo BSI, com menor proficiência. Os grupos básico e intermediário

com instrução explícita também apresentaram ganhos maiores no TCS, enquanto no TJG o ICI mostrou decréscimo no percentual de acertos e o ISI, apesar de apresentar ganho positivo no pré-teste já apontava um alto conhecimento da estrutura, portanto, parece que os sujeitos destes dois grupos foram indiferentes à instrução e o resultado positivo do ISI mera consequência de um conhecimento já adquirido.

Nas orações SOD (Tabela 18), a instrução implícita foi nula para os sujeitos do grupo BSI no TCS e no TJG o ganho percentual no pós-teste foi muito pequeno. Já o ISI mostrou resultado positivo no TCS e decréscimo no TJG. Assim sendo, os dados indicam que, para os grupos com *input* implícito, a instrução causou mais efeito no TCS. Isto também é observado nos grupos BCI e ICI em que os ganhos percentuais são mais significantes no TCS do que no TJG uma vez que, novamente, no TJG o pré-teste já mostrava que os sujeitos tinham conhecimento da estrutura, portanto, a instrução pode ter somente reforçado um conhecimento já adquirido e não ensinado algo novo.

As construções do tipo SOP (Tabela 18) para o grupo ISI apresentaram ganhos em ambos os testes (TCS e TJG), porém as diferenças percentuais apontam o TCS com um resultado final maior (11,11%) do que o TJG (8,34%), enquanto que o BSI apresentou ganhos muito restritos (8,33%) tanto no TJG como no TCS. Apesar deste ter sido o nível instruído, os ganhos não foram significativos para nenhum dos grupos em nenhum dos testes. Com relação aos grupos com instrução explícita, o TCS foi bem superior em resultados positivos do que o TJG, o que indica que os informantes conseguiram construir orações relativas com mais eficácia do que julgá-las. Porém, devemos ressaltar mais uma vez que a instrução ocorreu com exercícios de combinação de sentenças, portanto, isto pode ter influenciado o bom desempenho dos alunos no TCS.

Com referência à generalização da instrução, o BSI não generalizou a instrução no TCS, porém no TJG o fez só para o nível OD. O ICI generalizou no TCS, mas não no TJG. Os demais grupos generalizaram do nível instruído para os níveis inferiores em ambos os testes. Essas observações indicam que a generalização não foi realizada de forma máxima pelos grupos experimentais.

Concluindo, nas orações SS, SOP e SOD, os ganhos mais significativos ficaram por conta do TCS, embora tenha havido resultados positivos também no TJG. Essas evidências sugerem que os sujeitos tiveram melhor desempenho na construção de orações relativas através de combinação de frases, porém parece que o conhecimento adquirido através da instrução não os ajudou no julgamento da gramaticalidade dessas estruturas.

Tabela 18 – Teste de Julgamento de Gramaticalidade *versus* Teste combinação de Sentenças – Orações SS, SOD e SOP – Grupo Básico *versus* Grupo Intermediário

Grupos	ORAÇÕES SS					ORAÇÕES SOD				ORAÇÕES SOP				
	Soma	Média acertos	% acertos	Desvio padrão	Soma	Média acertos	% acertos	Desvio padrão	Soma	Média acertos	% acertos	Desvio padrão		
BSI(n=4)	Pré-teste	CS	0/12	0	0	0	0/12	0	0	0	0/12	0	0	0
	Pós-teste	CS	1/12	0,25	8,30	0,50	0/12	0	0	0	1/12	0,25	8,33	0,50
	Pré-teste	JG	11/24	2,75	45,83	1,26	16/24	4,00	66,67	0,81	12/24	3,00	50,00	1,41
	Pós-teste	JG	8/24	2,00	33,33	1,41	17/24	4,26	70,83	0,94	14/24	3,50	58,33	1,30
ISI(n=6)	Pré-teste	CS	1/18	0,17	5,56	0,41	7/18	2,00	38,89	1,17	6/18	1,00	33,33	1,26
	Pós-teste	CS	12/18	0,20	66,67	1,16	12/18	2,00	66,67	1,26	8/18	1,22	44,44	1,37
	Pré-teste	JG	27/36	4,50	75,00	1,38	33/36	5,50	91,67	0,83	25/36	4,17	69,44	1,72
	Pós-teste	JG	31/36	5,17	86,11	0,98	27/36	4,50	75,00	1,76	28/36	4,67	77,78	1,37
BCI(n=6)	Pré-teste	CS	4/18	0,67	22,22	0,82	3/18	0,50	16,67	0,84	0/18	0	0	0
	Pós-teste	CS	9/18	1,50	50,00	1,38	9/18	1,50	50,00	1,38	9/18	1,50	50,00	1,35
	Pré-teste	JG	13/36	2,17	36,11	1,47	26/36	4,33	72,22	1,03	22/36	3,67	61,11	0,81
	Pós-teste	JG	19/36	3,17	52,78	2,04	31/36	5,17	86,11	0,41	24/36	4,00	66,67	1,67
ICI(n=9)	Pré-teste	CS	7/27	0,78	25,93	0,97	13/27	1,44	48,13	1,13	7/27	0,78	25,93	0,83
	Pós-teste	CS	23/27	2,56	85,19	0,53	23/27	2,56	85,19	0,73	20/27	2,22	74,07	0,97
	Pré-teste	JG	35/54	3,89	64,81	1,45	40/54	4,44	74,07	1,14	35/54	3,99	64,81	1,45
	Pós-teste	JG	27/54	3,00	50,00	1,80	50/54	5,56	92,59	0,73	46/54	5,00	83,33	1,12
GC(n=3)	Pré-teste	CS	2/9	0,7	22,22	0,58	2/9	0,7	22,22	1,15	3/9	1,00	33,33	1,73
	Pré-teste	JG	16/18	5,30	88,89	0,58	15/18	5,00	83,33	1,00	17/18	5,70	94,44	0,58

5.3.2.2 Frases do tipo OS, OOD e OOP

Comparando-se os resultados do TJG com os do TCS (Tabela 19), nas construções OS observamos que em todos os grupos experimentais, tanto do nível básico como do intermediário, no TCS o ganho foi positivo, enquanto no TJG houve um decréscimo no rendimento.

Nas construções OOD, houve ganhos em todos os grupos experimentais tanto no TCS como no TJG, porém os ganhos foram mais significativos no TCS, em ambos os níveis. O maior ganho foi verificado no TCS do grupo BCI. Na construção OOD, pois o grupo com menor conhecimento lingüístico (BCI), quando submetido à instrução explícita, demonstrou maior aproveitamento do que o grupo ICI. Mesmo quando submetido à instrução implícita, os sujeitos pertencentes ao grupo básico (BSI) apresentaram ganhos superiores aos dos sujeitos do grupo intermediário (ISI e ICI).

Se, por um lado, o pré-teste do TJG de todos os grupos experimentais evidenciou conhecimento da estrutura OOD, esses grupos apresentaram no pós-teste ganhos percentuais não elevados (abaixo de 10% em todos os grupos). Como a instrução foi realizada através de combinação de frases, tal resultado sugere que os informantes tiveram desempenho mais positivo na construção de relativas do que no julgamento da gramaticalidade das mesmas, para o qual não houve instrução.

Nas orações OOP, o grupo BSI foi indiferente no TCS e apresentou decréscimo no TJG, ao passo que o ISI apresentou ganhos em ambos os testes, sendo que os do TCS foram mais significantes do que os do TJG. Os grupos expostos à instrução explícita obtiveram ganhos positivos em ambos os testes, sendo que o TCS, mais uma vez, apresentou ganhos mais significativos do que o TJG. No TCS, invertendo a tendência de melhor desempenho em

grupos com maior conhecimento lingüístico, o grupo BCI superou o ISI em percentual de ganhos (ganhos- BSI = 51,85.% e ISI = 22,22%).

Com relação à generalização da instrução nas orações com objeto relativizado, a mesma foi realizada em todos os níveis e por todos os grupos experimentais somente no TCS. No TJG, a generalização ocorreu somente para o nível imediatamente inferior, o OD, o que sugere que os informantes, ao julgarem a correção das frases não conseguiram generalizar a instrução recebida sobre um nível mais marcado (OP) para o nível menos marcado, SU.

Tabela 19 - Teste de Julgamento de Gramaticalidade *versus* Teste combinação de Sentenças – Orações OS, OOD e OOP – Grupo Básico *versus* Grupo Intermediário

Grupos	ORAÇÕES OS				ORAÇÕES OOD				ORAÇÕES OOP					
	Soma	Média	% acertos	Desvio padrão	Soma	Média	% acertos	Desvio padrão	Soma	Média	% acertos	Desvio padrão		
BSI(n=4)	CS	Pré-teste	5/12	1,25	41,67	0,96	5/12	0,75	25,00	0,96	1/12	0,25	8,33	0,50
		Pós-teste	7/12	1,75	56,33	1,26	7/12	1,75	58,33	0,50	1/12	0,25	8,33	0,50
	JG	Pré-teste	7/24	1,75	29,17	2,22	14/24	3,50	58,33	1,00	16/24	4,00	66,67	1,41
		Pós-teste	3/24	0,75	12,50	1,50	16/24	4,00	66,67	1,41	14/24	3,50	58,33	0,58
ISI(n=6)	CS	Pré-teste	10/18	1,57	55,56	1,37	10/18	1,83	61,11	1,17	7/18	1,17	38,89	0,75
		Pós-teste	12/18	2,00	66,67	1,10	15/18	2,50	83,33	1,22	11/18	1,83	61,11	0,75
	JG	Pré-teste	32/36	5,33	88,89	1,03	27/36	4,50	75,00	1,38	27/36	4,50	75,00	1,87
		Pós-teste	25/36	4,16	69,44	1,17	29/36	4,83	80,56	0,98	29/36	4,83	80,56	1,33
BCI(n=6)	CS	Pré-teste	6/18	1,00	33,33	1,10	6/18	1,17	38,89	1,33	2/18	0,33	11,11	0,52
		Pós-teste	15/18	2,50	83,33	1,22	15/18	2,50	83,33	1,22	10/18	1,67	55,56	1,21
	JG	Pré-teste	19/36	3,17	52,78	1,60	24/36	4,00	66,67	1,09	17/36	2,83	47,22	1,17
		Pós-teste	14/36	2,33	38,89	1,86	27/36	4,50	75,00	1,04	23/36	3,83	63,89	1,17
ICI(n=9)	CS	Pré-teste	21/27	2,33	77,78	0,87	21/27	1,89	62,96	1,05	7/27	0,78	25,93	0,67
		Pós-teste	27/27	3,00	100,00	0,00	25/27	2,78	92,59	0,44	21/27	2,33	77,78	0,70
	JG	Pré-teste	32/54	3,58	59,26	1,59	42/54	4,67	77,78	0,87	30/54	3,33	55,56	1,58
		Pós-teste	26/54	2,89	48,15	1,76	44/54	4,89	81,48	0,78	42/54	4,66	77,78	0,87
GC(n=3)	CS	Pré-teste	5/9	1,70	55,56	1,73	6/9	2,00	66,67	1,00	5/9	1,70	55,56	0,60
	JG	Pré-teste	15/18	5,00	83,33	1,73	17/18	5,70	94,44	0,57	15/18	5,0	83,33	0,00

5.3.3 A maximilidade da instrução

A fim de verificar se a previsão da maximilidade e as ocorrências de restrições cumulativas ocorreram com os sujeitos participantes da pesquisa, precisamos primeiro retomar alguns conceitos já apresentados na fundamentação teórica.

O conceito de maximilidade e suas implicações foram apresentados por Hamilton (1994) através da Hierarquia da Generalização Implicacional (HGI), a qual prevê que a instrução recebida sobre um determinado nível da HASN generalizaria para os outros níveis a ele relacionados.

Além da maximilidade, a HGI também prevê que a generalização seria unidirecional o que significa que os níveis beneficiados pela generalização seriam aqueles à esquerda do nível instruído, por exemplo, se a instrução for sobre o nível OPREP (caso deste estudo), os níveis favorecidos seriam o OD e o SU. No estudo conduzido por Hamilton (1994), a maximilidade não se confirmou, bem como a unidirecionalidade baseada nos dados da pesquisa foi dada como inconclusiva.

Outra questão levantada por Hamilton diz respeito às restrições cumulativas da hierarquia, o que significa que se o aprendiz conhecia um nível X antes da instrução, ele aprenderia, após a instrução, o nível X+1 e X+2, mas não o nível X+2 sem possuir o nível X+1. Em outras palavras, as restrições cumulativas não permitem que níveis sejam “pulados”, mas sim que sejam acumulados um após o outro.

Com o propósito de verificar se a previsão da maximilidade da instrução e as ocorrências de restrições cumulativas dos níveis implicados ocorreram em nosso estudo, utilizamos o mesmo procedimento de Hamilton (1994) também utilizado por Izumi (1999). Tal procedimento constou da análise dos resultados alcançados por cada informante em cada

nível estudado (SU, OD e OPREP). Consideramos como critério de aquisição o percentual de 70% seguindo o procedimento de Doughty (1988,1991) e Izumi (1999).

Analisando o Quadro 1, vemos que alguns dados confirmam a conclusão de Hamilton de que o aprendizado não se dá de forma máxima. Esse fato é confirmado pelos resultados dos sujeitos números 11, 12, 25, 37, 43 e 39, que adquiriam o nível OD mas falharam em adquirir o nível instruído OPREP e o menos marcado SU. Izumi (1999) realizou o mesmo tipo de análise e verificou que os sujeitos de seu estudo, que adquiriram o nível OD, também adquiriam o SU sem exceção ou somente o SU. Não houve nenhum caso de aquisição somente do OPREP. Por outro lado, em nosso estudo não houve nenhum caso de aquisição só do nível SU sem a aquisição do OPREP.

Sete sujeitos (6, 9, 22, 24, 25, 42, e 46) não se beneficiaram da instrução de modo algum, ou seja, não adquiriram nem o nível instruído nem os níveis envolvidos, enquanto somente dois informantes (3 e 47) generalizaram a instrução recebida para os níveis OD e SU. Por último, três alunos (21, 30 e 45) demonstraram conhecimento dos três níveis no Pré-teste.

Com relação às evidências de restrições cumulativas, com exceção dos dois sujeitos (3 e 47), que adquiriram todos os níveis após a instrução, somente o informante 44 confirma a previsão da seqüência de aquisição prevista pela HASN, adquirindo o nível OPREP após os outros que tinham sido adquiridos por ocasião do Pré-teste. Devido à falta de um número mais expressivo de indivíduos que confirmassem a existência de uma hierarquia de restrições, concluímos que, com as evidências deste grupo, não é possível fazer qualquer afirmação conclusiva que confirme a existência de uma hierarquia de restrições para este grupo.

Quadro 1 – Níveis da HASN adquirido pelos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	SU	OD	OPREP
BSI			
# 6	0	0	0
# 24	0	0	0
# 25	0	+	0
# 42	0	0	0
BCI			
# 3	+	+	+
# 22	0	0	0
# 37	0	+	0
# 43	0	+	0
# 46	0	0	0
# 47	+	+	+
ISI			
# 9	0	0	0
# 25	0	0	0
# 29	-	+	0
# 30	X	X	X
# 41	0	-	0
# 45	X	X	X
ICI			
# 11	0	+	0
# 12	0	+	0
# 21	X	X	X
# 31	0	X	X
# 34	0	+	+
# 35	0	X	0
# 36	+	X	+
# 39	0	+	0
# 44	X	X	+

Legenda: (X) = adquirido no Pré-teste e mantido no Pós-teste; (+) = adquirido no Pós-teste (Pós-instrução); (-) = perdido no pós-teste; (O) = nunca adquirido. Critério de aquisição = 70%.

Com o objetivo de fazermos uma discussão final dos resultados da pesquisa, retomaremos, no próximo capítulo, a título de conclusão, os objetivos e as questões que nortearam este estudo e, também, alguns pontos importantes da fundamentação teórica que embasaram a pesquisa.

6 CONCLUSÃO

No capítulo introdutório traçamos como objetivo geral para este estudo verificar, através de uma pesquisa experimental, como os aprendizes brasileiros falantes do português processam a aquisição das orações relativas em inglês. Assim sendo, e para especificar melhor o que pretendíamos realizar, fez-se necessário traçarmos também alguns objetivos mais específicos que visavam procurar evidências da generalização da instrução recebida durante o procedimento da coleta de dados. Além disso, também procuraríamos confirmação da maximilidade dessa instrução e de evidências de restrições cumulativas na aquisição dos tipos de relativização pesquisados.

Antes, porém, era necessário que fizéssemos uma pesquisa bibliográfica para buscarmos suporte teórico para o estudo a ser desenvolvido. Portanto, após tomarmos conhecimento de vários trabalhos envolvendo a aquisição das orações relativas em inglês por aprendizes de diversos ambientes lingüísticos, decidimos sustentar nosso estudo em algumas teorias desenvolvidas a partir desses estudos. Uma dessas teorias, e na qual nosso trabalho teve seu principal suporte, é a Hierarquia de Acessibilidade do Sintagma Nominal – HASN - , desenvolvida por Keenan e Comrie (1977). A HASN prevê uma hierarquia de acessibilidade do sintagma nominal dentro das orações relativas dizendo que as orações com sujeito

relativizado seriam mais fáceis de adquirir do que as do tipo OD e assim por diante, ou seja, SU > OD > OI > OPREP > GEN > OCOMP.

Contudo, somente a HASN não seria suficiente para alcançarmos nosso objetivo, precisávamos de uma teoria que enfocasse o papel da instrução na aquisição de uma L2, então encontramos em Hamilton (1994) a proposta da Hierarquia da Generalização Implicacional – HGI. Tínhamos, então, o que realmente precisávamos: uma teoria que se embasava na HASN de Keenan e Comrie, mas que ia além, prevendo que a aquisição dos níveis era hierárquica e se realizava através de restrições cumulativas. Essas restrições diziam que, se o aprendiz adquirisse um dos níveis marcados na hierarquia, ele também adquiriria os demais níveis a ele correlacionados, um após o outro, sem deixar escapar nenhum. A HGI também previa que a generalização da instrução ocorreria de forma máxima, ou seja, atingiria todos os níveis da hierarquia. Uma outra previsão da HGI é a questão da unidirecionalidade da generalização, porém como em nosso estudo optamos por observar somente os níveis inferiores ao nível instruído (OPREP) essa previsão não foi considerada na pesquisa.

Outra hierarquia que nos deu suporte, principalmente para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e também para entendermos melhor a estrutura interna das orações relativas, foi a Hierarquia Sujeito-Objeto (Hamilton, 1994), segundo a qual as orações relativas são formadas obedecendo as seguintes estruturas: SS, SO, OS e OO, onde a primeira letra equivale à função do termo na oração principal e o segundo à função do marcador relativo na oração relativa.

Sustentados por todo este aparato teórico, demos início à coleta dos dados que, depois de compilados e analisados, levaram-nos a algumas conclusões, que serão apresentadas a seguir.

A análise dos dados revelou que, de forma semelhante a outros estudos (GASS, 1982, PAVESI 1986, ECKMAN *et. al.*, 1988, DOUGHTY, 1991 e HAMILTON, 1994), os aprendizes brasileiros participantes da pesquisa, também generalizaram a instrução recebida utilizando uma hierarquia que mostra que o OD > OPREP > SU no teste de Combinação de Sentenças e outra que apresenta o OPREP > OD > SU no teste de Julgamento de Gramaticalidade.

No que tange à maximilidade da generalização, os resultados confirmam as conclusões de Hamilton (1994) de que a generalização não ocorre de forma máxima, pois nem todos os alunos adquiriram todos os níveis previstos pela HASN. Com relação às restrições cumulativas, seria necessário um número maior informantes para obtermos dados mais conclusivos, portanto pareceu-nos inapropriado tirarmos qualquer conclusão com a evidência de somente dois informantes.

Através das análises de todas as tabelas com os dados dos tipos de construções das orações relativas estudados (SS, SOD, SOP, OS, OOD e OOP), podemos dizer que, para os informantes desta pesquisa, a instrução sobre o nível OPREP contribuiu muito para a aquisição do nível OD mas não tanto para o nível SU.

Em suma, os resultados obtidos neste estudo vão de encontro com os das pesquisas revisadas e apresentadas no referencial teórico, confirmando que a generalização da instrução realmente ocorre e se dá do nível instruído para os níveis mais baixos na hierarquia a HASN, porém isso não significa que todos os níveis sejam adquiridos.

Este trabalho teve com intuito buscar respostas para o nosso questionamento sobre o procedimento da aquisição das orações relativas em inglês como L2, esperamos que os resultados alcançados possam vir a contribuir com a área de aquisição de segunda língua,

primeiro porque, com exceção do estudo de Pavesi (1986), este difere dos demais por ter sido desenvolvido com informantes de uma única L1, o português. Segundo, porque ele pode servir de subsídio para os professores de língua inglesa como L2 no sentido de auxiliar à explicitar os fenômenos que ocorrem durante o processo de relativização. E, por último, que ele possa também servir de ponto de partida para outros questionamentos e pesquisas sobre o papel da instrução e dos universais tipológicos na aquisição das orações relativas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADJAMIAN, C. On the nature of interlanguage systems. **Language Learning**, vol. 26, p. 297-320, 1976.

BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning** vol. 28, p. 69-84, 1978.

BRAIDI, Susan M. **The Acquisition of Second Language Syntax**. London: Arnold, 1999.

BYRD, D. **Spectrum Testing Program**. Singapura: Prentice Hall, 1995.

CELCE-MURCIA, M & Larsen-Freeman, D. **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspects of Theory Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. **Reflections on Languages**. London: Temple Smith, 1976.

_____. Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein & D. Lightfoot (eds.), **Explanations in Linguistics**. London: Longman, 1981.

_____. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981b.

_____. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger, 1986a.

_____. **Barriers**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986b.

_____. **Language and Problems of Knowledge: the Nicaraguan Lectures**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1988.

Collins Cobuild Grammar. London: Collins, 1990.

COMRIE, B. **Language Universals and Linguistics Typology**. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

CORDER, S. P. The study of interlanguage. In **Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics**, Munich: Hochschulverlag, vol.2, 1976.

DOUGHTY, C. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. **Studies in Second Language Acquisition** vol. 13, p. 431-69, 1991.

ECKMAN, F. Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. **Studies in Second Language Acquisition** vol. 7, p. 289-30, 1985.

_____. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. **Language Learning** vol. 27, p. 315-30, 1977.

_____. The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. **Studies in Second Language Acquisition** vol.13, p. 23-41, 1991.

ECKMAN, F.; BELL, L.; NELSON, D. On the generalization of the relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. **Applied Linguistics**, vol. 9/1, p. 1-20, 1988.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **The Representation and Measure of L2 Explicit Knowledge**. University of Auckland, New Zealand: 2003. (Artigo obtido com o autor, em 22 de fevereiro de 2003).

GASS, S. Language transfer and universal grammatical relations. **Language Learning** vol. 29, p. 327-44, 1979.

_____. An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. In Scarcella and Krashen (eds.) **Research in Second Language Acquisition: selected papers from Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum**. Massachusetts: Newbury House 1980.

_____. From theory to practice. In Hines and Rutherford (eds.), **On TESOL '81**. Washington, DC: TESOL, 1982.

_____. Language universal and second language acquisition. **Language Learning** vol. 39, p. 407-534, 1989.

GREEN, P. e HATCH, K. Implicit and explicit grammar: an empirical study. **Applied Linguistics** vol. 13, p. 168-84, 1992.

GREGG, K. Krashen's monitor and Occam's razor. **Applied Linguistics** vol. 5, p. 79-100, 1984.

HYLTENSTAM, K. Interlanguage patterns in interlanguage syntax variations. **Language Learning** vol. 27, p. 383-411, 1977.

_____. The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. In Andersen, R. W. (ed.), **Second Languages**. Rowley, MA: Newbury House, 1984.

HAMILTON, R. Is implicational generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in second language acquisition. **Language Learning** vol. 44, p.123-157, 1994.

IZUMI, S. **Promoting noticing and SLA: an empirical study of the effects of outputs and input enhancement on ESL relativization**. Tese doutorado. Washington: Georgetown University, 1999.

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

_____. Now you see it, now you don't. In Gass and Selinker (eds), **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

_____. **Another look at an old classic: Schachter's avoidance**. Tóquio: Universidade do Japão, anotações de palestra, 1992.

KEENAN, E.; COMRIE, B. Noun phrase accessibility and universal grammar. **Linguistic Inquiry** vol. 8, p. 63-99, 1977.

_____. Noun phrase accessibility revisited. **Language** vol. 55, p. 649-664, 1979.

KOCH, I. **Gramática do Português Falado**. Campinas, UNICAMP/FAPESP, 1996.

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

_____. Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition Theory. GASS, S. e SELINKER, L. (eds.). **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

MIRA MATEUS, M. H. *et.al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5ª edição. Lisboa: Caminho, 2003.

NICOLA, J. de; INFANTE, U. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

ODLIN, T. **Language Transfer**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

OLSHTAIN, E. Sociocultural competence and language transfer: the case of apologies. In GASS, S. e SELINKER, L. (eds.). **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

PAVESI, M. Markedness, discorsal modes and relative clause formation in a formal and informal context. **Studies in Second Language Acquisition** vol. 8, p. 38-55, 1986.

SCHACHTER, J. An error in error analysis. **Language Learning** vol. 27, p. 205-14, 1974.

_____. A new account of language transfer. In Gass and Selinker (eds.). **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

SARMENTO, L. **Gramática em Textos**. São Paulo: Moderna, 2000.

SELINKER, L. Language transfer. **General Linguistics** vol. 9, p. 67-92, 1969.

_____. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics** vol. 10, p. 209-31, 1972.

SCHMIDT, M. Coordinate structures and language transfer in phonology. **Working papers on bilingualism** vol. 12, p. 79-95, 1980.

SHERWOOD SMITH, M. "Discussant of 'The study of lexis in interlanguage' de Paul Meara". In: Davies *et al* eds., 1984.

TARALLO, F. e MYHILL, J. Interference and natural language in second language acquisition. **Learning Language** vol. 33, p. 55-76, 1983.

WHITE, L. Markedness and second language acquisition: the question of transfer. **Studies in second Language Acquisition** vol. 9, p. 261-86, 1987b.

ZOBL, H. Markedness and the projection problem. **Language Learning** vol. 33, p. 293-313, 1983.

_____. Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis. In A. Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt. (Eds.). **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

Pré-teste – Número _____

Parte 1 – Combinação de sentenças

Instruções

- Combine as duas frases de maneira que forme uma única frase correta em inglês que faça sentido.
- Ao combinar as frases, tente primeiro **identificar as palavras sublinhadas usando essas informações na frase que você está elaborando.**
- **Sempre** comece com a primeira frase e **não** deixe de fora nenhuma informação.
- **Não** use palavras do tipo **BECAUSE, SO WHILE, WHEN, AFTER, SINCE, BEFORE** e **AND.**
- Você tem **15 minutos** para completar a parte 1.

- 1) **That school** is very old. It was founded 100 years ago.

- 2) We met **the famous actor**. Many girls love the actor.

- 3) I visited **the city**. My relatives live in the city.

- 4) **The lawyers** came here. The lawyers wanted to attend the conference.

- 5) **The teachers** are fluent in English. We met the teachers yesterday.

- 6) The professor canceled **the exam**. I studied hard for the exam.

- 7) The thief shot **the man**. The man was in front of the bank. .

- 8) The detective saw **the woman**. The police were looking for the woman.

- 9) **The classes** are very confusing. They are criticizing the classes.

- 10) I like **the man**. The man lives next door.

- 11) The boys saved **the dog**. The men wanted to kill the dog.

- 12) **The girls** live in Germany. We are writing to the girls.

- 13) **The books** are on the desk. The books belong to me.

- 14) **The woman** is an expert in Astronomy. You are listening to the woman.

- 15) I bought **the book**. My uncle recommended the book.

- 16) **The dog** is terribly sick. We are looking after the dog.

- 17) The man watched **the cat**. The cat went after the bird.

- 18) **The new student** is Tony. The principal interviewed the new student.

ANEXO 2

Pós-teste – Número _____

Parte 1 – Combinação de sentenças

Instruções

- Combine as duas frases de maneira que forme uma única frase correta em inglês que faça sentido.
- Ao combinar as frases, tente primeiro **identificar as palavras sublinhadas usando essas informações na frase que você está elaborando.**
- **Sempre** comece com a primeira frase e **não** deixe de fora nenhuma informação.
- **Não** use palavras do tipo **BECAUSE, SO WHILE, WHEN, AFTER, SINCE, BEFORE** e **AND.**
- Você tem **15 minutos** para completar a parte 1.

- 1) **This car** is new. It was bought two weeks ago.

- 2) We met **the famous rock singer**. Many girls love the rock singer.

- 3) Mary visited **the farm**. Her brother lives on the farm.

- 4) **The doctors** came here. The doctors wanted to attend the conference.

- 5) **The students** are fluent in Italian. I met the students yesterday.

- 6) The teacher canceled **the test**. Bob studied hard for the test.

- 7) The robber robbed **the woman**. The woman was in front of the school.

- 8) The man saw **the boy**. The mother was looking for the boy.

- 9) **The movie** is terrible. The girls are criticizing the movie.

- 10) John likes **the girl**. The girl studies in his school.

- 11) My brother saved **the bird**. The boys wanted to kill the bird.

- 12) **The boy** lives in Florida. I am writing to the boy.

- 13) **The bag** is on the chair. The bag belongs to me.

- 14) **The man** is a biologist. You are listening to the man.

- 15) Susan bought **the CD**. Her friend recommended the CD.

- 16) **The boy** is sick. The nurse is looking after the boy.

- 17) The woman watched **the kid**. The kid went after the dog.

- 18) **The new secretary** is Janet. The director interviewed the new secretary.

ANEXO 3

Pré-teste – Número: _____

Parte 2 – JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

- a) Leia as frases e decida se elas estão corretas ou não.
- b) Circule INCORRETA ou CORRETA.
- c) Circule somente UMA alternativa para cada frase.
- d) Se você circular INCORRETA, **corrija** a parte errada da frase.
- e) Todas as palavras estão escritas corretamente. **WHOM** não foi usado nestas frases.
Não marque errada a sentença se você acha que deveria conter **WHOM**.

- | | | |
|--|----------------|------------------|
| 1. The secretary knows the girl who the girl arrived today. | CORRETA | INCORRETA |
| 2. The girl studies French at school is my cousin. | CORRETA | INCORRETA |
| 3. The company which got the prize is very big. | CORRETA | INCORRETA |
| 4. The teacher called the boy who passed the test. | CORRETA | INCORRETA |
| 5. The nurse helped the girl who I was talking about. | CORRETA | INCORRETA |
| 6. The woman which you met saved the boy.. | CORRETA | INCORRETA |
| 7. Mary met the student who missed the class. | CORRETA | INCORRETA |
| 8. We know who Bill loves the woman. | CORRETA | INCORRETA |
| 9. The man who the man plays the guitar is performing tonight. | CORRETA | INCORRETA |
| 10. My brother threw away the book which John bought. | CORRETA | INCORRETA |
| 11. The teacher which the students admire her is Miss Green. | CORRETA | INCORRETA |
| 12. I know the man which Susan is interested in. | CORRETA | INCORRETA |
| 13. The old castle which we visited was really interesting. | CORRETA | INCORRETA |
| 14. The ladies who my mother is visiting are from Italy. | CORRETA | INCORRETA |
| 15. The person who I talked to the person was very friendly. | CORRETA | INCORRETA |
| 16. The CD which Susan is looking for is very good. | CORRETA | INCORRETA |
| 17. The pop singer who you are listening to is famous in Europe. | CORRETA | INCORRETA |
| 18. The woman who Tom had dinner with is intelligent. | CORRETA | INCORRETA |

- | | | |
|--|----------------|------------------|
| 19. The girl watched the dog which it was running after the cat. | CORRETA | INCORRETA |
| 20. The bicycle is very expensive which I bought. | CORRETA | INCORRETA |
| 21. He is the man who Mary works with the man. | CORRETA | INCORRETA |
| 22. Jane saw the animal which attacked the little girl. | CORRETA | INCORRETA |
| 23. Mary found which Susan was looking for the pen. | CORRETA | INCORRETA |
| 24. The woman who likes John is very young. | CORRETA | INCORRETA |
| 25. The bus who I am waiting for is late. | CORRETA | INCORRETA |
| 26. I saw the singer who many women like. | CORRETA | INCORRETA |
| 27. The car won the raced looked very futuristic. | CORRETA | INCORRETA |
| 28. Paul heard about the tornado happened in the USA. | CORRETA | INCORRETA |
| 29. The bomb which it exploded today caused a lot of damage. | CORRETA | INCORRETA |
| 30. I bought which my friend recommended the CD. | CORRETA | INCORRETA |
| 31. The e-mail which they sent arrived today. | CORRETA | INCORRETA |
| 32. The boy found the book which the woman lost. | CORRETA | INCORRETA |
| 33. The police helped the woman who the man attacked her. | CORRETA | INCORRETA |
| 34. John was reading the book who his father took away. | CORRETA | INCORRETA |
| 35. The book which I read about it is a success. | CORRETA | INCORRETA |
| 36. I like the song which Joe is listening to. | CORRETA | INCORRETA |

ANEXO 4

Pós-teste – Número: _____

Parte 2 – JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

- f) Leia as frases e decida se elas estão corretas ou não.
- g) Circule INCORRETA ou CORRETA.
- h) Circule somente UMA alternativa para cada frase.
- i) Se você circular INCORRETA, **corrija** a parte errada da frase.
- j) Todas as palavras estão escritas corretamente. **WHOM** não foi usado nestas frases. **Não** marque errada a sentença se você acha que deveria conter **WHOM**.

- | | | |
|--|----------------|------------------|
| 1. The teacher knows the boy who he arrived today.. | CORRETA | INCORRETA |
| 2. The lady studies Italian at school is my aunt. | CORRETA | INCORRETA |
| 3. The horse which got the prize is very fast. | CORRETA | INCORRETA |
| 4. The father called the girl passed the exam. | CORRETA | INCORRETA |
| 5. The policeman helped the boy who you were talking about. | CORRETA | INCORRETA |
| 6. The man I met saved the dog. | CORRETA | INCORRETA |
| 7. John knows the student missed the bus. | CORRETA | INCORRETA |
| 8. I know who Jane loves the man | CORRETA | INCORRETA |
| 9. The woman who she plays the guitar is performing tonight. . | CORRETA | INCORRETA |
| 10. Your sister threw away the ball which Paul bought. | CORRETA | INCORRETA |
| 11. The teacher player who the boy admires is Romário. | CORRETA | INCORRETA |
| 12. I know the man who Susan is interested in. | CORRETA | INCORRETA |
| 13. The church which we visited was really interesting. | CORRETA | INCORRETA |
| 14. The students who my brother is visiting are from Japan.. | CORRETA | INCORRETA |
| 15. The woman who I talked to her was very friendly.. | CORRETA | INCORRETA |
| 16. The book which Sarah is looking for is excellent. | CORRETA | INCORRETA |
| 17. The woman is an expert in Physics teaches at the university. | CORRETA | INCORRETA |
| 18. I know the city they left for the city yesterday. | CORRETA | INCORRETA |

- | | | |
|--|----------------|------------------|
| 19. The person who you are listening to is a famous scientist.. | CORRETA | INCORRETA |
| 20. The man who Grace had lunch with is handsome. | CORRETA | INCORRETA |
| 21. The boy watched the cat which it was running after the ball. | CORRETA | INCORRETA |
| 22. The motorcycle is very expensive which I bought. I. | CORRETA | INCORRETA |
| 23. Paul is the doctor who Sally works with him. | CORRETA | INCORRETA |
| 24. The man saw the dog attacked the little boy. | CORRETA | INCORRETA |
| 25. Mary found which Susan was looking for the magazine. | CORRETA | INCORRETA |
| 26. The girl who likes Paul is very pretty. | CORRETA | INCORRETA |
| 27. The CD which I bought is a hit. | CORRETA | INCORRETA |
| 28. The train who Jane is waiting for is late. | CORRETA | INCORRETA |
| 29. I saw the actor who many girls like. | CORRETA | INCORRETA |
| 30. The house won the contest looked very futuristic. | CORRETA | INCORRETA |
| 31. My father heard about the fire happened in Spain. | CORRETA | INCORRETA |
| 32. The volcano which it erupted today caused a lot of panic. | CORRETA | INCORRETA |
| 33. Bob bought which I recommended the DVD. | CORRETA | INCORRETA |
| 34. The letter which you sent arrived this morning. | CORRETA | INCORRETA |
| 35. I found the keys which you lost. | CORRETA | INCORRETA |
| 36. The man helped the woman who the thief attacked her. | CORRETA | INCORRETA |
| 37. Paula was reading the newspaper who John took away. | CORRETA | INCORRETA |
| 38. The movie which I read about it is a success. | CORRETA | INCORRETA |
| 39. The lion which we are looking after is terribly sick. | CORRETA | INCORRETA |
| 40. I saw the little boy who was playing soccer. | CORRETA | INCORRETA |
| 41. The man likes the song which Paula is listening to. | CORRETA | INCORRETA |
| 42. Mary sold the new dress which she bought last week. | CORRETA | INCORRETA |

ANEXO 5

AULA GRUPO EXPERIMENTAL

Exercício de Combinação de sentenças

Instruções

- Combine as duas frases de maneira que forme uma única frase correta em inglês que faça sentido.
- Ao combinar as frases, tente primeiro **identificar as palavras sublinhadas usando essas informações na frase que você está elaborando.**
- **Sempre** comece com a primeira frase e **não** deixe de fora nenhuma informação.
- **Não** use palavras do tipo **BECAUSE, SO WHILE, WHEN, AFTER, SINCE, BEFORE** e **AND**.

Parte 1 – Sujeito/objeto

1. **The little boy** was sad. I talked to the little boy.
2. **The woman** is beautiful. The boys are looking at the woman.
3. **The boy** feels much better. Miss Sato took care of the boy.
4. **The baby** is sick. The woman is looking after the baby.
5. **The girls** live in Germany. We are writing to the girls.
6. **The song** is very romantic. I am listening to the song.
7. **The noise** scared Mary. John listened to the noise.
8. **The ball** was too heavy. The boy threw the ball away.
9. **The bird** flew away. The boy was looking at the bird.
10. **The pen** costs \$2. You asked for the pen.
11. **The CD** is a hit. I am looking for the CD.

Parte 2 – Objeto/ Objeto

1. The woman saw **the man**. The police sent after the man this morning.
2. The policeman found **the girl**. The parents were looking for the girl.
3. The Academy awarded **the actor**. I heard about the actor last night.

4. The teacher called **the student**. We were talking about the student.
5. I saw the **little boy**. A woman was talking to the little boy.
6. Paula likes her friend **Monica**. She writes to Monica every week. .
7. My mother bought **a new dress**. She put on the new dress yesterday.
8. I do not know **the word**. I am looking up the word in the dictionary.
9. Jack bought **the famous painting**. The man brought the famous painting from Paris.
10. My friend has **the book**. I was looking for the book.
11. I know **the city**. They left for the city yesterday.
12. Paul got **the scholarship**. Sally was interested in the scholarship.

PLANO DE AULA

1ª aula:

1. Apresentar pares de frases no quadro as quais os alunos deverão combinar de maneira a formar uma única frase.
2. Direcionar o raciocínio para que eles construam uma oração relativa.
3. Demonstrar como são formadas as OR com OPREP em inglês.
4. Apresentar os marcadores relativos possíveis de serem usados neste tipo de orações.
5. Apresentar as funções do marcador na OR e na OPrincipal.
6. Propor os exercícios.
7. Corrigir os exercícios.

2ª aula:

1. Propor mais exercícios envolvendo OPREP. – exercícios de correções das frases.
2. Chamar atenção para os erros que podem ocorrer na construção das relativas: encaixamento errado, cópias nominais e pronominais, troca de pronome.

ANEXO 6

AULA GRUPO COM INSTRUÇÃO IMPLÍCITA

Textos adaptados de Izumi (1999)

PLANO DE AULA

1ª aula:

- a) Apresentar os textos para atividade de *reading comprehension*
- b) Dar instruções para a atividade.
- c) Realizar a atividade proposta
- d) Corrigir os exercícios.

2ª aula:

Continuação do texto. Mesmo tipo de atividades propostos na primeira aula.

ATIVIDADES.

Instruções: O propósito desta atividade é praticar suas habilidades em compreensão de textos em inglês.

- 1) Leia todo o texto “Mary and her three boyfriends” para compreender as idéias principais.
- 2) Após responda as perguntas da parte I – relacionadas com o assunto do texto.
- 3) Então responda as perguntas da parte II - relacionadas com o texto.

Aula nº 1

MARY AND HER THREE BOYFRIENDS

Parte 1

Mary is 26 years old now. She works as a secretary in a school. She is now looking for a new boyfriend. Mary hopes to find her Mr. Right among the three men who she is going out with now.

1. When do you think is the best age for men or women to get married?
 - a) Younger than 20
 - b) 21 to 30
 - c) 30 to 40
 - d) 41 to older

2. In your country, do people date many men or women before getting married?
 - a) Almost always
 - b) Usually
 - c) Sometimes
 - d) Rarely

3. Do you think people should date many men or women before getting married?
 - a) Definitely
 - b) Maybe
 - c) Absolutely not
 - d) Doesn't matter

Parte 2

The man who she went out with last Friday is very handsome. He looks like Tom Cruise, a famous movie actor. He is a man who any woman enjoys looking at. He arrived one hour late for the date last Friday. He said that the meeting which he participated in was very long. He is often late, but Mary is attracted to him. The thing which she is most attracted to is his good looks. And the part which she is upset with is his inability to be on time.

1. Do you think Tom Cruise is good looking?
 - a) Yes,
 - b) So-so
 - c) Not at all
 - d) Don't know him

2. Do you show up for a date on time?
 - a) Always
 - b) Often
 - c) Sometimes
 - d) Never

3. How important is your date's physical appearance to you?
 - a) Very important
 - b) A little important
 - c) Not so important
 - d) Not important at all

4. Would you be attracted to someone simply because he/she is very goodlooking?
 - a) Yes
 - b) Maybe
 - c) No

Aula nº 2

(Continuação texto “Mary and her three boyfriends”)

Parte 1

The man who Mary had dinner with yesterday is not very handsome. He does not have a handsome appearance which Mary dreams of. He is a little fat and is shorter than Mary, but he has a character which Mary looks up.

This man works for the same company which Mary is working for. Today, Mary talked to her friend who she works with at the office. She asked her opinion about the man.

This is what Mary’s friend said: “that man is the most promising young teacher in the school. He is a man who you can depend on financially.”

One thing which Mary looks for in a relationship is financial security.

1. Would you care if your boyfriend or girlfriend is fat?
 - a) Yes, very much
 - b) Yes, a little
 - c) Not at all

2. Do you think it is important for your marriage partner to be serious toward his/her work?
 - a) Definetily
 - b) A little
 - c) Not at all

3. Have you ever consultes with your friend(s) about your boyfriend or girlfriend?
 - a) Often
 - b) Sometimes
 - c) Only once
 - d) Never

4. Do you think that a person’s financial status is an important component in marriage?
 - a) Yes, very oimportant
 - b) Yes, a little important
 - c) Not so important
 - d) Not important at all

Parte 2

Another man who Mary goes out with is a very kind and nice person. He does almost anything which Mary asks for.

He graduated from the same university which Mary graduated from.

The part of him which Mary is most happy about is his personality. The part which she is most worried about is his current financial status.

The company which he works for is small. It does not pay him much money. So, this man does not have the financial stability which Mary hopes for, but Mary is very attracted to this man because of his personality.

1. How important do you think it is for men/women to be kind and nice?
 - a) Very important
 - b) A little important
 - c) Not so important
 - d) Not important at all

2. What do you remember most about a person of the opposite sex when you meet him/her for the first time?
 - a) Looks
 - b) Intelligence
 - c) Personality
 - d) None of the above

3. How much, in your opinion, does a man's /woman's personality matter for marriage?
 - a) Very much
 - b) A little
 - c) Not at all

ANEXO 7

AULA EXPERIMENTAL Nº 2

Combinação de sentenças - Combine as duas frases de maneira que forme uma única frase correta em inglês que faça sentido.

12. The man was **the president**. I was listening to the president.
13. I visited **the city**. My relatives live in the city.
14. The detective saw **the woman**. The police was looking for the woman.
15. **The boys** live in Germany. We are writing to the boys.
16. **The woman** is an expert in Astronomy. You are listening to the woman.
17. The teacher canceled **the exam**. I studied hard for the exam.
18. **The dog** is terribly sick. We are looking after the dog.
19. **The students** came here. The students wanted to attend the concert.
20. The teacher canceled **the test**. Bob studied hard for the test.
21. **The books** are on the desk. The books belong to me.
22. The teacher called **the boy**. The boy passed the test.
23. **The bicycle** is very expensive. I bought the bicycle.
24. I like **the man**. The man lives next door.
25. **The bus** is late. I am waiting for the bus.
26. John was reading **the book**. His father took away the book.

ANEXO 8

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____ 2. Telefone: _____
3. Idade: _____ 4. email: _____
5. Endereço: _____
6. Cidade: _____
7. Outras línguas que vocês conhece: _____
8. Outras línguas que você fala fluentemente: _____
9. Você já morou ou visitou um país de língua inglesa? **SIM** **NÃO**
10. Se a resposta no item 9 foi **SIM**.
- a) Em que país você esteve? _____
- b) Quando foi que você morou ou visitou o país? _____
- c) Quanto tempo você morou ou estudou lá? _____
11. Você já estudou inglês em um contexto formal (ex: cursos de inglês, aulas particulares)?
- SIM** **NÃO**
12. Se a resposta no item 11 foi **SIM**, quanto tempo você estudou? _____
13. Você ainda está freqüentando estas aulas? **SIM** **NÃO**
14. Você ainda está freqüentando estas aulas? **SIM** **NÃO**
15. Se a resposta no item 14 foi **NÃO**, há quanto tempo você parou? _____
16. Há quanto tempo você estuda inglês na Universidade? _____
17. Você já prestou algum tipo de exame de proficiência (ex: TOEFL, Cambridge, Michigam, outros)?
- SIM** **NÃO**
18. Se a resposta no item 17 foi **SIM**. Qual foi a sua nota/conceito? _____
19. Se a resposta no item 17 foi **SIM**. Quando você fez o exame? _____

ANEXO 9

CONSENTIMENTO

Eu, _____, abaixo assinado, aluno do _____ semestre do curso de letras – Português/Inglês da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, concordo em participar como informante da pesquisa em Lingüística Aplicada conduzida pela professora Vera Lúcia Frantz do Departamento de Lingüística, Letras e Artes, durante a qual serei solicitado a afastar-me da sala de aula, sendo que tal afastamento é de minha inteira responsabilidade, isto inclui faltas na freqüência, apresentação de trabalhos e atualização dos conteúdos ministrados pelo professor titular do horário do afastamento, excluindo-se provas.

Santo Ângelo, _____

- 27) Let me know you need anything and I'll be there to help you.
 a) in case b) if c) provided d) unless
- 28) There's a meeting at 3 o'clock,?
 a) is it? b) isn't it? c) isn't there? d) won't there?
- 29) I play a lot of sports but now I don't have time.
 a) had the habit of b) ought to c) used to d) would
- 30) He didn't stop smoking even his doctor told him to give up.
 a) if b) that c) though d) whether
- 31) Henry enjoys his bicycle in the countryside.
 a) biking b) cycling c) driving d) riding
- 32) I'm going to the movies to a film. Do you want to come?
 a) regard b) listen c) look d) watch
- 33) I yesterday afternoon with friends in a café.
 a) spent c) used c) took d) passed
- 34) Simon can French but he cannot speak it.
 a) hear b) know c) listen d) understand
- 35) They went for a walk in of the heavy downpour.
 a) case b) despite c) the event d) spite
- 36) Mr. Brown's doctor advised him to some new medicine.
 a) come across b) fix up c) take after d) try out
- 37) Mark is very interested computers
 a) at b) by c) from d) in
- 38) Susan handed in her resignation only after her lawyer.
 a) consult b) consulted c) consulting d) the consultation
- 39) A good conversationalist can talk about subject comes up.
 a) whatever b) whenever c) whenever d) wherever
- 40) You can't be serious. You be joking.
 a) couldn't b) must c) should d) wouldn't
- 41) They think that they their meeting in half an hour.
 a) will be finished c) will have finished
 b) will have been finished d) have finished
- 42) Mrs. Tressle is the woman purse was stolen.
 a) that b) of which c) whom d) whose
- 43) If Terry more careful, there wouldn't have been an accident.
 a) had been c) would have been
 b) has been d) would be

Section B

Text 1

George: John, do you know Nick Pappas? He has a grocery store down the street.

John: No, I don't. Nice to meet you, Nick. I'm John Pierce.

Nick: Hi, John.

1. How many people are talking?
 - a) two.
 - b) Three
 - c) Four

2. Who is meeting for the first time?
 - a) George and John
 - b) George and Nick
 - c) Nick and John

3. Who has a grocery store?
 - a) George
 - b) Nick
 - c) John

Text 2

Charley: Eva wants to be a newspaper photographer. It sounds like an interesting job.

Steve: I think so, too. But a lot of people want to be photographers. There's so much competition.

Charley: I know what you mean. There's a lot of competition in sports too. I wanted to be a professional player, but now I work in a bank.

4. Charley wanted to be a _____
 - a) bank teller
 - b) newspaper photographer
 - c) soccer player

5. Why isn't he doing that?
 - a) It doesn't pay well
 - b) There's a lot of competition
 - c) It's not very interesting

Text 3

Wendy: Say, Laura, where you and Bob going tonight?

Laura: We haven't made up our minds yet. Maybe to a movie, maybe to party.

Wendy: Go see Blue Moon. It's supposed to be fantastic.

Laura: Really? Carol saw it and thought it was just fair.

Wendy: What does Carol now? She's the most critical person I've ever met.

6. Where are Laura and Bob going?
 - a) To a movie
 - b) To a party
 - c) They haven't decided

7. Wendy thinks _____
 - a) Blue Moon is a boring movie
 - b) Carol is very critical
 - c) Laura is going to a party

Text 4

In the summer, Donna and Jim Wolfe operate a country inn. Each night they serve dinner, at 7:30 sharp, to their 25 or so paying guests. The meals are cooked by Donna following recipes she has created herself. In the winter, they serve dinner to their invited guests. Donna tries out new recipes on her friends. Not all her cooking ideas turn out to be what she calls "keepers"; these need more work before she will use them in the summer.

8. Donna Wolfe tests new recipes _____
 - a) in the summer
 - b) in the winter
 - c) all the time

9. Guests must pay for their meals _____
 - a) all the time
 - b) in the winter
 - c) in the summer

Text 5

The original inhabitants of what is now Ontario can be divided into two groups. One of these, the more northerly group, subsisted mostly by hunting and fishing. Because they had to follow the animals they hunted, such as caribou, they lived in homes that could easily be moved. These people spoke languages belonging to the Algonquian language family. They included the Cree, the Ojibway, and the Algonquin. They lived in the territory between Hudson Bay and the Great Lakes.

The members of the other group, who spoke languages belonging to the Iroquoian family, lived in southern Ontario and New York State. These people farmed land in clearings they had made and so created semi permanent villages. This group included the Mohawk, the Oneida, the Onondaga, the Cayuga, and the Seneca. The Five Nations became the Six Nations after the Tuscarora migrated northward from the area of North and South Carolina when European settlers arrived there.

10. Which of these groups lived by agriculture?
 - a) Algonquin
 - b) Ojibway
 - c) Oneida

11. Which of these groups was a member of the Five Nations?
 - a) Cayuga
 - c) Tuscarora
 - d) Iroquois

**OS UNIVERSAIS TIPOLOGICOS E A AQUISIÇÃO DAS ORAÇÕES
RELATIVAS EM INGLÊS COMO L2**

Vera Lúcia Silveira Caballero Frantz

Dissertação de Mestrado

Pelotas, RS

2005.

