

**Marcello Marcelino**

**O PARÂMETRO DE COMPOSIÇÃO E A  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2**

**Campinas  
UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2007**

**Marcello Marcelino**

# **O PARÂMETRO DE COMPOSIÇÃO E A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2**

**Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como requerimento parcial para  
a obtenção do título de Doutor em  
Linguística.**

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

**Campinas  
UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2007**

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

M331p Marcelino, Marcello.  
O parâmetro de composição e a aquisição / aprendizagem de L2 / Marcello Marcelino Rosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Mary Aizawa Kato.

Co-orientador : Ruth Lopes.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Parâmetro de composição (Linguística). 2. Aquisição de segunda língua. 3. Predicados complexos. 4. Princípios e parâmetros (Linguística). 5. Sintaxe (gramática). I. Kato, Mary Aizawa. II. Lopes, Ruth. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Título em inglês: The compounding parameter and L2 acquisition/learning.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Compounding parameter (Linguistics); Second language acquisition; Complex predicates; Syntax (grammar); Principles and parameters (Linguistics).

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutor em Linguística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Mary Aizawa Kato (orientadora), Profa. Dra. Ruth Lopes, Profa. Dra. Evani Viotti, Prof. Dr. Jürgen Meisel, Profa. Dra. Marisa Grigoletto, Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash, Profa. Dra. Paulina Rocca, Profa. Dra. Maria Cecília Perroni e Profa. Dra. Sonia Cyrino.

Data da defesa: 26/02/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

## **Banca examinadora**

---

Profª. Dra. Mary Kato – UNICAMP  
Orientadora

---

Profª. Dra. Ruth Lopes – UNICAMP  
(co-orientadora)

---

Prof. Dr. Jürgen Meisel – Universität Hamburg

---

Profª. Dra. Marisa Grigoletto – USP

---

Profª. Dra. Linda Gentry El-Dash – UNICAMP

---

Profª. Dra. Evani Viotti – USP

---

Profª. Dra. Sonia Cyrino – UNICAMP  
(suplente)

---

Profª. Dra. Paulina Rocca – PUC-SP  
(suplente)

---

Profª. Dra. Maria Cecília Perroni – UNICAMP  
(suplente)

*This is to me, the loveliest and saddest landscape in the world. It is the same as that on the preceding page, but I have drawn it again to impress it on your memory. It is here that the little prince appeared on earth, and disappeared.*

*Look at it carefully so that you will be sure to recognize it in case you travel some day to the African desert. And, if you should come upon this spot, please do not hurry on. Wait, for some time, exactly under the star. Then, if a little man appears, who laughs, who has golden hair and who refuses to answer questions, you will know who he is. If this should happen, please comfort me. Send me word that he has come back.*

The Little Prince  
Antoine de Saint-Exupéry  
*(in loving memory of my brother, Eduardo)*

**Para**  
**Mary Kato,**  
**que traz luz a tudo que toca.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Mary Kato, pela disponibilidade, pela paciência e carinho que dedicou a mim durante quatro anos de orientação. Durante esses anos que fui seu orientando, a Mary me orientou, pensou junto, me ensinou lingüística, me motivou, me aconselhou, me mostrou o caminho, participou, acreditou e me inspirou. Não teria chegado aqui sem ela. Não tenho palavras para te agradecer, Mary. Não tenho.

Agradeço ao Jairo Nunes, que durante dois anos foi meu orientador e teve papel fundamental na minha formação e no desenvolvimento de minhas idéias e objetivos.

Agradeço aos membros da banca examinadora: Jürgen Meisel, Marisa Grigoletto, Linda El-Dash, Ruth Lopes, Evani Viotti, Paulina Rocca, Maria Cecília Perroni.

Agradeço à Ruth Lopes e à Sonia Cyrino pelos seus preciosos comentários no exame de qualificação.

Agradeço ao IEL por me receber como aluno. Agradeço, em especial à Rose e ao Cláudio, pela paciência, atenção e empenho em tornar a parte burocrática menos maçante.

Um agradecimento mais que especial para William Snyder, pela disponibilidade, paciência, atenção desmedida e discussões sobre vários aspectos deste trabalho.

Aos meus professores do IEL, por quase dez anos de instrução.

Ao Francisco, pela ajuda sem preço com os testes estatísticos.

Aos meus alunos, amigos e colegas de trabalho que aceitaram participar do experimento e tornaram, assim, possível parte deste trabalho.

Ao Roberto, pela amizade, motivação, companheirismo, e, claro, ajuda com tabulação e revisões de texto.

À Carô, sempre a Carô. Sempre pertinho, desde 92.

À Sandra, pela sua motivação, apoio e amizade. Minha profunda admiração.

À Cida, pela cumplicidade e amizade incondicional de todas as horas.

À Paulina, por anos de trabalho conjunto, discussões e amizade.

À Evani, uma das pessoas mais especiais que conheci nesses anos de jornada.

À minha avó, que é a mãe que a vida me deu.

À Ana Paula, pelo alto astral contagiante de quando a gente se encontra, e pelas conversas secretas!

À Marci, pelos papos deliciosos e pelos convites para dar cursos em Floripa.

À Cynthia, irmãzinha mais nova, longe, mas perto.

Ao Orly, pela amizade, participação e companheirismo.

Ao Marcelo, one-Led version of me. Pela amizade e apoio logístico.

Ao Marcelo de Castro, meu amigo que está sempre lá quando eu preciso.

À Patrícia e à Berê, pela amizade, compreensão e flexibilização nos momentos finais, e a toda família Bialik.

A meus amigos e familiares, que sentiram minha falta, agüentaram meu mau humor e respeitaram minha distância.

Aos meus alunos da PUC-SP que me proporcionaram tanto *food for thought* todos estes anos.

À Ginástica Olímpica, por me proporcionar momentos de lazer (duplos, duplas, triplas a caminho) e prática esportiva, essenciais para manter minha sanidade mental.

A todas as pessoas que contribuíram para minha finalização e conclusão deste trabalho.



## RESUMO

Esta tese investiga o Parâmetro de Composição (PC) conforme formulado por Snyder (1995) e seu papel na aquisição/aprendizagem de inglês por aprendizes brasileiros. A definição positiva do PC [+] permite a uma língua marcar livremente qualquer item lexical da classe aberta como [+Afixal] e conseqüentemente, detonar toda uma série de propriedades relacionadas (*cluster*), a saber, composição nominal (N+N), estruturas resultativas (ER), construções V+partícula (V+PRT), construções com objeto duplo (DOC) e isolamento de preposição (PrepStr), entre outras. Diante da aparente existência, em PB, de algumas estruturas semelhantes às do inglês, proponho-me a investigar as seguintes questões:

- (i) através de comparação entre o PB e o inglês, é possível trazer evidências de que todas as propriedades resultantes da definição positiva do PC, ou pelo menos parte delas estão ligadas ao mesmo parâmetro?
- (ii) se houver tal parâmetro, a aquisição do inglês como L2 apresenta semelhanças com a aquisição de L1 em relação ao comportamento relativo ao mesmo parâmetro?

Após comparação e análise das cinco estruturas propostas, descobri que nenhuma delas, nem mesmo as com correlato estrutural superficial, resulta, no PB, da definição positiva do PC. N+N em PB exemplifica um tipo de composição nominal não recursivo com rigidez de significado; as ERs encontradas em PB são do tipo semântico e não correspondem às versões sintáticas licenciadas pelo PC [+]; estruturas V+PRT e COD são inexistentes; por fim, PB apresenta estruturas com ausência de preposição, que resultam de um diferente arranjo de itens especificados na numeração, diferentemente de estruturas com isolamento de preposição, que são exemplos de predicados complexos decorrentes de Reanálise.

Em relação à aquisição das cinco propriedades do PC, sugiro, após análise dos dados de um experimento, que a aquisição das propriedades do (PC) em L2 não é semelhante à sua aquisição em L1. Em L2, as propriedades *nucleares* (resultativas, V+Partícula,) parecem ter sido adquiridas pelos falantes avançados, possivelmente via imersão. As estruturas não-nucleares (COD e PrepStr) juntamente com a estrutura nuclear N+N foram aprendidas via instrução formal. Essas últimas parecem permanecer disponíveis na forma de conhecimento lingüístico consciente.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the Compounding Parameter (CP) as formulated by Snyder (1995) and its role in the acquisition/learning of English by Brazilian learners. The positive setting of the CP [+] allows a given language to freely mark any open-class lexical item as [+Affixal] and consequently trigger a cluster of related properties, namely N+N compounding (N+N), resultative structures (RS), V+Particle (V+PRT) constructions, double object constructions (DOC) and preposition stranding (PrepStr), among others. Upon the apparent existence of structures in Brazilian Portuguese (BP) that resemble some of those in English, namely RS and PrepStr, I set out to explore the following questions:

- (i) does the comparison between Brazilian Portuguese and English offer evidence that all the properties attributed to the positive setting of the CP, or part of them, follow from the same parameter?
- (ii) assuming the existence of this parameter, are there any similarities between L1 and L2 acquisition as far as the CP is concerned?

After the comparison and analysis of the five related properties, I found out that none of the structures, even the superficially identical looking ones, resulted from the positive setting of the CP. N+N in BP is a result of non recursive N+N compounding with lexically rigid meaning; the RSs found in BP are semantic resultatives that do not correspond to the syntactic versions of the CP-positively valued ones; the V+Particle and DOC constructions are nonexistent; finally, BP offers prepositionless structures that result from a different array of items specified in the numeration, differently from the Reanalysis of V+Preposition, which allows the preposition to be stranded in English.

As for the acquisition of the five CP properties, I suggest, after analyzing the data of an experimental study, that the L2 acquisition processes differ from those of the L1 in that the non-nuclear properties (DOC and PrepStr) along with the nuclear property N+N seem to have been learned via formal instruction (ordered input, explicit positive and negative evidence) and remain available as conscious linguistic knowledge. The nuclear properties (RS and V+PRT), on the other hand, seem to have been acquired by the highly proficient L2 English speakers, probably via immersion.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1 - Introdução</b> .....	1
1. Problemas e Objetivos.....	1
2. Hipóteses de trabalho .....	8
 Capítulo 2 – Objeto de estudo: o Parâmetro de Composição (PC) .....	11
2.1. Um Histórico do Parâmetro de Composição ( <i>Compounding Parameter</i> ) .....	12
2.1.1. O isolamento da preposição ( <i>preposition stranding</i> ) .....	12
2.1.2. Kayne: O esboço de um parâmetro.....	13
2.1.3. Estruturas Resultativas .....	17
2.1.4. A explicação formal do PC.....	18
2.1.5. Predições translingüísticas e de aquisição do Parâmetro de Composição (PC) .....	20
2.1.6. O Parâmetro de Composição .....	23
2.1.6.1. Restringindo as estruturas a serem estudadas neste trabalho .....	31
2.1.6.2. Um conjunto de Cinco Estruturas.....	33
 Capítulo 3 – O Parâmetro de Composição e o português brasileiro .....	36
3. Introdução.....	36
3.1. Compostos nominais (N+N): <i>banana box, book worm</i> .....	37
3.2. Construções Resultativas: <i>John wiped the table clean</i> .....	46
3.2.1. Uma Abordagem Léxico-Sintática de Construções Resultativas e Variação Paramétrica .....	53
3.2.2. Algumas Considerações .....	59
3.3. Línguas de Satélite e Línguas <i>Verb-Framed</i> .....	61
3.3.1. Os padrões de lexicalização de Talmy (1985).....	61
3.4. Construções Verbo + Partícula: <i>Mary picked up the book</i> .....	70
3.4.1 Verbo+Partícula.....	70

3.4.2. Classificação Semântica de Construções Verbo+partícula .....	72
3.4.2.1. Verbo+Partícula: significado idiomático.....	72
3.4.2.2. Verbo+Partícula: significado literal .....	72
3.4.2.3. Verbo+Partícula: significado aspectual.....	74
3.5. Construções com objeto duplo (COD): <i>Alice sent Sue the letter</i> .....	79
3.5.1. Sobre a semântica das construções com objeto duplo (COD).....	81
3.5.1.1. Duas estruturas e um significado.....	81
3.5.1.2. Duas estruturas e dois significados.....	81
3.5.2. Construções com objeto duplo (COD) em português brasileiro.....	84
3.5.2.1. Contribuições de Scher (1996) para este estudo.....	85
3.5.2.1.1. Contrariando a regra .....	85
3.5.2.1.2. COD depende do verbo .....	87
3.6. Isolamento da Preposição: <i>I know who Alice sent the letter to</i> .....	90
3.6.1. A Descrição da Gramática Tradicional e a Descrição da Gramática Gerativa .....	92
3.6.2. Isolamento de preposição em inglês.....	94
3.6.3. Isolamento da preposição em português.....	96
3.6.4. Isolamento de preposição e o Parâmetro de Composição .....	98
3.7. Revisitando a Restrição de Verbos Latinos: mais que informações morfofonológicas.....	103
3.7.1. Implicações da proposta de Talmy (1985) e da análise de Ungerer & Schmid (1996) para as estruturas nucleares de predicado complexo .....	107
3.7.1.1. Estruturas de Verbo+Partícula (V+Partícula).....	107
3.7.2. Estruturas Resultativas (V+A).....	112
3.7.3. Algumas considerações sobre predicados complexos, línguas de Partículas e línguas de <i>Frame</i> . .....	115
3.8. Considerações finais sobre o Parâmetro de Composição e o português brasileiro .....	117

Capítulo 4 - Aquisição de L2.....	121
4. Introdução.....	121
4.2 Sobre evidência negativa.....	122
4.3 Aquisição do Parâmetro de Composição.....	123
4.3.1 O Princípio do Subconjunto .....	126
4.4. Teorias de acesso à Gramática Universal.....	129
4.4.1. As hipóteses do acesso total, não-acesso e acesso parcial.....	130
4.4.2. Acesso indireto à GU.....	133
4.4.3. Transferência .....	134
4.5. Sobre o papel da instrução formal.....	135
4.6. Aquisição do <i>Cluster</i> .....	137
4.6.1. <i>Cluster</i> em L1: uma resposta para o “Problema Lógico da Aquisição”. 137	
4.6.2. <i>Cluster</i> em L2: uma resposta para o “Problema Lógico da Aquisição”?138	
4.7. O que é aquisição em L2?.....	139
4.7.1. Aquisição em L2, verificação de competência.....	142
4.8. Repensando a aquisição de L2 .....	143
4.8.1. Interferência da L1 ou estágio de desenvolvimento da L2? .....	143
4.8.2. Como o estágio estabilizado se assemelha ao do nativo?.....	145
4.8.2.1. A aprendizagem perfeita em L2 .....	146
4.9. De volta à aquisição do Parâmetro de Composição .....	148
Capítulo 5 – Metodologia .....	149
5. Introdução.....	149
5.1. Testes para coleta de dados: investigação ou simples comparação?.....	150
5.2. Hipóteses de testagem para aquisição de L2 .....	153
5.3. O Experimento.....	156
5.3.1 Os sujeitos .....	157
5.3.2. Testes.....	157
5.3.2.1. Diferenças significativas.....	161

5.3.2.2. Resultados.....	162
5.3.3. Interpretação dos resultados .....	162
5.4. Descrição informal dos dados.....	163
5.4.1. Compostos nominais (N+N).....	163
5.4.2. Estruturas resultativas (ER).....	164
5.4.3. Verbo + Partícula (V+PRT).....	165
5.4.4. Construção com objeto duplo (COD).....	166
5.4.5. Isolamento de preposição (PrStr) .....	167
5.5 Comparação das propriedades do cluster entre os grupos.....	168
5.6. Aprendizagem via regra versus aquisição via detonação do PC .....	172
Considerações Finais .....	175
Referências Bibliográficas.....	180
Apêndice A - experimentos .....	193
Apêndice B – dados e testes estatísticos.....	207

## Capítulo 1 – Introdução

### 1. Problemas e objetivos

Alunos brasileiros durante seu processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (L2/EFL – do inglês, *English as a Foreign Language*<sup>12</sup>) mostram problemas na produção de sentenças que envolvem:

a) construções com objeto duplo, como em (1)<sup>3</sup> e (2), cujas versões gramaticais estão em (1)':

- (1) a. \*Can you explain me the answer?  
b. \*She recommended me this book.  
c. \*I asked to the teacher the answer.  
d. \*I asked the answer to the teacher.  
e. ?He gave to me the book.<sup>4</sup>  
f. \*Jane kissed on the cheek Peter (Sousa, 2006).

- (1)' a. Can you explain the answer to me?  
b. She recommended this book to me.  
c. I asked the teacher the answer.  
d. I asked the teacher the answer.  
e. He gave me the book.  
f. Jane kissed Peter on the cheek (Sousa, 2006).

---

<sup>1</sup> Referir-me-ei a português brasileiro (PB) em relação ao inglês como L1. Para uma distinção e discussão teórica sobre as diferenças entre inglês como segunda língua (ESL), inglês como língua estrangeira (EFL), ver Brown (2000) e Ellis (1994). Neste trabalho, refiro-me à língua inglesa e a seu desenvolvimento em contexto de aprendizagem formal ou informal apenas como L2.

<sup>2</sup> Utilizarei termos em inglês e em itálico ao longo deste trabalho, por facilidade de referência à literatura ou por falta de um termo melhor em português.

<sup>3</sup> As sentenças (1a–e) foram coletadas em contexto real de produção por aprendizes de inglês como L2.

<sup>4</sup> Há uma grande controvérsia quanto à agramaticalidade desta sentença. Retomarei essa discussão em capítulos subseqüentes.

b) construções com estruturas resultativas como em (2a, b, c) e com Verbo + Partícula (V+PRT<sup>5</sup>) em (2c, d, e), algumas das quais não são agramaticais, mas têm uma versão mais natural na L2 (2)':

- (2)
- a. Mary washed her hands until they were completely clean.
  - b. The dog barked until the neighbors awoke.
  - c. The athlete ran until he finished \*with his shoes.
  - d. The maid picked the cat hairs from the carpet until it was completely clean.
  - e. Mary mobilized all her effort in order to learn phrasal verbs.
  - f. What caused this lovely change to happen?
- (2)'
- a. Mary washed her hands clean.
  - b. The dog barked the neighbors awake.
  - c. The athlete ran his sneakers threadbare.
  - d. The maid picked off the cat hairs from the carpet.
  - e. Mary buckled down to learning phrasal verbs.
  - f. What brought about this lovely change?

c) construções que envolvem extração de PP (3)<sup>6</sup> cujas versões gramaticais estão em (3)':

- (3)
- a. \*Remember that restaurant we ate two weeks ago?
  - b. \*This is what you have to focus while listening.
  - c. \*Any word you need help from the list?
  - d. \*This is the test they did poorly.
  - e. \*I will have bought an apartment larger than I live nowadays.

---

<sup>5</sup> Construções com V+Partícula são comumente chamadas de *phrasal verbs* em livros de ensino de inglês para estrangeiros. Neste trabalho, referir-me-ei a tais construções como Verbo+Partícula (V+PRT). Para referências que utilizam o termo *phrasal verbs*, com uma abordagem mais pedagógica, ver Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) e Fuchs & Bonner (2000).

<sup>6</sup> As sentenças em (3) foram coletadas em contexto real de produção por aprendizes avançados de inglês como L2 ou mesmo falantes extremamente proficientes de inglês como L2.



- (3)'
- a. Remember that restaurant we ate *at* two weeks ago?
  - b. This is what you have to focus *on* while listening.
  - c. Any word you need help *with* from the list?
  - d. This is the test they did poorly *on*.
  - e. I will have bought an apartment larger than *the one* I live *in* nowadays.

d) Exemplos de composição nominal em inglês (4) com suas respectivas versões  $N_1+N_2 + \dots N_n$  (4)<sup>7</sup> mais naturais em inglês (4)':

- (4)
- a. cup for coffee/cup of coffee
  - b. drawer of cups for coffee
  - c. bookshelf of the memory stick

- (4)'
- a. coffee cup
  - b. paper cup drawer
  - c. memory stick bookshelf

Em seu trabalho de 1995, Snyder aponta para o papel da produtividade como fator determinante para o contraste de uma língua com o valor positivo do Parâmetro de Composição (como o inglês) e uma língua com o valor negativo para o Parâmetro de Composição (em seu trabalho, o francês). O autor refere-se ao composto francês  $N+N$  *homme grenouille* (*frog man*), (no sentido de mergulhador), e explica que tal composto só pode ser utilizado no sentido lexicalmente fixo de mergulhador, enquanto que em inglês, o composto  $N+N$  *frog man* poderia ser utilizado para se referir, por exemplo, a um homem que vende rãs<sup>8</sup>, um homem que tem cara de rã ou ainda um homem que adora comer rãs.

---

<sup>7</sup> As seqüências em (4a–c) foram coletadas em contexto de produção por aprendizes de inglês como L2.

<sup>8</sup> Além disso, Snyder aponta, o plural de *frog man* é *frog men*, seguindo a lógica de um  $N^0$  morfologicamente complexo, que é o caso do inglês, onde a marcação do plural só ocorre no segundo N; ao passo que o plural de *homme grenouille* é *hommes grenouilles*, seguindo a lógica de um NP simples, onde *grenouilles* é tratado de forma análoga a um adjetivo atributivo, exibindo concordância de número em francês.

Os motivos que podem levar um aprendiz de inglês como L2 (no contexto de aprendizagem formal em sala de aula) a produzir as estruturas de (1) a (4) parecem variar entre (i) a inexistência destes padrões na língua materna, o que levaria o aprendiz a produzir o padrão sintático a partir do português brasileiro, gerando, inevitavelmente, “erros”<sup>9</sup> ou versões menos naturais das construções como nos casos de (2d, e, f) e (4); ou (ii) a existência de duas construções em inglês, o que levaria o aprendiz a dar preferência por aquela mais parecida com a de L1, resultando em uma estratégia de esquiva<sup>10</sup> da que não existe em sua L1.

Dentro do universo de ensino de inglês como L2, as estruturas apresentadas em (1), (2d, e, f), (3) e (4) são todas tratadas como fatos isolados, sem relação entre si. Dentro do *syllabus* de ensino de inglês, os aprendizes são expostos às estruturas em (4) relativamente cedo, desde o início de sua exposição ao *input* ordenado. Algumas das estruturas em (1) aparecem desde cedo, mas só são explicadas no final do curso básico<sup>11</sup> ou início do intermediário<sup>12</sup>; as estruturas (2d, e, f) aparecem no final do intermediário e no avançado<sup>13</sup>. No entanto, enquanto os alunos aprendem certas regras formalizadas para o auxílio da produção de (1) e (4), a formalização do isolamento de preposição (3) só aparece para o aluno na forma de correção e *feedback* escrito (e possivelmente oral), não havendo, salvo os casos em que o professor escolhe focar na questão, um tratamento do problema dentro do *syllabus* dos cursos. Os Verbos + Partículas (2d, e, f) aparecem na forma de itens lexicais a serem memorizados, e as estruturas resultativas (2a, b, c) não aparecem, não são apresentadas e não fazem parte do *syllabus* de ensino de inglês como L2. Esses fatos

---

<sup>9</sup> Para uma discussão da noção e diferenciação de erro (*error, mistake, slip*), ver Brown (2000). Neste trabalho, utilizo o termo erro simplesmente como referência a “distanciamento da língua-alvo”.

<sup>10</sup> Esquiva (do inglês, *avoidance*) caracteriza-se por uma estratégia utilizada pelo aprendiz de L2 ao tentar utilizar uma estrutura ou palavra difícil, substituindo-a por uma palavra ou estrutura mais simples. Esta estratégia gera muita discussão na literatura, com questões que vão desde o conceito de esquiva ser correto até o fato de que não é uma tarefa fácil determinar se é consciente. Não abordarei a discussão sobre esquiva neste trabalho, para mais informações, definições e discussão sobre o termo ver Farch & Kasper (1983) e Schachter (1974).

<sup>11</sup> Aproximadamente 320 horas de instrução na L2.

<sup>12</sup> Aproximadamente 440 horas de instrução na L2.

<sup>13</sup> Aproximadamente após 540 e 640 horas de instrução, respectivamente.

mostram que nem os cursos e nem os professores de L2 vêem qualquer relação entre as estruturas de (1) a (4).

Neste trabalho, pretendo mostrar a relação entre essas estruturas, começando pela descrição do que elas apresentam em comum no processo de aquisição de inglês como L1.

Uma teoria forte de aquisição de linguagem pressupõe que um dado fenômeno esteja atrelado a outras propriedades de uma dada língua, constituindo um parâmetro, uma vez que a teoria de Princípios e Parâmetros (PPT – *Principles and Parameters Theory*) prevê que a criança não adquire uma construção gramatical por vez, mas sim que as estruturas estão ligadas a um parâmetro que, uma vez definido, desencadearia, no aprendiz, outras construções gramaticais também vinculadas a ele<sup>14</sup>.

Segundo Snyder (1995a, 1995b, 2001b), durante o processo de aquisição de inglês como primeira língua, a criança acionaria o que ele chama de “Parâmetro de Composição”, (em inglês, *Compounding Parameter*). Para o autor, este Parâmetro de Composição (PC) prevê que as gramáticas das línguas naturais que possuem qualquer uma das construções de “predicado complexo<sup>15</sup>” listadas em (5b–h) abaixo são restritas às línguas que permitem a geração total e produtiva de composição nominal raiz (5a)<sup>16</sup>:

---

<sup>14</sup> Hyams (1986) parece ter sido a primeira pesquisadora a ilustrar a possibilidade de que há uma estrutura que aciona outras estruturas a ela relacionadas. Ela ilustra essa possibilidade ao mostrar que uma (aparente) marcação positiva precoce do parâmetro do sujeito nulo explicaria porque o inglês infantil exibe propriedades como a ausência de sujeito e expletivos com matriz fonética, bem como uma possível explicação de porquê essas propriedades desapareceriam aproximadamente ao mesmo tempo.

<sup>15</sup> A literatura sobre predicado complexo é abundante. Há várias e diferentes definições para o termo. Para uma revisão de algumas definições e indicações de estudos sobre diferentes tipos de predicados complexos, ver Müller (2002), Wurmbrand (2001), Alsina et al (1997), Butt (1997) e referências lá citadas. Neste trabalho, predicado complexo é o termo utilizado para se caracterizar dois predicados sintáticos, como *wipe* e *clean*, que juntos selecionam um tema (*the table*). Para que esses predicados possam funcionar conjuntamente na sintaxe, suas cabeças devem formar uma única palavra (categoria X<sup>0</sup>) no ponto (Slabakova, 2002:512) de interpretação semântica. Em outras palavras, a fim de que as duas unidades morfológicas recebam a interpretação de conjuntamente modificar o tema (*the table*), V e o predicado resultativo combinam-se em uma única unidade na semântica.

<sup>16</sup> (5) e (5)' são extensões da versão de Snyder (2002:685). A inclusão de N+N em (5) e de *Preposition Stranding* em (5)' é minha.

- (5)
- a. *N+N compounding*: *banana box, hand chair.*
  - b. *Resultative*: *John wiped the table clean.*
  - c. *Verb-Particle*: *Mary picked up the book/picked the book up.*
  - d. *Make-causative*: *Fred made Jeff leave.*
  - e. *Perceptual report*: *Fred saw Jeff leave.*
  - f. *Put-locative*: *Bob put the book on the table.*
  - g. *To-Dative*: *Alice sent the letter to Sue.*
  - h. *Double Object Dative*: *Alice sent Sue the letter.*

(Snyder, 2002: 685)

Em trabalho posterior, Snyder & Sugisaki (2002) expandiram a abrangência desse parâmetro a partir de estudos de aquisição do inglês como L1 e sugeriram uma versão mais “global” do Parâmetro de Composição, a fim de incluir estruturas como as exemplificadas em (3)<sup>7</sup>. O resultado poderia ser a versão ampliada de (5)<sup>17</sup>, que incluiria construções com isolamento de preposição além da família de predicados complexos:

- (5)<sup>18</sup>
- a. *N+N compounding*: *banana box, hand chair*
  - b. *Resultative*: *John wiped the table clean.*
  - c. *Verb-Particle*: *Mary picked up the book/picked the book up.*
  - d. *Make-causative*: *Fred made Jeff leave.*
  - e. *Perceptual report*: *Fred saw Jeff leave.*

<sup>17</sup> No capítulo sobre o Parâmetro de Composição discutirei essa extensão do Parâmetro e apresentarei uma nova versão de (5)<sup>7</sup> aplicada a este trabalho.

<sup>18</sup> Mantere ao longo do trabalho o inventário de estruturas em sua língua original. Apresento abaixo os termos que escolhi utilizar em português quando as estruturas não aparecem listadas como um *cluster*.

Inglês	Português
<i>N+N compounding</i> :	compostos nominais (raiz), composição nominal (raiz)
<i>Resultative</i> :	(estrutura) resultativa
<i>Verb-Particle</i> :	Verbo+Partícula/V+Partícula
<i>Make-causative</i> :	causativo do tipo <i>make</i>
<i>Perceptual report</i> :	estrutura com perceptual
<i>Put-locative</i> :	locativo com <i>put</i>
<i>To-Dative</i> :	dativo preposicionado
<i>Double Object Dative</i> :	construção com objeto duplo (COD)
<i>Preposition Stranding</i>	isolamento de preposição

- f. *Put-locative*: Bob *put* the book *on the table*.
- g. *To-Dative*: Alice *sent* the letter *to Sue*
- h. *Double Object Dative*: Alice *sent Sue* the letter.
- i. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter *to*.

Uma vez que as estruturas em (5)' seguem do fato de que, em inglês, a marcação do Parâmetro de Composição é positiva, estudar essas mesmas construções na aquisição do inglês como L2 pode trazer uma evidência adicional para a proposta de Snyder, caso a aquisição de L2 seja semelhante à aquisição de L1; ou poderá trazer contra-evidências a) de que tais propriedades constituam um parâmetro ou, ainda, b) de que, embora constituam um parâmetro, a aquisição delas não se dá da mesma forma, uma vez que o estado inicial de L2 é a L1. Além disso, ficará mais clara a relação entre os erros produzidos pelos alunos em (1), (2), (3) e (4) e as estruturas em (5)', uma vez que nem todas as estruturas apresentadas em (5)' se manifestam na produção dos alunos. No entanto, se o Parâmetro de Composição tiver um papel ativo em L2, as estruturas em (5)' podem estar disponíveis para compreensão, embora não apareçam na produção do aluno.

Considerado o exposto acima, o presente trabalho será guiado a partir de duas grandes perguntas:

- a) através de comparação entre o PB e o inglês, é possível trazer evidências de que todas as propriedades em (5)', ou pelo menos parte delas estão ligadas ao mesmo parâmetro?
- b) se houver tal parâmetro, a aquisição do inglês como L2 apresenta semelhanças com a aquisição de L1 em relação ao comportamento relativo ao mesmo parâmetro?

É importante ressaltar que todos os sujeitos testados no experimento receberam instrução formal em sala de aula. Apresentarei dois grupos de aprendizes, um baseado apenas na instrução formal e outro que aprendeu a L2 através da instrução formal e se manteve em exposição à língua em contexto de imersão. Sendo assim, em relação à pergunta b) acima,

três sub-questões se seguem naturalmente e será consideradas para discussões subseqüentes:

(i) os aprendizes que passaram por instrução via *input* formal apresentam todas as propriedades do *cluster*?

(ii) a ordenação das propriedades é a mesma da aquisição espontânea?

(iii) há diferenças no resultado de aquisição quando o sujeito passa também por aprendizagem via imersão?

## **2. Hipóteses de trabalho**

Conforme apresentado nas seções anteriores, a disponibilidade de determinadas estruturas (a saber, as estruturas em (5)') em uma dada língua parece estar ligada à marcação positiva de um parâmetro que diferencia, por exemplo, línguas germânicas de línguas românicas.

Para Snyder (1995 e obras posteriores), no entanto, a possibilidade de uma língua oferecer construções com predicados complexos é sujeita à produção de compostos nominais raiz (*N+N compounding*), o que caracterizaria uma diferença paramétrica entre línguas germânicas e línguas românicas. Uma língua exibirá compostos nominais raiz e predicados complexos somente se ela tiver o valor do Parâmetro de Composição (PC) marcado positivamente, que seria, essencialmente, um Parâmetro de Composição morfológica. Segundo o PC, a possibilidade de N+N ocorrer em uma dada língua segue da possibilidade de esta língua marcar qualquer item lexical como [+Afixal].

A inexistência de compostos nominais raiz (N+N) produtivos e de verbos com partícula no PB leva à hipótese de que o PB é uma língua que marca negativamente o valor do Parâmetro de Composição. No capítulo 2, cada uma das estruturas relevantes para este estudo em (5)' serão focadas e construções que aparentemente negam a marcação negativa serão discutidas.

A hipótese em relação à aquisição leva em conta o tipo de dados linguísticos a que os sujeitos foram expostos, a saber, *input* ordenado, com evidência positiva e negativa, diferente, portanto, do que ocorre em L1 e em L2 adquirida por imersão.

Minha hipótese será de que a aquisição, em L2, das propriedades do Parâmetro de Composição (PC) não será semelhante à sua aquisição em L1, pelo menos não de forma tão perfeita, como verificada por Snyder (1995a, 1995b, 2001b, 2002) e Snyder & Sugisaki (2002). Também assumo como hipótese de trabalho que haverá diferenças entre o estágio estabilizado dos dois grupos de sujeitos, uma vez que um dos grupos recebeu apenas instrução formal e o outro esteve também imerso em contexto informal de exposição à L2. Tais diferenças serão exploradas no capítulo 5. Pretendo também verificar se a comparação do PB com o inglês e os resultados dos meus experimentos oferecem alguma indicação de que todas as construções em (05)<sup>19</sup> fazem parte do referido *cluster* de estruturas atreladas ao Parâmetro de Composição.

No capítulo 2, descreverei brevemente o objeto de estudo deste trabalho, o Parâmetro de Composição, desde suas primeiras formulações, a fim de explicar a relação entre o PC e toda a família de construções sintáticas que se segue a partir de sua valoração positiva. Também no capítulo 2, justificarei e reduzirei a lista de estruturas que compararei no capítulo 3.

No capítulo 3 compararei o PB e o inglês, com base nas cinco construções delineadas no capítulo 2. Tal comparação me permitirá investigar se os dados do português trazem evidências para a existência de um parâmetro, corroborando a hipótese de Snyder (1995a, 1995b, 2001b) e Snyder & Sugisaki (2002).

No capítulo 4, recorrerei às teorias de aquisição que norteiam este trabalho e finalizarei com uma breve discussão sobre a questão da aquisição do *cluster* de estruturas proposto no final do capítulo 2.

---

<sup>19</sup> Na verdade, no capítulo 2 proponho uma redução das estruturas em (05).

No capítulo 5 apresentarei a metodologia e os experimentos desta pesquisa, que se baseia na teoria gerativa, tendo por base a língua-I. Sendo assim, a metodologia será experimental, através de testes de gramaticalidade, com base na testagem de conhecimento e compreensão, e não na produção. Discutirei detalhadamente os resultados dos experimentos e compararei os resultados dos dois grupos de sujeitos a fim de retomar as questões apresentadas na seção 1.

O trabalho conterà uma sessão de *Considerações finais*, onde resumirei as minhas conclusões finais e projetarei idéias sobre estudos futuros.



## Capítulo 2 – Objeto de estudo: o Parâmetro de Composição (PC)

Como visto no capítulo 1, há uma série de estruturas relacionadas a um determinado parâmetro, a saber, o Parâmetro de Composição, do inglês *Compounding Parameter*, o qual foi inicialmente investigado por Snyder (1995), a fim de dar conta de construções nominais do tipo  $N_1+N_2 + \dots N_n$ , com base em estudos de aquisição de inglês como língua materna. Inicialmente, Snyder referiu-se ao Parâmetro de Composição essencialmente como um Parâmetro de Composição morfológica necessário para a geração de outras estruturas possíveis na língua, como estruturas resultativas, construções Verbo+Partícula e construções com objeto duplo. Com o passar do tempo, a noção de parâmetro originalmente sugerida por Snyder passou a referir-se a toda uma família complexa de construções sintáticas listadas em (5)' no capítulo 1 deste trabalho, repetida como (1) abaixo para facilidade de referência.

- (1)
- a. *N+N compounding*: *banana box, hand chair*
  - b. *Resultative*: *John wiped the table clean.*
  - c. *Verb-Particle*: *Mary picked up the book/picked the book up.*
  - d. *Make-causative*: *Fred made Jeff leave.*
  - e. *Perceptual report*: *Fred saw Jeff leave.*
  - f. *Put-locative*: *Bob put the book on the table.*
  - g. *To-Dative*: *Alice sent the letter to Sue.*
  - h. *Double Object Dative*: *Alice sent Sue the letter.*
  - i. *Preposition Stranding*: *I know who Alice sent the letter to.*

Neste capítulo, farei uma revisão da literatura relevante para a compreensão da formação do conceito do objeto de estudo deste trabalho, o Parâmetro de Composição (PC), e da forma que ele chegou a compreender todas as estruturas apresentadas em (1) acima. Esclareço também que o PC, embora seja um parâmetro de composição morfológica, desencadeia toda uma família de construções sintáticas associada a tal composição morfológica.

## 2.1. Um Histórico do Parâmetro de Composição (*Compounding Parameter*)

### 2.1.1. O isolamento da preposição (*preposition stranding*)

No capítulo 1, vimos que Snyder & Sugisaki (2002) ampliaram o escopo do Parâmetro de Composição (PC) com base em estudos aquisicionais a fim de incluírem estruturas com isolamento de preposição (2) à lista de estruturas ligadas a um parâmetro que inicialmente só parecia estar atrelado a predicados complexos<sup>1</sup>.

(2) What did they talk *about t*<sup>2</sup>?

Algumas das estruturas encontradas em (1) já têm vasto histórico de estudo na literatura; no entanto, nenhum estudo prévio havia relacionado uma família tão grande de estruturas como o de Snyder (1995a, 1995b, 2001b) e o de Snyder & Sugisaki (2002). Algumas das estruturas listadas em (1), entretanto, já tinham sido relacionadas entre si por alguns autores. Riemsdijk (1978) foi um dos primeiros a observar que a disponibilidade de isolamento de preposições (*preposition stranding*) (tanto na forma de posposição, como na forma de preposição) era bastante limitada translingüisticamente.

À luz da existência de variação translingüística, muitas tentativas foram feitas dentro da perspectiva do modelo de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981) para determinar quais parâmetros são crucialmente relevantes para a disponibilização dessa propriedade marcada (Hornstein and Weinberg, 1981; Stowell, 1981, 1982; Kayne, 1984; Salles, 1997).

---

<sup>1</sup> Conforme definido no capítulo 1.

<sup>2</sup> A exemplo de Snyder & Sugisaki (2002), neste estudo, os exemplos utilizados mostrarão isolamento de preposição como resultado de movimento A'. Uma vez que meu objeto de pesquisa não é a natureza sintática de tais construções, não me proponho a estudar isolamento de preposição como resultado de diferentes movimentos, mas sim como um fenômeno na língua relacionado à marcação positiva do PC. Quando resultante de movimento A, a estrutura com isolamento de preposição é também conhecida como *pseudopassiva* ou *passiva preposicional* (i).

(i) *This problem was already accounted for.* (Snyder & Sugisaki, 2002: 292)

Para uma análise mais completa sobre isolamento de preposição, ver Takami (1992) e Trotta (2000).

### 2.1.2. Kayne: O esboço de um parâmetro

Kayne (1984) observou que construções com objeto duplo e construções Verbo-Partícula (do tipo inglês) se relacionam no sentido de que as línguas em geral ou exibem ambas as construções ou nenhuma delas. Em seu trabalho, Kayne faz a previsão de que a disponibilidade de construções com objeto duplo (5) está fortemente ligada à disponibilidade de isolamento de preposição e da existência de construções com Verbo + Partículas.

Kayne aponta para a diferença entre inglês e francês no que diz respeito ao isolamento de preposição (3), construções com complementizador preposicional (4) e construções com objeto duplo (5).

(3) Isolamento de preposição em construções *wh*

a. inglês: Which candidate have you voted for?

b. francês: \*Quel candidat as-tu voté pour?

(4) Construção com complementizador preposicional

a. inglês: John wants (for) Mary to leave.

b. francês: \*Jean veut (de) Marie partir.

(5) Construção com objeto duplo

a. inglês: John gave Mary a book

b. francês: \*Jean a donné Marie un livre.

(Kayne, 1984: 193)

Snyder & Sugisaki (2001) complementam os dados de Kayne, observando que o islandês parece ocupar um lugar intermediário entre inglês e francês, já que permite isolamento de preposição em contextos A' (6), mas não permite construções com objeto duplo. Os autores resumem a variação translingüística entre inglês, islandês e francês no quadro (7).

(6) Hann spurði hvern ég hefði talað við  
He asked whom<sub>ACC</sub> I had talked to

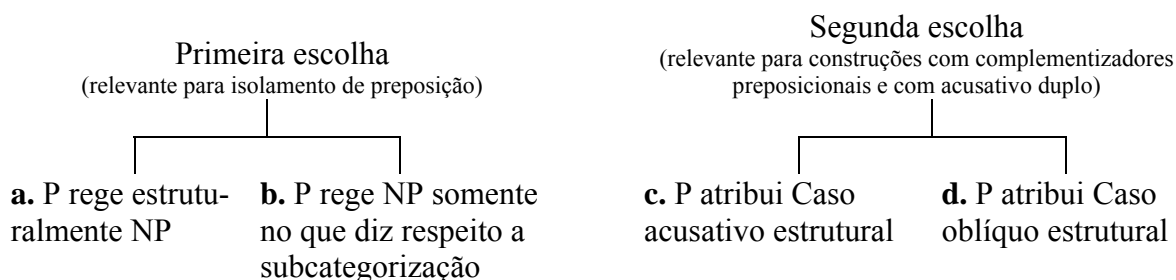
(7) Variação translinguística

	P-stranding	PC-construction	double-accusative
English	ok	ok	ok
Icelandic	ok	*	*
French	*	*	*

(Snyder & Sugisaki, 2001: 212)

Kayne argumenta que as diferenças entre inglês, francês e islandês são determinadas pelo Parâmetro do Caso Preposicional, resumido em (8) por Snyder & Sugisaki (2001).

(8) Parâmetro do Caso Preposicional



(Snyder & Sugisaki, 2001: 213)

Snyder & Sugisaki explicam que o valor (8a), que é o valor do inglês/islandês, dita que o domínio de regência de uma preposição é determinado pela presença ou ausência de uma barreira (cf. Chomsky, 1986) enquanto que o valor (8b), que é o valor do francês, dita que o domínio de regência de uma preposição é restrito à sua irmandade.

A escolha de (8a) ou (8b) acoplada às asserções em (9) e (10) explicaria a disponibilidade de isolamento de preposição (*preposition stranding*) em uma determinada língua:

(9) P-stranding is possible only when V and P have undergone Reanalysis<sup>3</sup>,<sup>4</sup>.

(cf. Hornstein and Weinberg, 1981)

(10) Reanalysis between two lexical categories is possible only if they govern in the same way.

(Kayne, 1984: 116)

Inglês e islandês selecionam o valor (8a) e, como consequência, tanto P como V regem estruturalmente seus objetos. Uma vez que P e V regem da mesma forma, o princípio (10) permite Reanálise de V e P, e (9) permite isolamento de preposição nessas línguas.

Em contraste, Snyder & Sugisaki explicam, o francês seleciona, de acordo com o parâmetro do Caso preposicional de Kayne, o valor (8b) e, como consequência, V e P diferem em suas propriedades de regência. Enquanto V estruturalmente rege NP, P somente rege NP como seu irmão. Nessa situação, o princípio (10) impossibilita a Reanálise de V e P. O resultado é que, em francês, o princípio (9) exclui a possibilidade de isolamento de preposição.

A construção com complementizador preposicional, mostrada em (4), só é licenciada em línguas que selecionam o valor (8c). Em inglês, uma língua que seleciona o valor (8c), o complementizador preposicional rege o sujeito da oração infinitiva *Mary*, uma vez que nenhuma barreira intervém entre *for* e *Mary*. Assim, *Mary* recebe Caso de *for* sob regência e satisfaz o filtro do Caso (Chomsky, 1981: 49). Já no caso do francês, uma língua que seleciona o valor (8b), o complementizador não rege o sujeito da infinitiva, uma vez que nessa língua o domínio de regência da preposição respeita restrições de irmandade. Sendo assim, nenhum elemento é capaz de atribuir Caso ao sujeito encaixado, que induz à violação do filtro do Caso, tornando a sentença agramatical.

---

<sup>3</sup> Hornstein and Weinberg (1981:60) fazem a seguinte referência a Reanálise:

“There is a general syntactic rule of Reanalysis which says that in the domain of VP, a V and any set of contiguous elements to its right can form a complex V. (...)”

<sup>4</sup> “Reanalysis can be loosely defined as the discarding of one analysis in favor of another” Sturt (1997:19). O autor explica que Reanálise é um resultado natural no processamento da linguagem e *parsing*. Grosso modo, Reanálise se aplica quando uma combinação de elementos, como por exemplo, um Verbo+Partícula formam um composto único no nível semântico, embora morfologicamente ainda haja duas palavras. Para uma discussão detalhada sobre o Reanálise e revisão relevante da literatura, ver Sturt (1997).

No caso do islandês, uma língua que seleciona o valor (8d), Kayne argumenta que P tem a capacidade de reger estruturalmente NP, mas o Caso oblíquo que P atribui ao NP é atrelado à subcategorização. Em outras palavras, enquanto o domínio de regência de uma preposição não é restrito ao seu irmão, atribuição de Caso por uma preposição somente é possível sob irmandade. O sujeito do infinitivo em uma construção com complementizador preposicional está impossibilitado de receber Caso desse complementizador preposicional, e o filtro do Caso efetivamente exclui a construção com complementizador.

Snyder & Sugisaki explicam que no sistema de Kayne, a construção com duplo acusativo também só é disponível em línguas que selecionam o valor (8c). Kayne defende que a construção com duplo acusativo envolve uma preposição nula e possui a estrutura em (11). Para explicar (11), Kayne postula os princípios em (12):

(11) John [[<sub>PP</sub> **P<sub>e</sub>** gave Mary] [<sub>NP</sub> a book]].

(12) a. An empty preposition **P<sub>e</sub>** cannot be the source of Case (Kayne, 1984: 195).

b. In a given language, **P<sub>e</sub>** can transmit to its object an accusative Case received by percolation only if in that language prepositions normally assign structural accusative Case. (Kayne, 1984: 196).

Dada a estrutura em (11) e as postulações em (12), o objeto indireto pode receber Caso somente em línguas com o valor (8c), em que P atribui Caso acusativo estrutural. Em línguas com o valor (8b) ou (8d), a estrutura em (11) não é bem formada; (12b) bloqueia a atribuição de Caso ao objeto indireto.

Em resumo, o parâmetro do Caso preposicional prevê que isolamento de preposição somente é possível naquelas línguas em que P rege estruturalmente NP. Isso explicaria porque isolamento de preposição é possível em inglês e islandês, mas não em francês. A disponibilização das construções com complementizador preposicional e duplo acusativo, no entanto, requer também que P atribua Caso acusativo estrutural. Dessa forma, essas construções seriam licenciadas em inglês, mas não em francês e islandês.

### 2.1.3. Estruturas Resultativas

Estruturas resultativas encontram-se invariavelmente dentro da vasta literatura sobre predicação secundária de forma geral. Muitas das análises de construções resultativas centram-se em questões semânticas de significado, em que o predicado secundário, em geral na forma de um AP<sup>5</sup>, resultaria diretamente da atividade do predicado primário, um VP. Alguns exemplos de construções resultativas são apresentados em (13):

- (13) a. He *knocked* the man *dead*.  
b. She *kicked* the door *open*.  
c. He *hammered* the nail *flat*.  
d. Jack the Ripper *cut* his victims *open*.  
e. Bill *bought* the shop *empty*.  
f. She is going to *kill* us *dead*.

Várias análises de estruturas resultativas se atêm a questões de estrutura clausal e posição do sujeito de uma possível mini-oração<sup>6</sup>. Essas análises não contribuem diretamente para as questões sendo investigadas neste trabalho e não serão objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que este trabalho se preocupa com questões de aquisição e fenômenos paramétricos.<sup>7</sup>

Trabalhos importantes de Larson (1988), Hoekstra (1988) e Hale & Keyser (1993) sugerem que estruturas resultativas (13) também fazem parte da família sintática das estruturas

---

<sup>5</sup> Podendo ser também um PP.

<sup>6</sup> Hoekstra (1988) propõe que verbos transitivos não projetam seus argumentos na construção resultativa da mesma forma que o fazem quando aparecem isoladamente, já que, nas construções resultativas, eles aparecem sem um DP objeto direto, selecionando, no lugar deste, uma *Small Clause*. A fim de motivar sua análise, Hoekstra baseia-se em idéias de Vendler (1967) (e refinadas por Verkuyl (1989)) de que verbos de atividade (como *pound*, *wipe*, *hammer*, etc) podem se tornar verbos de *accomplishment* através da correta projeção de argumentos, ou seja, um verbo de atividade tem a possibilidade de projetar uma *Small Clause* que denota um estado resultante da atividade expressa pelo verbo; assim, essa *Small Clause* delimita a atividade descrita pelo verbo, transformando-o em um verbo de *accomplishment*. Essa posição é coerente com o modelo de Stowell, no qual a relação de predicação é sempre codificada sintaticamente em uma estrutura clausal. Para maiores detalhes desta análise, ver Hoekstra (1988, 1992) e Stowell (1981).

examinadas por Kayne. Posteriormente Snyder (1995a, 1995b, 2001) e Snyder & Sugisaki (2002) viriam reforçar essa hipótese através de estudos de aquisição ao notarem que em línguas onde estruturas resultativas aparecem, outras estruturas listadas em (1) são normalmente encontradas (ver (07) e tabelas 1, 2, 3) Na verdade, em seu trabalho de 1995, Snyder sugere que estruturas resultativas são o melhor “termômetro” para se caracterizar ou não uma língua como língua de partícula. Além disso, o autor classifica estruturas resultativas e construções Verbo-Partícula como “predicados complexos nucleares”.<sup>8</sup>

#### **2.1.4. A explicação formal do PC**

Stowell (1981, 1982) propôs que a possibilidade de isolamento de preposição está fortemente ligada à disponibilidade de construções Verbo+Partícula (V+PRT). Para Stowell (1981, 1982), a existência de isolamento de preposição em uma língua é governada pelo parâmetro em (14):

(14) There {is, is not} a word formation rule in the lexicon which creates a complex verb of the following form: [<sub>V</sub> V – Particle]

Stowell assume, baseado em Emonds (1985: cap. 6) que partículas são “preposições intransitivas” e segue com Hornstein & Weinberg (1981) na proposta de que há uma restrição da gramática universal (UG) que determina a aplicação de Reanálise na sintaxe a fim de licenciar isolamento de preposição. Reanálise seria uma operação que cria um predicado complexo a partir de um V+Partícula (15).

(15) V [<sub>PP</sub> P NP ] → [<sub>V</sub> V – P] NP

Stowell propõe que essa operação de Reanálise deve satisfazer a restrição da UG em (16).

---

<sup>7</sup> Para o leitor interessado em tais questões, ver Cardinaletti & Guasti (1995), Carrier & Randall (1992), Hoekstra (1988), Jackendoff (1990), Kitagawa (1985), Winkler (1997) e referências lá citadas.

<sup>8</sup> Para detalhes, ver Snyder (1995: capítulo 2).



(16) Structure-Preserving Condition on Reanalysis

A string of words,  $S$ , may be reanalyzed so as to form a complex word,  $W$ , only if:

- (i)  $S$  can be properly analyzed as a string of adjacent syntactic constituents of the form  $\alpha_1 \dots \alpha_n$ , where  $\alpha_i$  has a specific matrix of the categorical features  $M_i$ , and a specific bar-level  $L_i$ , and
- (ii) there is a string of constituents  $S'$ , consisting of a set of adjacent terms  $\beta_1, \dots, \beta_n$ , where  $\beta_i$  has the categorical feature matrix  $M_i$ , and the lower bar-level  $L_i$ , and
- (iii)  $S'$  is defined as a *word* by the rules of the word formation component.

(Stowell, 1982: 255)

Stowell explica que a intuição por trás de (16) é que “as palavras complexas que (as regras de reanálise) criam (na sintaxe) devem ser, de forma mais relaxada (fraca), equivalentes em estrutura a palavras que possam ser produzidas independentemente pelas regras de formação de palavras da língua em questão” (Stowell, 1982: 255).

Snyder & Sugisaki (2002) explicam que no sistema de Stowell, a combinação V+Partícula caracteriza um padrão de análise para o verbo complexo criado pela operação de Reanálise. Sendo assim, se uma língua oferece estrutura V+Partícula com a ordem de (17a), essa combinação fornece um padrão para reanalisar o verbo e o núcleo preposicional da PP que segue como sendo um verbo complexo. Se uma língua permite uma construção V+Partícula com a ordem Partícula+V, como mostra (17b), essa combinação fornece um padrão para reanalisar o verbo e o núcleo posposicional da PP em questão como um verbo complexo.

- | (17) Verbo – Partícula           | Reanálise                                               |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------|
| a. [ <sub>v</sub> V+Partícula] : | V [ <sub>pp</sub> P NP ] ----- [ <sub>v</sub> V + P] NP |
| b. [ <sub>v</sub> Partícula+V] : | [ <sub>pp</sub> NP P ] V ----- NP[ <sub>v</sub> P + V]  |

A condição em (16) explica que Reanálise (e conseqüentemente isolamento de preposição) só é possível em línguas que marcam o valor positivo de (14) e têm o padrão de Reanálise relevante, ou seja, a construção V+Partícula em uma das ordens sugeridas em (17).

Como o inglês produz a construção V+Partícula em (18), Reanálise se aplica, licenciando a possibilidade de Reanálise do verbo e do núcleo preposicional da PP que se segue. Assim, isolamento de preposição é possível (19)<sup>9</sup>.

(18) John should [<sub>v</sub> pick up] the book.

(19) What did they [<sub>v</sub> talk about] *t*?

(exemplos de Snyder & Sugisaki, 2002: 294)

Pudemos observar que no sistema de Stowell (1981, 1982), a existência de uma construção Verbo-Partícula com a ordem apropriada (*V-particle-NP – NP-particle-V*) constitui uma condição necessária para a aplicação da Reanálise, e conseqüentemente, para a possibilidade de isolamento de preposição. No entanto, tal condição ainda não é suficiente, uma vez que “as regras de Reanálise estão sujeitas a várias outras condições” (Stowell, 1982: 266). Embora a natureza dessas ‘várias outras condições’ não seja totalmente conhecida, a análise de Stowell faz previsões interessantes sobre a variação translingüística, aquisição do isolamento de preposição e a constituição do chamado Parâmetro de Composição.

### **2.1.5. Previsões translingüísticas e de aquisição do Parâmetro de Composição (PC)**

Assumindo que a análise de Stowell (1982) esteja no caminho certo, Snyder & Sugisaki (2002) fazem as seguintes previsões de variação translingüística sobre isolamento da preposição: (i) isolamento de preposição só é possível em línguas que apresentam construções V-Partícula-NP, e (ii) isolamento de posposição só é possível em línguas que apresentam construções do tipo NP-Partícula-V. Os resultados da pesquisa translingüística de Snyder & Sugisaki são apresentados resumidamente na tabela 1.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Em holandês, a construção Verbo+Partícula tem a ordem (17b), o que torna possível a Reanálise. Sendo assim, o holandês permite isolamento de posposição; no entanto, sua possibilidade é mais limitada se comparada com o inglês. Para exemplos e maiores detalhes sobre o holandês, ver Riemsdijk (1978) e Stowell (1982).

<sup>10</sup> Para exemplos representativos e mais detalhes sobre estudos específicos sobre cada uma das línguas constantes na tabela, ver Snyder & Sugisaki (2002: apêndice I).

Tabela 1

Results of Cross-linguistic Survey		
	Verb-particles	P-Stranding
<b><u>Germanic:</u></b>		
<b><i>North Germanic:</i></b>		
Icelandic:	V-particle-NP	preposition stranding
Norwegian:	V-particle-NP	preposition stranding
Swedish:	V-particle-NP	preposition stranding
Danish:	V-particle-NP	preposition stranding
<b><i>West Germanic</i></b>		
English:	V-particle-NP	preposition stranding
German:	NP-particle-V	NO
Dutch:	NP-particle-V	postposition stranding with R-pronouns
Frisian:	NP-particle-V	postposition stranding with R-pronouns
<b><u>Niger-Congo:</u></b>		
Bete Gbadi:	NP-particle-V	postposition stranding
<b><u>Afro-Asiatic:</u></b>		
Hebrew:	NO	NO
<b><u>Altaic:</u></b>		
Turkish:	NO	NO
<b><u>Basque:</u></b>		
	NO	NO
<b><u>Greek:</u></b>		
	NO	NO
<b><u>Japanese-Korean:</u></b>		
Japanese:	NO	NO
<b><u>Romance:</u></b>		
French:	NO	NO
Italian:	NO	NO
Spanish:	NO	NO
<b><u>Slavic:</u></b>		
Bulgarian:	NO	NO
Russian:	NO	NO
Serbo-Croatian:	NO	NO

(Snyder &amp; Sugisaki, 2002: 296)

Snyder & Sugisaki (2002) apontam, também, que segundo o sistema de Stowell, a disponibilidade da estrutura V-Partícula-NP, resultante da marcação positiva do parâmetro descrito em (14), constitui uma das condições necessárias para a possibilidade de isolamento de preposição. Em outras palavras, o conhecimento necessário para as construções V-Partícula-NP é um subconjunto apropriado do conhecimento exigido para isolamento da preposição. Essa teoria prediz que uma criança aprendendo inglês como L1

não deveria desenvolver uma gramática que permita isolamento de preposição, mas não permita a construção V-Partícula-NP (20).

(20) Children learning English should never acquire preposition stranding significantly earlier than the V-particle-NP construction.

(Snyder & Sugisaki, 2002: 297)

Snyder & Sugisaki trabalham com evidências provenientes de estudos de aquisição para apoiar a tese de Stowell. A tabela 2 resume os resultados de seus estudos para a aquisição de estruturas como V-Partícula-NP, pergunta-*wh* com objeto direto e isolamento de preposição, bem como as respectivas idades em que as referidas estruturas aparecem na gramática das crianças.

Tabela 2

**Ages of Acquisition**

<b>Child</b>	<b>V-particle-NP</b>	<b>Direct-object Wh-question</b>	<b>Preposition Stranding</b>
Abe	2;6.6	2;5.0	2;7.7
Adam	2;3.18	2;5.0	2;5.0
Allison	2;10.0	2;10.0	-----
April	-----	2;1.0	2;9.0
Eve	1;10.0	1;8.0	2;2.0
Naomi	2;0.5	1;11.30	2;8.30
Nina	1;11.16	2;2.12	2;9.13
Peter	1;11.17	2;1.18	2;5.3
Sarah	3;1.24	2;10.11	3;3.7
Shem	2;2.16	2;2.16	2;6.6
Average	2;3	2;3	2;7

(Snyder & Sugisaki, 2002: 298)

Dessa forma, os dados de aquisição apresentados por Snyder & Sugisaki corroboram a generalização de que as gramáticas de línguas naturais que permitem isolamento de preposição são restritas àquelas que permitem a construção V-Partícula-NP.

Snyder & Sugisaki contribuem substancialmente para a tese de Stowell de que variação paramétrica na disponibilidade de construções V-Partícula-NP/NP-Partícula-V (e conseqüentemente isolamento de preposição) está ligada à regra de formação de palavras em (14). No entanto, estudos recentes de Snyder (1995, 2001) oferecem evidência convergente tanto de estudos aquisicionais como de sintaxe comparativa para a visão de que construções V+Partícula dependem de um parâmetro mais global, a saber, o Parâmetro de Composição. Uma vez que todas as análises parecem apontar para o referido parâmetro como sendo capaz de englobar propriedades de todas as construções mencionadas até aqui, a seção seguinte detalhará o Parâmetro de Composição.

### 2.1.6. O Parâmetro de Composição

Em sua primeira formulação do Parâmetro de Composição, Snyder (1995) defendia que a sintaxe de uma língua específica permitiria a formação de predicados complexos *se e somente se* a morfologia da língua permitisse livre e irrestritamente a composição de itens lexicais da classe aberta. Nessa formulação, ao referir-se a predicados complexos, Snyder referia-se a construções resultativas, combinações V-Partículas e construções com objeto duplo.

- (21) a. John *hammered* the metal *flat*.  
b. Mary *picked* the book *up* / *picked up* the book.  
c. Sue *sent* Alice *a letter*.

(Snyder, 1995: 25)

A propriedade unificadora dessas construções seria que o verbo principal poderia ser analisado semanticamente como sendo parte de um predicado maior: *hammer flat*, *pick up*, *send a letter*. Esses predicados, por sua vez, selecionariam um argumento interno (um NP interno a VP) como seu objeto.

Snyder explica que esta constituição semântica se reflete em várias análises de constituição sintática, incluindo Chomsky (1955/1975, 1993), Larson (1988a, 1988b, 1990), Hale &

Keyser (1993) e Marantz (1993), entre outros<sup>11</sup>. Dessa forma, Snyder explica, os predicados complexos do inglês formariam uma ‘palavra’ ou um composto morfológico em algum nível de representação sintática. O autor baseia-se na possibilidade de formação de compostos como os exemplificados em (22) como uma condição necessária para a formação de predicados complexos em uma determinada língua.

- (22) a. [N<sup>0</sup> [N<sup>0</sup> coffee] [N<sup>0</sup> cup]]  
b. [N<sup>0</sup> [A<sup>0</sup> black] [N<sup>0</sup> bird]]  
c. [N<sup>0</sup> [V<sup>0</sup> guard] [N<sup>0</sup> dog]]

Snyder tenta capturar na sua formulação do Parâmetro de Composição (23) o ponto de variação translingüístico que explicaria tanto a disponibilidade de compostos como em (22) em uma dada língua, como a possibilidade da produção de predicados complexos em (21).

(23) The Compounding Parameter

The grammar does (not) freely allow open-class non-affixal lexical items to be marked

[+ Affixal ].

(Snyder, 1995: 27)

Snyder explica que a intuição por trás de (23) é a de que há um único mecanismo que permite afixação de *coffee* a *cup* no processo de composição produtivo do inglês, exemplificado em (22a), e que permite a afixação de *up* a *pick* em uma composição ocorrendo em um nível mais abstrato de representação para (21b).

A fim de estabelecer uma relação mais forte entre predicados complexos e composição N+N produtiva em uma determinada língua, Snyder (1995) lança mão da generalização em (24).

---

<sup>11</sup> Para análises alternativas, que envolvem a abordagem de *Small Clauses* ou estruturas de ramificação ternária, Snyder aponta para Rothstein (1983), Kayne (1985), Hoekstra (1988), Den Dikken (1992), Mulder (1992) e Carrier & Randall (1992).

(24) Descriptive Generalization: A language allows complex predicates if and only if it freely allows open-class, ordinarily non-affixal lexical items to function as affixes.

(Snyder, 1995: 35)

De acordo com o autor, o inglês tem o valor positivo do Parâmetro de Composição marcado, e, portanto, permite a formação de tais compostos nominais (e, por previsão, predicados complexos). Já o francês e o português não permitem novos compostos.

- (25) a. inglês: worm can  
b. francês: \*verre-boîte, \*boîte-verre  
worm-can can-worm  
OK boîte aux verres  
can for-the worms
- (26) português: \*minhoca-lata  
OK lata para minhocas

Além disso, Snyder enfatiza, a marcação positiva do parâmetro constitui uma condição necessária para as construções de predicados complexos listadas em (1). Para que qualquer uma das construções em (1)<sup>12</sup> seja possível, a língua deve permitir composição nominal raiz produtiva e irrestrita. Repito abaixo (1), aqui numerado (27):

- (27) a. *N+N compounding*: banana box, hand chair  
b. *Resultative*: John wiped the table clean.  
c. *Verb-Particle*: Mary picked up the book/picked the book up.  
d. *Make-causative*: Fred made Jeff leave.  
e. *Perceptual report*: Fred saw Jeff leave.  
f. *Put-locative*: Bob put the book on the table.  
g. *To-Dative*: Alice sent the letter to Sue

---

<sup>12</sup> Interessantemente, Snyder aponta para o fato de que várias línguas apresentam o equivalente estrutural para as construções (27d-f) sem, no entanto, apresentarem composição nominal raiz livre e irrestrita (esse é o caso do português brasileiro para (27d-f) e de francês para (27f)). Diante da forte evidência aquisicional apresentada em seu trabalho, Snyder (2001: 326, fn. 3) sugere que esses equivalentes superficiais vêm de fontes sintáticas diferentes. Neste trabalho, o enfoque será sobre as estruturas apresentadas em (27a-c e 27h-i).

- h. *Double Object Dative*: Alice sent Sue the letter.
- i. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter to.

Uma vez que para Snyder (1995a, 1995b, 2001b) e Snyder & Sugisaki (2002) a formação de predicados complexos na sintaxe é possível se e somente se uma dada língua marcar o valor positivo do PC, os predicados complexos constituem uma família de construções sintáticas que aparecem na fala da criança aproximadamente na mesma idade<sup>13</sup>. Embora essa família de estruturas em (27) mostre outras construções relacionadas à marcação positiva do Parâmetro de Composição, as estruturas que são normalmente abordadas, discutidas e relevantes para o PC na literatura são construções com objeto duplo, construções Verbo+Partícula e construções resultativas, como pode ser observado nos parágrafos acima e referências a trabalhos anteriores.

Além disso, para Snyder, uma língua como o inglês, que oferece o valor marcado positivamente do Parâmetro de Composição, exibirá características morfológicas com conseqüências semânticas e sintáticas distintas em seu predicado complexo, como a possibilidade de transformar um verbo de atividade em um verbo de *accomplishment*<sup>14</sup>, como nos mostra (28):

- (28) a. John hammered the metal.
- b. John hammered the metal flat.

---

<sup>13</sup> No entanto, como vimos anteriormente, os autores sugerem haver uma condição de precedência temporal (20) (que tenta amparar na tabela 2) para a aquisição da construção V+Partícula em relação a isolamento de preposição. Ou seja, o aparecimento dessas estruturas não é simultâneo e instantâneo. Um outro fato importante é que Snyder não apresenta em seus estudos evidência aquisicional que corrobore a relação do surgimento de todas as estruturas citadas em (27) aproximadamente na mesma idade.

<sup>14</sup> A possibilidade de um verbo de atividade/processo se tornar um verbo de *accomplishment* é uma verdade universal nas línguas naturais (cf. Verkuyl), na medida em que esses verbos se compõem com outros elementos na sentença, que provocam essa modificação. Entre esses elementos que contribuem com a transformação de um predicado de atividade/processo em um predicado de *accomplishment*, estão o aspecto e a quantificação do DP objeto. Tal característica é semanticamente possível em qualquer língua; no entanto, para o inglês, a transformação de um verbo de atividade em *accomplishment* também se dá através da “adição” de um Predicado como *flat* ao verbo *hammer*. O interessante da proposta de Snyder é justamente investigar de qual propriedade da língua se segue essa possibilidade.



A sentença (28a) descreve um processo ou atividade, enquanto que a adição do PRED *flat* em (28b) altera profundamente as propriedades aspectuais da sentença. Snyder explica que línguas românicas sistematicamente excluem construções do tipo (28b), uma observação que se segue do fato de que estas selecionam o valor não-marcado para o PC<sup>15</sup>. Ele também considera as estruturas resultativas o diagnóstico mais apropriado para se determinar se uma língua pertence ou não à “família dos predicados complexos”, uma vez que sua forma claramente apresenta as características semânticas dos predicados complexos. Snyder (1995) defende que o inglês se diferencia de línguas românicas ao permitir um morfema aspectual fonologicamente nulo, como mostra a figura (29)’ para a sentença (29)<sup>16</sup>.

---

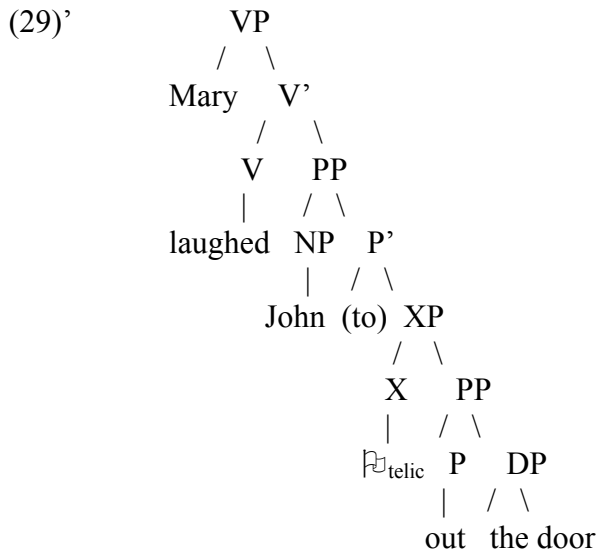
<sup>15</sup> Snyder (1995) admite que em sua análise permeia um certo anglocentrismo, ao assumir que o inglês possui a marcação positiva do Parâmetro de Composição e uma língua como o francês seleciona a marcação negativa, implicando assim, que inglês, e não francês, possui algo a mais. Entretanto, ele também discute a possibilidade da língua francesa possuir algo que o inglês não tem, “*in the sense that French words, unlike English words, may be ‘complete’ at the point of lexical insertion*” (ver Snyder 1995, cap. 2, nota 2).

<sup>16</sup> Snyder propõe que no processo de aquisição do inglês, a criança aprende que sua língua permite resultativas e construções relacionadas ao aprender que as propriedades particulares do inglês são compatíveis com o uso do morfema nulo caracterizado em (i):

- (i)  $\textcircled{4} \text{F}_{\text{telic}} \textcircled{4} (\text{P}) (\text{e}) = \text{True}$ , for any event *e* and any predicate of events *P*, iff for that event *e*’ which is a subevent of *e* and which is the ‘natural endpoint’ of *e*,  $\text{P}(\text{e}’) = \text{True}$ . (Snyder, 1995: 459)

Dessa forma, se a semântica lexical de um verbo faz referência a um processo, e não a um *accomplishment*, não é possível transformar um verbo de processo em um verbo de *accomplishment* simplesmente adicionando-se um adverbial que seja pragmaticamente associado com um evento do tipo *accomplishment*. No entanto, a classe aspectual do verbo de processo pode ser transformada em *accomplishment* se um morfema contido no VP fizer referência explícita a um ‘*natural endpoint*’ no evento denotado pelo verbo e especificar que alguma mudança de estado ocorre no argumento Tema ou Paciente nesse *endpoint*. Assim, se uma língua permite que o morfema  $\text{F}_{\text{telic}}$  caracterizado em (i) se projete na sintaxe, será possível, às vezes, converter um verbo de processo em um verbo de *accomplishment* através da adição do morfema  $\text{F}_{\text{telic}}$  e de um complemento predicativo a este morfema (para a análise detalhada, ver Snyder, 1995a).

(29) Mary laughed John out the door.



Para Snyder (1995: 463-464), “em uma língua como o francês ou o espanhol, entretanto, em que o morfema  $P_{telic}$  está indisponível, apenas a adição de um predicado secundário de Direção, mesmo incluindo em seu significado a idéia de finalização, não é suficiente para converter um VP de processo/atividade em um VP de *accomplishment*, uma vez que é o morfema télico que assegura um valor composicional<sup>17</sup> da semântica resultativa da construção”. Nessa versão de sua proposta, Snyder postula um morfema aspectual nulo para tentar dar conta da existência de resultativos em inglês e de sua inexistência em línguas românicas. Em trabalhos subseqüentes, a análise com base no morfema télico nulo é abandonada e Snyder passa a explicar as diferenças entre as línguas através do PC. Línguas como inglês marcam positivamente o PC e licenciam estruturas resultativas e línguas românicas não marcam o PC positivamente, não oferecendo, portanto, estruturas com predicados complexos do tipo resultativas. Entretanto, a estrutura em (29)' traz um dado importante: a possibilidade de um verbo do inglês como *laugh* ter um PP complemento *out*

<sup>17</sup> Análises semânticas recentes são capazes de providenciar diversas explicações para a questão de *the house* em (ia) referir-se tanto ao objeto direto de *paint* como ao sujeito de *red*. No entanto, essas análises não têm muito a dizer sobre a distinção entre (ia), (ib) e (ic):

- (i) a. John painted the house red.  
 b. John painted the red house.  
 c. John painted the house that was red.

A tarefa, então, é explicar como o significado resultativo surge na semântica composicional, uma vez que os itens lexicais da construção resultativa (ia) recebem interpretação não resultativa em (ib) e (ic).

*the door* é compatível com a formação de predicados complexos prevista pela marcação positiva do PC. Uma língua românica como o PB não aceita tal estrutura como mostra (30). Em PB, *rir* não aceita nem mesmo um objeto direto, o que seria também impossível em inglês, normalmente. No entanto, isso é possível quando se combina *laugh* com um PP, que vai funcionar como um membro do predicado complexo, que, no caso, admite um DP complemento. O que parece não estar devidamente motivado é o morfema nulo télico  $\text{P}_{\text{telic}}$ , que não mais aparece em futuras análises de Snyder (2001, 2002). Já sabemos que a adição de um Predicado secundário de Direção em línguas românicas não é o suficiente para que a estrutura resultativa ocorra. Tal impossibilidade não parece estar atrelada ao morfema nulo, uma vez que tal categoria se faz desnecessária diante de uma explicação com base na marcação não positiva do PC. A questão ainda é porque línguas românicas, como o PB, não admitem a adição do referido predicado:

- (30) a. \*A Maria riu o João para fora da porta.  
b. \*A Maria esfregou a mesa limpa.

Os padrões de lexicalização de Talmy (1985) podem oferecer uma explicação plausível para essa questão. Para Talmy, uma língua como o português amalgamaria<sup>18</sup> em seu verbo Movimento+Direção. Um verbo como *sair* já apresenta o Movimento e a Direção. As características morfo-sintáticas de Movimento e Direção não podem ser distinguidas separadamente, pois estão amalgamadas (*conflated*) no verbo, que constitui assim um único átomo<sup>19</sup> do ponto de vista morfofonológico. Daí a impossibilidade de se adicionar Direção em um predicado como *sair* que já possui a idéia de “para fora<sup>20</sup>”. No inglês, a Direção não está alagada ao verbo e a adição de um predicado Direcional se torna possível. Essa explicação com base em Talmy (1985, 1991) vem somar-se à explicação da diferença entre as línguas com base no PC, pois não as considero excludentes. Retomarei essa discussão no capítulo 3, ao comparar o inglês e o PB.

---

<sup>18</sup> O termo em inglês seria “*conflate*” de “*conflation processes*”. Agradeço Evani Viotti e Paulo Chagas pela sugestão do termo em português.

<sup>19</sup> Usando um termo de Baker (2001).

<sup>20</sup> Obviamente isso ocorre nos pleonasmos, que possivelmente são utilizados para se enfatizar a Direção.

Os predicados complexos necessariamente formam um composto morfológico em algum nível de representação gramatical, apesar de sua forma-superfície não exibir suas características de composto morfológico. Compostos morfológicos podem ser gerados de duas formas: como resultado de cunhagem deliberada (que é independente da marcação do PC, e, portanto, possíveis em línguas românicas) ou como produtos automáticos de derivação sintática (dependente da marcação positiva do PC (ver 2.1.2. e 2.1.3. acima e Snyder, 2001, 2002)).

Snyder mostra através de uma pesquisa translingüística que uma vez que a formação de predicados complexos depende da composição sintática (*syntactic compounding*), a disponibilidade de predicados complexos do tipo inglês está relacionada com a disponibilidade de composição-raiz de compostos nominais.

A tabela 3 abaixo mostra os resultados de sua pesquisa (cf. Snyder, 2002: 33,34):

Tabela 3

**Cross-linguistic survey N-N compounds, resultatives and separable particles.**

<b>Language Group</b>	<b>Novel N+N compounds?</b>	<b>Transitive Resultatives?</b>	<b>Verb+ Particles?</b>
<i>Austroasiatic</i> : Khmer	yes	yes	yes
<i>Finno-Ugric</i> : Estonian	yes	yes	yes
<i>Germanic</i> : Dutch	yes	yes	yes
<i>Sino-Tibetan</i> : Mandarin	yes	yes	yes
<i>Tai</i> : Thai	yes	yes	yes
<i>Japanese-Korean</i> : Japanese	yes	yes	no
American Sign Language	yes	yes	no
Basque	yes	no	no
<i>Afroasiatic</i> : Egyptian Arabic	no	no	no
<i>Austonesian</i> : Javanese	no	no	no
<i>Romance</i> : Spanish	no	no	no
<i>Slavic</i> : Serbo-Croatian	no	no	no

Snyder aponta ainda que Basco é um exemplo claro de uma língua em que há composição nominal sem a possibilidade de produção de resultativos e *American Sign Language* (ASL) apresenta exemplos de compostos N+N e resultativas (“pelo menos com alguns verbos” (Snyder, 2002: 34)), mas não permite construções com V+Partícula. O japonês também, apesar de selecionar o calor positivo do PC não permite construções com Partículas separáveis. No entanto, nenhuma língua relatada em seu experimento exibe estruturas resultativas sem que haja a possibilidade de produção de compostos nominais, o que o leva a concluir que estruturas resultativas estão disponíveis em uma língua somente se essa língua apresentar livre produção de compostos nominais raiz (Snyder 2002). Uma questão surge naturalmente nesse ponto: se o PC for marcado positivamente em uma língua, todas as outras estruturas em (1) devem obrigatoriamente fazer parte dessa língua? A inexistência de uma estrutura invalidaria a marcação positiva do PC? Abordarei brevemente essas perguntas na seção seguinte.

#### **2.1.6.1. Restringindo as estruturas a serem estudadas neste trabalho**

Até este momento, apresentei um histórico do Parâmetro de Composição (PC) até sua formulação por Snyder (cf. (23)) e repetido abaixo:

##### (31) The Compounding Parameter

The grammar does (not) freely allow open-class non-affixal lexical items to be marked

[+ Affixal ].

(Snyder, 1995: 27)

Em (1) apresentei todas as estruturas que estão relacionadas ao referido Parâmetro. Lembro que a relação entre o PC em (31) e as estruturas que se sequem em decorrência de sua marcação positiva é amparada pela generalização descritiva em (32), abaixo repetida:

(32) Descriptive Generalization: A language allows complex predicates if and only if it freely allows open-class, ordinarily non-affixal lexical items to function as affixes.

(Snyder, 1995: 35)

No entanto, ressalto que nem todas as estruturas apresentadas em (1) parecem oferecer problemas para o aprendiz brasileiro de inglês como L2<sup>21</sup>. Observemos as estruturas (1 d-g)', abaixo em (33), que oferecem equivalentes idênticos, ao menos no nível superficial, em PB:

(33)	Inglês	Português
a. <i>Make-causative</i> :	Fred made Jeff leave.	Fred fez Jeff partir.
b. <i>Perceptual report</i> :	Fred saw Jeff leave.	Fred viu Jeff partir.
c. <i>Put-locative</i> :	Bob put the book on the table.	Bob pôs o livro sobre a mesa.
d. <i>To-Dative</i> :	Alice sent the letter to Sue.	Alice enviou a carta para Sue.

A proposta de Snyder deixa claro que o que determina a existência do parâmetro é a possibilidade da produção livre e irrestrita de N+N. Em seu trabalho de 1995, Snyder capitaliza a ocorrência de N+N e a associa à produção de predicados complexos como V+Partícula e Resultativos, os quais ele chama de casos “nucleares” de predicados complexos<sup>22</sup>. Em seus trabalhos subseqüentes, o autor vai gradativamente incluindo outras estruturas como decorrentes da marcação positiva do PC, a saber, as construções com objeto duplo e isolamento de preposição, dativo preposicionado, locativo do tipo *put*, e estruturas com perceptuais (*perceptual report*) e causativos (*make-causative*). Assim, a marcação positiva do parâmetro resultaria em um conjunto de propriedades:

(34) CP [+]= {N+N, Resultativos, V+Partícula, causativos (*make-causative*), estruturas com perceptuais, locativo do tipo *put*, Dativo Preposicionado, Construção com Objeto Duplo, isolamento de preposição}

A relação entre o Parâmetro e as estruturas que dele se seguem, como em (34), é muito forte, pois pressupõe que todas as propriedades do conjunto ocorram. Acredito em uma visão do parâmetro mais aos moldes de Snyder (1995) onde havia estruturas nucleares que

<sup>21</sup> Ver discussão completa no capítulo sobre aquisição.

<sup>22</sup> “(...) ‘core’ cases of complex predicates, such as resultatives and verb-particle combinations, (...)” (Snyder (1995:45))

se seguiriam a partir da marcação positiva do referido parâmetro, a saber, as resultativas e V+Partícula. Em meu entendimento da marcação positiva do PC, as outras estruturas seriam não-nucleares. Uma consequência direta de haver estruturas nucleares e outras não-nucleares seria que ao se aprender as nucleares, sabe-se (compreende-se) as não-nucleares. Esse entendimento do PC em nada muda seu estatuto. No entanto, uma releitura da generalização descritiva em (32) primando pela relação de *implicação* entre as estruturas nucleares e as não nucleares acomodaria mais facilmente alguns dados da tabela 3 e dados que venham a surgir em decorrência de pesquisas futuras. Essa perspectiva aumenta a possibilidade de interpretação de dados trazidos da aquisição de L2, uma vez que a não produção de determinadas estruturas em (1), (34) não significaria sua inexistência, mas poderia sinalizar o seu lugar na gramática não-nuclear do falante sem, no entanto, invalidar a formulação em (31). Retomarei essa questão em minha discussão dos dados deste estudo.

#### **2.1.6.2. Um conjunto de Cinco Estruturas**

Há dois importantes pontos a serem levados em consideração aqui. O primeiro é em relação ao capítulo de metodologia. Uma vez que estarei testando a percepção e compreensão de tais estruturas para acessar a possibilidade de disponibilidade de acesso à Gramática Universal do aprendiz de L2, estruturas idênticas, mesmo que apenas no nível superficial como as em (33), não oferecerão evidência relevante para a constatação ou não de acesso à GU, principalmente, ao se considerar que o dado interessante poderia vir justamente da interpretação de estruturas diferentes ligadas a um mesmo parâmetro, no caso, o PC. O segundo ponto advém da própria literatura, já que as estruturas em (33)<sup>23</sup> (i) não são abundantes na literatura sobre ao parâmetro de composição e (ii) não foram estudadas profundamente a fim de serem indubitavelmente ligadas a este Parâmetro, diferentemente de estruturas como compostos nominais, estruturas resultativas, construções Verbo-Partícula, construções com acusativo duplo e isolamento de preposição. Como o propósito deste estudo não é verificar se *todas* as estruturas em (1),(34) estão ligadas ao Parâmetro de Composição, e sim verificar se o PC está ativo no processo de aquisição de inglês como L2 por aprendizes de PB, nem todas as estruturas em (1),(34) serão o foco deste estudo, e sim

as estruturas tipicamente estudadas na literatura, uma vez que estas sim parecem oferecer dificuldade para o aprendiz de inglês como L2. Sendo assim, o capítulo 3 tratará das estruturas em (35), que é uma versão reduzida de (34) acima e de (1) apresentado no início do capítulo.

- (35)
- a. *N+N compounding*: banana box, book worm
  - b. *Resultative*: John wiped the table clean.
  - c. *Verb-Particle*: Mary picked up the book/picked the book up.
  - d. *Double Object Dative*: Alice sent Sue the letter.
  - e. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter to.

Seguindo a hipótese da “família estrutural” das construções em questão, e com especial atenção às estruturas conhecidas como resultativas e V+Partícula, tidas por Snyder como o melhor “termômetro” para a caracterização de uma língua como língua de partícula, pretendo investigar:

- a) se o PB apresenta evidências do Parâmetro de Composição, seja pela apresentação (não-apresentação) concomitante das propriedades listadas por Snyder e Snyder & Sugisaki como parte da gramática das línguas marcadas positivamente como o inglês;
- b) em admitindo a existência de tal parâmetro, se existe a relação, na aquisição e ou na aprendizagem<sup>24</sup>, dessas estruturas no inglês como L2, o que traria evidências de acesso à GU nessa aquisição.

O primeiro objetivo será tratado no capítulo 3 e o segundo nos capítulos 4 e 5.

---

<sup>23</sup> Slabakova (2002) também exclui as estruturas em (33) de seu estudo sobre falantes nativos de inglês e de francês aprendendo espanhol, alegando que o fato de as mesmas também serem gramaticais em espanhol e em inglês dificultaria identificar a origem de tal conhecimento.

<sup>24</sup> No capítulo de teorias de aquisição, discutirei a diferença entre aquisição e aprendizagem e sua relevância para este estudo.



No capítulo 3 farei, portanto, um estudo contrastivo entre inglês e português, conforme (35), a fim de verificar se o português apresenta valoração positiva (*yes*) ou negativa (*no*) desse parâmetro, ou ainda, se apresenta algum problema que ponha em dúvida se todas essas propriedades são efetivamente parte do mesmo parâmetro.

## Capítulo 3 – O Parâmetro de Composição e o português brasileiro

### 3. Introdução

O objeto de estudo, delineado no capítulo 2, é o Parâmetro de Composição (Snyder, 1995a, 1995b, 2001b), que uma vez valorado positivamente pela criança no processo de aquisição acionaria as estruturas listadas em ((32), capítulo 2) repetido abaixo por conveniência de referência:

- (32) a. *N+N compounding*: banana box, book worm  
b. *Resultative*: John wiped the table clean.  
c. *Verb-Particle*: Mary picked up the book/picked the book up.  
d. *Double Object Dative*: Alice sent Sue the letter.  
e. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter to.

Neste capítulo abordarei a questão (a) colocada na introdução e aqui repetida:

- a) o PB mostra evidências de que todas as propriedades em (32), ou pelo menos parte delas constituem um parâmetro?

Aparentemente, algumas das propriedades acima listadas ocorrem no português:

(32)'

<b>Estrutura</b>	<b>Inglês</b>	<b>Português</b>
a. N+N	banana box	criança problema
b. Resultativa	John wiped the table clean	A Maria costurou a saia (bem) justinha <sup>1</sup>
c. V+Partícula	Mary picked up the book	-----
d. Duplo objeto	Alice sent Sue the letter	-----
e. Preposition Stranding	I know who Alice sent the letter to	Exercício é algo que eu não vivo sem. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Lobato, 2004 acrescenta, além das versões com *-inha* e *(bem) -inha*, a repetição: *A Maria costurou a saia justinha, justinha*.

As estruturas mostradas em (32)' exemplificam casos de estruturas relacionadas ao PC em inglês, e sua ocorrência ou não em português. As estruturas (32a,b,e)' parecem apresentar um equivalente estrutural em PB. No entanto, como já aponto no quadro acima, as estruturas existentes em PB diferenciam-se de suas contrapartes em inglês no quesito produtividade. Se for verdade que as estruturas (32a,b,e)' ocorrem em PB, isso oferece um problema para o PC, tanto pela baixa produtividade como pela inexistência de (32c,d)'. Estudarei, a seguir, cada caso listado a fim de verificar a pergunta a).

### **3.1. Compostos nominais (N+N): *banana box, book worm***

Em seu trabalho de 1995, Snyder investiga o Parâmetro de Composição a partir de compostos nominais, apontando para o papel da produtividade como fator determinante para o contraste de uma língua com o valor positivo do Parâmetro de Composição (como o inglês) e uma língua com o valor negativo para o Parâmetro de Composição (em seu trabalho, francês). O autor refere-se ao composto francês N+N *homme grenouille* (*frog man*), (no sentido de mergulhador), e explica que tal composto só pode ser utilizado no sentido lexicalmente fixo de mergulhador, enquanto que em inglês, o composto N+N *frog man* poderia ser utilizado para se referir, por exemplo, a um homem que vende rãs. Além disso, Snyder aponta, o plural de *frog man* é *frog men*, seguindo a lógica de um N<sup>0</sup> morfologicamente complexo, que é o caso do inglês, onde a marcação do plural só ocorre no segundo N; ao passo que o plural de *homme grenouille* é *hommes grenouilles*, seguindo a lógica de um NP simples, onde *grenouilles* é tratado de forma análoga a um adjetivo atributivo, exibindo concordância de número em francês.

---

<sup>2</sup> Embora a preposição “*sem*” aqui pareça mostrar a possibilidade de ocorrência de isolamento da preposição, o equivalente em português da sentença inglesa em (32e) não é possível, mostrando sua improdutividade: “\**Eu sei quem a Alice enviou a carta para*”.

(01)

Inglês	Francês
a. [N <sup>0</sup> [N <sup>0</sup> frog] [N <sup>0</sup> man]] (singular)	b. [N <sup>0</sup> homme] [N <sup>0</sup> grenouille] (singular)
[N <sup>0</sup> [N <sup>0</sup> frog] [N <sup>0</sup> men]] (plural)	[N <sup>0</sup> hommes] [N <sup>0</sup> grenouilles] (plural)

A diferença na formação dos compostos nominais em inglês e em francês seria, como veremos a seguir, uma consequência direta do Parâmetro de Composição, ativo em inglês, mas não em francês. Tal diferenciação apresentada por Snyder nos traz um dado interessante, pois também em PB, encontramos casos de compostos nominais N+N:

(02)

- a. mulher-gato
- b. homem-aranha
- c. criança problema
- d. palavra-chave
- e. homem bomba

A pluralização desses compostos nominais funciona como em francês, seguindo a lógica de um NP simples, onde o primeiro N funcionaria de forma análoga a um adjetivo atributivo, flexionando, portanto, para plural:

(03)

- a. mulheres-gatos
- b. homens-aranhas
- c. crianças problema
- d. palavras-chave
- e. homens bomba

Em um primeiro momento, a aparente disponibilidade de compostos nominais (N+N) em PB parece mostrar um contra-argumento ao Parâmetro de Composição, uma vez que, se de fato, tal parâmetro está indisponível no português, tais formas não deveriam ocorrer. No entanto, as formas apresentadas em (02) resultam de processos de cunhagem fixa e não de

formação livre e irrestrita na língua. Conforme notado por Snyder (1995), as expressões em (02) têm significados específicos e encontrados de forma invariável na língua, não se apresentando como resultado de criação de um falante no processo de comunicação, a exemplo de *homme grenouille*, que diferentemente de seu “equivalente” em inglês (*frog man*), não pode ter vários significados dependendo do contexto. Observemos os exemplos em inglês em (04), suas traduções com a mesma forma (N+N) em (05), e suas versões gramaticais em (05)’:

(04)

- a. man talk
- b. dog bed
- c. apartment carpet
- d. language development

(05)

- a. \*papo homem
- b. \*cama cachorro
- c. \*tapete apartamento
- d. \*desenvolvimento linguagem

(05)'

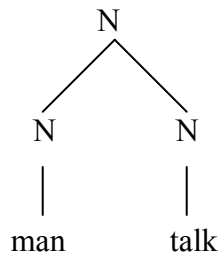
- a. papo de homem
- b. cama de/para cachorro
- c. tapete de apartamento
- d. desenvolvimento da linguagem

A estrutura dos compostos nominais em (04) recebe, em geral, a representação em (06) (Chomsky & Halle, 1968:16) que é formada na sintaxe através da adjunção<sup>3</sup> à esquerda do N modificador ao N núcleo:

---

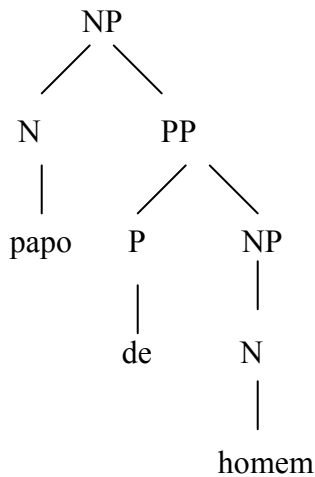
<sup>3</sup> Adjunção à esquerda é uma operação tipicamente utilizada na sintaxe a fim de gerar novos níveis Barras (X'). É importante notar que a estrutura de adjunção continua sendo da categoria N, e o composto nominal entra na composição sintática da mesma forma que qualquer outro item lexical monomorfêmico ou polimorfêmico. Esta representação sintática é descrita como “produtiva” no sentido de que tais estruturas N+N podem ser compostas ‘na hora da fala’ por falantes da língua, são sempre compreendidas e são diferentes das estruturas N+N aprendidas como ‘*chunks*’ (*book case*), que possuem significados específicos. Por exemplo, se pegarmos a palavra “*bottle*”, podemos acrescentar “*spider*” e obter ‘*spider bottle*’, com diferentes significados: uma garrafa onde alguém guarda aranhas, ou uma garrafa com um desenho de aranha, uma garrafa como a que o homem-aranha tem, ou mesmo uma garrafa cuja forma faz uma referência à forma de uma aranha, etc.

(06) man talk



O equivalente produtivo em português brasileiro apresenta uma estrutura perifrástica, com uma preposição obrigatória<sup>4</sup>:

(07) papo de homem



A lista em (04) poderia continuar *ad infinitum*, pois é, na verdade, não exaustiva em inglês; e sua tradução para o PB, com exatamente a mesma forma, continuaria a gerar expressões agramaticais. A lista em (05)', com estruturas N PP também poderia continuar produtivamente. A existência, entretanto, de (02) não parece ser suficiente para tornar inválida a hipótese de que o Parâmetro de Composição recebe a marcação negativa em PB,

---

<sup>4</sup> Avelar (2006) diferencia a possibilidade de extração de sintagmas interrogativos nucleados por *de* e sintagmas nucleados por *em*, *com* e *para*, estes mais restritivos com relação à possibilidade de extração. O autor explica que sintagmas adnominais encabeçados por *de* são, para a sintaxe, meros constituintes nominais, enquanto que os encabeçados por *em*, *com* e *para* “devem corresponder a verdadeiros constituintes preposicionados, no sentido de serem ‘enxergados’ como tal pela computação sintática” (Avelar (2006:2)). Seu estudo, enfoca nos PPs adjuntos do tipo (i) *os bombons da caixa* vs. os complementos (ii) *construção da igreja*. É interessante notar que o tipo de PP que aceita isolamento da preposição em inglês (=stranding) é o PP complemento. Ver Avelar (2006) para uma análise completa das PPs adjunto adnominais.

se considerarmos que a lista em (02) é mais limitada, no sentido de que a produção de tais expressões na língua não é livre e irrestrita. Além disso, os exemplos em (2) oferecem rigidez de sentido, se comparados ao inglês. É importante salientar, também, a recursividade dos compostos nominais em inglês (*spider bottle, glass spider bottle*). Em inglês, muitos compostos são formados e compreendidos dessa forma. Em PB, a mesma seqüência recorreria a uma estrutura perifrástica (*garrafa de aranha, garrafa de aranha de vidro*).

Ao considerarmos que o estudo da formação de compostos nominais está ligado ao estudo de outras estruturas (em (05')), é necessário revermos dois conceitos importantes, a formulação do Parâmetro de Composição e a Generalização Descritiva, rerepresentados aqui em (08) e (09), respectivamente.

(08) The Compounding Parameter

The grammar does (not) freely allow open-class non-affixal lexical items to be marked [+ Affixal ].

(Snyder, 1995:27)

(09) Descriptive Generalization:

A Language allows complex predicates if and only if it freely allows open-class, ordinarily non-affixal lexical items to function as affixes.

(Snyder, 1995:35)

Um ponto crucial na hipótese de Snyder é a possibilidade de afixação trazida pela sua formulação do Parâmetro de Composição. No entanto, essa afixação não pode ser de qualquer natureza, deve se aplicar a morfemas livres, e não somente a morfemas presos. A fim de mostrar as diferenças entre o tipo de afixação proposto em sua formulação do parâmetro e um outro tipo de afixação, Snyder (1995) refere-se à análise da ordem de verbo – advérbio – objeto de uma sentença em francês (10) seguindo Pollock (1989) e Chomsky (1991, 1993) que argumentam que o verbo sobe e adjunge-se a um núcleo flexional previamente ao Spell-out da sentença.

- (10) Jean (\*souvent) voit (souvent) Marie.  
'John (\*often) sees (often) Mary.'

Snyder explica que a adjunção de N<sup>0</sup> a um núcleo funcional no sistema DP também já havia sido proposto para o francês (Valois, 1991, 1992) e para outras línguas românicas (Picallo, 1991; Bernstein, 1993a,b; Cinque, 1993) a fim de explicar a predominante ordem nome – adjetivo ilustrada em (11)

- (11) la (\*rouge) maison (rouge)  
'the (\*red) house (red)'

Assim, Snyder explica que embora o processo de composição nominal N+N não exista em francês, como é o caso também no PB, afixação sintática através do movimento V-I e adjunção de N<sup>0</sup> a um núcleo funcional no sistema DP são possíveis. Snyder explica que a generalização em (09) assume que a principal diferença entre os processos de movimento V-I e adjunção de N por um lado e composição nominal do outro é que no primeiro caso, afixação envolve uma classe fechada, uma categoria funcional que sistematicamente requer adjunção de um verbo ou um nome, mas o caso de composição nominal (N+N), depende do tratamento de classes normalmente 'não afixais', tais quais N, como afixos. Snyder explica ainda que a distinção entre classe aberta/classe fechada poderia ser re-estabelecida em termos de uma diferenciação entre satisfação de um traço morfológico [+Affixal ], e satisfação dos requerimentos de checagem impostos por traços abstratos de tempo ou traços de gênero/pessoa/número. Assim, a existência de movimento V-I ou adjunção de N poderia ser completamente independente de qualquer propriedade afixal do tipo envolvida em composição nominal ou formação de predicados complexos. Uma outra possibilidade, ainda, Snyder explora, seria através da proposta de Chomsky (1995) de que movimento sintático é motivado por "atração" para um núcleo com requerimentos morfossintáticos não satisfeitos. Dessa forma, em (10) e (11) uma categoria funcional no sistema determinante (DP) ou no sistema flexional (IP) possuiria um traço afixal e atrairia um verbo ou nome de outra forma não afixal. O verbo ou nome da classe aberta não tem que ser marcado [+Affixal ] nessa análise, e, portanto, não contradiz o fato de o francês marcar o valor negativo do parâmetro descrito em (08) (Snyder, 1995:36 – fn.13).



Sendo assim, o parâmetro em (08) e a generalização descritiva em (09) referem-se crucialmente à possibilidade de marcação livre e irrestrita de um item lexical de classe aberta, normalmente de natureza não afixal (N) como [+Affixal ]. Para tornar a diferença ainda mais clara, Snyder aponta que em francês, onde não há composição nominal produtiva do tipo N+N, o processo de formação de palavras que envolve morfemas presos do tipo [+Affixal ] é bastante produtivo e combina com o verbo de forma bastante previsível.

(12)

- a. travail(-er) + -eur - > travailleur ‘*worker*’
- b. port(-er) + -eur - > porteur ‘*porter*’ ‘*porter*’
- c. photocopier(-er) + -eur - > photocopieur ‘*photocopying machine*’
- d. class(-er) + -eur - > classeur ‘*filing cabinet*’

(Snyder, 1995:36)

O mesmo ocorre em PB, com palavras similares às apresentadas por Snyder, em (13).

(13)

- a. trabalh(-ar) + -ador - > trabalhador
- b. carreg(-ar) + -ador - > carregador
- c. copi(-ar) + -ador - > copiador (copiadora)
- d. classific(-ar) + -ador - > classificador (alguém/algo que classifica)<sup>5</sup>

Através dos exemplos em (12), Snyder tenta mostrar a diferença entre o tipo de característica [+Affixal ] que línguas como o inglês marcariam, com a valoração positiva do parâmetro descrito em (08), e o tipo de marcação [+Affixal ] comum, aquele encontrado em morfemas presos. Sendo assim, línguas como francês e PB, que selecionam o valor negativo do parâmetro, não possuiriam a capacidade de marcar como [+Affixal ] um item lexical livre, como um N, ou outros itens lexicais como adjetivo e partículas, no caso da formação de predicados complexos.

---

<sup>5</sup> *Classeur* seria fichário.

Esta possibilidade de marcação de qualquer item lexical da classe livre como [+Affixal ] seria responsável também pela produção criativa de compostos nominais como em (14), onde o N que encabeça o sintagma está em negrito<sup>6</sup>:

(14)

I don't want to be the *I'm-all-over-my-students-because-of-homework* **kind** of teacher.

Em PB, uma possível versão de (14) teria que recorrer a estruturas com orações relativas, o correspondente da palavra em negrito em (14) também aparece em negrito em (15)

(15)

Eu não quero ser *aquele* **tipo** *de professor que fica em cima do seu aluno o tempo todo por causa de lição de casa.*

Este tipo de afixação livre ocorre também com adjetivos (16):

(16)

- a. Okay, you said it's cold, but is it *jacket* **cold** or just *t-shirt* **cold**?
- b. This looks a little slutty...Actually, it makes you look *come-and-get-it* **slutty**

Em PB, é possível se utilizar uma PP para qualificar o adjetivo (16a) e uma oração relativa em (16b):

(16)

- a. Tá, você disse que está frio, mas está **frio** *para blusa* ou **frio** *só para camiseta*?
- b. Essa saia te deixa meio vulgar...Na verdade, ela te dá aquele **ar vulgar** *que diz "pode vir que tem"*.

Retornando brevemente aos exemplos em (02), onde aparentemente, encontramos em PB (à semelhança de *homme grenouille*, em francês) contra-exemplos à impossibilidade de formação de compostos nominais N+N, uma última palavra a respeito dos referidos exemplos se faz necessária. Em uma argumentação nos moldes de Snyder, há dois pontos

---

<sup>6</sup> Discuti estes exemplos com William Snyder.

importantes a serem considerados. Primeiramente, a questão da produtividade. Os exemplos em (02) são de uma natureza um tanto limitada, uma vez que não é possível se combinar, em PB, N+N livremente como mostram os exemplos (04), em inglês. Um segundo ponto refere-se à possibilidade de interpretação dos exemplos em (02). Em (02a), *mulher-gato* captura o sentido relativamente estrito de ‘super heroína’, ou ‘mulher que tem habilidades físicas comparáveis àquelas de um gato’. Em inglês, em contrapartida, *cat woman* poderia ter uma interpretação mais livre, como ‘a mulher que tem muitos gatos’, ou ‘mulher que vende gatos’, ‘mulher que tem habilidades físicas comparáveis às dos gatos’, ‘vizinha que cuida dos gatos quando você vai viajar’, etc. Ou seja, o sentido de *cat woman* poderia ser ‘criado’ no momento da fala para se encaixar no contexto. Em PB, assim como em francês, o significado é fixo, como se fosse uma expressão congelada, também conhecida como *chunk* (de *idiom chunk*).

A fim de reforçar também sua generalização em (09), Snyder aponta que o francês possui uma pequena classe de compostos do tipo V-N, que provavelmente resultam de relexificação de um VP inteiro. Assim, embora (18) funcione como um N, seu significado literal, é na verdade, ‘abre latas’.

(18) ouvre-boite = ‘can opener’ (=abridor de latas)

(Snyder 1995:37)

Essa observação é pertinente também para PB, onde os compostos nominais do tipo V-N são comuns:

- (19) a. guarda-chuva  
b. estraga-prazer  
c. salva-vidas  
d. lava-louça

Em suma, o papel da generalização (09) é fazer menção direta à produtividade ou liberdade com a qual a língua pode inovar, tornando quaisquer morfemas, em especial os livres, em

morfemas afixais<sup>7</sup>, sendo esta uma característica necessária para que uma língua possa produzir predicados complexos. Implicitamente, a generalização também explicaria porque casos isolados, como resultado de relexificação e compostos nominais do tipo N+N com significados fixos e específicos são observados mesmo em línguas que não permitem formação livre e produtiva, sem que isso ofereça um contra-argumento à existência do parâmetro.

É possível levantar, por hora, a hipótese de que, em PB, a inexistência de formação livre de compostos nominais do tipo N+N corrobora a hipótese da valoração negativa do Parâmetro de Composição para o PB. Da mesma forma, os contra-exemplos encontrados em PB não oferecem contra-evidência à tal valoração, já que são produtivamente limitados e de interpretação fixa.

### **3.2. Construções Resultativas: *John wiped the table clean***

Seguindo a hipótese da “família estrutural” dos predicados complexos, e com especial atenção às estruturas conhecidas como resultativas, tidas por Snyder como o melhor “termômetro” de valoração positiva do Parâmetro de Composição, nesta seção examinarei tais estruturas e verificarei a existência das mesmas em PB. Especularei também sobre uma possível relação entre o Parâmetro de Composição, processos de amálgama e a natureza de línguas de partículas e línguas de *frame*<sup>8</sup>. A natureza das estruturas resultantes da marcação positiva do Parâmetro de Composição tem relação com o fato empírico de que propriedades morfológicas associadas ao elemento léxico-sintático correspondente à relação direcional não são as mesmas em inglês e línguas românicas (cf. Snyder, 1995). Tal fato, tem relação direta com as seções 3.3 e 3.4, que tratam de construções com V+Partículas.

---

<sup>7</sup> Outros compostos, não apenas nominais, que provavelmente também resultam da valorização positiva do PC formam-se a partir da adjunção livre de verbos ou adjetivos a V, a fim de criar verbos mais específicos na língua:

(i) stir-fry, sweet-talk, strong-arm, etc.

É interessante notar que os equivalentes às expressões em (i) se manifestam em PB também através de estruturas perifrásticas:

(ii) fritar “mexendo”, convencer com “xavecós” ou ficar “xavecando”, usar de força (inadequada) para conseguir algo, etc.

<sup>8</sup> Introduzirei brevemente a idéia de línguas de *frame* e línguas de partícula nesta seção. A descrição mais detalhada será explorada na seção seguinte, que trata de construções verbo + partícula.

A caracterização de determinadas estruturas como predicados complexos advém da interpretação semântica do verbo como sendo parte de um predicado maior. Este predicado maior, o predicado complexo, por sua vez, seleciona um NP interno a VP como seu objeto. Essa idéia de constituição semântica de predicados complexos é encontrada em outras análises como Chomsky (1955/1975, 1993), Larson (1988b), Halle & Keyser (1993, 1998), e por mim mesmo em trabalho anterior (Marcelino, 2000<sup>9</sup>).

No capítulo 2, mostrei como Snyder relaciona os dados aquisicionais do inglês e de algumas outras línguas (ver tabelas 1 e 2) às estruturas de predicados complexos, em especial, construções resultativas, a fim de reforçar a hipótese de seu Parâmetro de Composição. A seguir, verificarei se tal estrutura é valorada positivamente em PB.

Na seção anterior, observamos que português brasileiro (PB) é um exemplo de língua em que a produção livre de compostos nominais raiz não está disponível<sup>10</sup>. Assim, se de fato construções resultativas fazem parte da mesma família estrutural como sugere (5)', as mesmas também deveriam ser sistematicamente excluídas, uma vez que são dependentes da possibilidade da produção de tais compostos nominais. Entretanto, as construções em (19) parecem ser contra-exemplos<sup>11</sup>:

---

<sup>9</sup> Em minha análise de 2000, baseei-me apenas em Chomsky (1975) e adotei a hipótese de que o verbo, em estruturas com verbos transitivos e pseudotransitivos, combinava-se com predicados adjetivais formando um predicado complexo que selecionava um DP como objeto.

<sup>10</sup> Embora seja possível encontrar compostos nominais que resultam de cunhagem (homem-aranha, mulher-gato, menino-lobo, etc.), compostos nominais resultantes de derivação sintática automática (\*homem-aranha lançador de teias) não estão disponíveis. Ver seção anterior para detalhes.

<sup>11</sup> Napoli (1992) também aponta que italiano apresenta certos tipos de construções resultativas:

(ex. 73) Ha dipinto la macchina rosa.

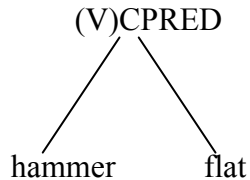
“He painted the car red.”(ele pintou o carro de vermelho)

- (19) a. Ela costurou a saia (bem) justinha.<sup>12</sup>  
 b. O João pintou a sala de azul.<sup>13</sup>

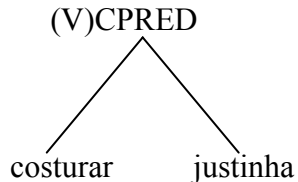
No entanto, também observamos na seção anterior que contra-exemplos não necessariamente invalidam a valoração negativa do parâmetro para PB e necessitam de análise cuidadosa. Se aceitarmos a hipótese do Parâmetro de Composição, os predicados complexos analisados aqui dependem do valor marcado do respectivo parâmetro. Em análise anterior (Marcelino, 2000) considerei os predicados complexos em (20) como sendo derivados através da concatenação direta do núcleo V com o núcleo A, como mostra (21) e suas respectivas análises (22):

- (20) a. He *hammered* the nail *flat*.  
 b. Ela *costurou* a saia *justinha*.

- (21) a.



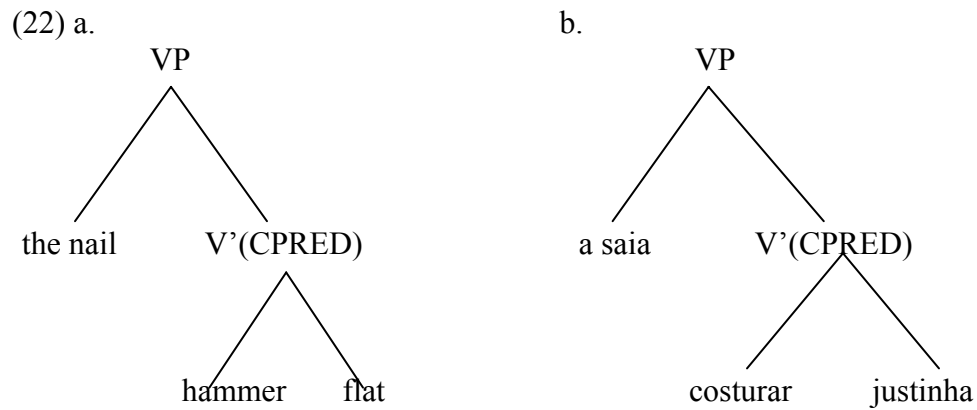
- b.



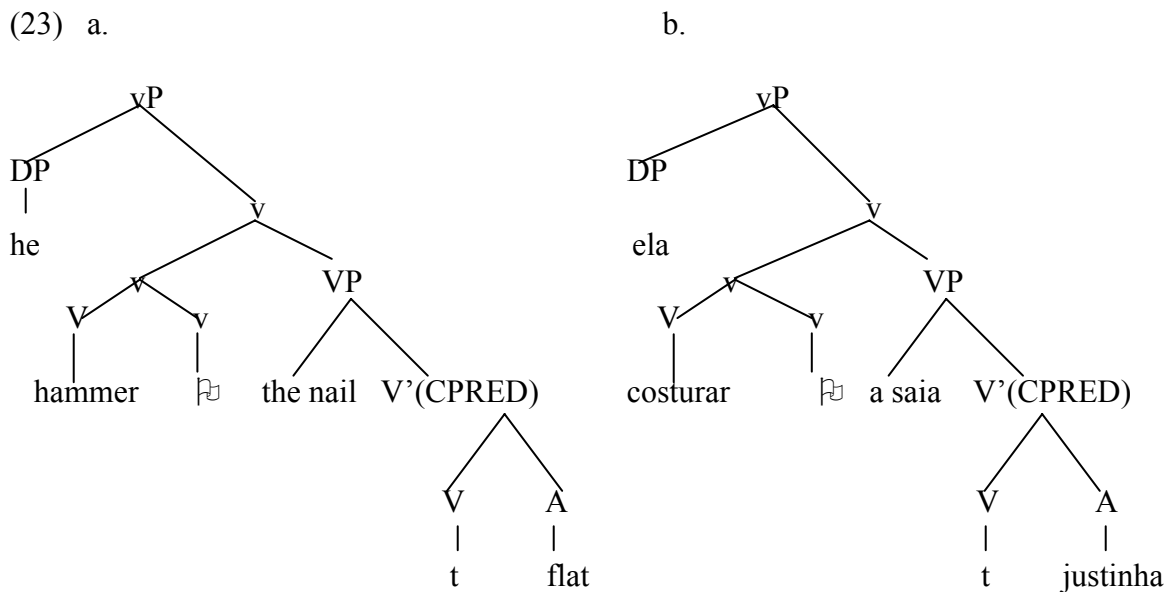
<sup>12</sup> Este e vários exemplos com “fazer algo (bem) feitinho” foram apontados por Kato durante sessões de orientação no mestrado.

<sup>13</sup> Em discussão com Snyder, optei por não utilizar estruturas do tipo “pintar a sala de azul” como exemplo de resultativa para efeito de discussão neste trabalho, mesmo embora a estrutura seja reconhecidamente resultativa. O argumento principal é que para uma análise comparativa entre duas línguas, há exemplos de resultativas que não podem ser encontradas em línguas que não valoram positivamente o PC. Em PB, bem como em outras línguas (espanhol, italiano, francês, etc), o equivalente a “pintar a sala de azul” é facilmente encontrado, sem que essas línguas licenciem outras resultativas. Esta resultativa, portanto, parece não ser o melhor representante da classe das resultativas para efeito de comparação. Para uma análise que trata de estruturas com “pintar algo de alguma cor” com maiores detalhes sobre aspecto, ver Lobato (2004).

Neste ponto da derivação, V e Predicado formam um composto morfológico, um predicado complexo (CPRED). O V' resultante concatena-se com um DP e forma VP (22):



O VP em (22) concatena-se com um verbo leve causativo vP cujo sujeito-agente é *he/ela*; o verbo *hammer/costurar* adjunge-se a este verbo leve a fim de checar seu traço causativo, como mostra (23) abaixo:



Subsequentemente, o vP em (23) concatena-se com um afixo de tempo abstrato e o DP *he/ele* sobe para Spec TP derivando, assim, (20a) e (20b)<sup>14</sup>.

Aparentemente, a análise em (23) dá conta da derivação de construções resultativas em português e em inglês. No entanto, uma análise mais cuidadosa se faz necessária, uma vez que as evidências apontam para a marcação negativa do Parâmetro de Composição. A literatura sobre resultativas vale-se de uma variedade de testes que evidenciam a interpretação aspectual télica/de *accomplishment* dessas estruturas. Seguindo a idéia de que a adição de A ao V acrescenta um significado de finalização ao V e transforma uma atividade em *accomplishment*, os predicados complexos de *accomplishment* em (20a) e (20b) devem ser compatíveis com o modificador télico *in an hour/em uma hora*, como mostra (24) abaixo:

- (24) a. He hammered the metal flat *in an hour*.  
b. Ela costurou a saia (bem) justinha *em uma hora*.

Se A for removido em (24) as sentenças deveriam tornar-se incompatíveis com o modificador télico *in an hour/em uma hora*, mas compatíveis com o modificador de duração *for an hour/por uma hora*:

- (25) a. He hammered the nail ??*in an hour/for an hour*.  
b. Ela costurou a saia *em uma hora/por uma hora*

(25) mostra que o teste dos modificadores funciona para o inglês, mas não para o português, o qual parece ser compatível com os dois modificadores.

Um outro teste de verificação de aspecto resultativo comumente utilizado na literatura é paráfrase de sentença. Observe os exemplos de construções resultativas em inglês em (26) e suas paráfrases:

---

<sup>14</sup> Para uma análise diferente de estruturas resultativas como as em (23), ver Carrier & Randall (1992). Para uma análise semântica em termos de estrutura conceitual lexical, ver Levin & Rapoport (1988) e Jackendoff (1990). Para uma análise aos moldes de estrutura de evento, ver Pustejovsky (1991).



- (26) a. He hammered the metal flat. (=he caused the metal to become flat by hammering (on) it/he hammered the metal until it was flat).  
 b. He drank his cup empty. (=he caused his cup to become empty by drinking (from) it/he drank until his cup was empty).  
 c. Mary walked her shoes bare. (=Mary caused her shoes to become bare by walking (a lot) (in them)/Mary walked until her shoes were bare).

Como é possível notar em (26a), o teste da paráfrase funciona para a sentença (20a), confirmando sua natureza resultativa. No entanto, o mesmo teste não se aplica à sentença (20b), parafraseada em (27):

- (27) Ela costurou a saia justinha. (??Ela causou que sua saia ficasse justinha costurando (a saia)/??Ela costurar a saia causar a saia ficar justinha/??Ela costurou a saia até ficar justinha.)

O teste da paráfrase parece mostrar que (20a) e (20b) têm diferentes interpretações, e que se de fato são resultativas, não são o mesmo tipo de estrutura. Daí a necessidade de mais um teste que revele a natureza adverbial de resultativas do tipo (20b): o teste do “como”:

- (28) a. Como ela costurou a saia? (bem justinha)  
 b. Como ele cortou o queijo? (bem fininho)  
 c. Como ela enrolou o cabelo? (bem enroladinho)

O teste do *como* não funciona para resultativos verdadeiros do tipo (20a):

- (29) a. How did he hammer the nail? (\*flat) (slowly/rapidly)  
 b. \*How did he drink the cup? (\*empty)  
 c. \*How did Mary walk her shoes? (\*bare)

O teste do *como* sugere que os resultativos em (20a) e (20b) são realmente diferentes. Os exemplos do tipo (20a), exemplificados em (29) constituem “verdadeiros resultativos”,

enquanto que as estruturas em (20b), com mais exemplos em (28), seriam na verdade “resultativos adverbiais”. Um ponto importante, entretanto, é que resultativos adverbiais também ocorrem em inglês (30), como mostra o teste do “como” em (31):

- (30)<sup>15</sup> a. He cut the meat thick.  
b. She sliced the cheese thin.  
c. Mary tied her shoelaces tight/loose.  
d. He spread the peanut butter thick.
- (31) a. How did he cut the meat? (he cut it thick/thickly)  
b. How did she slice the cheese? (she sliced it thin/thinly)  
c. How did Mary tie her shoelaces? (she tied them tight/tightly/loose/loosely)  
d. How did he spread the peanut butter? (he spread it thick/thickly)

De acordo com os testes para distinguir resultativos adverbiais de resultativos verdadeiros, a análise desenvolvida em (21), (22) e (23) acima deveria se aplicar apenas a resultativos verdadeiros. O PB possui resultativos adverbiais do tipo descrito em (27) e (28), mas não possui resultativos verdadeiros como os encontrados em inglês, que não possuem natureza adverbial como os exemplificados em (20a) e (29). A impossibilidade de haver resultativos sintáticos em PB parece de alguma forma estar relacionada com o fato de que PB aceita tanto o modificador de duração *por uma hora* como o modificador télico *em uma hora* como foi notado anteriormente no exemplo (25).

De acordo com Snyder (1995) e Pustejovsky (1991), um VP de processo/atividade pode ser transformado em um VP de *accomplishment* através da adição de um PRED. Segundo essa visão, VPs de *accomplishment*, mas não VPs de processo/atividade (como exemplificado em (24)) deveriam ser compatíveis com o modificador télico *em uma hora*. A possibilidade de combinar o modificador télico com um VP de processo em PB sugere que a característica aspectual de *accomplishment* já deve ter sido amalgamada<sup>16</sup> ao VP de

---

<sup>15</sup> As formas *thickly*, *thinly*, *tightly*, *loosely* são possíveis e preferidas na forma escrita e fala conservadora.

<sup>16</sup> Utilizarei ao longo deste trabalho os termos “*amalgama*, *amalgamar*” (do inglês, *conflation*, *conflated*), nos moldes de Talmy (1985, 1991), Ungerer & Schmid (1996) e Hale & Keyser (1993, 1999, 2001). Agradeço a

processo em PB, o que tornaria a adição de um PRED de *accomplishment* desnecessário em PB. Desenvolverei essa discussão na seção abaixo.

### 3.2.1. Uma Abordagem Léxico-Sintática de Construções Resultativas e Variação Paramétrica

Conforme discutido na seção 3.2, a questão paramétrica envolvida em construções resultativas também tem sido pesquisada por Snyder (1995, 2001) com um enfoque em dados trazidos do processo de aquisição, sintaxe comparada e semântica composicional. Nesta seção, recorreremos aos processos de amálgama propostos por Talmy (1985), que ficaram conhecidos como padrões de lexicalizações. De forma reduzida e simplificada, os padrões de lexicalizações de Talmy “amalgamariam” informações de MOTION, MANNER e PATH diferentemente em diferentes línguas. O quadro abaixo captura algumas dessas diferenças entre português e inglês:

Quadro 1 – Processos de amálgama em português e em inglês

Amálgama ( <i>Conflation</i> ): MOTION, MANNER, PATH	
Português	Inglês
Amálgama (MOTION + PATH) Ex. sair subir entrar	Amálgama (MOTION + MANNER) Ex. drag (mover-se/andar vagarosamente) ride (andar a cavalo, de bicicleta, etc.) pound (bater com força e repetidamente)
MANNER se manifesta em português na forma de adjuntos. Ex. rapidamente com um pé só correndo	PATH se manifesta em inglês na forma de partículas (ou satélites). Ex. out around in

---

Evan Viotti e Paulo Chagas pela sugestão do termo em português. No espírito de Hale & Keyser (2001), *Conflation* poderia ser traduzida como uma operação que copia uma matriz fonológica em uma fonologicamente vazia. Essa operação acontece em uma configuração local estrita, como núcleo-complemento, por exemplo.

Os padrões de lexicalização de Talmy (amalgama de Movimento (MOTION) com Direção/Direcionalidade (PATH) em português e amalgama de Movimento (MOTION) com Modo (MANNER) em inglês) parecem ter poder explanatório quando traduzidos em termos sintáticos, além de serem compatíveis com a proposta de Snyder de que variação paramétrica pode estar associada a categorias lexicais. Línguas que fazem amalgama de MOTION + PATH e necessitam de elementos externos como PPs e adjuntos a fim de informar MANNER são comumente chamadas de línguas de *Frame* (ou *verb-framed*). Línguas que fazem amalgama de MOTION + MANNER e se valem de partículas ou satélites para indicar PATH são chamadas de línguas de Satélite ou línguas de partícula.

Minha principal proposta é que a parametrização de processos de amalgama envolvidos em sentenças como (33) é sensível às propriedades morfo-sintáticas associadas a um elemento lexico-sintático que expressa direcionalidade. Nas línguas românicas, a relação de PATH é lexicalmente amalgamada ao verbo (daí o termo *verb-framed*), enquanto que em inglês a relação de PATH não é amalgamada ao verbo, mas em geral se manifesta através de uma partícula. O fato de esta amalgama ser um processo cristalizado em português tem importantes conseqüências. Como reflexo desse processo de fossilização, as características morfossintáticas que corresponderiam ao núcleo verbal complexo formado pelo verbo de MOTION + a relação de direção não podem mais ser distingüidos morfologicamente. Ou seja, a forma verbal *sair* (*ride out/go out*) é um átomo<sup>17</sup> no que diz respeito ao seu estatuto morfo-sintático. Em outras palavras, não é mais possível distinguir quais características morfo-fonológicas correspondem ao verbo e quais correspondem à preposição/partícula de PATH. Provavelmente, se segue desse processo de fossilização a impossibilidade da amalgama de MOTION com MANNER em português<sup>18 19</sup>.

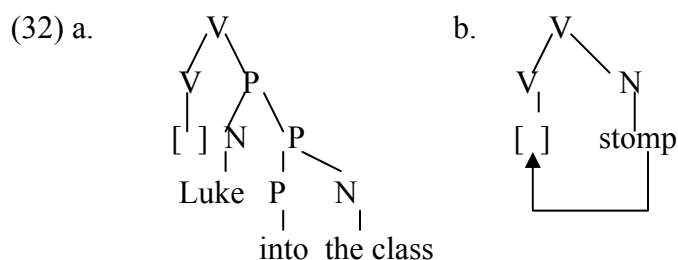
---

<sup>17</sup> No sentido de Baker, 2001.

<sup>18</sup> Exemplificarei mais esses processos de incorporação na seção seguinte.

<sup>19</sup> Em recente discussão com Snyder, descobri que o autor também está perseguindo uma proposta nesses moldes.

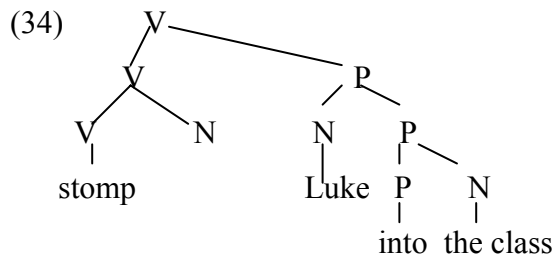
Já em línguas de partículas, como o inglês, a preposição/partícula de direcionalidade não é amalgamada ao verbo. A menos que o V da estrutura lexico-sintática inacusativa em (32a) não tenha matriz fonológica (por exemplo, *Luke stomped into the class*), um núcleo verbal complexo de uma estrutura léxico-sintática independente (como a estrutura inergativa de (32b)) deverá ser amalgamada ao V de (32a). Esse requerimento pode estar relacionado a condição externa de “evite matrizes fonológicas vazias em PF” de Hale & Keyser (1999).



A transformação generalizada, assumida no Programa Minimalista (Chomsky, 1995), pode ser interpretada como um tipo de operação sintática que cria duas derivações em espaços diferentes e as funde posteriormente. Observe o exemplo:

- (33) a. Like        entrou        na        sala        pisando duro. (PB)  
          Luke    went+in    prep+article    class        stepping heavily
- b. Luke stomped into the class.

Note-se que em (33b), aos moldes de Hale & Keyser (1999), a operação sintática relevante derivaria a estrutura léxico-sintática inergativa em (32b) e a fundiria com a estrutura inacusativa em (32a). Em (34) abaixo, um processo de amálgama aconteceu através de substituição: o verbo principal inacusativo em (32a) é substituído pelo núcleo verbal inergativo em (32b). Como foi mencionado anteriormente, tal processo de substituição parece ser motivado pelo requerimento externo de que matrizes fonologicamente nulas devem ser eliminadas em PF. Dessa forma, o conteúdo fonológico associado a (32b) é transferido para a matriz vazia de V em (32a):



A operação de transformação generalizada é explicada a partir das hipóteses minimalistas de Chomsky (1995, 1998, 1999): a gramática parece ser organizada de forma que o sistema computacional permite que estruturas sintáticas diferentes sejam derivadas “em paralelo” e a operação de concatenação (*Merge*), a mais fundamental das operações do sistema computacional, tem a tarefa de concatenar as duas estruturas, para tal um dos núcleos deve ser nulo.

Essa idéia é compatível com a observação intuitiva de Pustejovsky (1991) e de Snyder (1995a) em que um VP de processo, como *stomp*, pode ser convertido em um VP de *accomplishment* através da adição de um PP de direcionalidade (*into NP*). Dentro da análise em (32a, b) e (34) o verbo de processo *stomp* e não o PP de direcionalidade é que parece ser o elemento “adicionado”.

A fim de que essa hipótese explicativa, moldada a partir dos processos de amálgama de Talmy (1985), seja mais unificada e abrangente, o uso de transformações generalizadas no domínio léxico-sintático não pode ser restrito a verbos que expressam MANNER + um PP de direcionalidade, mas deveria também cobrir os casos de APs nas construções resultativas (35) e nas construções que envolvem uma direção abstrata (conforme descrito em Jackendoff, 1990) em (36):

(35) She laughed him out of the room.

(36) John wiped the table clean.

As versões traduzidas de (35) e (36) não fazem sentido em português:

(37) \*Ela riu ele para fora da sala.

(38) \*O João esfregou a mesa limpa.<sup>20</sup>

A previsão seria que construções resultativas (descritas como resultativas verdadeiras na seção 3.2) não estão presentes em línguas românicas devido ao fato de que estas não permitem a junção de duas estruturas léxico-sintáticas diferentes através de processos de amálgama (Talmy, 1985). Se esta descrição estiver correta, a agramaticalidade dos exemplos em PB (37) e (38) seriam explicados a partir do fato de que o elemento léxico-sintático que corresponderia à relação de direcionalidade<sup>21</sup> está obrigatoriamente amalgamada ao verbo, possivelmente devido à natureza *verb-framed* do PB. Como resultado, a amálgama desse núcleo verbal complexo com material lexical de um outro objeto léxico-sintático independente é excluída da natureza das línguas *verb-framed*. Por outro lado, a natureza de língua de partícula do inglês permite que o constituinte abstrato de direcionalidade comum em resultativos fique isolado/‘orfanizado’, tal qual preposições e outras partículas. Isso explica a matriz fonologicamente nula de um verbo transitivo (32a) ser preenchida por outra matriz fonológica de um objeto léxico-sintático independente (32b)<sup>22</sup>. A partir da natureza de partícula da relação de direcionalidade abstrata (representada em (39a) por X), a matriz fonologicamente nula do verbo causativo abstrato tem que ser preenchida por um objeto léxico-sintático externo. É possível interpretar que o ‘preenchimento’ é feito pelo material fonológico fornecido pelo núcleo verbal em (39b), representado abaixo em (40):

---

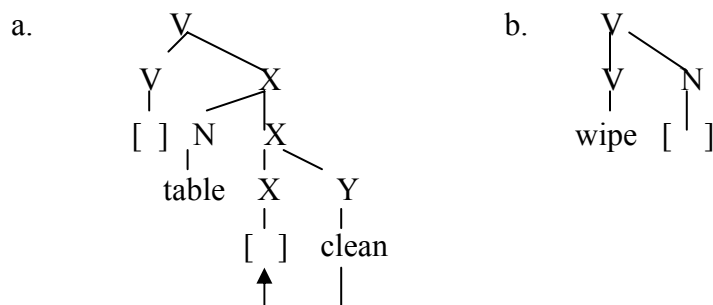
<sup>20</sup> Irrelevante na leitura depictiva/atributiva de que a mesa estava limpa quando foi esfregada pela menina.

<sup>21</sup> Não tão óbvio em verbos como *rir* e *esfregar*, onde tal interpretação poderá ser mais abstrata, mas claramente expressa em verbos como *sair* e *inalar*.

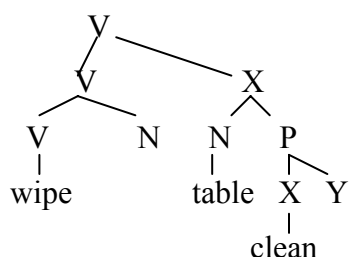
<sup>22</sup> Acredito que esta estrutura poderia explicar porque o inglês permite que praticamente qualquer elemento com matriz fonológica e significado claro possa se tornar um V. O elemento com matriz fonológica e conteúdo semântico preencheria a matriz fonologicamente nula de um verbo, como mostram os exemplos abaixo que são totalmente possíveis de ocorrer na língua dentro de um contexto específico, e que corrobora a idéia de produtividade do fenômeno descrito (interpretado de forma leiga como “qualquer coisa vira verbo em inglês”):

- (i) You **uhmed!** Why did you **uhm?** I need to know. What does it mean? (dito por alguém neurótico)
- (ii) Stop **what-ifying!** It’s not going to take you anywhere! (de *what if...?*)
- (iii) Do you have **orkut?** I’ll **orkut** you tonight! Or **MSN**.. We could **MSN** each other.
- (iv) The invitation said something about **RSVP**... Oh, no! I haven’t **RSVP**’ed yet!!

(39)



(40)



A representação acima sugere que não existem adjetivos direcionais em línguas românicas, uma vez que a relação de direcionalidade estaria incorporada ao verbo. Assim, as sentenças em (41a,b) são impossíveis em PB. Considere o fato de que a amálgama do elemento de direcionalidade ao verbo em PB exclui sua junção a um núcleo complexo de um objeto léxico-sintático independente:

(41) a. She danced/swam/sprinted free of her captors.

b. However, if fire is an immediate danger, you must jump clear of the vehicle.

Levin & Rappaport Hovav (1996:499)

As sentenças em (41) envolvem a amálgama de verbos inergativos como *dance*, *swim*, *sprint*, *jump* a um verbo inacusativo abstrato que expressa MOTION. Assim, a mesma análise de (34) é válida para as sentenças em (41): o constituinte de direcionalidade formado por *free/clear* pode ser ‘isolado’<sup>23</sup> em inglês devido à sua natureza de língua de

<sup>23</sup> Do inglês, *stranded*.



Partícula. A estrutura inergativa correspondente a *dance*, *swim*, etc. pode ser integrada à estrutura inacusativa através de uma transformação generalizada.

Quanto ao fato de adjetivos em PB não poderem conter a relação de direcionalidade, parece plausível assumir que o AP em (42) corresponde a um constituinte abstrato de lugar (a relação de direcionalidade estando amalgamada ao verbo). Isso explicaria a classificação de verbos como *tornar* e *deixar* como verbos direcionais:

- (42) a. Eles se tornaram impacientes.  
b. Eles deixam qualquer um louco.

### 3.2.2 - Algumas Considerações

A análise da seção anterior leva às seguintes considerações:

- A explicação básica da questão paramétrica envolvida em construções resultativas está relacionada a um fato empírico: propriedades morfológicas associadas ao elemento léxico-sintático que corresponde à relação de direcionalidade não é a mesma em inglês e em português. Em outras palavras, o português tem amálgama de MANNER+PATH no verbo, impedindo a ocorrência de elementos externos ao V que expressem PATH<sup>24</sup>, como as Partículas ou Satélites, encontradas no inglês. Embora a descrição pareça bastante plausível ao explicar a necessidade de Partículas perante a ausência de amálgama de PATH ao V, não há ainda uma explicação satisfatória para este fenômeno. Uma possibilidade que vislumbro é a de as diferenças nos processos de amálgama estarem diretamente relacionados à marcação (positiva ou negativa) do Parâmetro de Composição. Esta é uma proposta que desenvolverei nas seções seguintes.
- Resultativos que envolvem processos de amálgama (no espírito de Talmy (1985)) de duas estruturas léxico-sintáticas diferentes estão presentes em inglês, mas não em português. Em inglês o constituinte abstrato de direcionalidade codificado no AP resultativo pode ser isolado/‘orfanizado’ devido à sua natureza de língua de partícula (Talmy, 1991), e, portanto, amálgama pode acontecer em uma mesma derivação através

de espaços derivacionais paralelos. Português, por outro lado, não possui os resultativos sintáticos porque sua natureza *verb-framed* não permite tal operação<sup>25</sup> (Talmy (2001)). Haveria, portanto, uma operação sintática, morfologicamente motivada, que geraria duas derivações distintas e as concatenaria nos moldes de (39) e (40). O fato de tal operação estar indisponível em PB é um primeiro passo para o entendimento da diferença entre as duas línguas. Explorarei nas seções seguintes a indisponibilidade de tal operação em PB estar relacionada a diferenças paramétricas.

- O processo lexical relevante envolve uma operação sintática e não apenas uma operação semântica. O fato de que a operação sintática é restringida a partir de características morfológicas (poderiam ser traços morfológicos?) lexicalmente codificados é consistente com a abordagem minimalista e com a abordagem do Parâmetro de Composição proposta por Snyder (1995).
- Se o exposto nos dois itens anteriores estiver no caminho certo, variação paramétrica pode estar relacionada a propriedades morfológicas não apenas relacionadas a categorias funcionais (Borer, 1984), mas também a propriedades morfológicas associadas a categorias lexicais (Snyder, 1995).

O Parâmetro de Composição, então, permite a línguas com valor positivo do PC, do tipo do inglês<sup>26</sup>, marcar (livremente) qualquer item lexical da classe aberta não afixal como [+afixal], enquanto que línguas do tipo do português (PB), que possuem o valor [-] para o PC não permitem tal operação (Snyder, 1995:27). Esta formulação do PC<sup>27</sup> é compatível

---

<sup>24</sup> Uma exceção em PB seriam os pleonasmos “entrar pra dentro”, “sair pra fora”, “subir pra cima” e “descer pra baixo”.

<sup>25</sup> O PB possui, no entanto, resultativos semânticos. Para uma análise semântica de resultativos em PB, baseada nas classes aspectuais de Vendler (1967) e Verkuyl (1989), ver Lobato (2004).

<sup>26</sup> Observando a caracterização do parâmetro (08) e a generalização (09) da seção 3.1.

<sup>27</sup> O PC também foi re-interpretado em termos minimalistas ((Chomsky 1998) por Snyder, Roeper, Hiramatsu, Tybursky, & Sacoman em 1999 na palestra “Language Acquisition in a Minimalist Framework: Root Compounds, *Merger*, and the Syntax-Morphology Interface” GALA). Chomsky (1998) faz a distinção entre dois tipos de *Merge*, uma transformação generalizada que combina duas sub-árvores autônomas em um único nóculo (usando a definição de Chomsky, 1995). *Set-merger* é a base da relação núcleo-complemento, onde um item lexical A e B formam um conjunto {A, B}. *Pair-merger* é a base do movimento de um sintagma para uma posição de especificador ou adjunção. Os itens lexicais A e B são organizados como um par ordenado <A, B>.

Snyder et al (1999) reformula, da seguinte maneira, o Parâmetro de Composição em termos de *set-merger*:

(i) The language does / does not permit set-merger of heads.

A premissa por trás da proposta dos autores é que *pair-merger* de núcleos está disponível universalmente e é guiado por checagem de traços, o que daria conta do movimento núcleo a núcleo. Os autores propõem que

com a estrutura apresentada em (39) e (40). Essencialmente, o mesmo processo que permite [N man] concatenar-se livremente a [N talk] também permite que [A clean] concatene-se a [V wipe], e [PRT up] concatene-se a [V make] e resultem em interpretações semânticas específicas.

Assim, os compostos nominais N+N e as construções de predicados complexos resultam do fato de, em inglês, elementos “raízes” poderem entrar na combinação sintática.

Em conclusão, é possível levantar a hipótese de que em PB, a inexistência de resultativas sintáticas corrobora a hipótese da valoração negativa do Parâmetro de Composição. Da mesma forma, os contra-exemplos encontrados em PB não oferecem contra-evidência a tal valoração, já que as estruturas semelhantes às resultativas são, na verdade, estruturas “resultativas” adverbiais ou resultativas semânticas, com semelhanças superficiais.

### **3.3. Línguas de Satélite e Línguas *Verb-Framed***

#### **3.3.1. Os Padrões de Lexicalização de Talmy (1985)**

Talmy (1985) desenvolveu um estudo sobre componentes semânticos e morfemas/palavras/frases em uma sentença ou texto com base na hipótese de que é possível identificar um conjunto discreto de elementos no domínio de significado e relações combinatórias entre eles. O autor apresenta três tipos básicos de modelos de associações regulares (padrões de lexicalizações) nas línguas, de modo que as possibilidades de padrões de lexicalização entre grupos de línguas podem ser atreladas a universais.

Para Talmy, um evento de locomoção<sup>28</sup> (MOTION) refere-se ao fato de que uma entidade muda sua localização e pode estar relacionado a vários elementos semânticos<sup>29</sup>:

Locomoção (MOTION): o evento de movimento/locomoção ou posicionamento

---

núcleos combinados a partir de *set-merger* são interpretados semanticamente como uma palavra complexa, estabelecendo a relação de modificador e núcleo, ou núcleo-complemento (página 2 do *handout*).

<sup>28</sup> Agradeço a Evani Viotti pela sugestão do termo em português.

Direção/direcionalidade (PATH): o percurso desenvolvido ou lugar ocupado

Modo (MANNER): o modo do movimento/locomoção

Figura (FIGURE): o objeto em movimento (em relação ao pano de fundo, GROUND)

Pano de fundo (GROUND): o objeto de referência

Esses elementos podem aparecer independentemente lexicalizados um do outro ou amalgamados<sup>30</sup> (*conflated*) no significado de palavras individuais. Como mostram alguns exemplos tirados de Talmy 1985:

The rock	moved down	the hill	rolling
FIGURE	MOTION PATH	GROUND	MANNER

The rock	rolled down	the hill
FIGURE	MOTION+MANNER PATH	GROUND

La botella	entró	a la cueva	flotando
(The bottle)	(moved-in)	(to) (the cave)	(floating)
FIGURE	MOTION+PATH	PATH GROUND	MANNER

Talmy apresenta três tipos básicos de tipos de lexicalização para raízes verbais que são utilizadas por diferentes línguas em sua forma mais característica de expressão de movimento/locomoção/deslocamento:

- i. MOTION + MANNER/CAUSE
- ii. MOTION + PATH
- iii. MOTION + FIGURE

---

<sup>29</sup> Apresento aqui os possíveis termos em Português para esses elementos semânticos. No entanto, ao longo do trabalho, utilizarei os termos em inglês, com letras maiúsculas.

<sup>30</sup> Ao longo do trabalho, utilizarei os termos amálgama (do inglês *conflation*) e amalgamar (*conflate*). Agradeço a Evani Viotti e Paulo Chagas pela sugestão do termo em Português.

Embora Talmy originalmente tenha proposto esses três tipos básicos de padrões de lexicalização<sup>31</sup>, a literatura subsequente trata principalmente de dois tipos de amálgama: amálgama de MANNER e amálgama de PATH. Isso pode estar relacionado, possivelmente, ao fato de que o terceiro tipo apontado por Talmy é relativamente raro e restrito a línguas menos comuns. Os tipos de amálgama de interesse para este trabalho são os que envolvem amálgama de MANNER e amálgama de PATH.

Os dois principais tipos de modelos de lexicalização descrevem (i) línguas que caracteristicamente possuem verbos que indicam o movimento, mas não a maneira como o movimento ocorre, recorrendo, portanto, a um satélite<sup>32</sup> (ou partícula) para a expressão do

---

<sup>31</sup> Em seu trabalho de 1985, Talmy apresenta exemplos desses padrões de lexicalização (Talmy, 1985: 62-63):

O primeiro padrão, MOTION + MANNER/CAUSE, pode ser encontrado em raízes verbais, como por exemplo em *stand/lie/lean* em *The lamp stood/lay/leaned on the table; roll/slide/bounce*; em *The rock rolled/slid/bounced down the hill*; e *push/throw/kick* em *I pushed/threw/kicked the keg into the room*.

Este padrão de lexicalização parece ser típico do inglês, mas não de línguas latinas, como espanhol, italiano e português, que expressariam o mesmo significado através de construções diferentes, em que uma sentença como *I pushed the keg into the room* poderia ser expressa como *Eu coloquei/pus o barril na adegas empurrando (ele)*.

O segundo padrão, MOTION + PATH, parece ser característico de línguas semíticas ([árabe](#), [amárico](#), [hebraico](#) e a língua [tigrínia](#)), polinésias (rapanui, taitiano, língua tuvaluana) e românicas (espanhol, italiano, português), mas não do inglês. Em espanhol diz-se *El globo bajó por la chimenea flotando e la botella cruzó lo canal flotando*. A versão em inglês das mesmas seria *The balloon floated down the chimney e The bottle floated across the canal*.

O terceiro padrão, MOTION + FIGURE, está presente em algumas formas do inglês como *I spat into the cuspidor*. Entretanto é em uma língua indígena americana, falada no norte da Califórnia, o Atsugewi, que este padrão encontra seu maior representante.

Talmy (1985) também discute a possibilidade de estender o primeiro padrão para além da expressão de simples movimento/locomoção/deslocamento em inglês, de forma que MOTION e MANNER possam ser combinados com noções de eventos-mentais (*mental-event notions*), como em *I waved him away from the building* ou com material específico em complexos semânticos recorrentes, em *I slid him another beer*. Talmy aponta outras possibilidades combinatórias que formariam sistemas menores de amálgama (*conflation*). O autor propõe também uma hierarquia de tipos de amálgama, em que amálgama envolvendo PATH é considerada a mais representativa, sendo seguida de MANNER/CAUSE, e por último, a do tipo FIGURE. O autor coloca ainda a possibilidade de amalgamar GROUND e MOTION, que seria uma instanciação esporádica. A discussão sobre a lexicalização de aspecto, causação, etc. também é abordada, bem como as relações de componentes de significado e outras categorias gramaticais (partes do discurso) diferentes do verbo. Tal discussão não é relevante para este trabalho e não será abordada aqui. Para uma descrição e aprofundamento dos assuntos aqui mencionados, ver Talmy (1985).

<sup>32</sup> “Satélite” é um termo geral definido por Talmy:

“(…) certain immediate constituents of a verb root other than inflections, auxiliaries, or nominal arguments” (Talmy, 1985:102).

Em seu trabalho de 2000, Talmy revê sua formulação de satélite da seguinte forma:

“(…) the grammatical category of any constituent other than a noun-phrase or prepositional-phrase complement that is in a sister relation to the verb root. It relates to the verb root as dependent to a head”

(Talmy, 2000:102).

modo (MANNER); (ii) e línguas que caracteristicamente possuem verbos que já expressam a direção do movimento e não necessitariam de satélites<sup>33</sup> ou partículas. O inglês parece se encaixar na descrição do modelo *Satellite Language* que caracteriza o tipo de língua que utiliza satélites ou partículas (*wipe out, run in, jump off, walk out*), uma vez que em inglês, as partículas ou satélites estão principalmente envolvidos na expressão de direção (PATH). Este satélite também pode aparecer na forma de um morfema preso como “*mis-*” em “*misfire*” e outras combinações que formam um complexo verbal (*verb complex*). O português brasileiro, assim como outras línguas latinas evidencia a direção do movimento na estrutura verbal, valendo-se para tal de morfemas lexicais, derivacionais ou flexionais (sair, entrar, subir, descer), adequando-se ao modelo *Verb Famed*<sup>34</sup>. Tais associações se dão entre o verbo e componentes de significado. A classificação tipológica de Talmy (1985) oferece uma possibilidade de estudo translingüístico das possíveis associações entre a combinação desses componentes de significado e a expressão de movimento/locomoção/deslocamento (MOTION).

Ungerer & Schmid (1996) comparam o inglês e o francês aplicando a tipologia de Talmy de que os componentes MOTION e MANNER<sup>35</sup> muitas vezes são amalgamados ao significado do verbo em uma língua como o inglês, mas que o mesmo não ocorre em línguas como o francês:

---

<sup>33</sup> Talmy (1985:148-149) explica que há uma certa indeterminância em relação a quais tipos de constituintes encontrados em uma construção com uma raiz verbal merecem o estatuto de “satélite”. Para o autor os elementos mais claramente reconhecidos como “satélite” são as partículas verbais do inglês, os prefixos dos verbos latinos, complementos resultativos do chinês e os afixos não flexionais do verbo polissintético em Atsugewi. Talmy também aponta o adjunto formador de composto verbal (*test*) em (*to test-drive*) como um candidato ao estatuto de satélite.

<sup>34</sup> Talmy (1985) reconhece, entretanto, casos em que mais de um padrão pode coexistir em uma língua. Inglês por exemplo apresenta verbos como *enter* e *ascend, descend*, também presentes em espanhol e português. Entretanto, o autor aponta que uma determinada língua tem em um dos padrões o seu padrão dominante, que é determinado com base em frequência e expressões coloquiais.

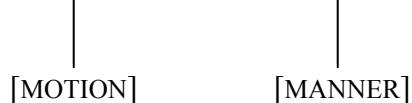
<sup>35</sup> Utilizarei os termos em inglês para MOTION, MANNER e PATH em letra maiúscula para facilitar a localização e sua identificação como menções, uma vez que as palavras aparecem exaustivamente no texto.

(43)<sup>36</sup>

a) Blériot [ flew ] across the Channel.



b) Blériot [traversa] la Manche [en avion].



Os autores apontam que a sentença em francês é inaceitável nos moldes da construção inglesa:

(44)

\*Blériot vola par-dessus la Manche.

De forma similar, a tradução literal da sentença francesa (43b) para o inglês é considerada “não natural”:

(45) ?Blériot traversed the Channel by airplane.

Ungerer & Schmid (1996) mostram que o inglês amalgama MANNER em seu verbo e que PATH é expresso pela preposição *across*, enquanto que no francês, MANNER é expressa através de um adjunto adicionado à sentença.

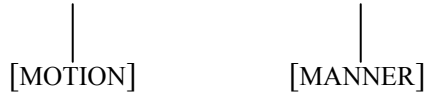
A sentença (46) em português parece se comportar exatamente como sua contraparte francesa:

---

<sup>36</sup> Exemplo tirado de Ungerer & Schmid (1996:234)

(46)

Blériot [atravessou] a Mancha [de avião].<sup>37</sup>



Inclusive no que diz respeito ao estranhamento da construção (fora de contexto) nos moldes do inglês:

(47)

?Blériot voou através do Canal (da Mancha)<sup>38</sup>

Ungerer & Schmid analisaram exemplos de sentenças que expressavam PATH e MANNER em quatro línguas: inglês (I), alemão (A), francês (F) e espanhol (E). Observemos os exemplos em que os autores colocaram o elemento expressando PATH em negrito, com o intuito de facilitar a comparação entre as diferentes versões<sup>39</sup>, com o acréscimo de minhas versões em português (PB):

(48)

I: The boy went **out** of the yard.

A: Der Junge ging aus dem Hof **hinaus**.

“The boy went from the yard **out**”.

F: Le garçon **sortit** de la cour.

“The boy **exited** from the yard”.

---

<sup>37</sup> Uma observação se faz pertinente. Embora o PB possua vários verbos que amalgamam Modo, a questão é que entre a produção desses verbos e a percepção de gramaticalidade do falante há uma considerável distância. Um falante de português usaria “*atravessar a Mancha de avião*” com a intenção de explorar a expressão “*atravessar*” a fim de exprimir o trabalho envolvido em tal atividade “*se deu o trabalho de atravessar de avião*”. De forma mais natural, um falante diria apenas “*voou por cima da Mancha, voou até o outro lado do mundo*”. A sentença “*She kicked the dog out of the kitchen and into the pool*” poderia ser codificada em português como “*Ela chutou o cachorro e o cachorro foi parar na piscina*”. Embora a sentença “*ela chutou o cachorro para fora da cozinha e para dentro da piscina*” seja reconhecida como gramatical, sua produção pelos falantes pode não se dar de forma natural. De forma similar, os verbos “*sussurrar*” e “*cecear*” também amalgamam MANNER, mas sua frequência é mais baixa. Há em geral uma preferência por “*falar baixinho*” e “*falar com a língua presa*”, isto está de acordo com Talmy (1985), que explica que mais de um padrão pode coexistir em uma língua (ver nota 34). Para uma proposta diferenciada de como diferentes línguas tratam a questão da produção de MOTION, MANNER e PATH, ver Ungerer & Schmid (1996) e Slobin (1996).

<sup>38</sup> Entendo que esta sentença seja bem formada, entretanto, acredito que um falante de português descreveria de forma mais natural a idéia expressa nesta sentença como *Bleriot atravessou o canal da Mancha voando*.

<sup>39</sup> Exemplos em inglês, alemão, francês e espanhol de Ungerer & Schmid (1996:234-235).



- E: El chico **salió** del patio.  
 “The boy **exited** from the yard”.
- PB: O menino **saiu** do quintal.  
 “The boy **exited** from the yard”.

Os autores notaram que a tendência do inglês de expressar PATH por meio de uma partícula e do francês de amalgamar a PATH ao significado verbal não constitui um fenômeno isolado, mas sim uma característica<sup>40</sup> (a qual os autores chamaram de tendência) de línguas como o inglês e francês. Os autores também notaram que há um paralelismo entre alemão e inglês e entre francês e espanhol (e português, conseqüentemente). Assim como no inglês, explicam os autores, o alemão expressa PATH através de um prefixo verbal<sup>41</sup> que se assemelha à partícula do inglês. Espanhol, francês, e português<sup>42</sup>, por outro lado, amalgamam a PATH ao significado do verbo. O quadro abaixo<sup>43</sup>, acrescido de exemplos em português (PB), parece confirmar a hipótese dos autores. É possível notar que enquanto os verbos de locomoção em francês, espanhol e português expressam MOTION e PATH, os verbos em inglês e alemão expressam apenas MOTION, deixando PATH a cargo de partículas e prefixos verbais:

(49)

FRANCÊS	ESPAÑHOL	INGLÊS	ALEMÃO	PORTUGUÊS (PB)
Entrer	Entrar	go in (enter)	Hineingehen	Entrar
Sortir	salir	go out (exit)	Hinausgehen	Sair
Ascendre	subir (ascender)	go up (ascend)	Hinaufgehen	Subir
Descendre	bajar (descender)	go down (descend)	Hinuntergehen	Descer
Traverser	traspasar	go over (cross, traverse)	Hinübergehen	Atravessar

<sup>40</sup> Minhas palavras.

<sup>41</sup> Aqui separado do verbo complexo *hinausgehen* e movido para posição final (cf. Ungerer & Schmid, 1996).

<sup>42</sup> Minhas palavras.

<sup>43</sup> Exemplos em francês, espanhol, inglês e alemão tirados de Ungerer & Schmid (1996:235), exemplos em português meus.

Da mesma forma, em inglês e alemão MANNER e MOTION são amalgamados ao verbo, enquanto que em francês, espanhol e português, MANNER é acrescido por meio de um adjunto. O quadro abaixo nos mostra esse fenômeno nas cinco línguas<sup>44</sup>:

(50)

INGLÊS	ALEMÃO	FRANCÊS	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS (PB)
MOTION + MANNER <sup>45</sup>				
walk	(zu Fuß) gehen	aller à pied	ir a pie	ir/andar a pé
ride	reiten	aller à cheval	montar caballo/ir a caballo	ir/andar a cavalo
drive	fahren	aller en voiture	ir en coche (conducir)	ir/andar de carro
MOTION + MANNER + PATH				
walk into	hineingehen	entrer en marchant	entrar (caminhando)	entrar andando/a pé
drive into	hineinfahren	entrer en voiture	entrar conduciendo el coche	entrar de carro/dirigindo
ride into	hineinreiten	entrer à cheval	entrar a caballo	entrar a cavalo
fly into	hineinfliegen	entrer en volant	entrar vollando	entrar voando
crawl into	hineinkriechen	entrer en rampant	entrar arrastrandose	entrar rastejando
climb into	hineinklettern	entrer en grim pant	entrar escalando	entrar escalando

Lembro que línguas como inglês e alemão, que possuem MANNER amalgamado ao verbo e expressam PATH através de partículas, foram denominadas línguas *verb-framed*. Línguas que não amalgamam MANNER ao verbo e o expressam através de adverbiais foram

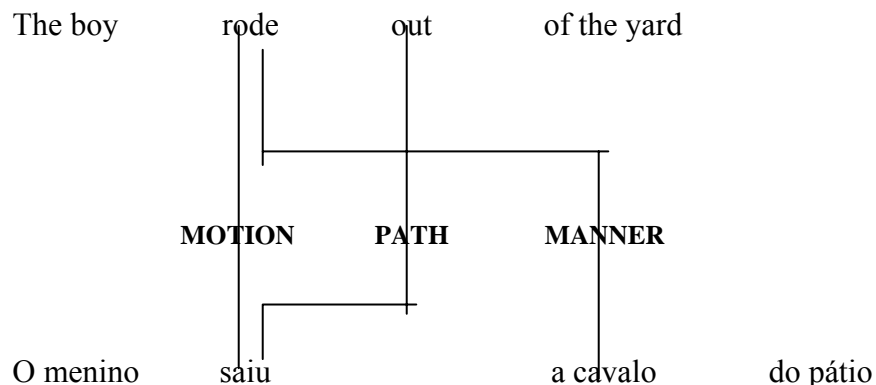
<sup>44</sup> Novamente as informações sobre o inglês, alemão, francês e espanhol foram tiradas de Ungerer & Schmid (1996) e os verbos em português foram acrescentados por mim.

<sup>45</sup> Neste quadro, dou preferência para verbos mais “genéricos” que necessitam de adjuntos para expressar Modo, uma vez que é neste fenômeno que estou interessado. Há, entretanto, os verbos que já amalgamam Modo, como *sussurrar*, *cecear* (já mencionados) e *caminhar*. Uma característica interessante de *caminhar* é que esse verbo assumiu em PB uma interpretação diferenciada que se opõe à sua forma de *Frame*: *andar/ir a pé* vs. *caminhar* (atividade física), agradeço à banca de qualificação por me apontar essa diferença.

chamadas de línguas de Satélites ou Partículas (Talmy, 1985, 1991) <sup>46</sup>. Vejamos no quadro abaixo como isso se manifesta em uma sentença em português e inglês:

(51)<sup>47</sup>

inglês: estrutura de satélite/partícula



português: *verb-framed*

Em relação às estruturas Verbo+Partículas (*phrasal verbs*), examinadas nesta seção, podemos dizer:

- a inexistência de formação de predicados complexos do tipo V+Partícula corrobora a hipótese da valoração negativa do Parâmetro de Composição para o PB.
- os predicados complexos em inglês do tipo V+Partícula não só têm a característica de formação morfológica diferente do PB, mas parecem também agrupar características

<sup>46</sup> Ungerer & Schmid relatam pesquisas que mostram que tradutores espanhóis tendem a omitir informação a respeito do MANNER em 50% dos casos (devido à natureza da língua espanhola), enquanto que tradutores de língua inglesa acrescentam 25% de expressão de MANNER ao texto original espanhol, porque o verbo de movimento já inclui o modo. Os autores relatam ainda uma pesquisa desenvolvida por Slobin (1994) em Berkeley e Madrid, onde 12 pessoas (crianças entre 5 e 9 anos) contaram uma história, a partir de um filme mudo, sobre o desaparecimento de uma rã de estimação que é procurada por um menino e seu cachorro. O filme é muito movimentado, pois mostra entre outras coisas, o menino sendo perseguido por um cervo, jogado por cima de uma colina e atirado para dentro de um lago. A pesquisa visava apontar as diferenças do relato em inglês e espanhol dos movimentos da história. Constatou-se, então, que, enquanto os falantes de espanhol usaram 27 verbos, os falantes de inglês usaram 123 verbos (simples ou com satélites). Os relatos em inglês deram maior atenção aos detalhes da trajetória (PATH), porque o verbo expressa Movimento + Modo como se faz a trajetória (MOTION+MANNER), além de a língua contar com satélites (down, up, on, etc.) com a mesma função. Compare as duas versões de um trecho da história:

Espanhol: *El ciervo le llevó hasta un sitio, donde debajo habia un río. Entonces el ciervo tiró al perro y al niño al río. Y después, cayeron.*

Inglês: *He (the deer) starts running and tips him off over a cliff into the water.* (Ungerer & Schmid, 1996: 241 – 243).

<sup>47</sup> Exemplo adaptado de Ungerer & Schmid (1996: 238).

semânticas de outra maneira. Enquanto em inglês o verbo amalgama MOTION+MANNER, deixando para a partícula a tarefa de denotar PATH, em PB, o verbo amalgama MOTION+PATH (daí um dos possíveis motivos para a não necessidade de partículas<sup>48</sup>). Sendo assim, PB vale-se de adjuntos a fim de denotar MANNER.

As estruturas V+PRTs podem ser organizadas, em inglês, basicamente em três grandes grupos. Um grupo de natureza mais idiossincrática, um de natureza mais aspectual e outro que possui significado mais literal. Explorarei essas diferenças na seção seguinte.

### 3.4. Construções Verbo + Partícula: *Mary picked up the book*

#### 3.4.1 Verbo+Partícula

Tradicionalmente, chamamos de *phrasal verbs* estruturas compostas de Verbo + Partícula adverbial, onde um novo significado é construído:

(52)

VERBO	PARTÍCULA ADVERBIAL	SIGNIFICADO
a. take (DP)	in	enganar
b. knock (DP)	up	engravidar
c. knock (DP)	off	roubar
d. make (DP)	up	maquiar
e. carry (DP)	out	desempenhar
f. chew (DP)	out	reprender, dar bronca
g. cough (DP)	up	pagar, usar dinheiro
h. blow (DP)	off	“dar o bolo/cano”

Vejamos os *phrasal verbs* acima em sentenças exemplos:

(53)

a. She *took* him *in* with her beautiful appearance.

<sup>48</sup> Com exceção dos pleonasmos. Agradeço à banca de qualificação pela observação.

- (Ela o enganou com sua bela aparência.)
- b. He *knocked her up* and ran away.  
(Ele a engravidou e fugiu.)
- c. He's *knocked off* many banks to make his fortune.  
(Ele roubou muitos bancos para fazer sua fortuna.)
- d. The clown *makes up* his nose with red paint.  
(O palhaço maquia seu nariz com tinta vermelha.)
- e. If you want your work to be respected, you have to *carry it out* well.  
(Se você quer que seu trabalho seja respeitado, você deve desempenhá-lo bem.)
- f. If I take the car without asking, my father will *chew me out*.  
(Se eu pegar carro sem pedir, meu pai vai me dar a maior bronca.)
- g. I had to cough up a fortune for my car repair.  
(Eu tive que pagar uma fortuna pelo conserto do meu carro.)
- h. John *blew me off* again!  
(O João me deu o cano de novo!)

Esse tipo de construção V+Partícula constitui um tipo de predicado complexo que é inexistente no PB e deve ser aprendido pelo aprendiz brasileiro como itens lexicais/vocabulário, uma vez que aparentemente não há lógica por trás do significado das composições V+Partículas. No entanto, as construções V+Partículas se dividem em basicamente três tipos, podendo ser classificados a partir de seus significados.

### 3.4.2. Classificação Semântica de Construções Verbo+Partícula

A classificação semântica que apresento nesta seção é encontrada na literatura sobre V+Partícula, e varia um pouco de autor para autor. Baseio-me na classificação semântica de Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999).

#### 3.4.2.1. Verbo+Partícula: significado idiomático

O quadro e os exemplos acima mostram que o significado do Verbo + Partícula adverbial foi realmente construído. As partes individuais não têm muito a ver com o significado final da combinação Verbo + Partícula (V + PRT). Nesse caso, diremos que a partícula adverbial **muda** o significado do verbo isolado, construindo um significado idiomático, idiossincrático. As partes individualmente não parecem contribuir muito para o significado da combinação. O aprendiz de inglês como língua estrangeira tem, em geral, mais dificuldade em aprender este tipo de construção, e a encara como vocabulário.<sup>49</sup>

#### 3.4.2.2. Verbo+Partícula: significado literal

Encontramos também, entretanto, exemplos de *phrasal verbs* em que o significado expresso por V+Partícula é facilmente inferido ao se observar as partes que os compõem:

---

<sup>49</sup> No entanto, Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), apontam que enquanto muitos *phrasal verbs* são idiomáticos (como *chew out*, *tune out*, *catch up*, *put off*), seus significados, embora difíceis não são impossíveis de serem decifrados. As autoras fazem referência a um estudo de Stauffer (1996) que aponta que falantes nativos cunham e são capazes de entender novos *phrasal verbs* que nunca viram ou utilizaram anteriormente por serem capazes de compreender a lógica subjacente da língua. Por exemplo, ao se contrastar as seqüências a) *run up the hill* (verb+prep) e b) *run up the bill* (verb+PRT), Stauffer demonstra que em cada uma das seqüências *run* contribui com o significado de “movimento/mudança” e *up* contribui com o significado de “direção mais alta vertical” em alguma direção/caminho. Quando *run* e *up* ocorrem juntos, com um objeto aparentemente incompatível, na seqüência b) *run up the bill*, que pediria um [\_lugar], o ouvinte se vale de lógica para inferir que se alguém está “running up a bill”, e se há mudança envolvida, então o que vai mudar (para cima, aumentando) é a quantidade de dinheiro. Embora haja análises como a de Stauffer que acreditam em uma lógica composicional por trás da formação de *phrasal verbs* idiomáticos, acredito que questões de “combinações” e contexto são, na verdade, mais importantes, já que seria incorreto “\*walk/stroll up the bill”.

(54)

- a. While you finish packing, I'll *warm up* the car.  
(Enquanto você termina de fazer as malas, eu vou esquentar o carro.)
- b. I hope our car doesn't *break down* on the highway.  
(Espero que nosso carro não quebre na estrada.)
- c. Tell our maid to *clean out* the garage.  
(Diga à nossa empregada para limpar a garagem.)
- d. After painting the ceiling, I *washed off* my hands.  
(Depois de pintar o teto, eu lavei as mãos.)
- e. Most people would rather *live out* their lives in peace and security.  
(A maioria das pessoas prefere viver suas vidas em paz e segurança.)
- f. The light bulb *burned out*.  
(A luz queimou.)
- g. *Sweep off* the porch!  
(Varra a varanda!)

Nos exemplos acima, podemos perceber que a função das partículas adverbiais é de tornar a ação do verbo mais viva, intensa ou completa; ou de aumentar a intensidade do evento, e não a de construir um significado totalmente novo para V. Diremos que nesse caso, a Partícula acresce significado ao verbo<sup>50</sup>. Outros exemplos de *phrasal verbs* com significado

---

<sup>50</sup> Quirk R. & Greenbaum S. (1973) já apontavam em sua *University Grammar of English* que “*phrasal verbs* variavam com respeito à preservação do significado individual do verbo e da partícula. Há exemplos como *give in* (render-se/desistir), *catch on* (entender), e *turn up* (aparecer), em que claramente o significado da combinação não pode ser deduzido do significado do verbo e da partícula isoladamente.” (p. 348). Esta visão é diferente da defendida por Stauffer (1996) que embora aponte para a possibilidade de dedução de significado a partir da combinação, está, na verdade, apontando para a dedução a partir do *contexto*, o que não seria, *a priori*, incompatível com Quirk & Greenbaum.

literal incluem *sit down*, *hand out*, *take down*, *stand up*, *throw away*, *climb up*, *fall down*, *pass through* (exemplos tirados de Celce-Murcia, 1999:432)

### 3.4.2.3. Verbo+Partícula: significado aspectual

Muitas vezes, o tipo de acréscimo de significado que a Partícula faz ao verbo é bastante claro e produtivo. Observemos os exemplos abaixo:

(55)

a. Before I *hang up*, I'd like to ask you something.

(Antes de desligar, eu quero te fazer uma pergunta.)

b. To be a serious student, one needs to *give up* some of the pleasures of young adulthood.

(Para ser um aluno sério, a gente precisa deixar de lado/desistir de alguns prazeres da vida adulta jovem.)

c. I always feel embarrassed when I *hold up* a line.

(Eu sempre fico sem graça quando seguro/prendo a fila.)

d. One more question, and then I'll *shut up*.

(Só mais uma pergunta e aí eu me calo.)

e. After 20 years of marriage, John and Maria are *splitting up*.

(Depois de 20 anos de casamento, João e Maria estão se separando.)

f. That truck *tied up* traffic for hours.

(Aquele caminhão segurou o tráfego por horas.)

Podemos notar que nos exemplos (55a – f), a partícula *up* adiciona o significado de *cessação*, *término*, *rendição*, *interrupção*.



O mesmo acréscimo de um significado específico ocorre com a Partícula *off*:

(56)

a. The rain got my front door so dirty that I'll have to *clean it off*.

(A chuva deixou minha porta da frente tão suja que eu vou ter que limpá-la.)

b. How can I *rub off* those stains without damaging the wall paper?

(Como eu posso remover essas manchas sem estragar o papel de parede?)

c. If you have a cat, you probably spend hours *picking off* hairs from clothing, rugs and furniture.

(Se você tem um gato, você provavelmente passa horas tirando pêlo da roupa, tapete e móveis.)

d. I'll help you *clear off* the table after dinner.

(Eu te ajudo tirar a mesa depois do jantar.)

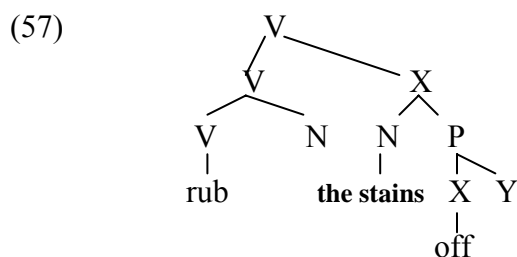
e. My dog played with mud all morning and I spent the rest of the day trying to *brush him off*.

(Meu cachorro brincou com lama a manhã inteira e eu passei o resto do dia tentando limpá-lo com a escova.)

Nos exemplos acima, a Partícula *off* adiciona o significado de *remoção* ou *perda de contato*.

Os exemplos acima mostram que as Partículas adicionam um tipo de significado ao verbo que é condizente com o significado expresso pelo verbo. Por exemplo, nas sentenças (56) a – e, envolvendo a Partícula *off*, esta adiciona o significado de remoção a um verbo que

possui uma ação através da qual a remoção pode ser feita<sup>51</sup>. Assumiremos, assim, que na verdade, a Partícula expressa o significado principal, e o verbo exprime a forma através da qual um determinado significado possa ser estabelecido<sup>52</sup>. Essa abordagem é compatível com a observação intuitiva de Pustejovsky (1991) e de Snyder (1995a), mencionada na seção 3.2.1.2, onde o verbo de processo e não o PP de direcionalidade parecia ser o elemento “adicionado”, a diferença, no entanto, seria que aqui, é a partícula que contribui com o principal significado enquanto que a contribuição do verbo para o “predicado complexo” seria trazer seus “traços verbais” para a combinação. Da mesma forma, a representação em (39), (40) também se aplicaria à análise dos Verbos+Partículas, aqui resumida em (57) *rub the stains off*



No caso de *remoção* expressa pela Partícula *off*, podemos ter (seguindo os exemplos (58a – e):

<sup>51</sup> Encontramos, ainda, exemplos em que a combinação não parece muito provável, mas ainda assim é possível. É comum ouvir falar de medicinas alternativas que sugerem que você trate a dor (*pain*) da seguinte forma:

*think it away, breathe it away, press it away*, etc. Nesses exemplos, a PRT *away* adiciona a idéia de “mandar algo embora”, ou “livrar-se de algo” por meio da ação/evento descrito pelo verbo.

<sup>52</sup> Há a possibilidade de agrupar os verbos + Partículas de acordo com um possível significado da partícula que se quer obter. Por exemplo, *out* pode trazer a idéia de “compreendendo um conceito, entendendo algo, desvendando” a depender do verbo com que se combina, por exemplo, *find, look, make, figure, think, point*, etc. Para um agrupamento mais completo de verbos e PRTs nesse sentido, consultar Berman, L. A. & Kirstein, L. (1985).

(58)

- a. *clean the dirt off* (removing the dirt by cleaning)  
(limpar a sujeira) (removendo a sujeira através do ato de limpar)
- b. *rub off* those stains (removing those stains by rubbing)  
(remover as manchas) (removendo as manchas através do ato de esfregar)
- c. *picking off* hairs (removing hairs by picking)  
(pegar os pelos) (remover os pelos através do ato de apanhá-los)
- d. *clear off* the table (removing (things from the table) by clearing)  
(tirar a mesa) (remover (as coisas da mesa) através do ato de retirar (as coisas da mesa))
- e. *brush him off* (removing (mud) by brushing)  
(limpá-lo com a escova) (remover (lama) do cachorro através do ato de escovar)<sup>53</sup>

Algumas Partículas parecem ter, inclusive, a capacidade de mudar o comportamento sintático dos verbos quando combinadas a eles. É o caso do verbo inergativo *run*:

(59)

I run. ([RUN<sub>i</sub>]\_\_#)

Ao combinar-se com determinadas Partículas como *down* e *off*, *run* muda seu comportamento sintático, tornando-se transitivo:

(60)

- a. He *ran* a boy *down* this morning. (hit with a vehicle) – ([RUN DOWN<sub>tr</sub>]\_\_DP)
- b. She *ran off* five copies/ I *ran* them *off*. (print) – ([RUN OFF<sub>tr</sub>]\_\_DP)

---

<sup>53</sup> Como veremos na seção seguinte, o inglês se vale de partículas (satélites) para expressar idéias que em línguas como português seriam expressas através do acréscimo de adverbiais.

Nesses casos, a gramática tradicional analisa os DPs pós-verbais como objeto direto do Verbo + Partícula, conforme sugerido por Quirk & Greenbaum (1973):

(61)

V            O

She [ran off] [five copies]

As noções apresentadas sobre V+Predicado e V+Partícula<sup>54</sup> são de suma importância para minha análise, uma vez que denotam a característica morfo-sintática principal do Parâmetro de Composição: a possibilidade de agrupar na morfologia dois elementos raízes. Conforme vimos nas duas últimas seções, o PB não possibilita tal tipo de *merger*, o que corrobora, em princípio, a idéia de que PB possui o valor negativo do PC. Do ponto de vista sintático-semântico, o PB vale-se de outras estruturas sintáticas para expressar as relações de Modo (MANNER), Direção/Trajatória (PATH) e *resultado*, a saber, os adjuntos.

Sendo assim, as seções 3.3. e 3.4. apresentam duas características que parecem seguir diretamente do Parâmetro de Composição, a primeira de natureza morfo-sintática (a possibilidade de marcar como [+Afixal] qualquer elemento na língua) e a segunda, de natureza sintático-semântica, diz respeito à manifestação de elementos como *Modo* (MANNER), *Direcionalidade/Trajatória* (PATH) e *resultado* na sintaxe.

---

<sup>54</sup> A noção de amálgama (*conflation*) de V+Partícula e de V+Predicado constitui uma instância de incorporação, nos moldes de Chomsky (1975), em línguas de partículas. Ackerman & Webelhuth mostram casos de alemão, uma língua V2, onde a PRT aparece separada do V na oração principal, e afixada ao verbo em sentenças encaixadas. Observe o comportamento de *abrufen* (*call up*):

- a. Wir *rufen* die Informationen jetzt *ab*  
We call the information now up  
“we call up the information now”
- b. weil wir die Informationen jetzt *ab-rufen* können  
because we the information now up-call can  
“because we can call up the information now”

(62)

Língua	Parâmetro de Composição	Morfologia/Sintaxe	Sintaxe/Semântica
Inglês	[ + ]	Categorias raízes podem formar um composto morfológico. [ V + Predicado ] [ V + Partícula ] Estrutura de Satélite (Partícula)	MANNER pode estar amalgamado ao V. PATH manifesta-se através de Partículas que juntamente com o V formam uma unidade semântica.
Português Brasileiro	[ - ]	Não há compostos morfológicos formados a partir de categorias raízes. [ V ] + [ adjunto] <sup>55</sup> [ V ] + [ adjunto ] Estrutura Perifrástica	PATH pode estar amalgamado ao V. MANNER expressa-se através de adjuntos (PPs, APs, e CPs) acoplados ao V.

O quadro acima começa a mostrar as diferenças entre PB e inglês, com relação à formação de predicados complexos. As três estruturas até aqui contrastadas: N+N, V+Predicado e V+Partícula servem de evidência para a valoração negativa do PC em PB.

### 3.5. Construções com objeto duplo (COD): *Alice sent Sue the letter*

As sentenças abaixo exemplificam mais uma estrutura associada ao Parâmetro de Composição e aos predicados complexos. (63) ilustra dois padrões diferentes de subcategorização onde um número variado de verbos seleciona argumentos “agente – tema – recipiente”. Tal padrão é conhecido como alternância dativa (= *dative shift*), ou construção com objeto duplo (COD), pois envolve uma alternância na marcação do argumento recipiente (ou “dativo”).

---

(Ackerman & Webelhuth 1998:5) Ver os referidos autores e trabalhos lá citados para maiores detalhes de sua análise.

<sup>55</sup> A estrutura [V] + [adjunto] para expressar resultativas: [andar] + [até gastar os sapatos].

- (63) a. The king gave a palace to his daughter/gave his daughter a palace.  
 b. Uncle Berry left a fortune to his son/left his son a fortune.  
 c. I told a secret to my best friend/told my best friend a secret.

A regra de alternância dativa pode ser resumida da seguinte forma<sup>56</sup>:

- (64) V + DO + (**to**) IO (verbo + objeto direto + objeto indireto **com** a preposição *to*)  
 V + (~~to~~) IO + DO (verbo + objeto indireto **sem** a preposição *to* + objeto direto)

A regra da alternância dativa também se aplica a muitas construções conhecidas como “benefactivas”. A principal diferença entre o dativo e o benefactivo é que o dativo é em geral associado à preposição *to* e o benefactivo à preposição *for*.

- (65) a. John baked a cake *for* his daughter/baked his daughter a cake.  
 b. Ana bought a doll *for* her niece/bought her niece a doll  
 c. Sheila knitted a sweater *for* uncle Berry/knitted uncle Berry a sweater.

A regra para o benefactivo é quase igual à do dativo:

- (66) V + DO + (**for**) BO (verbo + objeto direto + objeto benefactivo **com** a preposição *for*)  
 V + (~~for~~) BO + DO (verbo + objeto benefactivo **sem** a preposição *for* + objeto direto)

Em alguns casos, no entanto, a regra da alternância + supressão da preposição não se aplica, ou pelo resultado se tornar uma sentença agramatical ou por oferecer uma leitura diferente da sentença original:

- (67) a. John drove the car for her father/\*drove her father the car  
 b. Sue polished the floor [for aunt Clara]/\*polished [aunt Clara] the floor.  
 c. John pays the rent [for his mother]/#pays [his mother] the rent.  
 d. Luke sold the book [for his brother]/#sold [his brother] the book.

### 3.5.1. Sobre a semântica das construções com objeto duplo (COD)

As estruturas com alternância dativa se apresentam em duas formas: uma com preposição e outra com supressão da preposição. Uma vez que há duas estruturas, deve haver duas nuances de significado. No entanto, essa visão, conhecida como polissêmica, não é defendida por todos os autores.

#### 3.5.1.1. Duas estruturas e um significado

Autores como Larson (1988b) e Aoun & Li (1989) defendem uma visão monossêmica das construções em questão, assumindo que ambas têm o mesmo significado. Para Larson, as duas estruturas estão relacionadas por transformações sintáticas, sendo que a sentença com o dativo preposicionado V NP PP (DatP) é a estrutura básica e a com construção com objeto duplo V NP NP (COD) é a derivada. Já Aoun & Li assumem, assim como Larson, que as estruturas se relacionam através de transformações sintáticas, no entanto, para esses autores, a construção com objeto duplo (COD) é a básica e a com dativo preposicionado (DatP) é derivada<sup>57</sup>.

#### 3.5.1.2. Duas estruturas e dois significados

Autores como Pinker (1989) e Speas (1990) advogam que a estrutura com objeto duplo inclui uma idéia de posse que não é expressa na construção com dativo preposicionado.

(68) Pinker (1989):

a. *Jane gave Peter the car.*

**COD:** [<sub>EVENT</sub> give [*Jane Peter* [<sub>STATE HAVE</sub> *Peter the car*]]]

b. *Jane gave the car to Peter.*

**DatP:** [<sub>EVENT</sub> give [*Jane the car* [<sub>EVENT GO</sub> *the car* [<sub>PATH</sub> to [<sub>PLACE</sub> *Peter*]]]]]

---

<sup>56</sup> Incluo aqui a regra com base no que é ensinado a aprendizes de L2. Essa regra instrumental é relevante para a discussão no capítulo 5.

<sup>57</sup> Para detalhes dessa visão, ver Larson (1988b), Aoun & Li (1989), Scher (1996) e Sousa (2005).

(69) Speas (1990)

a. *Jane gave Peter the car.*

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

b. *Jane gave the car to Peter.*

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

A hipótese levantada pelas duas análises semelhantes em (68) e (69) é a de que no acusativo duplo, a proximidade do recipiente/dativo *Peter* com o verbo *give* e o agente *Jane* traz a nuance de significado de que *Jane*, o agente, causa o recipiente/dativo *Peter* a ser/se tornar o possuidor do objeto. Na estrutura preposicionada (DatP), o recipiente/dativo está mais distante do verbo e do agente, colocando em segundo plano a agentividade de *Jane* e o estado de posse em que se encontra *Peter* devido à ação de *Jane*. A proximidade do objeto *the car* sugeriria a nuance de ênfase na transferência/doação do objeto por *Jane*. Uma abordagem nesses moldes poderia ainda explicar a impossibilidade de sentenças como (70):

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

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

Isso se segue do fato de que se aplicando as análises em (68) e (69), *border*, sendo inanimado, não pode vir a se tornar o possuidor de algo através da ação de *John*. *Boarder*, que por sua vez é animado, é um possuidor em potencial e torna a sentença grammatical<sup>58</sup>.

Em adição à idéia de posse, defendida por Aoun e Larson & Li, Krifka (2001) sugere que verbos na forma COD trazem uma nuance semântica de completude (do inglês, *completion*):

---

<sup>58</sup> Para maiores detalhes sobre as restrições lexicais de verbos específicos relacionadas a posse, ver Pinker (1989) e Sousa (2005). Para restrições de movimento, e classificações de verbos específicos relacionados a essa restrição, ver Krifka (2001).



- (71) a. Peter taught French to the students.  
b. Peter taught the students French.

(Salles, 1997:76)

Segundo o autor, a sentença (71a) conserva seu valor de verdade mesmo que os alunos não tenham aprendido o que Peter ensinou. A sentença (71b) implica o aprendizado dos alunos. Salles (1997:77) explica que tal leitura surge a partir do padrão do cálculo aspectual em que o argumento relevante é interpretado como fornecendo o *endpoint* para o evento expresso pelo verbo. Ou seja, o argumento é interpretado como tendo passado por uma mudança de estado. De forma similar, a diferença entre as sentenças em (72) poderia implicar a efetivação do ato (físico) denotado pelo verbo na construção COD.

- (72) a. Jane told her sorrows to God.  
b. Jane told God her sorrows.  
c. Go tell God your sorrows!  
d. Go tell your sorrows to ?God<sup>59</sup>/Peter.

Nas sentenças (72b,c), a ênfase é no ato de *Jane* falar com *Deus*, independente de sua presença física estar ali ou não. (72a,d) parecem fazer menção ao ato de *Jane* conversar com *Deus* (em pessoa), o que seria impossível. A versão de (72d) com *Peter* é sutilmente melhor nesse sentido, já que é possível haver um *Peter* presencialmente conversando com *Jane*.

Grimshaw (1989) explica que a condição necessária para que a alternância dativa ocorra é a marcação temática de um dos argumentos<sup>60</sup> do verbo como *alvo* ou *transferência de posse*. No entanto, essa condição não parece ser suficiente para dar conta de todos os casos, já que

---

<sup>59</sup> 4 dos 20 falantes consultados não aceitaram esta sentença. 12 acharam esta versão pior que a sem preposição, mas possível e engraçada. 4 não comentaram nada.

<sup>60</sup> Scher (1996) baseia-se em Haegeman (1992: 41) para explicar as noções gerais atribuídas aos papéis temáticos do verbo:

*Tema*: a entidade afetada pela ação ou estado expresso pelo predicado.

*Fonte*: a entidade a partir da qual algo é movido como resultado de uma atividade expressa pelo predicado.

*Beneficiário*: entidade que se beneficia da ação expressa pelo predicado.

*Alvo*: entidade em direção à qual a atividade expressa pelo predicado é dirigida.

verbos como *donate*<sup>61</sup>, *distribute* e *contribute* não admitem alternância. Aparentemente, mesmo que satisfaçam a condição proposta por Grimshaw, alguns verbos não admitem alternância dativa se forem de origem latina. Retornarei à essa discussão mais adiante.

### 3.5.2. Construções com objeto duplo (COD) em português brasileiro

Observemos as estruturas apresentadas na seção anterior em (63), aqui traduzidas em (73) e sua variação quanto à aceitabilidade com relação à construção COD:

- (73) a. O rei deu um palácio a sua filha/\*deu sua filha um palácio<sup>62</sup>.  
b. O tio Berry deixou uma fortuna para seu filho/\*deixou seu filho uma fortuna.  
c. Eu contei um segredo ao meu melhor amigo/\*contei meu melhor amigo um segredo.

Como mostra (73), a construção com objeto duplo (COD) em PB é agramatical.

---

<sup>61</sup> *Donate* parece se comportar de forma diferente de *contribute* e *distribute* dependendo de certas condições fonológicas. Apontarei isso mais adiante

<sup>62</sup> Em sua análise, Scher (1996: 30,31) aponta para uma variedade do português brasileiro falado na Zona da Mata mineira (PBM) que apresenta a estrutura COD, e investiga se as estruturas V NP NP resultam dos mesmos processos sintáticos.

- (i) a. Eu emprestei o carro ao Pedro.  
b. Eu emprestei o Pedro o carro.  
c. O Pedro distribuía seus agradecimentos aos amigos.  
d. O Pedro distribuía os amigos seus agradecimentos.

Scher (1996) aponta que a ordem V NP NP só ocorre em PBM quando na ordem V NP PP temos a preposição *a*. Nos exemplos com *para*, a alternância não resulta em sentenças bem formadas:

- (ii) a. O Pedro arranhou um bom negócio *para* o amigo.  
b. \*O Pedro arranhou o amigo um bom negócio.

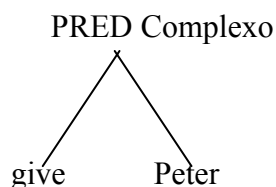
Scher argumenta a favor de um distanciamento entre os processos sintáticos envolvidos na produção da estrutura V NP NP nas duas línguas com exceção ao elemento ocupante da posição entre o verbo e o objeto direto quando a ordem é V NP NP para o inglês e V PP NP para o PBM. Para a autora, nesses dois casos, o objeto indireto tem como marca o caráter de tópico discursivo. Scher propõe então que a estrutura V PP NP é um elemento do tópico discursivo associado a uma posição de deslocamento à esquerda na estrutura frasal do PB. Ela defende que a representação sintática para V PP NP em PB é uma estrutura de base da mesma forma que a representação de V NP NP, acrescentando que não há razão para que se pense na ordem V NP NP como derivada de um movimento motivado prosodicamente. Sua proposta inova no sentido de assumir uma estrutura de adjunção a vP para a representação do elemento deslocado, ou tópico discursivo, dessa forma, Scher se antecipou a Belletti (1999), para quem existe uma “periferia” do VP que pode abrigar elementos como tópico e foco.

- (iii) a. O João entregou a carta (para/a/[ $\bar{\text{P}}$ ]) o pai.  
b. O João entregou (para/a/[ $\bar{\text{P}}$ ]) o pai a carta.

A análise de Scher (1996) portanto, distancia as estruturas COD em inglês e em português brasileiro da zona da Mata, que resultam de processos diferentes.

Considerando a construção COD um predicado complexo, em um nível de representação semântica, o composto V+Tema [give [Peter]] teria uma interpretação semântica única. No espírito de Pinker (1989) e Speas (1990), a composição (74) poderia ser interpretada como “tornar Peter possuidor de” e o complexo (74) pediria um complemento, emparelhando-se assim, às construções resultativas e às construções V+Partícula.

(74)



Essa diferença semântica explicaria a diferença entre as duas estruturas, uma vez que a construção com objeto preposicionado não implica a interpretação “tornar possuidor de”. Da mesma forma, a inexistência da possibilidade de marcar Peter como [+Afixo] explica a agramaticalidade das versões COD de (73). Na seção seguinte aponto algumas contribuições de Scher (1996) para o entendimento das diferenças entre português e inglês.

### **3.5.2.1. Contribuições de Scher (1996) para este estudo**

#### **3.5.2.1.1. Contrariando a regra**

Uma questão interessante apontada pela autora é que a estrutura V NP NP em inglês é a mais produtiva ou preferencial em relação a estrutura V PP NP, contrariando a previsão da maioria das gramáticas tradicionais, que dizem agramaticais as sentenças (75b) e (75d):

(75)

- a. The teacher gave several books to him.
- b. The teacher gave to him several books.
- c. I gave a book about London to John.
- d. I gave to John a book about London.

(Larson, 1988b: 339)

Scher faz menção a um trabalho de Arnold (1995), que diz que a ordem V PP NP já foi bastante produtiva em inglês no período anterior a 1.500, onde uma sentença como *I gave to Mary a book* ocorria concomitantemente à forma moderna de construções com COD (V NP NP) *I gave Mary a book*. Para Arnold, a ordem V PP NP seria pouco produtiva no inglês moderno devido à perda do movimento de V para I. Larson (1988b:339) também apresenta em seu trabalho as estruturas V toNP NP como gramaticais. Interessantemente, se o objeto direto for fonologicamente “pesado”, é comum encontrarmos a ordem V PP NP:

(76)

I gave [<sub>PP</sub> to Mary] [<sub>NP</sub> **that very thick and expensive book on Mediterranean cuisine that she’s always wanted**].

Neste caso, a versão “gramatical” de (76) soa pior que sua versão dita agramatical por livros tradicionais de ensino<sup>63</sup>, como mostra (77).

(77)

?? I gave [<sub>NP</sub> **that very thick and expensive book on Mediterranean cuisine that she’s always wanted**] [<sub>PP</sub> to Mary].

A versão sem a preposição (78) é possível e gramatical, e provavelmente, fora de contexto, considerada a melhor opção por falantes nativos; além disso, ela implica a formação de um predicado complexo, com uma nuance semântica diferente:

(78)

I gave [<sub>PP</sub> ~~to~~ Mary] [<sub>NP</sub> **that very thick and expensive book on Mediterranean cuisine that she's always wanted**].

As diferentes possibilidades de ordem do PP e NP em construções com dois objetos parecem estar ligadas a significados diferentes e sutis<sup>64</sup>. A sentença (76) pode ser produzida na língua em um dado contexto com um determinado significado específico no momento da fala. Mais tarde, a mesma sentença (76) pode ser analisada como “ruim”.

### 3.5.2.1.2. COD depende do verbo

Scher explica, seguindo Larson (1988b: 369), que a hipótese de que a alternância dativa é possível em casos como *give* e *send* deve-se ao fato de esses verbos especificarem em sua grade temática dois papéis a serem atribuídos a seu objeto preposicionado (OI): o de *Beneficiário* e o de *Alvo de transferência de posse*. O papel temático *Alvo de transferência de posse* é o mesmo que a preposição *to* poderia atribuir, e o *Beneficiário* seria atribuído por *for*. Dessa forma, a ordem canônica V NP NP só ocorrerá com verbos como *give*, pois a contribuição temática da preposição se torna irrelevante. Verbos como *donate*, dentro de uma proposta Larsoniana, não especificam o conteúdo de *to* em sua grade temática e portanto não há redundância na atribuição de papéis temáticos do verbo e da preposição. A omissão da preposição implicaria a falta do papel temático *Alvo/transferência de posse* e, portanto, a alternância não é possível, uma vez que um NP sem satisfação do papel temático ficaria sobrando e violaria o Critério theta. Essa hipótese de Larson poderia explicar por que na variedade de PB tida como padrão tal alternância não é possível, considerando-se que verbos como *dar* em PB não especificam o papel temático de alvo de transferência de posse ou beneficiário, a preposição faz-se necessária para especificação do papel temático.

---

<sup>63</sup> Este ponto é importante, pois parece ter efeito sobre alguns resultados dos experimentos. Retomarei essa discussão no capítulo 5.

<sup>64</sup> Celce-Murcia & Larson-Freeman (1999) oferecem uma análise das diferentes possibilidades de ordem do NP e PP em construções com dois objetos baseada em uma noção (semântica) de dominância. Para as autoras,

O fato de que os verbos em línguas Românicas não aceitam COD permeia até mesmo em verbos em inglês que possuem raiz latina. Outros autores também já levantaram a hipótese de que verbos de origem latina não aceitam a alternância dativa devido a questões relativas a papel temático. Autores como Green (1974), Oerhle (1976), Stowell (1981), Pinker (1989) e Krifka (2001) propõem uma restrição morfofonológica para a alternância dativa a fim de explicar a agramaticalidade de sentenças como (79).

(79)

- a. \*Mary explained me the problem.
- b. \*John mentioned Peter the fact.
- c. \*Mr. Lawless described me the experiment.
- d. \*Can you arrange me an interview with her?

Scher explica que tal restrição morfológica determina que verbos que admitem COD devem pertencer à classe de verbos que não têm origem latina (*send*, *give*)<sup>65</sup>. Do ponto de vista aquisicional, as crianças não têm informação sobre a etimologia das palavras, e os autores que defendem essa hipótese, sugerem que a restrição dos verbos de origem latina possa ser redefinida em termos morfológicos ou fonológicos. Combinações de morfemas do tipo *per-*, *con-*, *-mit*, *-sume* e outros (Gropen et al (1989)) formam a parte latina do vocabulário. Os verbos que não têm origem latina seriam definidos em termos fonológicos e seriam, na grande maioria, verbos monossilábicos ou polissilábicos com acento inicial. A previsão resultante dessa proposta é que verbos de origem latina pronunciados com acento inicial se comportariam como verbos da família *send/give* em relação à alternância dativa (80)<sup>66</sup>.

---

objetos indiretos (PP) que não são dominantes precedem os objetos diretos (NP). Para detalhes da análise e exemplos, ver as referidas autoras e referências lá citadas.

<sup>65</sup> Esclareço que utilizo *send* e *give* apenas como representantes de uma classe de verbos que não são de origem latina e admitem COD. *Send* vem do inglês antigo *sendan*, de origem germânica: relaciona-se ao Holandês *zenden* e o alemão *senden*. *Give* do inglês antigo *giefan*, *gefan*, de origem germânica: relaciona-se com o Holandês *geven* e com o alemão *geben*. (The New Oxford Dictionary of English)

<sup>66</sup> Um outro ponto relevante que vale a pena mencionar é que verbos como *send* e *give* aceitam passivização dupla. (i) *Mary gave John a book* (*John was given a book* e *A book was given to John*). Isso também é possível com verbos como *offer* e *promise* (*She was promised/offered everything* e *Everything was promised/offered to her*). Verbos como *arrange*, que obedecem à restrição de verbos latinos não aceitam \**She was arranged a meeting*. A mesma restrição se aplica a PB: \**Ela foi arranjada uma reunião*.

- (80) a. They promised her everything.  
b. I'll offer him a drink.

(adaptados de Gropen et al (1989))

No mesmo espírito de Gropen et al (1989), Stowell (1981: 333) aponta que o mesmo processo de adaptação fonológica pelo qual os verbos latinos em (80) teriam passado pode estar em andamento com o verbo *donate*, que para alguns falantes do inglês tem acento inicial e admite construções com COD<sup>67</sup>.

Uma outra observação com relação ao COD em inglês e verbos que admitem tal construção é importante. Os verbos que se comportam sintaticamente como *send/give* admitem ocupação do primeiro objeto em posição-A, o que possibilita sua passivização, como mostra (80)':

- (80)' a. She was promised everything.  
b. He'll be offered a drink.

As versões em português de (80)' e de verbos com raízes latinas, como *explain*, não admitem passivização. Desenvolverei mais algumas considerações sobre os verbos de raiz latina na seção 3.7.

---

<sup>67</sup> Wasow (1981), *apud* Gropen et al (1989), desafia a restrição morfofonológica em relação à entrada de verbos novos na língua e à possibilidade de admitirem construções COD. O autor se vale dos seguintes exemplos a fim de mostrar que um verbo de origem latina polissilábico com acento na terceira sílaba se comporta como um verbo da família *send/give*:

- (i) *I satellited a message to him.*  
(ii) *I satellited him a message.*

No entanto, nenhum dicionário ou nativo que consultei concorda com a marcação da terceira sílaba como acentuada, os dicionários e falantes consultados foram unânimes em relação à acentuação mais forte da primeira sílaba de *satellite*. Importante ressaltar também que todos os falantes nativos consultados marcaram as duas sentenças como (??).

### 3.6. Isolamento da Preposição: I know who Alice sent the letter to

A última estrutura que investigarei neste trabalho, que se relaciona com o Parâmetro de Composição é o isolamento da preposição (*preposition stranding*).

(81)

That is the table I left the book *on*.

Para Snyder (2001) e Snyder & Sugisaki (2001, 2002) isolamento de preposição também é uma possibilidade que se segue diretamente da marcação positiva do PC. A pesquisa de Snyder mostra um dado empírico interessante: de uma perspectiva translingüística, nenhuma língua parece apresentar isolamento de preposição a menos que também permita a livre criação de compostos nominais N+N<sup>68</sup>. De forma geral, o licenciamento de isolamento de preposição, na análise de Snyder, depende de uma operação de Reanálise:

- (82) Verbo – Partícula                                  Reanálise
- a. [<sub>v</sub> V+Partícula] :      V [<sub>pp</sub> P NP ] ----- [<sub>v</sub> V + P] NP
- b. [<sub>v</sub> Partícula+V] :      [<sub>pp</sub> NP P ] V ----- NP[<sub>v</sub> P + V]

Snyder & Sugisaki argumentam que somente línguas que permitem construções do tipo (82a), com a ordem Verbo + Partícula, permitem Reanálise do verbo e do núcleo preposicional; uma condição, segundo os autores, para licenciamento de isolamento preposicional (Snyder & Sugisaki, 2002: 679)<sup>69</sup>.

Neste estudo, já sabemos que o PB não possibilita a livre criação de compostos nominais do tipo N+N, se o PB de fato marca o valor negativo do PC e isolamento preposicional depende da marcação positiva do referido parâmetro, a previsão é que esta propriedade

---

<sup>68</sup> Este estudo de Snyder, 2001 e Snyder & Sugisaki (2001, 2002) baseia-se em estudos de Stowell (1981, 1982) e de Kayne (1984) que já sugeriam que a possibilidade de isolamento de preposição estava atrelada a outras propriedades sintáticas. Ver descrição desses estudos e sua relevância para a formação do PC no capítulo 2.

<sup>69</sup> Para maiores detalhes da análise de Snyder, 2001 e Snyder & Sugisaki (2001, 2002), ver capítulo 2 desta dissertação e referências lá encontradas. Grande parte da discussão sobre isolamento de preposição encontra-se no referido capítulo devido à sua relevância para a caracterização do objeto de estudo, o PC.



também não é licenciada em português. A seguir, procuro evidências para confirmar essa previsão.

Salles (1997: 86) citando Riemsdijk (1978)<sup>70</sup> aponta que “isolamento de preposição representa o caso marcado e não o caso não marcado entre as línguas. De uma perspectiva translingüística, o fenômeno ocorre no grupo germânico (de forma bastante livre em inglês e línguas escandinavas), mas é um fenômeno bem restrito em holandês e mais ainda em alemão. No grupo das línguas eslavas, só ocorre em macedônio. Em grego, celta e línguas Românicas, não há ocorrências. Em PB, encontramos casos raros como (83):

(83)

Açúcar é algo que eu vivo muito bem *sem*.

Embora (81) e (83) sejam bem formadas, a produtividade das duas estruturas é bem diferente nas duas línguas. E como vimos nas seções 3.1 e 3.2, a ocorrência de (2)<sup>71</sup> em PB, mesmo sendo um contra-exemplo, não necessariamente significa que o parâmetro seja valorado positivamente em PB. O português brasileiro (PB) tem uma distribuição muito mais restrita e bem menos produtiva de estruturas com isolamento de preposição do que o inglês:

(84)

- a. Which book did you talk *about*?
- b. Your proposal is something I must object *to*.
- c. She’s terrible to live *with*.
- d. \*I do not appreciate being talked *to* like this.

---

<sup>70</sup> Riemsdijk, H. van (1978) *A Case Study in Syntactic Markedness – The Binding Nature of Prepositional Phrase*. Dordrecht: Foris.

<sup>71</sup> (02)

- a. mulher-gato
- b. homem-aranha
- c. criança problema
- d. palavra-chave
- e. homem bomba

(85)

- a. \*Que livro você falou *sobre*?
- b. \*Sua proposta é algo que eu devo me opor *a*.
- c. \*Ela é terrível de se viver *com*.
- d. \*Eu não gosto de ser falado *com* dessa maneira.

Vejamos o que dizem as gramáticas tradicional e a gerativa para o fenômeno das preposições isoladas.

### 3.6.1. A Descrição da Gramática Tradicional e a Descrição da Gramática Gerativa

A gramática tradicional do inglês classifica o fenômeno através do qual uma preposição é posicionada no final da sentença com o nome de *preposições pospostas* (ou *posposição da preposição*). Sua descrição ressalta que uma preposição geralmente é seguida de seu complemento, mas que há circunstâncias em que isso não ocorre<sup>72</sup> porque o complemento tem que estar em posição inicial da sentença ou porque simplesmente está ausente:

(86) Perguntas WH:

Which house did you leave it *at*?

*At* which house is he staying?

What did you do that *for*? / \*For what did you do that?

What was it *in*? / \**In* what was it?

(Quirk & Greenbaum (1973: 198))

---

<sup>72</sup> Ainda permanece um certo preconceito em relação a essa construção na norma culta. No entanto, a construção gerada pela regra da norma culta (para orações relativas e perguntas diretas e indiretas, com a preposição em posição inicial) é considerada pedante no inglês coloquial: *The old house about which I was telling you*. Além do mais, algumas das construções com preposições pospostas não oferecem a possibilidade de uma versão preposta de acordo com a gramática normativa, como é o caso de verbos+PRT preposicionados: a. *This is something I really can't put up with* vs. b. \**This is something up with which I can't put*. Historicamente, isso se deve ao fato de as primeiras gramáticas do inglês terem sido forçosamente baseadas em gramáticas do Latim clássico. Obviamente, devido à natureza diferente das duas línguas, várias das estruturas normativas propostas para o inglês geravam sentenças anômalas. Embora hoje haja uma compreensão melhor das diferenças e da impossibilidade da camisa de força imposta pelas primeiras gramáticas normativas do inglês, ainda se pode encontrar preconceito por parte de alguns gramáticos com relação a determinadas construções no inglês. Para mais informações sobre a influência do Latim na estrutura do inglês ver Jacobs (1995) e Baker (1978), para uma visão tradicionalista parcial sobre tais estruturas ver Strumpf (1999).

(87) Orações Relativas:

a. The old house which I was telling you *about* is empty.

(Leech, G. & Svartvik, J.1975, 1994: 354)

b. Prepositional phrasal verbs:

“Overzealous grammarians are people whom I will not put up *with*.”

\*\*”Overzealous grammarians are people *up with whom* I will not put.”

(Winston Churchill)

(88) Relativas livres:

What I’m convinced *of* is that the world’s population will grow to an unforeseen extent.

(Leech, G. & Svartvik, J.1975, 1994: 354)

(89) Exclamações:

What a mess he’s gotten *into*!

(Leech, G. & Svartvik, J.1975, 1994: 354)

(90) Passivas:

She was sought *after* by all the leading impresarios of the day.

The old woman was cared *for* by a nurse from the hospital

(Leech, G. & Svartvik, J.1975, 1994: 354)

(91) Orações infinitivas:

He’s impossible to work *with*.

Our new manager is an easy man to work *with*. \*Our new manager is an easy man *with whom* to work.

Heaton (1965:134) alerta que a aplicação da regra normativa pode, na verdade, levar a construções mal-formadas (como pôde ser constatado em alguns exemplos acima), e que, às vezes, é necessário e correto terminar uma sentença com uma preposição. Ele explica que uma preposição é normalmente colocada antes do nome ou pronome que rege, mas que deve ser usada em posição final nos seguintes três casos:

- (i) Se a preposição qualifica um pronome relativo que está implícito mas não expresso:  
This is the boy *a* gave the book *to* (this is the boy *to* whom I gave the book)
- (ii) Se *that* for utilizado no lugar dos pronomes relativos *which* ou *who(m)*:  
This is the house *that* I was born *in* (this is the house *in* which I was born)
- (iii) Se a sentença for introduzida por um pronome interrogativo  
What are you listening *to*?

Heaton aponta também que partículas adverbiais são freqüentemente encontradas em posição final:

You will damage the delicate mechanism if you don't look *out*.

Yesterday John White called me *up*.

(Heaton 1965:134)

Na literatura gerativista, este fenômeno é geralmente chamado de *Isolamento da Preposição* (do inglês *Preposition Stranding*).

### 3.6.2. Isolamento de preposição em inglês

De uma perspectiva gerativista, preposição isolada é o termo utilizado na literatura gerativista para se referir àquelas construções em que o objeto de uma preposição é frontado por movimento A' (92) ou A (93):

- (92) a. Who did you talk to?
- b. Which garage did you put the car in?
- c. Which allegation did you take offence at?

- (93) a. The doctor reassured Harry that his mother was cared for.  
b. John was taken advantage of.  
c. Fred was kept tabs on.

(Fischer et al, 2000:65)

Como consequência do movimento do objeto da preposição, a preposição fica isolada. As restrições sobre isolamento são mais rigorosas em passivas do que em sentenças com movimento WH. Uma restrição geral é que a preposição isolada seja parte de uma PP complemento; ou seja, PP deve ser argumento de um verbo. Isso se aplica aos exemplos acima (92) e (93). O exemplo abaixo (94) (Fischer et al, 2000:65) ilustra a impossibilidade de isolamento da preposição com uma PP adjunto:

- (94) a. \*Which dinner did you arrive after?  
b. \*The dinner was served an excellent Sauternes after

Fischer et al apontam que nas construções com movimento WH, a preposição isolada sempre está em algum lugar dentro de VP. As restrições sobre passivização são ainda mais severas, uma vez que as passivas preposicionais são realmente restritas aos casos em que a preposição é adjacente ao verbo (*The doctor reassured Harry that his mother was cared for*) e a combinações lexicais fixas (*John was taken advantage of* e *Fred was kept tabs on*). A conclusão dos autores é que, portanto, nem todos os objetos preposicionais em uma PP complemento podem ser passivizados, conforme se pode constatar nos exemplos abaixo:

- (95) a. \*The garage was put the car in  
b. \*The allegation was taken offence at  
c. \*Syntax was written a book about

Os referidos autores, no entanto, não mencionam que o principal problema das estruturas em (95) não é o isolamento da preposição, mas o fato de que houve um movimento ilícito para Spec, TP<sup>73</sup>.

### 3.6.3. Isolamento da preposição em português

Observemos as versões agramaticais de separação de preposição em PB das sentenças (96) a (100):

(96) Perguntas WH:

- a. \*Que casa você saiu *de t*?
- b. \*que casa ele está hospedado *em*?

(97) Orações Relativas:

\*A casa velha que eu estava te contando *sobre* está vazia.

(98) Relativas livres:

\*O que eu estou convencido *de* é que a população do mundo vai crescer a um ponto imprevisível.

(99) Exclamações:

\*Que baderna ele se meteu *em*!

(100) Orações infinitivas:

\*Ele é impossível de se trabalhar *com*.

Observemos agora as sentenças de (96) a (100) em suas versões gramaticais:

---

<sup>73</sup> Em (95a), o elemento em Spec,TP é um locativo que se moveu de dentro do segundo objeto; (95b) trata-se do movimento envolvendo uma expressão idiomática; e em (95c), *syntax* move-se de dentro de um adjunto. Agradeço a Ruth Lopes por tais observações.

(101)

- a. Que casa você saiu?
- b. Que casa ele está hospedado?
- c. A casa velha que eu estava te contando está vazia.
- d. O que eu estou convencido é que a população do mundo vai crescer a um ponto imprevisível.
- e. Que baderna ele se meteu!
- f. Ele é impossível de se trabalhar.

As sentenças em (101) tiveram suas preposições apagadas<sup>74</sup>. Retomarei a questão da ausência de preposição mais adiante.

Em construções WH em PB, a preposição não pode ser isolada, conforme pode-se ver em (96a), repetida abaixo. Uma outra forma de tornar (96a) gramatical é através de *pied-piping*:

- (102) a. \*Que casa você saiu de? (96a)  
b. *De que casa você saiu?*

Em inglês tanto isolamento de preposição como *pied-piping* são possíveis como mostra o exemplo (92b) repetido abaixo com sua versão *pied-piped*:

- (103) a. Which garage did you put the car in? (92b)  
b. In which garage did you put the car?

Como mostram os dados até este momento, o isolamento de preposição é um fenômeno comum em inglês. Em PB, no entanto, o isolamento de preposição é marcado, parecendo estar limitado às preposições *sem* e *contra*. As estruturas com isolamento de preposição em

---

<sup>74</sup> Outra possibilidade é a de se manter a preposição e preencher a posição de seu complemento com pronomes resumptivos, algumas das sentenças abaixo podem parecer marginais para alguns falantes:

- a. Que casa você saiu *dela*?
- b. Que casa ele está hospedado *nela*?
- c. A casa velha que eu estava te contando *dela* está vazia.

inglês parecem encontrar seus equivalentes em PB através de *ausência de preposição* e preenchimento do *pronome resumptivo*. A idéia de associar o isolamento de preposição a um determinado parâmetro já vem sendo apontada por vários autores (cf. Kayne (1984) e Hornstein & Weinberg (1981)). Neste trabalho, não abordarei a questão do preenchimento do resumptivo, uma vez que o fenômeno a ser estudado é a possibilidade de isolamento da preposição e sua relação com marcação paramétrica. Retomarei a questão da ausência de preposição mais adiante.

### 3.6.4 Isolamento de preposição e o Parâmetro de Composição

Várias propostas interessantes foram feitas a respeito de qual parâmetro determina a disponibilidade desta propriedade marcada no inglês (Hornstein & Weinberg (1981); Kayne (1984); Stowell (1982)). Mais recentemente, a separação de preposição foi associada ao Parâmetro de Composição (Sugisaki & Snyder (2002)) e esta será a hipótese que assumirei neste trabalho com base em pesquisas translingüísticas desenvolvidas pelos referidos autores, que apresentam dados de línguas que possuem as outras estruturas de predicado complexo juntamente com a possibilidade de isolamento de preposição. Sugisaki e Snyder trazem dados de outras línguas que não apresentam o isolamento de preposição e também não apresentam todas as outras estruturas relacionadas.

Diferentemente do inglês, o português brasileiro (PB), não oferece a mesma abundância de construções com isolamento de preposição. Perini (2004) e Neves (1999) apontam exemplos em que as preposições aparecem isoladas:

(104) *Minha mãe veio ao baile de meias e eu vim sem.*

(Perini, 2004: 39)

(105) Eu acho que estas pessoas falando *contra* se mostram mais ignorantes do que aquelas.

(Neves, 1999: 642)

---

d. Ele é impossível de se trabalhar *com ele*.



Mas, note-se que o exemplo de Perini (104) não constitui um exemplo de isolamento de preposição, mas sim de elipse<sup>75</sup>:

(106) *Minha mãe veio ao baile **de** meias e eu vim **sem** (meias).*

Perini se atém ao fato de que tais construções são raras e restritas em PB. Em sua descrição explica:

(107) “quando duas expressões precedidas por preposições são colocadas em contraste, a segunda preposição pode ser pendurada<sup>76</sup>”

(Perini, 2004: 39)

O autor aponta, ainda, que nem sempre há a possibilidade de isolar a preposição, mesmo quando as condições parecem ideais, conforme (107), compare (107) com (108) e (109) abaixo e observe que novamente se tratam de casos de elipse<sup>77</sup>, não de isolamento de preposição:

(108) (\*<sup>78</sup>) *Minha mãe veio ao baile **sem** meias e eu vim **com**.*

(109) \**Minha mãe veio ao baile **sem** meias e eu vim **de**.*

O autor conclui que não pode haver uma “lista” de quando é possível isolar a preposição e quando não é, já que às vezes a mesma preposição, se isolada, não resulta em uma sentença bem formada. Considere o isolamento da preposição (lexical) *sem* abaixo:

(110) \* O governo, eu sempre vivi sem.

---

<sup>75</sup> Agradeço à Ruth Lopes no exame de qualificação por este apontamento.

<sup>76</sup> O autor refere-se às preposições isoladas como “penduradas”.

<sup>77</sup> Para um modelo de análise para elipse, ver Depiante (2000)

<sup>78</sup> O asterisco nesta sentença é do autor, para a maioria total dos falantes consultados, a sentença (108) é bem formada.

Para que (110) seja considerada bem formada em PB, há a necessidade de se preencher a posição de objeto da preposição com um pronome resumptivo, uma vez que o apagamento também levaria à agramaticalidade (111b):

- (111) a. O governo, eu sempre vivi sem *ele*.  
b. \*O governo, eu sempre vivi.

Este padrão parece ser verdadeiro nas sentenças do PB em que a preposição isolada e a ausência de preposição levam à agramaticalidade:

- (112) a. \*a empregada, eu sempre vivi sem.  
b. \*a empregada, eu sempre vivi.  
c. a empregada, eu sempre vivi sem ela.

A outra possibilidade no PB é a ausência de preposição, onde na impossibilidade de a preposição ficar isolada, sua ausência pode tornar a sentença aceitável.

- (113) a. \*Que livro o João gosta *de*?  
b. Que livro o João gosta?

No entanto, a ausência de preposição não ocorre com qualquer verbo. Como vimos nos exemplos anteriores, quando ausência de preposição não se aplica, o preenchimento com resumptivo torna a sentença bem formada:

- (114) a. \*A Maria, eu dependo de.  
b. \*A Maria, eu dependo.  
c. A Maria, eu dependo dela.

Referindo-se a Raposo (1992), Kato (2006) faz menção a alguns verbos idiossincráticos do PB, como *precisar*, *necessitar*, *gostar*<sup>79</sup> que não atribuem Caso ao seu DP e que como nomes requerem a introdução da preposição *de* como um marcador casual:

(115)<sup>80</sup>

- a. Eu preciso \*[<sub>DP</sub> um automóvel].
- b. Eu necessito \*[<sub>DP</sub> um computador].
- c. Eu preciso [de [<sub>DP</sub> um automóvel]]
- d. Eu necessito [de [<sub>DP</sub> um computador]].

São esses verbos, explica a autora, que aceitam a ausência de preposição em estrutura de tópico:

(116) (Kato, 2003: 152)

- a. O Pedro gosta desse livro.
- b. Desse livro, o Pedro gosta
- c. Esse livro, o Pedro gosta.

Kato explica que a possibilidade da presença/ausência da preposição já vem determinada na numeração. Em (116a e 116b) a numeração contém a preposição, (116c) não possui a preposição em sua numeração e portanto a estrutura de tópico é a única possibilidade de convergência da derivação, com *esse livro* recebendo Caso default nominativo.

Retomando exemplos como (112), é possível compreender agora porque a ausência de preposição não se aplica. A preposição *sem* é lexical e não mero marcador casual. Segundo essa análise, ao contrário do isolamento da preposição, a ausência desta em PB é um fenômeno lexical e não gramatical.

Considerando-se o isolamento de preposição translingüísticamente, tal estrutura é uma das propriedades mais exóticas do inglês, assim como as outras estruturas de predicado

---

<sup>79</sup> Kato (2003: 152) aponta o contraste de verbos como *depende*, que selecionam uma PP complemento e não permitem ausência de preposição:

*Pedro depende da Maria desde criança* vs. \**A Maria, Pedro depende desde criança*.

<sup>80</sup> Exemplos de Kato (2006), palestra proferida no depto. de Vernáculos da USP – “Topicalização com e sem preposição no português brasileiro”.

complexo e constitui uma notória dificuldade para o falante de PB que aprende o inglês como L2, o que corroboraria, em hipótese, sua relação com o Parâmetro de Composição e sua não produtividade em PB. No processo de aquisição de inglês como L2, muitos falantes, até mesmo de níveis mais altos, produzem sentenças onde a preposição isolada é totalmente omitida, tornando as sentenças agramaticais:

(117) \**Remember the girl I talked? She's here now!*

(118) \**I am much stronger than they give me credit.*

(119) \**She is a terrible person to work!*

(120) \**what restaurant did you eat?*

(121) \**What hotel did you stay?*

(122) \**The table you left the book is that one in the corner.*

Muito comumente, em sentenças como (117) – (122), o aprendiz de inglês como L2 não preenche as estruturas com um resumptivo<sup>81</sup>, mas se vale da ausência de preposição, o que resulta na agramaticalidade ou variação de significado em inglês. Sendo assim, assumo que o fenômeno de isolamento de preposição, bem como as outras estruturas até aqui analisadas resultam de uma diferença paramétrica entre PB e inglês e que as poucas estruturas encontradas em PB que se apresentam como isolamento de preposição são na verdade idiossincrasias das preposições *sem* e *contra* e não resultam de um algoritmo de geração de estruturas, o que torna o isolamento de preposição tão comum e produtivo em inglês. Os dados, por sua vez, reforçam a hipótese de que tal estrutura oferece dificuldades para aprendizes brasileiros, que vêm de uma língua que não valora positivamente o PC.

---

<sup>81</sup> Embora também haja a possibilidade de preenchimento: *Remember the girl I talked **about her**? She's here now!*

### 3.7. Revisitando a Restrição de Verbos Latinos: mais que informações morfofonológicas

Nesta seção, retomo a discussão sobre verbos de raiz latina, sua interação com outras propostas, como a de Talmy (1985, 1991) e a análise de Ungerer & Schmid (1996), e possíveis implicações para as estruturas nucleares do PC.

Scher (1996) questiona a plausibilidade da restrição latina com base na aquisição. Como a criança seria capaz de identificar a raiz latina de um verbo e assim determinar a possibilidade de alternância dativa?

No processo de aquisição, a criança, na verdade, não teria condições de identificar a origem da palavra etimologicamente, conforme já foi apontado por Scher (1996). Já tivemos explicações de cunho morfofonológico para a possibilidade de ocorrência de estruturas como COD, que fazem, na verdade, parte de uma família maior, a família de predicados complexos, diretamente relacionada com o Parâmetro de Composição de Snyder (1995). Sugiro que em conjunção com informações morfofonológicas que a criança tira da língua, haja também informações semânticas disponíveis nos itens lexicais que ajudem a criança a compreender estruturas de predicado complexo. Se tomarmos por base a tipologia de Talmy (1985), em especial sua hipótese de línguas de *Frame* e línguas de satélite (ou partículas), talvez possamos vislumbrar uma possibilidade maior de informações disponíveis para aquisição. Observemos as seguintes expressões em português e seus correspondentes em inglês:

(123)

#### **Português Brasileiro**

falar com a língua presa

falar (dizer) com a mandíbula travada, desaprovando

andar se arrastando

olhar insistentemente

olhar rapidinho

#### **Inglês**

*lisp*

*hiss*

*drag*

*stare*

*glance*

As comparações acima nos possibilitam atentar para o fator semântico contido nos itens lexicais. No espírito de Talmy (1985) e da análise de Ungerer & Schmid (1996)<sup>82</sup>, baseada no mesmo autor, para construções de V+Partícula, podemos olhar para os itens lexicais como agrupamento de traços semânticos. Assim, o PB amalgamaria no verbo traços como MOTION + PATH, não agrupando, por sua vez, traços de MANNER, gerando uma estrutura perifrástica<sup>83</sup>:

(124)

Verbo em PB (MOTION + PATH)	<i>Frame</i> (+MANNER)
falar	com a língua presa
falar (dizer)	com a mandíbula travada, desaprovando
andar	se arrastando
olhar	insistentemente
olhar	rapidinho

O agrupamento de traços em inglês se daria de forma diferente. O verbo expressaria MOTION+MANNER, e a PATH seria expressa na forma de partículas adverbiais e preposições:

(125)

Verbo em inglês (MOTION+MANNER)	+ PATH
lisp	preposição ou partícula
hiss	preposição ou partícula
drag	preposição ou partícula
stare	preposição ou partícula
glance	preposição ou partícula

<sup>82</sup> Utilizada na seção 3.4 para dar conta de estruturas V+Partícula em línguas germânicas Vs línguas de *Frame*, tendo como principal representante, as línguas românicas.

<sup>83</sup> Como mencionei anteriormente, a tipologia de Talmy (1985) é mais abrangente e trata da manifestação de outros elementos semânticos além de MOTION, MANNER e PATH. Entretanto, atendo-me neste trabalho à expressão desses elementos.

(126)

- a. She *lisped* herself/her way *out of* the audition
- b. The bad actress was *hissed off* the stage.
- c. He *dragged* himself *into* the room.
- d. Stop *staring* at people!
- e. Is it okay to *glance* at someone you don't know?

Se utilizarmos, em inglês, verbos “mais genéricos”, representantes de um campo semântico mais geral, como *speak*<sup>84</sup>, que não trazem muitas informações de *Modo* (MANNER), também é possível colocar um *Frame* no verbo a fim de lhe acrescentar informações de *Modo* (MANNER). Abaixo (127) podemos ver como um verbo com menos informações de MANNER recebe estrutura de *Frame* e a seguir seu correspondente MOTION+MANNER, que não necessitaria da estrutura de *Frame*. Os exemplos abaixo mostram a possibilidade de se adicionar *Frame* a verbos em inglês<sup>85</sup>.

(127)

Verbo mais genérico + <i>Frame</i>	Verbo mais descritivo (MOTION+MANNER)
speaking	- mumble
- unclearly	- mutter
- in a low voice	- hiss
- in an angry way	

Da mesma forma, os verbos que incluem MOTION+MANNER não necessitam de *Frame*:

(128)

- a. *mumble* (\**unclearly*)
- b. *mutter* (\**in a low voice*)
- c. *hiss* (\**in a sharp whisper*)

<sup>84</sup> Em contraste a outros verbos relacionados a *speak*, dentro de um mesmo campo semântico, que trazem mais informação sobre *Modo*, como *mutter*, *mumble*, *argue*, *discuss*.

<sup>85</sup> Lembrando que Talmy (1985) aponta sobre a possibilidade de tanto a estrutura com satélites como a estrutura com *Frame* coexistirem. Para o autor, no entanto, uma dada língua apresentará uma das estruturas como forma dominante.

Há também a possibilidade de se acrescentar informações sobre *Modo* (MANNER) composicionalmente, de forma mais idiossincrática, através da adição de uma partícula, formando um predicado complexo:

(129)

Verbo mais genérico + <i>Frame</i>	Verbo +Partícula
<p>speak</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bravely and openly</li> <li>- more loudly</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- speak <i>out</i></li> <li>- speak <i>up</i></li> </ul>

Minha proposta é a de que línguas que marcam positivamente o valor do Parâmetro de Composição se comportem de forma também diferente no agrupamento de traços semânticos dos itens lexicais. Sendo assim, uma língua como inglês, que seleciona o valor positivo do Parâmetro de Composição, tem como efeito predominante a amálgama de MOTION+MANNER, enquanto línguas que marcam o valor negativo do Parâmetro de Composição, como o português, amalgamariam, predominantemente, MOTION+PATH, necessitando lançar mão de adjuntos a fim de trazer para o verbo informação sobre MANNER. No entanto, como mostram os exemplos acima ((127), (129)) uma língua que possua estruturas com V+Partícula não exclui sistematicamente a possibilidade do uso de adjuntos a fim de trazer informações de MANNER. O inglês teria, na verdade, duas possibilidades, a formação de predicados complexos no nível morfológico (segundo a idéia do Parâmetro de Composição) e teria também a possibilidade de adição de *Frame* ao verbo (como é o funcionamento de línguas que não selecionam o valor positivo para o Parâmetro de Composição). Essa ambigüidade parece ser verdadeira em outras estruturas relacionadas ao PC. Como já vimos no caso de verbos que possuem alternância dativa, há também duas possibilidades: estruturas que admitem estruturas COD e estruturas (em geral com verbos de origem latina, que trazem informações não só morfofonológicas, mas também semânticas) que não admitem tal alternância. Da mesma forma, o PB, sendo uma língua de *Frame* e que seleciona o valor negativo para o Parâmetro de Composição, não exclui



sistematicamente a possibilidade de verbos que já tragam a informação de MANNER em sua composição, como *sussurrar*, *queixar-se*, *gritar*, etc. que de forma similar, não necessitam de adjuntos: *sussurrar(\*em voz baixa)*, *queixar-se(\*com reclamações/\*reclamando)*, *gritar(\*aos berros/\*em voz alta)*. Possivelmente, a marcação do PC determina a gramática nuclear da língua<sup>86</sup>.

Conforme sugeri no final do capítulo 2, a marcação positiva do PC implica a existência de várias outras estruturas<sup>87</sup>. Assumo, no espírito de Snyder (1995), que há duas estruturas nucleares relacionadas ao PC, a saber, V+Partícula e Resultativas. Na próxima seção exploro a relação entre estrutura de Partícula/Satélite e a marcação positiva do PC.

### **3.7.1. Implicações da proposta de Talmy (1985) e da análise de Ungerer & Schmid (1996) para as estruturas nucleares de predicado complexo**

Seguindo Talmy (1985) e Ungerer & Schmid (1996), há informações nos itens lexicais que se agrupam de forma diferente, dependendo da língua em questão<sup>88</sup>, o que determinaria que tipo de combinação a língua fará de forma predominante (V+Partícula/A ou V+Frame). Na última seção associei a possibilidade de uma língua ser do tipo Satélite ou Frame à marcação do PC. Nesta seção exploro esta abordagem.

#### **3.7.1.1. Estruturas de Verbo+Partícula (V+Partícula)**

As estruturas V+Partícula são compostos morfológicos formados, em geral, a partir de verbos de raiz germânica e monossilábicos (ou polissilábicos com acento inicial) a fim de gerar predicados complexos (conforme o Parâmetro de Composição), que estão em conformidade com o agrupamento de traços MOTION+MANNER verificado na seção 3.3.

---

<sup>86</sup> E, no espírito de Talmy, qual forma, *Frame* ou satélite, será a dominante em determinada língua.

<sup>87</sup> CP [+] = {N+N, Resultativos, V+Partícula, causativos (*make-causative*), estruturas com perceptuais, locativo do tipo *put*, Dativo Preposicionado, Construção com Objeto Duplo, isolamento de preposição}

<sup>88</sup> Ver seção 3.3 e exemplos (49) e (50).

Uma questão pertinente é que tais estruturas de V+Partícula representam a possibilidade de geração de predicados complexos disponível no inglês. No entanto, estruturas com *Frame* também são possíveis e gramaticais nesta língua<sup>89</sup>.

Nas estruturas de predicado complexo V+Partícula, retomo a idéia da seção 3.4.2.3, nos moldes de Hale & Keyser (1999), onde proponho que é a PRT que contribui o principal significado ao predicado complexo, enquanto que o verbo traz os traços sintáticos e morfológicos de verbo para o complexo. Isso parece ser uma das principais maneiras de se formar estruturas V+Partícula em inglês. Observemos o quadro abaixo, onde o significado é agrupado através do significado da Partícula:

(130)

a. Combinações com *OUT*, em que o significado é sempre relacionado a compreensão/entendimento/discernimento de um conceito (observação e aprendizagem):

figure + *OUT* (*figure out* the problem/the meaning: *descobrir*)

find+*OUT* (*find out* the answer/the rule: *achar, encontrar, descobrir*)

make+*OUT* (*make out* the meaning/what's written: *entender, descobrir*)

pick+*OUT* (*pick out* the three mistakes in this passage: *reconhecer, achar, descobrir*)

talk+*OUT* (*talk out* the problem/the situation: *falar sobre um problema/situação para resolver*)

b. Combinações com *OVER*, em que o significado é sempre relacionado a completude, realização, término, conclusão:

blow+*OVER* (the crisis will *blow over*: *passar, chegar a um fim*)

get+*OVER* (*get over* a loss/a problem: *superar, esquecer*)

think+*OVER* (*think something over*: *pensar cuidadosamente sobre algo*)

talk+*OVER* (*talk over* the details/arrangements: *discutir para se decidir algo*)

---

<sup>89</sup> Ver seção anterior para exemplos.

c. Combinações com *DOWN*<sup>90</sup> em que o significado é sempre relacionado a demonstração de hostilidade ou crítica:

bear+*DOWN* (on) (*bear down on someone: ir em direção a alguém de forma ameaçadora*)

beat+*DOWN* (on) (*beat down on someone: pegar pesado com alguém, sem dó*)

call+*DOWN* (*call someone down: repreender, dar bronca*)

come+*DOWN* (on) (*come down on someone: criticar, pegar no pé*)

dress+*DOWN* (*dress someone down: repreender de forma não construtiva*)

A lista poderia continuar de forma *ad infinitum*, a principal idéia é que as Partículas possuem seu significado intrínseco e se combinam com diferentes verbos formando nuances diferentes para seu significado principal. As Partículas apresentam polissemia e podem se agrupar com diferentes verbos de acordo com seus significados específicos. (131) mostra a qualidade polissêmica de algumas Partículas:

(131)

- a. *DOWN* - pode expressar adversidade, agressividade, trabalho.
- b. *IN* - pode expressar inclusão, sentimentos humanos, processos intelectuais.
- c. *OFF* - pode expressar distanciamento, remoção, diminuição ou descontinuidade.
- d. *OUT* - pode expressar término, compreensão de um conceito, ação, limpeza, intensificação de uma ação (tornando-a mais vívida, intensa ou completa)

(131) mostra como as partículas possuem significados específicos e próprios, que em combinações com determinados verbos formam predicados complexos típicos de uma língua com o valor positivo marcado do Parâmetro de Composição. Essas nuances de significados são expressas nas línguas de *Frame* de forma diferente, forma esta que também está presente em inglês, mas não parece ser a forma mais usual, informal ou natural de expressão, e faz uso de verbos que em geral possuem raiz latina:

---

<sup>90</sup> Devido à natureza polissêmica dessas construções V+Partícula, algumas dessas combinações podem também ter outros significados, dependendo do contexto. Aqui, eu os agrupei em torno de um significado comum da partícula.

(132)

Estrutura com verbo+FRAME	Predicado complexo (V+PRT <sup>91</sup> )
a. Guess who I <i>encountered by accident</i> this morning?	Guess who I <i>ran into</i> this morning?
b. Let's wait for the storm <i>to gradually diminish and subside</i> .	Let's wait for the storm <i>to blow over</i> .
c. My paper <i>was attributed an inferior grade</i> because I <i>submitted</i> it late.	My paper was <i>marked down</i> because I <i>handed it in</i> late.
d. If you offered me the job, I would <i>accept it immediately</i> .	If you offered me the job, I would <i>jump at it</i> .
e. Don't <i>view him with contempt</i> just because he never went to college.	Don't <i>look down on</i> him just because he never went to college.
f. If I <i>mobilize all my effort</i> , I can learn it.	If I <i>buckle down</i> , I can learn it.

(133) mostra os equivalentes em PB que refletem uma estrutura muito mais próxima da de *Frame*, sem equivalentes com predicado complexo, e com verbos de raiz latina:

(133)

- a. Adivinha quem eu *encontrei acidentalmente* hoje de manhã?
- b. Vamos *esperar o pó assentar*.
- c. Meu trabalho *recebeu nota baixa* porque eu o *entreguei* atrasado.
- d. Se você me oferecesse o emprego, eu o *aceitaria na hora*.
- e. Não o *olhe com desprezo* só porque ele nunca foi para a faculdade.
- f. Se eu *mobilizar todos meus esforços*, consigo aprender.

Os exemplos mostram que as Partículas se especializaram em determinados significados, e não incomumente, adicionam informações de detalhamento e Modo (MANNER) ao verbo. Essas informações são em geral encontradas ou nos verbos ou nos adjuntos acoplados ao verbo em PB. Nos verbos que têm raiz latina e são utilizados em inglês, não é possível se adicionar Partículas como nos de origem germânica:

---

<sup>91</sup> A Partícula pode trazer informação sobre *Modo* ou *Direção/trajetória*

(134)

a. *Run into* (encounter by accident)

Guess who I *encountered by accident* this morning?

\*Guess who I *encountered into* this morning?

b. *Talk something out* (externalize your feelings)

You just need to *talk it out*.

\*You just need to *externalize your feelings out*.

c. *Talk somebody out of* something (talk to (*converse (with)*) someone in order to persuade them not to do something)

I talked her out of doing it.

\*\*I *conversed*<sup>92</sup> her *out of* doing it.

d. *buckle down* (concentrate (on), mobilize one's effort to do something)

I'll *buckle down* to figuring out these differences

\*I'll *concentrate down/mobilize down* to figuring out these differences.

No entanto, observemos o seguinte exemplo:

(135) a. Let's try to *pin* the problem *down*.

b. Let's try to *identify* the problem.

c. \*Let's try to *identify* the problem *down*.

d. ?? Let's try to *id* the problem *down*.

---

<sup>92</sup> A situação com *converse* é ainda mais complicada, pois o verbo não atribui Caso para *her* sem o uso da preposição *with*. Assim, além da impossibilidade do uso da expressão “\**converse somebody out of doing something*”, o *somebody* fica sem Caso e a sentença é duplamente mal formada. Em determinadas expressões, essa situação é contornada em inglês, uma vez que em “*talk somebody out of doing something*”, *talk* também não atribui Caso ao NP, mas o predicado complexo *talk out* parece ter essa possibilidade. Conforme mostra o a seção 3.4.2.3., a adição de uma Partícula às vezes muda a transitividade do verbo. Uma vez que os verbos de raiz latina não possibilitam a formação de predicados complexos, essa possibilidade não ocorre em “\**converse somebody out of doing something*”.

É interessante notar que (135d) embora não completamente gramatical, até por questões de uso, é significativamente melhor que (135c). Novamente, podemos perceber que os predicados complexos em inglês formam-se a partir de verbos não latinos monossilábicos (ou polissilábicos com acento inicial) + Partículas. Assim, a “adaptação” de um verbo como *identify* para moldes mais ingleses (*id*) torna a sentença “menos pior”.

Verbos em inglês com raiz latina também parecem oferecer uma “piora” com a adição de uma Partícula:

(136)

- a. I'll *check* the book *back* to the library.
- b. (?) I'll *return* the book *back* to the library.

Embora gramatical, a sentença (136b), oferece uma leve “piora” em relação a (135a). Há variações de aceitabilidade de “*return something back*”. A forma faz parte da gramática do inglês, no entanto ainda é estigmatizada por alguns falantes, o que não ocorre com “*check something back*”.

### 3.7.2. Estruturas Resultativas (V+A)

De forma semelhante às estruturas V+PRT, as estruturas resultativas também formam-se a partir de verbos não latinos monossilábicos (ou polissilábicos com acento inicial) + A.

(137) Verbo + A<sup>93</sup>

- a. *cook* the lamb *dry*

---

<sup>93</sup> Ressalto que nem todos os falantes nativos aceitam todas essas combinações de forma unânime. Há expressões que são mais comuns, como por exemplo *wipe the table clean* e *push the door open*, que são aceitas unânimeamente. Outras, como *buy the shop empty* e *dance the carpet thin* não são imediatamente aceitas por alguns falantes. Este dado é curioso, pois alguns falantes consultados que não aceitaram algumas dessas combinações, passaram a aceitá-las meses depois, quando elas apareceram contextualizadas. Dois dos falantes consultados sugeriram que seria melhor “*dance the carpet threadbare*” do que “*dance the carpet thin*”. Interessantemente a escolha de A não influi na possibilidade de geração da estrutura. Nenhum dos falantes nativos consultados falhou na tarefa de explicar o significado resultativo das combinações, mesmo as que diziam não aceitar. O que, segundo Snyder (comunicação pessoal), constitui evidência de que a estrutura

- b. *wipe* the table *clean*
- c. *knock* the man *dead*
- d. *kick* the door *open*
- e. *hammer* the nail *flat*
- f. *cut* his victims *open*
- g. *buy* the shop *empty*.
- h. *kill* someone *dead*
- i. *wash* her hands *clean*
- j. *cook* the stove *black*
- k. *wipe* a tear *dry*
- l. *dance* oneself *dizzy*
- m. *bleed* oneself *dry*
- n. *spend* oneself *dry*
- o. *water* the tulips *flat*
- p. *run* the carpet *thin*
- q. *pop* the trunk *open*
- r. *cut* someone *loose*
- s. *drink* the teapot *empty* (= drink up) (*drink* the ocean *dry*)
- t. *work* oneself *silly*
- u. *sing* someone *sleepy/awake*
- v. *push* the door *open*
- x. *shout* oneself *hoarse*
- y. *run* one's sneakers *threadbare*
- z. *nail* the window *shut*

Em trabalho anterior (Marcelino, 2000), apontei que a escolha de A deve ser totalmente compatível com a idéia expressa pelo verbo. Se observarmos (137c), *dead* é um resultado

---

faz parte da gramática do falante, que às vezes, por influência da norma ou variações regionais, ou mesmo falta de informação prosódica ao ler a sentença, acredita que a construção seja agramatical.

semanticamente compatível com a ação *knock*. Levin e Rappaport Hovac (1996) consideram a sentença *I washed the soap slippery* mal-formada, e usam o argumento de que o verbo *wash* não pode selecionar uma *Small Clause* como complemento. Entretanto, o fato de a sentença ser mal-formada deve-se à incompatibilidade entre a ação expressa pelo verbo e o resultado obtido, ou seja, não é muito provável a produção de uma sentença que envolva lavar o sabão até ele ficar escorregadio<sup>94</sup>. De forma paralela à observação sobre construções V+Partícula, em construções V+A, é possível que o A seja o significado principal (assim como as Partículas), o resultado final, que se obtém através da ação expressa pelo verbo:

(138)

knock		dead	(chegar ao resultado <i>dead</i> através de <i>knock</i> )
		unconscious	(chegar ao resultado <i>unconscious</i> através de <i>knock</i> )
		silly	(chegar ao resultado <i>silly</i> de tanto <i>knock</i> )
		senseless	(chegar ao resultado <i>senseless</i> através de <i>knock</i> )

O mesmo ocorre com *cut*:

(139)

cut		open	(chegar ao resultado <i>open</i> através de <i>cut</i> )
		to pieces	(chegar ao resultado <i>to pieces</i> através de <i>cut</i> )

O que as combinações parecem mostrar é que determinados verbos (*cut*, *knock*, *strike*) oferecem maior possibilidade de combinações, uma vez que as ações que descrevem não implicam o resultado exato que se pode obter, ou implicam diferentes possibilidades de resultados. Já verbos como *wash* e *kill*, que parecem ser mais definidos com relação ao resultado que sua ação pode oferecer, não aceitam tantas possibilidades, mas ainda assim podem ser encontrados em construções *enfáticas*, o que aliás é comum em construções V+Partícula (*sit down*, *stand up*, *warm up*, *hand out*<sup>95</sup>):

<sup>94</sup> Entretanto, a sentença pode ser considerada bem formada dado um certo contexto pragmático.

<sup>95</sup> Referi-me anteriormente a essas construções V+Partículas, onde a Partícula enfatiza o significado do verbo como *phrasal verbs literais*.



(140)

- a. I washed [my hands clean].
- b. If she finds out what we did, she's going to kill [us dead].<sup>96</sup>
- c. I bet five dollars he'll kill [you dead].<sup>97</sup>

Uma última observação se faz pertinente: de forma similar às estruturas anteriores, as resultativas também se manifestam em inglês através de construções que não se apresentam na forma de predicado complexo, e sim na forma de *Frame*. Vejamos algumas estruturas resultativas (relacionadas ao Parâmetro de Composição, +PC) e suas contrapartes em *Frame* (cujas estruturas são mais parecidas com as de línguas como PB, que não valoram o Parâmetro de Composição positivamente, -PC):

(141)

Resultativos (predicado complexo/+PC)	Resultativos ( <i>Frame</i> /-PC)
<i>cook the lamb dry</i>	<i>cook the lamb until it is/becomes dry</i>
<i>knock the man unconscious</i>	<i>knock the man so much that he becomes unconscious</i>
<i>kick the door open</i>	<i>kick the door so that it opens</i>
<i>drink the cup empty</i>	<i>drink (all the liquid in the cup) so that the cup is empty.</i> <sup>98</sup>

### 3.7.3. Algumas considerações sobre predicados complexos, línguas de Partículas e línguas de *Frame*.

As seções anteriores nos permitem observar uma regularidade na formação dos predicados complexos. No caso das construções com objeto duplo, podemos notar que:

<sup>96</sup> De um seriado de TV.

<sup>97</sup> Da letra da música de Cindy Lauper: Iko, Iko.

<sup>98</sup> A fim de se obter esse mesmo significado, também é possível formar uma estrutura de V+PRT (*drink up*), utilizando-se a PRT *up* com significado de completude, finalização.

- verbos que exibem a alternância dativa, em geral também são não latinos monossilábicos (ou polissilábicos com acento inicial).

- o verbo *donate*, embora de raiz latina, parece admitir COD se a acentuação for inicial. Para os falantes consultados, mesmo os que consideram a sentença mal formada admitem que há uma melhoria na aceitabilidade conforme a mudança de acento. Isso mostra que a estrutura COD está relacionada a um fenômeno próprio do inglês, e que estruturas que originalmente não admitem tal ordem apresentam uma melhora significativa ao serem “readaptadas” às características do inglês, como a mudança de acento no verbo *donate*, ou o *clipping* de um Verbo+PRT, *\*identify down* Vs. *?id down*.

- Em relação à observação de Scher (1996) sobre a capacidade da criança de identificar a raiz latina de um verbo e assim determinar a possibilidade de alternância dativa, sugiro que não seja através apenas da raiz, mas de informações como a possibilidade ou não de certos verbos utilizarem a preposição para atribuição de Caso; a possibilidade de combinar um verbo de raiz latina com uma Partícula, o que causa redundância em alguns casos como mostrado anteriormente. Roeper (1999) parece oferecer uma possibilidade em termos de acesso à GU para essa questão. Para o autor, ao se marcar o valor negativo de um parâmetro, as opções que se seguiriam de sua marcação positiva não seriam “apagadas”, mas poderiam eventualmente ser acessadas. Roeper defende que a criança ao avançar para outros estágios de desenvolvimento lingüístico retenha estágios iniciais pelos quais tenha passado.

- Defendo também a hipótese de que os agrupamentos de certos traços se organizam de forma diferente dependendo do verbo em questão, possivelmente devido a uma variação paramétrica. Os verbos que agrupam MOTION+MANNER (que em geral, não possuem raízes latinas) podem formar compostos morfológicos com Partículas e As, em concordância com o Parâmetro de Composição, que diferencia línguas germânicas de línguas românicas. Os verbos que amalgamam MOTION+PATH (em sua maioria de raiz latina) necessitam de MANNER e manifestam-se através de estruturas de *Frame*. Da mesma forma, verbos com raiz latina diferenciam sua grade temática de seus correspondentes germânicos, nos moldes de Larson (1988b), onde a contribuição temática da preposição é relevante, e, por isso, a

mesma não pode ser omitida como em inglês<sup>99</sup>. Seriam essas mesmas informações que a criança utilizaria no processo de aquisição para diferenciar verbos que admitem ou não construções com objeto duplo.

- Assumo após a análise desta seção que estruturas com COD em inglês são de fato relacionadas à valoração positiva do Parâmetro de Composição e que as estruturas que se apresentam como V NP NP em PBM, além de serem marcadas em PB padrão, resultam de processos sintáticos diferentes de suas contrapartes inglesas. Sendo assim, as ocorrências encontradas em PBM não oferecem contraevidência<sup>100</sup> para a hipótese de tais estruturas resultarem de uma diferença paramétrica entre inglês e PB e para efeito deste trabalho continuarão a fazer parte do conjunto de estruturas possíveis em uma língua a partir da valoração positiva do PC.

### **3.8. Considerações finais sobre o Parâmetro de Composição e o português brasileiro**

Neste capítulo desenvolvi uma análise comparativa entre as estruturas apresentadas em (142), aqui repetidas, a fim de responder à questão (a):

- a) o PB mostra evidências de que todas as propriedades em (142), ou pelo menos parte delas constituem um parâmetro?

As estruturas elencadas em (142) exemplificavam casos de construções que se seguiriam naturalmente a partir da marcação positiva do PC. Ainda no início do capítulo aventei a hipótese de que, em português, as construções (142a,b,e) pareciam apresentar equivalentes estruturais em PB, já que (142c, d) não ofereciam equivalentes nem em nível superficial.

---

<sup>99</sup> Esta última, em consonância com a análise de Scher (1996) em que os verbos que admitem alternância dativa são aqueles que não especificam o conteúdo direcional de *to* em sua grade temática ou aqueles em que este conteúdo é excessivamente realçado por um elemento adverbial direcional.

<sup>100</sup> Lembrando que Scher (1996) concluiu seu estudo diferenciando as estruturas V NP NP em PBM e em inglês. Caso as estruturas encontradas por Scher fossem do mesmo tipo que COD em inglês, esperar-se-ia que as outras estruturas de predicado complexo também fossem possíveis em PB.

(142)

<b>Estrutura</b>	<b>Inglês</b>	<b>PB</b>	<b>Equivalente superficial/similar no PB</b>
a. N+N	+	-	sim
b. Resultativa	+	-	não
c. V+Partícula	+	-	não
d. Duplo objeto	+	-	não
e. isolamento de preposição	+	-	sim

Após a análise de cada uma das estruturas, constatei que nenhuma delas de fato existe em PB. Há, sim, construções que lembram algumas delas. Os compostos nominais N+N existem com significado rígido e não-recursividade. A resultativa existe em sua forma adverbial e não como predicado complexo. Nada em PB se assemelha a construções V+Partículas, que, como vimos, encontra juntamente com as resultativas, um amparo nos padrões de lexicalizações de Talmy (1985). Estes dois últimos predicados complexos, aliás, tidos como as estruturas nucleares decorrentes do PC (cf. Snyder, 1995). As construções com objeto duplo (COD) não existem em PB também. Apenas um dialeto de PB falado na zona da mata apresenta estruturas que lembram o COD do inglês, mas que também resultam de processos sintáticos diferentes. Finalmente o isolamento de preposição, que no quadro (142) parece bem representado na preposição *sem* também não constitui um fenômeno comum e produtivo na língua, mas sim idiosincrasias de preposições lexicais em PB. PB apresenta, em contrapartida, ausência de preposição (Kato, 2003). Sendo assim, em resposta à pergunta a), o PB parece trazer evidências para a constituição do Parâmetro de Composição de Snyder, uma vez que por não ser uma língua que marca positivamente o valor do PC não oferece as construções em (142). Uma versão mais correta do quadro em (142) é dada em (143).

(143)

<b>Estrutura</b>	<b>Inglês (produtiva (+); não produtiva (-))</b>	<b>Português (produtiva (+); não produtiva (-))</b>
a. N+N	banana box (+)	⚡ / expressões com significado rígido e sem recursividade. Ex. criança-problema, *criança-problema linguagem.
b. Resultativa	John wiped the table clean (+)	⚡/resultativas adverbiais.
c. V+Partícula	Mary picked up the book (+)	⚡
d. Duplo objeto	Alice sent Sue the letter (+)	⚡
e. isolamento de preposição	I know who Alice sent the letter to (+)	⚡

A principal questão que permeou este capítulo foi o entendimento do PC como consistindo de estruturas nucleares e estruturas não nucleares. Esta proposta está de acordo com Snyder 1995, que assume os resultativos e as construções V+Partícula como nucleares. Este entendimento das estruturas relacionadas ao PC como sendo estruturas implicadas pelo PC, ao invés de estruturas que obrigatoriamente aparecerão todas em uma dada língua, dá conta não só de (possíveis) contra-dados do próprio Snyder (basco, japonês) como de outras ocorrências de construções que não surgem, mas deveriam seguir diretamente da marcação positiva do PC<sup>101</sup>, como é o caso do japonês (capítulo 2-tabela 3, seção 2.1.6.) ou do francês falado na ilha de Prince Edward, uma variedade norte americana de francês encontrada em Nova Escócia, em que isolamento de preposição é um fenômeno comum e produtivo. No entanto, essa variedade de francês não apresenta produção irrestrita e recursiva de N+N e nem de outras estruturas do *cluster* relacionado ao PC. Gebhardt (2005) apresenta uma análise de tais estruturas com isolamento de preposição assumindo dentro de um quadro de GB que preposições podem ser regentes apropriados se forem suficientemente lexicais, descartando assim, a hipótese da Reanálise.

De qualquer forma, uma visão de estruturas nucleares também encontra respaldo em Roeper, que sugere que todo falante de uma língua possui mais de uma gramática em sua

---

<sup>101</sup> Lewis Gebhardt, *Preposition Stranding and the Noun-Compounding Parameter*. Trabalho apresentado no NWAV 34, NYU em outubro de 2005.

mente, ou sistemas em paralelo, que podem ser acionados dependendo da situação<sup>102</sup>. Snyder refere-se a estruturas nucleares em aquisição de L1<sup>103</sup>. A pergunta que permanece no final deste capítulo é sobre as estruturas que chamo de não-nucleares e se elas desempenham algum papel na aquisição ou aprendizagem de L2.

---

<sup>102</sup> Para Roeper a língua-I seria constituída de duas partes (cf. Chomsky, 1981): o núcleo e a periferia.

<sup>103</sup> Snyder (1995) intuitivamente acredita que as construções com objeto duplo parecem ser uma estrutura distanciada das nucleares (*outlier*).

## Capítulo 4 - Aquisição de L2

### 4. Introdução

Em aquisição de L2, os aprendizes se deparam com uma tarefa similar a das crianças aprendendo sua L1, a saber, a necessidade de chegar a um sistema gramatical a partir do *input* de uma língua L. Sendo assim, os aprendizes têm diante de si, ao menos potencialmente, o mesmo problema lógico de aquisição de L2. Contudo, os estudiosos de L2 defendem que há propriedades complexas e sutis que são subdeterminadas pelo *input* de L2 (Schwartz & Sprouse (2000a, b); White (1985, 1989), entre outros). Em outras palavras, o aparecimento de propriedades abstratas, sobre as quais o aprendiz não recebeu instrução formal, pode ser um indicativo de que há princípios da GU norteando ou restringindo as possíveis gramáticas de L2, ou interlíngua.

Tal idéia é válida mesmo diante do argumento de que a competência lingüística de aprendizes de L2 é diferente daquela representada pela língua alvo (TL, do inglês *Target Language*). O simples fato de que aprendizes de L2 também adquirem propriedades sutis e complexas da língua e que não poderiam ter sido apresentadas via *input* ordenado e explícito já implicaria uma relação similar ao argumento da “pobreza do estímulo” encontrada na literatura sobre L1 (Bley-Vroman (1990); Schachter (1988); Schwartz & Sprouse (2000); White (1985), entre outros).

Entretanto, os aprendizes de L2 já têm uma forma de representação de língua, através da gramática da língua materna. Sendo assim, talvez não haja problema de subdeterminação<sup>1</sup>: se aprendizes de L2 demonstram algum tipo de conhecimento relevante, talvez eles estejam se pautando em conhecimento da gramática de L1 ao invés de diretamente da GU, conforme argumentam Bley-Vroman (1990) e Schachter (1990, 1988).

---

<sup>1</sup> O termo subdeterminação é utilizado para referir-se ao conhecimento lingüístico inconsciente que é subdeterminado pelos dados lingüísticos primários de forma que implicam princípios lingüísticos, especificamente. Ou seja, há uma diferença entre o *input* (ao qual a criança é exposta) e o *output* (o conhecimento gramatical que a criança adquire). Tal diferença dá origem ao que é conhecido como *pobreza do estímulo* ou *problema lógico da aquisição de linguagem*. (Veja cf. White (2003:4) e referências lá citadas)

Dessa maneira, a melhor forma de investigar se princípios da GU estão em operação na gramática de interlíngua é através de demonstração de conhecimento de estruturas sutis e abstratas que não poderiam ter sido aprendidas somente através do *input* ordenado e evidência negativa (tão características em L2) e que não vêm da gramática da L1. Subdeterminação, então, diz respeito tanto ao *input* de L2 como à gramática de L1. Assim, faz sentido descartar a possibilidade de desenvolvimento de L2 somente com base em instrução. Por esse motivo, os pesquisadores de aquisição em L2 tentam identificar situações que envolvem pobreza de estímulo de L2, em que a disponibilidade de *input* e o conhecimento gramatical existente não dão conta de explicar a aquisição, a menos que se assuma que as gramáticas de interlíngua são restringidas pela GU (Schwartz & Sprouse (2000 a,b); White (1989, 1990, 2003a,b)).

A fim de se desenvolver pesquisas sobre quais restrições da GU se aplicam a gramáticas de interlíngua, há duas condições a serem observadas. Primeiramente, saber se o fenômeno em questão é subdeterminado pelo *input* de L2. Em outras palavras, o objeto de pesquisa não deve ser algo que pode ter sido adquirido através de simples observação do *input* em L2. Não pode ser resultado de inferência baseada em alta frequência de *input*, nem em instrução, raciocínio lógico e conhecimento formal. A segunda condição diz que o fenômeno estudado deve funcionar de forma diferente em L1 e L2. Assim, a transferência de propriedades superficiais pode ser excluída como possível explicação de como o aprendiz chega ao conhecimento alcançado.

Uma vez delineada em linhas gerais, a visão de aquisição de L2 com relação à GU, passarei para o tópico de evidência negativa, uma das formas de *input* disponível para o aprendiz de L2.

#### **4.2 Sobre evidência negativa**

Conforme mencionado anteriormente, uma das principais diferenças entre aquisição de L1 e aquisição de L2 é que, na L1 a criança não é exposta à evidência negativa (informação explícita sobre o que é e o que não é gramatical em uma língua). A indisponibilidade de evidência negativa durante o desenvolvimento de L1 já foi amplamente mencionada



(Brown & Hanlon (1970); Braine (1971), entre outros). Outros pesquisadores já mencionaram que evidência negativa poderia e deveria ser totalmente eliminada como argumento para aquisição, dada sua inexistência ou ineficácia (cf. Pinker (1984, 1989); Crain & Thornton (1998); White (1989)).

Em se tratando de aquisição de L2, o aprendiz é comumente exposto à evidência negativa, que vem normalmente associada às regras gramaticais apresentadas ao aprendiz. Este conhecimento explícito sobre o que não deve ser feito em determinada língua soma-se ao conhecimento de regras adquiridas via instrução formal. Exemplos do que é errado<sup>2</sup> e não deve ser feito são parte do *input* destinado a aprendizes de L2. Quanto do conhecimento explícito se torna parte da competência de L2 ainda é uma questão bastante debatida<sup>3</sup>. Retomarei brevemente a discussão sobre evidência negativa, juntamente com interferência e Princípio do Subconjunto em seções subseqüentes.

### 4.3 Aquisição do Parâmetro de Composição

Uma vez delineada de forma geral a teoria que direciona as investigações deste trabalho, passarei especificamente à aquisição do objeto de estudo do Parâmetro de Composição (PC).

A valoração positiva do PC em inglês, acionaria o *cluster* das estruturas recionadas a ele<sup>4</sup>, repetidas aqui em (1):

---

<sup>2</sup> Diferente da norma da L2.

<sup>3</sup> Para detalhes dessa discussão ver Krashen (1981) e McLaughlin (1987).

<sup>4</sup> O *cluster* das construções que são adquiridas ao mesmo tempo pelas crianças proposto por Snyder & Stromswold (1997) inclui, como vimos no capítulo 2, também as seguintes estruturas:

- (i) a. Make-causative: Fred made Jeff leave.
- b. Perceptual report: Fred saw Jeff leave.
- c. Put-locative: Bob put the book on the table.
- d. To-Dative: Alice sent the letter to Sue

No entanto, não investigarei a aquisição dessas estruturas em L2 neste trabalho, uma vez que são gramaticais em PB e em inglês. Sendo assim, se o aprendiz detectasse tais estrutura e as compreendesse, não seria possível avaliar se a fonte desse conhecimento vem da língua materna ou da GU.

(1)

- a. *N+N compounding*: banana box, book worm
- b. *Resultative*: John wiped the table clean.
- c. *Verb-Particle*: Mary picked up the book/picked the book up.
- d. *Double Object Dative*: Alice sent Sue the letter.
- e. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter to.

Interessantemente, os compostos nominais e as resultativas em (7) também apresentam-se em construções perifrásticas, que são as estruturas encontradas em PB.

(2)

	Inglês	Português Brasileiro
a. <i>N+N compounding</i>	A box for/of bananas	uma caixa para/de bananas
b. <i>Resultative</i>	John wiped the table until it was clean.	O João esfregou a mesa até ela ficar limpa.

O fato de inglês apresentar a estrutura de predicado complexo e a estrutura perifrástica enquanto que PB apresenta apenas a perifrástica parece estar relacionado ao Princípio do Subconjunto (*Subset Principle* – Berwick, (1985); Berent, (1994); McLaughlin (1995); Ayoun (1996) entre outros). Tal princípio opera em aquisição de L1 em termos de propriedades dos conjuntos de sentenças associadas a um parâmetro.

(3) ilustra como é possível visualizar o Princípio do Subconjunto e as estruturas relacionadas ao Parâmetro de Composição.

(3)

### Princípio do Subconjunto e o Parâmetro de Composição

<b>Inglês</b> <b>Valor do Parâmetro de Composição:</b> <b>( + )</b>	<b>Português Brasileiro</b> <b>Valor do Parâmetro de Composição:</b> <b>( - )</b>
<b>Estruturas de <i>Frame</i>/perifrásticas ou Língua de Partícula/composição raiz</b>	<b>Estruturas de <i>Frame</i>/perifrásticas</b>
<p><b>N+N compounding:</b> box of bananas</p> <p><b>Resultative:</b> John wiped the table until it was clean.</p> <p><b>Verb-Particle</b><sup>5</sup>: Mary encountered John by chance.</p> <p><b>To Dative:</b> Alice sent the letter to Sue.</p> <p><b>Preposition Fronting:</b> I know to whom Alice sent the letter.</p> <p style="text-align: center;"><b>e</b></p> <p><b>N+N compounding:</b> banana box</p> <p><b>Resultative:</b> John wiped the table clean.</p> <p><b>Verb-Particle:</b> Mary ran into John.</p> <p><b>Double Object Dative:</b> Alice sent Sue the letter.</p> <p><b>Preposition Stranding:</b> I know who Alice sent the letter to.</p>	<p><b>N+N compounding:</b> caixa de bananas</p> <p><b>Resultative:</b> O João esfregou a mesa até ela ficar limpa.</p> <p><b>(Verb-Particle:)</b> A Maria encontrou o João por acaso.</p> <p><b>To Dative:</b> A Maria mandou a carta para o João.</p> <p><b>Preposition Fronting/pied-piping</b><sup>6</sup>: Eu sei para quem a Alice mandou a carta.</p>

<sup>5</sup> As línguas que não apresentam o valor positivo do Parâmetro de Composição não apresentam estruturas com V+Partícula e codificam a relação semântica obtida através de V+Partícula através de acréscimos de adjuntos que denotam, em geral, Modo, compare (i) *run into* e (ii) *encontrar por acaso*.

<sup>6</sup> Em PB, por exemplo, muitas vezes as estruturas com *preposition stranding* sofrem fronteamento da preposição (em PB mais formal) ou sofrem apagamento da preposição ou ainda, preenchimento com pronome resumptivo. Para detalhes e mais referências, ver capítulo 3.

### 4.3.1 O Princípio do Subconjunto

O Princípio do Subconjunto<sup>7</sup> (PS), como um princípio de aprendizagem, prevê que a primeira opção do aprendiz é escolher uma gramática de abrangência menor, ou em termos de conjunto, uma gramática que é um subconjunto apropriado da outra. Assim, em havendo uma escolha a ser feita, o aprendiz assumirá (inconscientemente) que a gramática maximamente restritiva é a correta.

Slabakova (2002:508), em seu estudo sobre L2, explica que o PS só se aplica quando dois valores de um parâmetro geram dois sistemas gramaticais em uma relação de subconjunto/conjunto<sup>8</sup>. Um valor do parâmetro gera um conjunto A de sentenças possíveis, enquanto o outro gera essas mesmas sentenças do conjunto A mais outras sentenças, que formam um conjunto B. A fim de exemplificar, a autora toma o parâmetro do sujeito nulo, que é presumivelmente parte da GU e que oferece à criança dois valores possíveis: (i) sentenças que convergem somente se apresentarem um sujeito com matriz fonética (gerando assim o subconjunto A) ou (ii) as sentenças que convergem opcionalmente sem o

---

<sup>7</sup> Exemplifico o PS através de um exemplo de Gass & Selinker (2003). Os autores exemplificam o Princípio do Subconjunto valendo-se da diferença entre números seqüenciados, números pares e números ímpares. Consideremos duas culturas que usam sistemas de contagem diferentes: a primeira conta adicionando números um a um, de forma que o uso de todos os números é possível: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. A segunda conta apenas através de números pares, de forma que os números utilizados são: 2,4,6,8,10. Claramente, o segundo sistema é um subconjunto do primeiro, permitindo apenas uma porção do primeiro. Assumindo que somos membros da primeira cultura, ao nos mudarmos para uma cultura que utiliza o segundo sistema, obviamente, não ouviremos os números 1,3,5,7,9, e poderemos concluir que a não ocorrência dos números pares é apenas por acaso. Se isso ocorrer, usaríamos o conjunto (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10) até que alguém nos oferecesse *feedback* corretivo, já que nada no *input* nos sinaliza que números ímpares não são possíveis naquela cultura. Imaginemos, agora, a situação inversa (conforme exemplificada por Gass & Selinker): somos membros da segunda cultura (que só utiliza números pares) e nos mudamos para uma cultura que utiliza os números seqüenciados. Imediatamente, perceberemos através do *input*, que há informação nova (1,3,5,7,9) a ser aprendida, e poderemos assim, fazer os ajustes necessários em nosso sistema. Sendo assim, explicam os autores, ir (i) de um sistema de subconjunto para um sistema de conjunto requer apenas que a informação esteja disponível via *input* (seja oral ou escrito), enquanto que ir (ii) de um sistema de conjunto para um sistema de subconjunto requer informação adicional. Teoricamente, há dois tipos de evidência disponível para os aprendizes que necessitam de informação explícita (ii) sobre o subconjunto: evidência positiva e evidência negativa (Gass & Selinker 2001: 172).

<sup>8</sup> Utilizo o termo *conjunto* para *Superset*.

sujeito com matriz fonética<sup>9</sup>. Uma criança adquirindo o parâmetro do sujeito nulo poderia inicialmente levantar a hipótese de que está aprendendo uma gramática de subconjunto apropriado, dada a facilidade para se corrigir essa hipótese caso seja a incorreta, uma vez exposta a sentenças com sujeito nulo via *input*. No entanto, se a criança começasse com a gramática do conjunto e levantasse a hipótese de que tanto sentenças com sujeito nulo quanto sentenças com sujeito com matriz fonética são parte de sua gramática (considerando-se que o *input* só lhe apresentasse sentenças com sujeito fonético) seria impossível aprender que sentenças com sujeito nulo são gramaticais, uma vez que ausência de evidência positiva não constitui evidência da inexistência de uma determinada estrutura em uma dada língua.

No processo de aquisição de L1, a criança parece partir de uma gramática de subconjunto maximamente restritiva (cf. Manzini & Wexler (1987)), no caso de aquisição de L2, a possibilidade ou não de o Princípio do Subconjunto ser operante em L2 é uma questão investigada por vários pesquisadores (Finer (1991); Hirakawa (1990); Thomas (1991), entre outros).

Slabakova (2002) também aponta que trabalhos um pouco mais recentes questionam se as condições para acionar o Princípio do Subconjunto foram devidamente respeitadas nos vários estudos que negam a disponibilidade do PS em aquisição de L2. A referida autora cita Berent (1994) e sua crítica de que há problemas metodológicos com alguns dos estudos anteriores sobre PS, em que dados apresentados e que poderiam corroborar a indisponibilidade do PS não representam corretamente o conhecimento sendo investigado. MacLaughlin (1995) vai além e aponta a impossibilidade de se testar o PS com base na ausência de parâmetros que apresentem o problema do subconjunto-conjunto<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> MacLaughlin (1995) apresenta argumentos contra o parâmetro do sujeito nulo oferecer um problema de subconjunto. Como meu objetivo aqui é apenas me valer do exemplo do parâmetro do sujeito nulo por motivos ilustrativos, não abordarei tal discussão. Para maiores detalhes, ver o referido autor e referências lá citadas.

<sup>10</sup> Para detalhes desses estudos ver Berent (1994) e MacLaughlin (1995).

Slabakova, no entanto, esclarece que há defensores do PS e cita Berent (1994) que testa sua operação com base no “parâmetro da oração relativa<sup>11</sup>”, que é, na verdade, uma reanálise de Keenan & Comrie (1977) e seu trabalho sobre a hierarquia de acessibilidade do sintagma nominal em termos paramétricos, Ayoun (1996) que investiga a aquisição em L2 do parâmetro do Caso oblíquo (cf. Kayne, 1984) que teria relação com isolamento de preposição, marcação excepcional de Caso, alternância dativa e passiva dativa. A autora também menciona que o PS está, no mínimo, parcialmente operante nas gramáticas de L2 de seus aprendizes ingleses de francês. Em resumo, ela conclui que há três posições diferentes em relação à operação do PS:

- (i) O PS não é operante em aquisição adulta de L2 (Hirakawa, 1990; White, 1989).
- (ii) O PS não pode ser testado, já que nenhum valor paramétrico existente exhibe, verdadeiramente, relação subconjunto –conjunto (MacLaughlin, 1995).
- (iii) O PS é operante na aquisição adulta de L2 (Berent, 1994).

(Slabakova, 2002:509)

Como várias das questões suscitadas pelas pesquisas em aquisição, o debate sobre o PS também está longe de terminar. Os conflitos entre as divergentes posições assemelham-se a questões sobre o acesso ou não acesso à GU. Entretanto, sobre a operacionalidade do PS em aquisição de L2, as evidências apresentadas são conflitantes e inconclusivas, uma característica desejável em um programa de pesquisa. A pergunta sobre a disponibilidade do PS em aquisição de L2 ainda espera uma resposta satisfatória que depende de estudos sobre novos parâmetros. Sobre as três visões resumidas por Slabakova (2002), (i) parece-me por demais estipulativa<sup>12</sup> e acredito que ainda são necessárias várias pesquisas a fim de que se possa afirmar (i), descarto (ii) porque contraria a lógica das diferenças entre inglês e PB descritas neste estudo até o momento e invalidaria qualquer pesquisa feita nesse sentido. Já (iii) oferece para este trabalho uma possível pergunta sobre aprendizagem. Retornarei a este ponto na discussão dos dados.

---

<sup>11</sup> Uma releitura do trabalho de Keenan, E. & Comrie, B. (1977) Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 8, 63 – 99.

De qualquer forma, o problema do Princípio do Subconjunto parece estar ligado a uma pergunta maior relacionada à disponibilidade de acesso à GU no processo de aquisição de L2.

#### **4.4. Teorias de acesso à Gramática Universal**

Ao considerarmos que a GU é um sistema de princípios e parâmetros que regula as restrições tanto sobre as gramáticas de adultos quanto nas gramáticas no curso da aquisição de L1, é possível concluir que aprendizes de L2 e aprendizes de L1 têm algo em comum: chegar a um sistema lingüístico estável que obedeça a restrições que são compatíveis com os dados lingüísticos de uma dada língua. Quanto e até que ponto a interlíngua é regulada por tais restrições é uma questão controversa e discutida desde o início dos anos 80. As principais investigações acerca da aquisição de L2 e sua relação com a GU giram em torno das seguintes questões, que suscitam várias possibilidades de respostas:

- Há evidência que aprendizes de L2 aplicam (ou não aplicam) os princípios da GU?
- É possível (re)marcar valores de parâmetros?
- A L1 está envolvida no processo de aquisição de L2? Se está envolvida, seria através de valores paramétricos já fixados na L1?

Seguindo a perspectiva da Teoria de Princípios e Parâmetros (PPT), e em se tratando de aquisição de L2, a literatura propõe que aprendizes de uma segunda língua têm como limitação as propriedades da Gramática Universal (GU) representadas pela gramática da língua materna (L1) (Clahsen & Muysken (1989); Schachter (1989)). Outros pesquisadores (Schwartz & Sprouse (1996); Duffield, Prévost & White (1997)) propõem que aprendizes de L2 têm acesso aos princípios e parâmetros da GU e que podem adquirir propriedades que existam na L2 e não existam na L1, ou seja, que a aquisição de L2 não é restrita às propriedades de L1. Outros pesquisadores investigam a relação entre o estado inicial da aquisição de L2 e transferência de L1<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Embora compreendo que os autores que defendem esta visão provavelmente desenvolveram uma análise para sustentar sua hipótese.

<sup>13</sup> Para uma descrição mais completa desta questão ver Meisel (2000b) e referências lá citadas.

Meisel (2000a, b) discute três visões de acesso à GU: a hipótese do *não-acesso* à GU, a hipótese do *acesso pleno* e a hipótese do *acesso parcial*. Essas hipóteses são de especial interesse para meu trabalho e a seguir, darei uma breve caracterização de cada uma delas, finalizando com uma revisão da terminologia (cf. White (2003)).

#### 4.4.1. As hipóteses do acesso pleno, não-acesso e acesso parcial

A questão do quanto de acesso à GU um aprendiz de L2 tem é um sério debate que toma o palco das discussões sobre aquisição de L2 há anos<sup>14</sup>. Meisel (2000:130) explica que a questão do acesso pode mudar na mesma proporção que o entendimento do conceito da GU muda. Um ponto trazido por sua discussão, no entanto, é de como se torna claro, ao longo da última década, que as respostas não podem ser confinadas à escolha binária entre tudo ou nada. Assim, o autor revisa três possibilidades para o acesso à GU: (A) acesso pleno, (B) acesso parcial e (C) não-acesso.

Meisel (2000) aponta para a possibilidade de se considerar que um aprendiz de L2 conte com (A) *acesso pleno* à GU, onde ele normalmente teria acesso a todos os princípios e opções parametrizadas em todos os pontos da aquisição. Esta visão, segundo o autor, ainda deixa espaço para variação dependendo do papel atribuído a conhecimento gramatical já adquirido. Nesta visão, espera-se que o aprendiz recorra ao conhecimento inato disponível na GU, a menos que razões específicas o levem a primeiramente explorar as possibilidades oferecidas pela gramática da L1; ou que ele faça uso de seu conhecimento gramatical já adquirido,

---

<sup>14</sup> Provavelmente por motivos históricos, iniciados com a Hipótese da Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis*), os primeiros anos de trabalhos em aquisição de L2 em uma perspectiva gerativista acreditavam que o distanciamento da gramática da L1 traria mais força para suas análises. Desde Lado (1957), a L1 era vista como a “interferência” no desenvolvimento da L2. Esta visão era reforçada pela abordagem de ensino da época, o método *audiolingual* que, baseado em preceitos behavioristas, visava a estabelecer novos “hábitos lingüísticos” no aprendiz de L2. Dado esse quadro, que foi vigente e propagado por anos, não era de se esperar que os estudos de L2 em GU passassem incólumes por uma tradição tão forte. Sendo assim, vários termos surgiram para dar conta de como determinados autores se referiam ao papel da L1 em relação à GU. O termo *acesso direto* (*direct access*), por exemplo, poderia significar o acesso a propriedades da L2, independentemente das propriedades da L1 (Cook, 1988). O mesmo termo também poderia ser utilizado no sentido de “instanciado por qualquer valor paramétrico legítimo (L1, L2, Ln...)” (Thomas, 1991). O termo *acesso pleno* (*full access*) traduz a posição de que a GU opera na gramática de L2 independentemente das representações de L1 (Epstein, Flynn & Martohardjono (1996)). As discussões



valendo-se da GU somente se o seu conhecimento pré-adquirido não produzir os resultados desejados.

A Hipótese do **(C)** *não-acesso* sugere que aprendizes de L2 não têm acesso direto à riqueza de conhecimento implícito oferecido pela GU, e que os aprendizes teriam que se valer exclusivamente de operações cognitivas não lingüísticas<sup>15,16</sup>. Entretanto, os princípios representados pela gramática da L1 podem ser utilizados para a aquisição de L2, desde que se assuma que os valores paramétricos não podem ser mudados ou re-fixados por não estarem mais disponíveis. De forma parecida, princípios que não tenham sido ativados em L1 não podem ser aproveitados para a aquisição de L2. De acordo com essa visão, o autor explica, a idéia de “não-acesso” significa que os princípios da GU só são acessíveis indiretamente via gramática da L1<sup>17</sup>, possibilitando que o conhecimento do aprendiz sobre as propriedades gramaticais da L2 sejam, pelo menos em parte, instanciados por restrições da GU a línguas naturais.

Em sua versão de **(B)** *acesso parcial*, a hipótese discutida por Meisel (2000) focaliza na distinção entre o que é parametrizado e não parametrizado, e princípios já ativados ou não ativados. Em sua versão a) somente princípios não ativados na gramática da L1 podem ser acessados na L2, os valores paramétricos não podem ser mudados já que a possibilidade para tal se perdeu juntamente com o estado puro da GU. Os princípios da GU se tornam parte da gramática nativa no curso da aquisição. A segunda opção b) prevê que somente princípios ativados no curso do desenvolvimento da L1 também podem ser acessados na aquisição de L2. Nesta versão, princípios parametrizados podem ser re-fixados para um novo valor, caso o valor alvo da L2 seja diferente da L1. A idéia por trás dessa visão é que o conhecimento não

---

terminológicas e suas implicações são vastas, complexas e estão além do escopo deste trabalho. Para um entendimento detalhado dos termos e suas nuances de interpretação, vide bibliografia aqui citada.

<sup>15</sup> Meisel lembra que essa visão é usualmente atribuída a Clahsen & Muysken (1986), que a partir de seu trabalho em (1989) esclarecem não ser esta a visão defendida por eles. Desde então, esta visão parece ter sido abandonada por não ser defendida por nenhum pesquisador trabalhando dentro de uma linha de aquisição baseada na GU.

<sup>16</sup> Kato (2005:9) explica que nesta perspectiva, a aprendizagem se dá através de um mecanismo multifuncional, seja na visão indutiva, como a de Skinner, na visão social comunicativa de Halliday, ou em uma abordagem de resolução de problema, como a de Piaget. Dentro dessa hipótese, passou-se a distinguir o termo “aquisição” para L1 e “aprendizagem” para L2.

<sup>17</sup> De forma semelhante à versão (b) de “acesso parcial”, com a diferença que os valores dos parâmetros na versão de “não-acesso” não podem ser mudados.

ativado no período apropriado se degenera possivelmente como resultado de maturação. O conhecimento ativado em L1, no entanto, permanece disponível, juntamente com os valores paramétricos não selecionados na L1. A última opção da hipótese de acesso parcial (c) diz que somente princípios não parametrizados podem ser acessados em aquisição de L2. Parâmetros abertos não podem ser valorados e valores selecionados não podem ser alterados.

O quadro abaixo oferece um panorama das três visões e suas opções:

**Quadro 1 - GU: Não-acesso, acesso pleno e acesso parcial<sup>18</sup>**

<b>(A) acesso pleno</b>	<b>(C) não-acesso</b>
<p>acesso a todos os princípios e opções parametrizadas</p> <p>a) recorrer ao conhecimento da GU inicialmente.</p> <p>b) recorrer inicialmente ao conhecimento previamente adquirido e depois ao conhecimento da GU.</p>	<p>sem acesso direto à riqueza de conhecimento implícito oferecido pela GU.</p> <p>a) o aprendiz desenvolve o conhecimento da L2 baseado exclusivamente em operações cognitivas não lingüísticas.</p> <p>b) princípios instanciados na L1 podem ser utilizados na aquisição de L2. Valores paramétricos não podem ser mudados. (não acesso = princípios da GU indiretamente acessíveis via L1).</p>
<b>(B) acesso parcial</b>	
<p>Há acesso em várias formas</p> <p>a) somente princípios não ativados na L1 podem ser acessados em L2. Valores paramétricos não podem ser mudados.</p> <p>b) somente princípios ativados no curso do desenvolvimento da L1 podem ser acessados para aquisição de L2. Valores paramétricos podem ser mudados.</p> <p>c) somente princípios não parametrizados podem ser acessados em aquisição de L2. Parâmetros abertos não podem ser fixados e valores paramétricos não podem ser alterados.</p>	

<sup>18</sup> Adaptado a partir de Meisel (2000).

A idéia de *acesso indireto* via L1 encontra um lugar coerente nas três versões da hipótese de acesso, sendo normalmente considerada a mais plausível por pesquisadores em aquisição de L2 (Meisel, 2000<sup>19</sup>), Slabakova (2002), Kato (2003), White (2003a<sup>20</sup>). Considerarei a hipótese de acesso indireto neste trabalho para discussão com base nos dados. Na seção seguinte, refiro-me a Kato (2005) que assume acesso indireto à GU a fim de dar conta de um tipo de L2: a língua escrita.

#### 4.4.2. Acesso indireto à GU

Kato (2005:9) assume que a gramática da L2 é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, através do conhecimento da L1 e reporta-se ao estudo de Hershensohn (2000)<sup>21</sup> e cita quatro argumentos a favor do acesso indireto à GU:

- a) os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem em sua L1.
- b) não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU.
- c) os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o “*input*”.
- d) em alguns casos, o estágio estabilizado (*steady state*) se assemelha ao do falante nativo.

Em seu estudo, Kato equipara a aquisição da escrita em L1 à aquisição de uma L2, e revê o conceito de parâmetro. Para a autora, “a mudança no conceito de parâmetro nos leva também a mudar a nossa hipótese em relação ao acesso à GU.” (Kato, 2005:9). A autora advoga a favor de uma gramática de L2 (da língua escrita) que é adquirida pela criança ainda na infância e mediada pela gramática da L1 (a língua falada). Ela recorre a Roeper (1999) e sua proposta de que todo falante é um bilíngüe e que a GU está acessível para

---

<sup>19</sup> No entanto, Meisel (2000) levanta uma série de problemas para a visão *Full Transfer*, que assume que o estágio inicial de L2 é o estágio final de L1. Para o autor, isso não passa de uma releitura de idéias associadas à hipótese da análise contrastiva. Ele aponta que a única diferença é que em sua visão revisitada (*Full Transfer*), *transferência* refere-se a entidades mais abstratas como estruturas subjacentes, parâmetros, etc. ao invés de propriedades estruturais superficiais.

<sup>20</sup> White argumenta que, sendo a L1 uma língua natural, não há justificativa plausível para se assumir que uma representação via L1 implique ausência de restrições da GU (ou *acesso restrito* à GU).

<sup>21</sup> Herschensohn, J. (2000) *The second time around: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

restringir não apenas novas L2, mas também novas gramáticas dentro de uma mesma língua, criando assim ilhas de variação gramatical. Uma outra proposta importante de acesso indireto mencionada por Kato é a de Silva-Corvalán (1993), que propõe que a aquisição de L2 acontece quando uma propriedade gramatical periférica da L1 é aprendida como tendo estatuto de uma propriedade nuclear na gramática da L2<sup>22</sup>. Noções importantes apresentadas nesta seção, como o conceito de parâmetro, acesso indireto e os argumentos b), c) e d) acima serão considerados para futuras discussões. A seguir, passo ao conceito de transferência e à crítica de Meisel à hipótese de Transferência Plena.

#### 4.4.3. Transferência

O termo *transferência* já foi em outras épocas chamado de “interferência”, pois acreditava-se que era a influência maléfica da L1 sobre o processo de aquisição de L2, uma consequência direta da hipótese da análise contrastiva (CAH – *Contrastive Analysis Hypothesis*), que teve como seu propagador mais significativo Lado (1957). Meisel (2000: 187) explica que a idéia principal por trás da CAH era de que aprendizagem consistia crucialmente da mudança de comportamento previamente adquirido. Nessa concepção, o aprendiz transferia os hábitos adquiridos na L1 para a L2, o que caracterizava o conceito de aprendizagem de L2 como mudança de hábitos trazidos da L1<sup>23</sup>. Mais tarde, o conceito de interferência<sup>24</sup> viria a ser renomeado e reinterpretado a partir de uma abordagem gerativista de aquisição de L2 como a Hipótese da Transferência Plena (*Full Access/Full Transfer Hypothesis*) por Schwartz & Sprouse (1996) que definiram Transferência Plena da seguinte forma:

(4) The initial state of L2 acquisition is the final state of L1 acquisition (...)

Schwartz & Sprouse (1996: 40)

---

<sup>22</sup> Esta proposta ficou conhecida como “permeabilidade das gramáticas” e é de especial interesse para a aquisição de L2 que apresente semelhanças com a L1.

<sup>23</sup> Para uma revisão histórica detalhada da evolução do conceito de transferência trazido pela CAH até sua formulação em termos de GU por Schwartz & Sprouse (1996), ver Meisel (2000).

<sup>24</sup> Para uma diferenciação entre transferência e interferência na literatura que trata de aquisição de L2 de uma forma mais geral (ver Dulay, Burt, Krashen, 1982 e Ellis, 1994).

Meisel (2000) critica Transferência Plena por acreditar que além de a hipótese assumir que o ponto inicial de aquisição de L2 é radicalmente diferente do ponto inicial de aquisição de L1, sua interpretação literal significa que uma vez aprendida uma massa crítica de itens lexicais, as estruturas complexas da L1 seriam automaticamente trazidas para a L2. O autor também aponta que é mais comum que ocorra transferência quando o aprendiz percebe a semelhança estrutural entre L2 e L1, como veremos mais adiante, para que isso ocorra, é necessário que o aprendiz tenha toda uma quantidade significativa de exposição à L2, colocando-o em estágios mais avançados de desenvolvimento. Transferência nesse sentido seria menos provável de acontecer em estágios iniciais de L2. Meisel (2005) crítica a possibilidade de que aprendizes de L2 em fases iniciais possam transferir valores paramétricos de sua L1 para seu sistema de L2<sup>25</sup> e apresenta evidência contra Transferência Plena em estágios iniciais de aquisição de L2 em seu estudo sobre aprendizes alemães de francês, com base no parâmetro OV/VO. Em seu trabalho de 2005, argumenta que os aprendizes iniciantes não transferem o valor OV do alemão para o francês. Mesmo os mais iniciantes<sup>26</sup> julgaram com seqüências SvVO como corretas e sentenças com seqüências SvOV como incorretas<sup>27</sup>. O autor aponta ainda que seu estudo é limitado a evidências sobre a transferência da ordem verbo-objeto, e que mais pesquisas se fazem necessárias a fim de elucidar os processos de transferência complexa no processo de aquisição de L2.

#### **4.5. Sobre o papel da instrução formal**

Nesta seção levanto algumas posições sobre o papel da instrução formal<sup>28</sup> e sua eficácia no processo de aquisição de L2, alvo de discussão de vários autores (Krashen (1981, 1982, 1985); Lightbown & Spada (1993); Long (1983, 1988); Schwartz & Gubala-Ryzak (1992); Schwartz (1986, 1988, 1993); Sharwood Smith (1993); White (1989)). De forma resumida e geral, as visões existentes dividem-se em duas posições. A primeira sugere que instrução

---

<sup>25</sup> O autor cita Hulk (1991) que apresenta evidências para essa hipótese em seu estudo de aprendizes holandeses de francês como L2, baseado em juízo de gramaticalidade.

<sup>26</sup> *Zero beginners* ou *absolute beginners*.

<sup>27</sup> Ver Meisel (2005) para uma descrição detalhada de seu estudo e experimentos, inclusive a tarefa sobre produção de seqüências SvVO.

<sup>28</sup> Utilizo “instrução formal” como um termo guarda-chuva para evidência positiva explícita, *feedback* corretivo e evidência negativa.

com ênfase na forma e *feedback* corretivo (evidência positiva explícita e evidência negativa) levam a mudanças superficiais e temporárias no desempenho do aprendiz. Isso acontece porque mudanças sistemáticas na competência de interlíngua só podem ser alcançadas com base em dados lingüísticos positivos (Krashen (1981, 1982, 1985)). Schwartz (1996, 1993), seguindo a idéia da teoria da mente de Fodor (1983) propõe-se a explicar essa asserção baseando-se no mecanismo de encapsulação de informação entre os diferentes módulos da cognição humana. No caso do módulo lingüístico, informação que não pertence a este módulo torna-se indisponível para operações computacionais. Em outras palavras, instrução lingüística focada na forma e correção não pertence ao módulo lingüístico e não seriam, portanto, utilizadas pelo aprendiz para fins de construção de sua competência lingüística. Meisel (1991) advoga que aprendizagem (não aquisição) se dá por regras, e não por Princípios e Parâmetros, uma vez que, do ponto de vista lingüístico, as propriedades associadas a um único parâmetro não são necessariamente adquiridas conjuntamente como em L1. No espírito de Meisel (1991), Kato (1996) também advoga a favor da tese da “aprendizagem” para a escrita e adiciona evidências comportamentais como erros de esquiva e hipercorreções, além de também ressaltar que o surgimento do conjunto de propriedades de forma instantânea é característico da L1. Também na diferenciação entre o que é aprendido e o que é adquirido, Schwartz (1993) contrasta *competência lingüística* (responsável pelo desempenho lingüístico) com *conhecimento lingüístico* aprendido, capaz de gerar *comportamento lingüístico aprendido*, argumentando que evidência negativa e evidência positiva explícita só têm influência sobre comportamento lingüístico aprendido, e não sobre competência lingüística. No caso deste estudo, procuro verificar através dos experimentos, no próximo capítulo, se esta visão pode explicar a aprendizagem das construções com objeto duplo (COD) e compostos nominais N+N. Se esta hipótese for a correta, os aprendizes deverão se valer de conhecimento lingüístico aprendido a fim de aplicar seu “juízo de gramaticalidade”. Este tipo de conhecimento possibilita ao aprendiz “checar” se uma determinada estrutura está de acordo com uma determinada regra aprendida. Estruturas que são acessadas ou julgadas através de competência lingüística não dependem de conhecimento explícito e formulação de regras.

Uma outra visão, a de que o conhecimento metalingüístico proporcionado por evidência negativa ou instrução explícita pode ter um papel na construção da competência lingüística

é defendida por vários autores, embora haja pequenas diferenças entre as posições (Long (1983, 1988); Rutherford & Sharwood Smith (1981); Sharwood Smith (1993); White (2003)).

#### **4.6. Aquisição do *Cluster***

O termo *Cluster* é utilizado na literatura sobre aquisição em L1 a fim de explicar ou relacionar a ligação entre propriedades sintáticas que aparecem instantaneamente, logo após o surgimento de uma propriedade X. O efeito de *clustering* é largamente discutido em estudos de aquisição em L1, em particular com relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo, como será apresentado na próxima seção. Em relação a L2, quanto à questão sobre se o fenômeno de *clustering* ocorre ou não permanece em cheque.

##### **4.6.1. *Cluster* em L1: uma resposta para o “Problema Lógico da Aquisição”**

Uma premissa importante no processo de aquisição de L1 é que a criança, exposta a dados lingüísticos primários, não necessita de exposição ordenada e específica de todas estruturas que a língua pode apresentar. Tal idéia está de acordo com os princípios da GU que possuem um número de opções limitado (valores). A maioria dos parâmetros é binária, com possibilidades pré-determinadas pela GU. Em L1, a aquisição consiste da valoração dos parâmetros através do *trigger* fornecido pelo *input* ao qual a criança é exposta. Conforme previsto pela teoria de Princípios e Parâmetros, a valoração de um único parâmetro detonaria todo um conjunto de propriedades sintáticas aparentemente não relacionadas (Chomsky, 1981a). Esta hipótese de “detonação” de estruturas sintáticas relacionadas é bastante explorada em trabalhos sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo, que relaciona a existência do sujeito nulo em uma determinada língua com outras propriedades sintáticas e morfológicas encontradas em línguas que exibem sujeito nulo (Chomsky (1981a); Jaeggli (1982); Rizzi (1982), entre outros). A principal vantagem dessa proposta baseada em parâmetros é que ela reduz significativamente a tarefa da aquisição, uma vez que ao invés de adquirir individualmente um número de estruturas aparentemente não relacionadas, a criança teria apenas que descobrir a valoração de um determinado parâmetro em sua língua e todo um conjunto de propriedades sintáticas a ele atrelado é acionado automaticamente.

Pesquisas em aquisição de L1 oferecem evidência a favor do *clustering*, ao mostrar que propriedades que são, em hipótese, consequência de um determinado parâmetro emergem aproximadamente ao mesmo tempo (Chomsky (1981a); Hyams (1986); Snyder (1995), entre outros).

#### **4.6.2. Cluster em L2: uma resposta para o “Problema Lógico da Aquisição”?**

Conforme apresentado na seção anterior, o aprendizado de uma propriedade, o *trigger*, detonaria todas as outras estruturas relacionadas a um determinado parâmetro. Nesses moldes, o inglês, em relação ao PC, agrupa<sup>29</sup> compostos nominais N+N com outras estruturas de predicado complexo em seu sistema gramatical. O conjunto total de estruturas relacionadas ao PC estão disponíveis em inglês, mas não em PB, segundo o que vimos até aqui. Em outras palavras, inglês pode gerar compostos N+N e estruturas de predicado complexo *mais* os compostos nominais frasais e versões perifrásticas das estruturas de predicado complexo. Sendo assim, a gramática do inglês utiliza tanto a opção [+] quanto a opção [-] do PC enquanto que o PB só disponibiliza o valor [-]. Segundo o PS, essa caracterização torna a marcação no PB um conjunto apropriadamente contido na marcação do inglês, em relação ao PC. Sendo o PB uma língua de Subconjunto apropriadamente contido, o aprendiz de inglês como L2, não necessitaria de formalização ou evidência negativa com relação às estruturas da língua de conjunto<sup>30</sup>. Obviamente, sendo esta uma das questões principais deste trabalho, investigarei se aprendizes brasileiros de inglês como L2 são capazes de demonstrar conhecimento acerca do conjunto de estruturas (*cluster*) relacionadas ao PC e descritas nos capítulos 2 e 3 e se há diferença entre os dois grupos de sujeitos. Antes porém, faz-se necessária uma breve discussão sobre o que se entende por aquisição para efeito deste trabalho.

---

<sup>29</sup> No sentido de *cluster*.

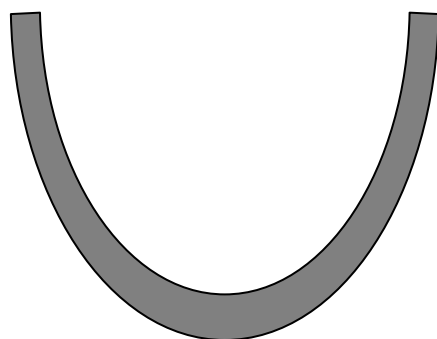
<sup>30</sup> Ver nota 7.



#### 4.7. O que é aquisição em L2?

Responder o que é de fato adquirido em L2 não é uma tarefa fácil. A resposta para essa pergunta já foi operacionalizada de formas diferentes no passado<sup>31</sup>. Gass & Selinker (2001) apontam que é muito fácil acreditar erroneamente que uma sentença correta ou mesmo três sentenças corretas sugerem que uma estrutura em particular foi adquirida. No entanto, há vários outros fatores a serem considerados. Um deles é conhecido como “*backsliding*”<sup>32</sup> em que o aprendiz faz uso correto de uma forma gramatical e em seguida parece ‘retroceder’ para um estágio anterior, não produzindo mais a forma correta (cf. Brown (2000)). Da mesma forma, uma estrutura pode aparecer em três etapas na L2, como resultado de reestruturação (*restructuring*)<sup>33</sup> que é refletida em um fenômeno conhecido como comportamento em forma de U (*U-shaped behavior*), ou aprendizagem em curva-U:

(5)<sup>34</sup> estágio 1 → forma correta ← estágio 3



estágio 2

(formas incorretas)

<sup>31</sup> Ver discussões em Krashen (1981) e MaLaughlin (1987) e referências lá citadas.

<sup>32</sup> Platt, Platt & Richards (1992) definem *Backsliding*:

“The regular appearance of features of a learner’s interlanguage which were thought to have disappeared. Sometimes a learner who appears to have control of an area of grammar or phonology will have difficulty with particular linguistic features in situations which are stressful or which present the learner with some kind of communicative difficulty. Errors may then temporarily reappear.” (Platt, Platt & Richards (1992: 30).

<sup>33</sup> Lightbown (1985) define reestruturação:

“Restructuring occurs because language is a complex hierarchical system whose components interact in nonlinear ways. Seen in these terms, an increase in error rate in one area may reflect an increase in complexity or accuracy in another, followed by overgeneralization of a newly acquired structure, or simply by a sort of overload of complexity which forces a restructuring, or at least a simplification, in another part of the system” (Lightbown, 1985:177).

<sup>34</sup> Figura adaptada de Gass & Selinker (2001:214)

O comportamento em forma de U refere-se a três estágios do uso lingüístico de uma forma. No primeiro, o aprendiz produz uma forma que reflete a gramática da língua-alvo<sup>35</sup>. No segundo estágio, o aprendiz parece ter esquecido o que sabia no estágio 1, pois a forma não reflete os padrões da língua-alvo. Finalmente, no estágio 3, o aprendiz utiliza a forma segundo os padrões da língua-alvo. Lightbown (1985) apresenta uma possível explicação para esse fenômeno em termos de supergeneralização e reestruturação. Um aprendiz francês que é apresentado a uma forma gramatical como o “*present progressive*”<sup>36</sup>, (6), não possui nada mais em inglês para contrastar com essa forma e a produz corretamente, equiparando-a ao presente simples em francês. Ou seja, na ausência de outras formas em inglês, não havia como determinar os limites do uso do “*present progressive*”. Assim, o aprendiz estendia o uso da forma progressiva a contextos onde o presente simples se aplicaria, gerando assim o estágio 2, que não reflete a língua-alvo.

(6) He is taking a cake.

Ao aprender o “*present simple*”, (7), o aprendiz não só tem que aprender essa nova forma na língua-alvo, mas também tem que reajustar seu conhecimento sobre “*present progressive*”, redefinindo os limites de seu uso. Evidência de confusão e re-estruturação e reajustes subseqüentes da forma progressiva pode ser observada no declínio do uso e correção<sup>37</sup>.

(7) He takes a cake.

Considerando-se os três estágios, “*backsliding*” pode ou não refletir o estágio 2 do desenvolvimento da interlíngua, uma vez que um ‘deslize’<sup>38</sup> no uso de uma forma em

---

<sup>35</sup> O termo geral que utilizo neste trabalho é L2, entretanto aqui, uso *língua-alvo* apenas para referir-me a um estágio dentro do desenvolvimento lingüístico do aprendiz em que ele está tentando chegar a uma estrutura específica (alvo).

<sup>36</sup> Uma forma inexistente em francês, que possui apenas o equivalente ao presente simples “*he takes a cake*”.

<sup>37</sup> Aqui, “accuracy”.

<sup>38</sup> Do inglês, *slip*. O termo *slip* é comumente encontrado na literatura sobre análise de erros, contrastando-se com *mistake* e *error*, cada qual com suas características intrínsecas. *Slip*, na verdade, demonstraria, por parte do aprendiz, um momento de estresse, pressão em contexto de comunicação, desatenção ou cansaço; e o aprendiz seria facilmente capaz de voltar e se corrigir instantânea e rapidamente, sem precisar recorrer a conhecimento explícito e formal, sendo capaz, em geral, de ‘perceber’ que algo soou estranho (recorrendo à

determinado contexto não necessariamente descaracterizaria aquisição. O simples fato de que uma forma correta aparece e depois desaparece no desempenho do aprendiz já parece demonstrar a dificuldade em se evidenciar se a aquisição de fato ocorreu.

Gass & Selinker (2001) apresentam as possíveis definições para aquisição de uma forma na língua-alvo:

(8)

- a) the first appearance of a correct form.
- b) a certain percentage of accurate forms (e.g., 90%)
- c) the first of three consecutive two-week samples in which the morpheme is supplied in over 90% of obligatory contexts.

Gass & Selinker (2001:58)

Entretanto, consideração da forma correta apenas, em termos de desempenho, não é suficiente, uma vez que o uso correto também se caracteriza pela utilização da forma e quanto apropriada é para o contexto de produção, o que complica mais ainda a tarefa de investigação em termos de produção. Sendo assim, os pesquisadores valem-se de uma série de critérios a fim de determinar quando a aquisição aconteceu, em contextos de produção. No entanto, não se deve perder de vista a importância do aparecimento da forma, em nível sintático.

Nesta seção, procurei mostrar a dificuldade em se determinar o que é aquisição em contextos de produção. Nesse trabalho, não investigarei produção, devido a todas as dificuldades e imprecisões que acompanham os contextos de produção. A seguir, deixarei claro como entendo “aquisição” para efeito deste trabalho, seguindo a tradição gerativista.

---

sua gramática internalizada em L2). Tal fato parece evidenciar que um *slip*, que ocorre em seu *desempenho* não necessariamente reflete perda de aquisição (sua *competência*) ou o estágio 2 da curva em U, mas é apenas situacional, do momento de produção.

#### 4.7.1. Aquisição em L2, verificação de competência

Teorias de aquisição de L2 baseadas em GU não visam a dar conta de todos os aspectos do desenvolvimento de L2. Seguindo a tradição gerativista, teorias de aquisição de L2 concentram-se largamente no conhecimento *inconsciente* de interlíngua. Como já discutimos anteriormente neste capítulo, não é necessário mostrar que a natureza da interlíngua é idêntica àquela dos falantes nativos a fim de demonstrar que a representação é guiada (restringida) pela GU<sup>39</sup>. A busca da representação da interlíngua já levou a muitas propostas interessantes e divergentes: uma visão diz que as gramáticas da interlíngua são gramáticas de línguas naturais, restringidas pela GU (em alguns casos restritas a propriedades da L1, em outros casos não), outra visão defende que a gramática da interlíngua sofre de deficiências (às vezes permanentes, de acordo com alguns autores) ao compará-la com a gramática “ideal” do falante nativo. A posição de deficiência parcial local contrasta com visões anteriores que assumiam um déficit mais global, que por vezes, tinha a forma de total inabilidade de remarcar parâmetros<sup>40</sup>.

Em conclusão, é importante ter em mente que as posições a favor de que a GU está em operação na aquisição de L2 são nada mais do que posições sobre o fato de que as gramáticas de interlíngua têm um escopo limitado e especificado, conforme esclarece (9):

(9) “Given that the sole “role” of UG is to restrict the hypothesis space available to the language acquirer, *Full Restriction* might be a more perspicuous name than the standard *Full Access*.”

(Dedytspotter et al. (1998: 341))

---

<sup>39</sup> Embora sem fazer menção à GU, Brown (2000) baseia-se em um trabalho de Corder (1973) para definir quatro estágios do desenvolvimento lingüístico do aprendiz de L2 (1. estágio pré-sistemático ou de erros aleatórios; 2. estágio emergente; 3. estágio sistemático e 4. estágio da estabilização). Esses estágios, que levam em consideração erros cometidos pelo aprendiz, são sistematizados e parecem ocorrer com todos aprendizes, podendo haver diferenças em quantidade e intensidade, de acordo com o aprendiz. A intuição por trás desses estágios é a de que o desenvolvimento da L2 parece seguir um curso próprio, independente da instrução ou exposição que o aprendiz tem à língua. Essa intuição está em acordo com a hipótese de restrições da GU no desenvolvimento de L2.

<sup>40</sup> Para detalhes dessa visão, ver Clahsen & Muysken (1989) e referências lá citadas.

O termo *Restrição Plena* oferece, portanto, algumas vantagens em relação a outros, uma vez que foca a atenção em propriedades da representação do aprendiz, enquanto nos remete ao fato de que tais restrições vêm da GU. Tal idéia aponta para uma tendência de mudança do enfoque em questões como “há acesso ou não há acesso?” para uma observação mais detalhada da natureza das restrições da GU sobre a gramática da L2 e, em particular, se gramáticas de interlíngua exibem propriedades características de línguas naturais.

#### **4.8. Repensando a aquisição de L2**

A possibilidade da gramática de L2 exibir características de línguas naturais traz questões pertinentes e diretamente relacionáveis a pelo menos dois argumentos a favor do acesso indireto à GU apresentados por Hershensohn (2000) (apud Kato (2005:9)):

- a) os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o “*input*”.
- b) em alguns casos, o estágio estabilizado (*steady state*) se assemelha ao do falante nativo.

Nas seções seguintes, apresentarei minhas reflexões sobre a) e b).

##### **4.8.1. Interferência da L1 ou estágio de desenvolvimento da L2?**

Em relação a a): da mesma forma que o conhecimento dos aprendizes de L2 extrapolam os limites do *input*, noto também que alguns dos “erros” produzidos na L2 não vêm da L1, mas parecem ser erros de desenvolvimento da L2, um possível indicativo de que o desenvolvimento da gramática da interlíngua, ou pelo menos parte dele, seja regulado por um sistema independente da L1 (em consonância com a hipótese de acesso indireto). Observemos as formas que se distanciam da língua-alvo:

- (10) a. \*I recommend you to go.
- b. \*She introduced me her brother

Sentenças mal-formadas, que não refletem a estrutura da L1<sup>41</sup>, como (10), não são incomuns e seus equivalentes gramaticais se assemelham mais às formas da L1 (11), sugerindo que o “erro” não vem da língua materna:

- (11) a. *I recommend that you go.*  
b. *She introduced me to her brother.*

Tais erros são apenas exemplos de estruturas incorretas, ou distantes da língua-alvo, produzidas por aprendizes de L2 no curso do desenvolvimento da interlíngua. É comum que grande parte dos aprendizes produza essas incorreções em algum estágio. Considerando que a hipótese de que gramáticas de interlíngua exibem propriedades características de línguas naturais esteja no caminho certo, noto uma diferença crucial entre o estado final da L1 e o estado estabilizado da L2. Em L1, a criança passa por estágios de desenvolvimento da língua<sup>42</sup> e chega necessariamente à gramática do falante nativo. O aprendiz de L2, em contrapartida, muitas vezes estaciona em algum estágio de desenvolvimento onde estruturas como (10) serão produzidas a partir de uma gramática que não representa a da língua alvo. Especulativamente, creio que o aprendiz necessite neste momento das “regras”, da aprendizagem formal (evidência positiva explícita, evidência negativa e *feedback* corretivo) a fim de prosseguir para um estágio da L2 que seja mais próximo da língua alvo. Esta possibilidade está de acordo com as hipóteses sobre aprendizagem (vs. aquisição) discutidas na seção 4.5, sobre o papel da instrução formal. Se o aprendiz não receber algum tipo de instrução formal ao estacionar em um estágio de desenvolvimento que se distancia da língua-alvo, há grandes chances de que este estágio se torne o “estágio estabilizado”. Assim, concluo que, diferentemente da L1, a instrução formal encontra um lugar dentro do desenvolvimento da L2 e da hipótese da “aprendizagem”.

---

<sup>41</sup> Também no nível fonológico, é possível encontrar desvios da língua-alvo que parecem se originar no próprio sistema da L2. O incorreto posicionamento do *stress* em primeiras sílabas em palavras como *POLice*, *JAPan*, *CORrect*, *HOTel* não parece vir de seus equivalentes em português, cuja posição do *stress* é muito mais próxima daquela esperada na língua-alvo.

<sup>42</sup> Como por exemplo “*you like this? I have some? Why you catch it?*” e “*I don’t know why can’t you go out.*” (exemplos de Lightbown & Spada (1999)).

#### 4.8.2. Como o estágio estabilizado se assemelha ao do nativo?

O argumento b), sobre o estado estabilizado da L2 e a semelhança com o falante nativo suscita as questões

- (i) o que é aprendizagem perfeita em L2?
- (ii) o que é semelhança com o nativo?

Sobre a aprendizagem perfeita, retomo a idéia apresentada na seção anterior sobre o estágio de distanciamento da língua-alvo (TL, do inglês *Target Language*). Tentarei apresentar o que entendo por estágio de distanciamento da TL a fim de especular sobre aprendizagem perfeita em L2. Ao menos empiricamente, acredita-se que uma vez que este estágio distanciado da TL se torne o estágio estabilizado, as possibilidades de “movimentação” para um estágio que represente a TL são remotas. Seria necessário, no entanto, mais pesquisa neste sentido a fim de que se possa formular uma hipótese a respeito disso. De qualquer forma, permanece um mistério porque alguns aprendizes são capazes de “seguir em frente” e chegar a um estágio estabilizado próximo ou equivalente ao da TL. Esta capacidade poderia estar associada a capacidades não lingüísticas, mas sim a capacidades mais analíticas, de forma que o aprendiz é capaz por si só de perceber que o estágio em que se encontra não representa a língua-alvo e desenvolveria estratégias de “movimentação” para um estágio mais próximo da TL, dado o fato de que muitas vezes o aprendiz não recebe instrução formal nenhuma sobre determinada estrutura<sup>43</sup> e mesmo assim chega a um estágio estabilizado próximo ou equivalente ao da TL. Outra possibilidade é que ao receber instrução formal, o aprendiz faça uso ótimo<sup>44</sup> de tal instrução. Uma investigação nesse sentido aumentaria significativamente a importância do papel da instrução formal no processo de desenvolvimento e aprendizagem da L2.

Uma outra possibilidade de se especular como o aprendiz pode alcançar um estágio estabilizado semelhante ou equivalente ao do nativo refere-se à instrução informal, imersão

---

<sup>43</sup> Como é o caso de estruturas com V+Partícula e construções resultativas.

<sup>44</sup> A natureza de “uso ótimo” teria que, naturalmente, ser especificada em um módulo externo ao da linguagem.

e dados não ordenados, mais pertinente, assim, à aquisição. Não incomumente, aprendizes que atingiram um estágio equivalente ao da TL (em algum nível relevante, ou receptivo ou produtivo) tiveram a oportunidade de exposição a *input* não ordenado da L2 através de leitura, música, televisão, filmes, viagens, convivência com falantes nativos, etc. Esta é uma área que suscita muita investigação. O sucesso em se atingir o estágio idealizado resulta possivelmente de uma confluência de fatores de natureza diversa. Nessa empreitada, nem a visão que favorece a aprendizagem, no parágrafo acima, nem a visão que valoriza contextos de imersão (e portanto, aquisição) são, necessariamente, excludentes.

#### 4.8.2.1. A aprendizagem perfeita em L2

Considerando-se como possível a hipótese de que a L2 seja restringida por regras da GU e que, portanto, teria um desenvolvimento próprio, indago se seria plausível admitir que ela tenha um “estágio estabilizado” próprio<sup>45</sup>, o qual é constantemente classificado como “distante da TL”. O ideal da TL é manifesto na forma de pressão para que ajustes sejam feitos a fim de que o estágio estabilizado seja próximo ou equivalente a TL. Se este raciocínio estiver no caminho certo, proponho que o “estágio estabilizado que se assemelha ao do nativo<sup>46</sup>” [estágio interlíngua = TL] seria a somatória do estágio natural [estágio X] de desenvolvimento da interlíngua + os [ajustes]<sup>47</sup> feitos para adequar o estágio X ao [estágio

---

<sup>45</sup> Ao qual qualquer aprendiz poderia, em tese, chegar se não tivesse a “pressão” do modelo “perfeito” da TL.

<sup>46</sup> No entanto, ressalto que embora eu ofereça uma possibilidade de interpretação para o que significa “o estágio estabilizado que se assemelha ao do nativo”, tal caracterização é por demais complexa. Neste trabalho, atendo-me à idéia de aquisição ótima da gramática da L2. Entretanto, há vários outros fatores de natureza lingüística que entrariam na computação desse resultado ideal. O desempenho lingüístico pode vir sob várias formas: fonológica, pragmática e morfossintática, traduzidas, grosso modo, por “pronúncia”, “adequação comunicativa” e “gramática” (aqui entendidas como regra de estilística, por representar o entendimento leigo do termo). Há falantes que apresentam “pronúncia impecável” e, no entanto, fálham na “gramática”. Outros apresentam habilidades às vezes superiores a de falantes nativos na escrita, mas têm “pronúncia falha”. Kato (2003:14) oferece material interessante para uma discussão neste sentido, ao levantar a hipótese de que há períodos críticos diferentes para diferentes componentes da linguagem. A autora apresenta três diferentes componentes, a saber o prosódico, o fonológico e o morfossintático, e explica que, em sua teoria, há diferentes idades críticas para a aquisição dos mesmos. A ordem que Kato apresenta traz, primeiramente, componentes prosódicos, seguidos de fonológicos e finalizando com morfossintáticos. Kato faz, contudo, a ressalva de que pode haver sobreposição parcial dos três domínios. Assim, de acordo com a autora, a competência do aprendiz de L2 relaciona-se, em geral, à idade de início de aquisição. Para mais detalhes ver Kato (2003). Para uma revisão da literatura sobre Período Crítico, ver Birdsong (1999).

<sup>47</sup> A natureza desses ajustes pode ser multi-variada, com os fatores que afetam a aprendizagem de L2, que, possivelmente, fazem parte de módulos não lingüísticos (personalidade, aptidão, motivação, crenças pessoais, etc). No tocante ao estímulo lingüístico para os ajustes, ressalto aqui as **regras formais**, que, acredito, têm um papel fundamental no processo de ajuste do [estágio X] ao [estágio TL] e input não ordenado, conforme



interlíngua = TL], onde os ajustes para a adequação do estágio X ao estágio TL tenham sido satisfatórios, em outras palavras, resultem na representação das estruturas da TL sem distanciamento.

A proposta que faço aqui respeita a hipótese de acesso indireto à GU, reconhece o papel das regras formais na aprendizagem de L2 e sugere possibilidades de explicação para as grandes diferenças encontradas nos estágios estabilizados de L2 em que diferentes aprendizes se encontram, como por exemplo, o falante proficiente (cf. argumento (b) acima (Herschensohn (2000), apud Kato (2005:9)) e o falante que parece incapaz de atingir tal nível de proficiência. Além disso, diminui consideravelmente a responsabilidade da GU como fator incapacitante para o desenvolvimento de L2, na medida em que reconhece o papel de vários fatores pré-existentes à aquisição e que não são de cunho lingüístico. Assim, pode-se aventar a hipótese de que o insucesso de determinados aprendizes não está relacionado à sua capacidade lingüística<sup>48</sup>, mas sim ao resultado de uma somatória de fatores (lingüísticos e extra-lingüísticos), que naturalmente culminará em diferentes estágios, de acordo com a interação entre [estágio X] e [ajustes].

Na aquisição de L1, toda criança desenvolverá uma gramática perfeita de L1 (salvo casos patológicos), uma vez que os fatores encontrados em L2 não são pré-existentes ou estão em desenvolvimento simultâneo com a construção da gramática da L1.

Retomando as perguntas (i) e (ii), a aprendizagem perfeita seria, conforme a discussão acima, expressa na somatória:

$$\mathbf{[estágio X] + [ajustes] = [estágio interlíngua=TL]}$$

A semelhança com o nativo, para efeito de aquisição da *gramática* da L2, seria igual a aprendizagem perfeita de L2. A semelhança com o nativo, para efeito global, cobrindo os

---

discussão anterior. Para uma introdução a fatores não lingüísticos que afetam a aquisição de L2, ver Lightbown & Spada (1999).

<sup>48</sup> Esta inerente ao ser humano.

níveis fonológicos, pragmáticos e de adequação lingüística, é uma descrição complexa que suscita por si só um trabalho e está além do escopo desta pesquisa<sup>49</sup>.

#### **4.9. De volta à aquisição do Parâmetro de Composição**

As seções anteriores representam minhas interpretações sobre aquisição de L2. No capítulo seguinte, apresento os experimentos que utilizo neste trabalho e as considerações sobre os dados dos sujeitos.

Por razões explicitadas no final do capítulo 2 e no capítulo 3, exclui as construções com estruturas superficiais semelhantes às do PB (causativos (*make-causative*); estruturas com perceptuais; locativo do tipo *put*; Dativo Preposicionado) devido à dificuldade de se estabelecer se o conhecimento de tais estruturas para efeito de julgamento de gramaticalidade viriam da gramática da interlíngua ou do conhecimento das estruturas “equivalentes” em L1.

Assumindo com Snyder (1995) que as estruturas nucleares acionadas pelo PC são N+N, Resultativos e V+Partícula, chamarei as outras estruturas de não-nucleares.

Com relação ao conceito de estruturas nucleares e não-nucleares, sigo para o capítulo 5, com as seguintes indagações:

- a) há uma diferença entre o papel das estruturas nucleares e das não-nucleares na aquisição de L2?
- b) Os resultados dos experimentos sobre as cinco estruturas (três nucleares, duas não-nucleares) mostra algum tipo de evidência sobre a aquisição de tais estruturas em forma de *cluster* na L2?

---

<sup>49</sup> Conforme nota 46.

## Capítulo 5 - Metodologia

### 5. Introdução

Este trabalho procura investigar a natureza da competência lingüística do aprendiz em L2. A questão que surge naturalmente dessa investigação é se é possível mesmo descobrir do que consiste tal conhecimento lingüístico consciente e inconsciente..A competência lingüística é um estado da mente do falante. Não há uma forma de acessar tal conhecimento diretamente. Sendo assim, os pesquisadores têm que lançar mão de vários tipos de medidas a fim de determinar as características essenciais da representação mental. Essa é uma questão pertinente para pesquisadores interessados em aquisição de L1 por crianças, competência lingüística de falantes nativos adultos ou aquisição de L2 por adultos ou crianças.

Uma variedade de métodos foi desenvolvida ao longo dos anos para investigar a competência lingüística e há uma gama de instrumentos e técnicas experimentais disponíveis para a obtenção de dados. Seja qual for a metodologia, no entanto, é importante lembrar que dados relativos ao desempenho sempre estarão envolvidos e que nenhuma metodologia permite acessar diretamente o conhecimento (McDaniel, McKee & Cairns (1996); Norris, J. & Ortega, L. (2003); White (2003a); entre outros). Idealmente, dados de desempenho de várias fontes tendem a convergir, e resultados provenientes de diferentes testes e diferentes grupos de aprendizes apontando para as mesmas tendências podem sugerir o caminho correto para se obter, indiretamente, informações sobre a natureza da competência lingüística subjacente.

Os dados resultantes de coleta de dados podem, idealmente, serem classificados em três categorias: *dados de produção*, que incluem fala espontânea (produção espontânea) e produção induzida (*elicited production*) e imitação; *dados de compreensão* que são obtidos através de dramatização, seleção de figuras e métodos *online*; *dados de julgamento*: compreende dados de tarefas sobre valor-verdade, juízo de julgamento e técnicas *online*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para uma descrição completa desses métodos ver McDaniel, McKee & Cairns (1996).

Há, porém, um mito que parece ter se formado em torno de pesquisas sobre L2 de uma perspectiva da GU: a de que os pesquisadores acreditam que os testes de gramaticalidade têm algum tipo de estatuto privilegiado como se esses dados fornecessem uma reflexão direta sobre a competência lingüística (cf. Carroll & Meisel, (1990:205); Ellis, (1990:330), White (2003a)). Tal interpretação é incorreta, pois conforme defendem Cook (1990:592) e White (1989:57, 58), dados de julgamento sempre foram reconhecidos como dados de desempenho, tendo o mesmo estatuto de outros dados coletados via outros instrumentos. Quão apropriado um teste é depende do que o pesquisador está tentando descobrir. Por exemplo, testes de juízo de gramaticalidade permitem estabelecer se os aprendizes sabem ou não se determinadas estruturas são agramaticais em L2, independentemente de eles as produzirem. Assim, o teste de julgamento, ou juízo de gramaticalidade pode ser utilizado para investigar se os aprendizes sabem quais estruturas são possíveis em L2, principalmente se tais estruturas distanciam-se de sua gramática de L1, que tem uma valoração diferente. Neste trabalho, adotarei testes de juízo de gramaticalidade ou aceitabilidade e tradução, a fim de levantar os dados que me possibilitarão refletir sobre o acesso do aprendiz à GU, com relação ao PC.

### **5.1. Testes para coleta de dados: investigação ou simples comparação?**

Pesquisadores (Kanno (1997, 1998b); Dekydtspotter et al (1997))<sup>2</sup> que se valeram de testes como os que pretendo utilizar neste trabalho<sup>3</sup> para coletar dados apontam para a necessidade crucial de fornecer dados sobre o contexto das sentenças<sup>4</sup>. Mesmo assim, apontam White, Bruhn-Garavito, Kawasaki, Pater & Prévost (1997) o uso desse método de julgamento de gramaticalidade com contexto não descarta os efeitos de preferência por certas interpretações, por parte dos sujeitos.

---

<sup>2</sup> Kanno (1997, 1998b) pede que seus sujeitos escolham explicitamente entre possíveis antecedentes para pronomes. Dekydtspotter et al (1997) pedem que seus sujeitos determinem se certas sentenças “soam” possíveis em um dado contexto.

<sup>3</sup> Julgamentos desenhados para sondar as interpretações dos aprendizes sobre tipos de sentenças em particular.

<sup>4</sup> No caso das estruturas relacionadas ao PC, que são livremente geradas na língua, a necessidade de contexto é imperativa, pois conforme apontou Snyder (comunicação pessoal), certas combinações (*phrasal verbs* e estruturas resultativas, em particular) só fazem sentido em relação ao contexto de utilização.

Uma outra característica metodológica comum a testes de gramaticalidade inclui a participação de falantes nativos da L2 como ‘grupo de controle’ a fim de permitir ao pesquisador certificar-se de que seu instrumento de pesquisa está de fato testando as propriedades que deveria testar, bem como determinar se é possível explicar, em termos de propriedades da L1, os dados de desempenho em L2. Por exemplo, Christie & Lantolf (1998) em um estudo sobre reflexivos em L2 mostram o comportamento inesperado de falantes nativos acerca de quais propriedades sintáticas se agrupam (*cluster*), e que se mostraram diferentes das expectativas dos pesquisadores<sup>5</sup>.

Ao se determinar um grupo de controle para um estudo, é preciso observar a *falácia comparativa* (Bley-Vroman (1983)). Tal falácia atenta para o fato de que o grupo de controle não deve ser encarado como norteador do “resultado” que é esperado do aprendiz de L2. A noção de falácia comparativa é importante, pois, durante os anos 80, pesquisas sobre aquisição de L2 baseavam-se na comparação entre os dois sistemas (L1 e L2), e acreditava-se que divergências em relação à língua-alvo apresentadas pela gramática da interlíngua eram, na verdade, desvios ou fracasso em se chegar à língua-alvo<sup>6</sup>, culminando na conclusão de que a GU não estava operante<sup>7</sup>. Hoje, a não convergência das representações da interlíngua com base na língua-alvo não implica essa conclusão, pois o resultado final, ou estágio estabilizado da gramática da interlíngua não tem que ser igual ao estado final da gramática da língua-alvo (Cook (1997); Schwartz (1993, 1998b); e White (1996)).

Dessa forma, há razões legítimas para se investigar se o aprendiz de fato adquiriu propriedades da L2, uma vez que ele é exposto à L2 e a L2 é uma língua natural. O que é

---

<sup>5</sup> Kanno (1997) em seu estudo sobre restrição de pronomes antecedentes (OPC, *The Overt Pronoun Constraint*) demonstra que a importância de seus resultados não está no fato de que seus aprendizes de L2 não mostraram diferenças significantes em relação a falantes nativos, mas sim no fato de que seus aprendizes demonstraram diferenças significantes em seu teste de aceitabilidade (gramaticalidade) de antecedentes quantificados dependendo do tipo de pronome. Seus resultados sugerem que a gramática de seus aprendizes de L2 faz a distinção relevante entre antecedentes lícitos e ilícitos.

<sup>6</sup> Ver discussão do capítulo anterior.

<sup>7</sup> Também conforme capítulo 4, seria plausível que o sucesso ou insucesso de um aprendiz esteja mais relacionado a fatores extralingüísticos do que ao seu acesso à GU. Essa hipótese é ainda mais interessante à luz de uma abordagem de aquisição de L2 em que a interlíngua segue um desenvolvimento próprio, que respeita regras de restrição e, portanto, compatível com a idéia de acesso indireto à GU, conforme delineei no capítulo anterior.

problemático, segundo a falácia comparativa, é quando certas conclusões são levantadas com base na incapacidade de desempenho *tal qual* a do falante nativo. Sobre isso, Bley-Vroman já escrevia:

(1) The learner's system is worthy of study in its own right, not just as a degenerate form of the target system.

Bley-Vroman (1983:4)

Sendo assim, diferenças entre a L2 e a TL não deveriam ser encaradas como problemas ou desvios, já que tais diferenças apontam para uma nova tendência na pesquisa de aquisição de L2: a hipótese de que o “fracasso” em adquirir propriedades sintáticas da língua-alvo envolve, na verdade, propriedades que são, também, diferentes das propriedades da L1, e que podem facilmente ser propriedades de outras línguas naturais, propriedades estas subdeterminadas pelo *input* de L2, ou seja, a incapacidade de adquirir perfeitamente as propriedades da língua-alvo não implica, necessariamente, falta de acesso à GU.

Esclareço que este é o espírito adotado neste experimento, uma vez que não considero que a aquisição de L2 só aconteceu com sucesso se for igual à TL. A comparação que apresento neste estudo tem a finalidade de investigar se o falante proficiente em L2 adquiriu o *cluster* de estruturas sintáticas<sup>8</sup>, que teoricamente está relacionado ao PC, e para tal, uso o grupo de controle como norteador da conclusão, ao assumir que os sujeitos do grupo de controle são representantes do estágio estabilizado de aquisição de inglês como L1, e que, portanto, adquiriram as propriedades como *cluster*. Acho importante ressaltar também que como parte da investigação sobre o *cluster*, também procurarei observar se há alguma relação entre o papel deste e das estruturas nucleares e não-nucleares na aquisição de L2. Em conclusão, embora haja a comparação entre os grupos, a finalidade não é validar a aquisição como “igual ao do nativo”, mas entender como ela se dá.

A seguir apresentarei os instrumentos de coleta de dados e retomarei alguns dos pontos apresentados acima no curso do desenvolvimento do capítulo.

---

<sup>8</sup> Se sabe X, sabe Y, se sabe Y, sabe Z, etc.

## 5.2. Hipóteses de testagem para aquisição de L2

Os testes visam a descobrir se os aprendizes são capazes de perceber que a L2, no caso o inglês, permite marcação livre de itens lexicais como [+Afixal], ou em outras palavras, que itens lexicais em inglês podem se combinar na forma de núcleos  $X^0$ , e conseqüentemente se são capazes de deduzir que toda uma família de propriedades sintáticas pode se seguir a partir daí, a saber, os predicados complexos. O experimento objetiva investigar o sucesso dessa aprendizagem por aprendizes brasileiros de inglês como L2 a fim de verificar se houve aquisição das propriedades do Parâmetro de Composição (PC).

Em relevância para discussão está o Princípio do Subconjunto (PS). O PS prevê que os aprendizes serão maximamente conservadores<sup>9</sup> e iniciarão os testes com base em seu valor de Parâmetro do Subconjunto (PB) apropriadamente inserido em uma língua que apresenta todas as estruturas (*superset*), no caso, o inglês. Sendo o PB uma língua de subconjunto em relação ao PC, os aprendizes podem, *a priori*, estranhar as estruturas com predicados complexos. A pergunta que se segue daí é justamente se os aprendizes serão capazes de recorrer a seu conhecimento inconsciente de gramática de interlíngua para compreender as estruturas apresentadas, uma vez que nem todas as estruturas resultantes da definição positiva do valor do parâmetro são apresentadas aos aprendizes no curso de sua aquisição de L2. Minha primeira hipótese de trabalho prevê que os aprendizes extremamente competentes<sup>10</sup>, ou seja, os que foram expostos a aprendizagem formal e aprendizagem via imersão serão capazes de dispor de tal conhecimento para reconhecimento e interpretação das estruturas com predicados complexos e a questão que surge é de onde viria esse conhecimento. Os aprendizes que foram expostos apenas a instrução formal via regras seriam menos capazes de dispor do conhecimento necessário para compreensão dos dados.

Um segundo ponto a ser observado é em relação à questão de “aprendizibilidade” (*learnability*) trazida em foco pela relação de subconjunto/conjunto (*subset/superset*) entre os dois valores paramétricos em questão. Como é bem estabelecido na literatura, o processo

---

<sup>9</sup> Em tese, independentemente de sua L1, já que se trata de um Princípio.

de aquisição de L1 segue naturalmente, com base nos dados lingüísticos primários (DLP), sem lançar mão de evidência negativa (Baker (1979); Pinker (1981), Chomsky (1986), entre outros). Se o processo de aquisição de L2 for essencialmente parecido com o de L1, re-estruturação da gramática de interlíngua pode ser possível, por analogia à L1 e no caso de um desencontro do valor do parâmetro entre L1 e L2, somente com base nos dados lingüísticos de *input*. Na verdade, Schwartz & Gubala-Ryzak (1992) e Schwartz (1993) argumentam que evidência negativa não implica o uso de GU em processos de aquisição de L2. Para efeito desta discussão, o aprendiz pode estar em uma das duas direções de aquisição em relação ao PS: (i) língua de conjunto – língua de subconjunto<sup>11</sup> ou (ii) língua de subconjunto – língua de conjunto. Esta pesquisa investiga a relação de direção língua de subconjunto (PB) – língua de conjunto (inglês). Conforme discutido na seção 4.3.1 do capítulo 4, os aprendizes brasileiros de inglês como L2 perceberão parte das estruturas da língua de conjunto como informação nova<sup>12</sup>, e só necessitarão de ajustes caso cometam

---

<sup>10</sup> A definição de extremamente competente é questionável e constitui por si só objeto de debate. Basta dizer que investigo falantes com proficiência exemplar na L2, igual ou equivalente à TL. Apresentarei mais detalhes dos sujeitos na descrição do experimento.

<sup>11</sup> Liceras & Díaz, (2000) desenvolvem um experimento, com dados de produção, sobre compostos N+N em um grupo que representa este movimento (inglês – espanhol). Os resultados de seu estudo sugerem que a falta de compostos nominais N+N em espanhol é possível de ser aprendida por falantes de inglês como L1. Esse estudo não menciona o papel da evidência negativa. Liceras & Valenzuela, (1998) também investigam as estruturas N+N e resultativas em dois grupos, inglês (relação *superset/subset*) e francês (relação *subset/superset*) com base em dados de intuição. Os resultados desse estudo mostram uma diferença entre o julgamento de gramaticalidade sobre N+N e resultativas. Os falantes de inglês aprendem a inexistência de N+N em espanhol, mas mantêm alto o nível de aceitação de estruturas resultativas, incorretas em espanhol. Slabakova (2002) reporta os estudos de Liceras & Díaz (2000) e Liceras & Valenzuela (1998) em seu estudo de falantes de francês (*subset/subset*) e inglês (*superset/subset*) e inclui também as estruturas de objeto duplo e Verbo+Partícula. Através de dados de compreensão e de intuição, Slabakova conclui que aprendizes ingleses de espanhol, de nível mais baixo, têm uma taxa de acerto significativamente menor que a dos aprendizes franceses, em relação a compostos N+N e predicados complexos. Os aprendizes ingleses mais proficientes, porém, mostram sucesso de acerto, que a autora chama de *delearning*, com N+N (corroborando Liceras & Dias (2000)) e construções com objeto duplo. No entanto, os aprendizes ingleses mostram menos sucesso com construções V+Partícula e menos ainda com resultativas, em comparação aos aprendizes franceses. Para detalhes desses estudos, ver Liceras & Dias (2000); Liceras & Valenzuela (1998) e Slabakova (2002).

<sup>12</sup> Conforme explicitarei no capítulo 4, no espírito de Gass & Selinker (2003), se uma criança inicia seu processo de aquisição sendo guiada pelo Princípio do Subconjunto, produzindo uma gramática que é um subconjunto apropriado, e, portanto, maximamente restritiva, sua gramática poderia ser re-estruturada face sua exposição a uma gramática maximamente produtiva (que evidencia uma gramática de conjunto, em inglês, *Superset*), uma vez que as estruturas lá encontradas são consideravelmente mais numerosas que as da gramática maximamente restritiva. Por exemplo, uma criança aprendendo inglês pode reconhecer (i) *Mary wiped the table until it was clean*, ou até mesmo produzi-la. No entanto, ao encontrar (ii) *Mary wiped the table clean*, a criança deparar-se-ia com uma estrutura que pertence à gramática de conjunto, já que tal estrutura não é encontrada em sua gramática maximamente restritiva (subconjunto). Sendo assim, a criança reformularia sua gramática para acomodar as estruturas de conjunto. Considere a hipótese de que uma criança só é exposta a estruturas perifrásticas. Se ela iniciasse seu processo de aquisição com uma língua que



erros com tais estruturas<sup>13</sup>, no entanto, nesta pesquisa, investigo apenas se o aprendiz desenvolve seu conhecimento das estruturas de predicado complexo a fim de interpretá-las corretamente, ou seja, não investigo *feedback* corretivo diretamente. Sendo assim, minha segunda hipótese é que o falante proficiente em L2 será capaz de perceber a possibilidade de marcar como [+Afixal] itens livres em inglês, e será, portanto, capaz de compreender e reconhecer como gramaticais estruturas que resultam dessa diferença paramétrica com o PB.

Minha terceira hipótese segue diretamente da segunda e diz respeito ao efeito *cluster* em L2. Assumindo que as construções se relacionam nas gramáticas de crianças e de nativos adultos, atendo-me à possibilidade de compostos nominais N+N, objetos duplos, construções V+Partícula e construções resultativas e preposições isoladas estarem intrinsecamente relacionadas no que diz respeito à competência de falantes de inglês como L2. Minha previsão inicial é que tais estruturas podem ou não estar disponíveis para aprendizes de inglês como L2 de acordo com sua competência gramatical na interlíngua. No caso de os falantes interpretarem com facilidade uma das estruturas, as outras também deverão, em hipótese, estar disponíveis para interpretação, sugerindo que apesar das diferenças individuais entre os aprendizes, as estruturas se relacionam como um *cluster*. Uma outra verificação se segue naturalmente dessa investigação: se os sujeitos do grupo intermediário apresentarão a mesma competência de interlíngua dos sujeitos do grupo avançado e qual o reflexo dessa competência na compreensão de todas as estruturas do *cluster*. Faz-se também necessário observar possíveis restrições do próprio teste utilizado para a investigação e suas possíveis relações com as diferenças de resultados entre os dois grupos. Voltarei a essa questão posteriormente.

---

evidencia a gramática de conjunto, e que tanto sentenças como (i) quanto sentenças como (ii) são parte de sua gramática, ela não teria como deduzir que sentenças com predicados complexos são agramaticais em sua língua, pois a ausência de evidência positiva não é necessariamente evidência de ausência. No caso do aprendiz brasileiro de inglês, que vem de uma gramática que é um subconjunto apropriado de outra, resta saber se ele conseguirá reformular sua gramática a fim de acomodar também as estruturas encontradas na gramática com o valor de parâmetro conjunto (*Superset*).

<sup>13</sup> No entanto, no caso de a direção, com relação ao PS, ser L1 (conjunto, *Superset*, como o inglês) – L2 (subconjunto, no caso português), dados lingüísticos primários não seriam suficientes para re-estruturação da gramática, pois a agramaticalidade das estruturas teria que ser deduzida pelos aprendizes, já que as estruturas agramaticais não ocorrem em ambiente natural de produção (*input* natural não ordenado). Assim, o aprendiz nunca poderia ter certeza se o não aparecimento da estrutura é apenas por acaso ou se constitui dados

Importante é também reforçar a idéia de que em consonância com pesquisas sobre a natureza da gramática de L2 como um sistema mais autônomo e menos moldado a partir da gramática do falante nativo, faço uma comparação entre grupos não a fim de apontar as “deficiências” da interlíngua, mas sim investigar se o aprendiz competente em L2 adquire ou re-estrutura um parâmetro que é tão peculiar ao inglês com base nos dados de *input* lingüístico, confirmando a natureza do *cluster* de estruturas relacionadas ao PC.

### 5.3. O Experimento

Vinte e um aprendizes de inglês como L2 em nível avançado e vinte e um aprendizes de inglês em nível intermediário participaram do experimento, bem como 17 falantes nativos de inglês como L1, que constituíram o grupo de controle. Os falantes nativos foram testados em Nova Iorque, Universidade de Connecticut, Chicago e residentes em São Paulo. Os falantes avançados e intermediários foram recrutados entre professores e alunos de duas renomadas universidades e quatro institutos de idiomas em São Paulo. Considerei avançados os professores de inglês não nativos com excelente desempenho lingüístico, e intermediários os alunos de cursos avançados das instituições mencionadas. As informações relevantes sobre os participantes estão resumidas na tabela 1 e detalhada na subseção 5.3.1.

Tabela 1 – Informações sobre os grupos

<b>Grupos</b>						
<b>Grupo</b>	<b>Qtde. Sujeitos</b>	<b>Médias</b>				
		<b>Idade média</b>	<b>Media dos anos de estudo</b>	<b>Média dos anos de contato<sup>14</sup></b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>
1. Nativos	17	40	-	-	9	8
2. Avançados	21	40	16	28	2	19
3. Intermediários	21	31	9	16	7	14
<b>Total de sujeitos</b>	<b>59</b>					
<b>Média</b>		<b>37</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>41</b>

agramaticais. Em suma, o aprendiz não é capaz de chegar ao que é agramatical na L2 com base apenas na indisponibilidade da estrutura no *input*.

<sup>14</sup> Aqui entendo *contato* como imersão e exposição real em contextos comunicativos ou não, fora da sala de aula.

### 5.3.1 Os sujeitos

1. Grupo de controle: composto de falantes nativos, dos quais 2 residem em Nova Iorque, 5 residem em Connecticut, 3 residem em Chicago, e 7 residem em São Paulo.

2. Grupo de aprendizes avançados: composto por professores de língua com alto grau de exposição e proficiência na língua. Considero este grupo avançado, uma vez que ainda são aprendizes da L2 e atingiram um grau de proficiência exemplar na língua, ao menos no nível de produção. Este grupo foi cuidadosamente selecionado, a fim de ser composto apenas por falantes de inglês como língua estrangeira que atingiram um altíssimo grau de proficiência na L2. Resta saber até que ponto sua gramática passou por re-estruturação com relação ao valor positivo do PC.

3. Grupo de aprendizes intermediários: composto por alunos que cursam ou acabaram de cursar o nível avançado de institutos de idiomas. Classifico-os como intermediário, pois apesar de cursarem ou terem acabado de cursar o chamado nível avançado, não parecem ter atingido ainda o estágio estabilizado de aquisição de L2. Um relato interessante deste grupo é que a maioria dos componentes acredita ter chegado no “final” de sua aprendizagem (por terem feito todos os cursos que consideram válidos), mas ainda estão insatisfeitos.

Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre o caráter investigativo da pesquisa e concordaram em participar por livre e espontânea vontade, além de estarem cientes de que as informações aqui contidas são sigilosas e aparecem apenas na forma de resultados estatísticos.

### 5.3.2. Testes

O experimento foi composto a partir de dois instrumentos de medida, um para o grupo de controle e um para os grupos de aprendizes. Constituem-se de testes de julgamento gramatical (JG) e tradução<sup>15</sup>. Os participantes tiveram que julgar a aceitabilidade de 65

---

<sup>15</sup> Agradeço William Snyder (UConn) sobre as frutíferas discussões e sugestões na elaboração dos testes.

sentenças, 18 agramaticais, e 47 gramaticais<sup>16</sup>, que representavam estruturas geradas de acordo com o valor positivo do PC: compostos nominais (N+N)<sup>17</sup>, estruturas resultativas (ER), construções com objeto duplo<sup>18</sup> (COD), Verbo+Partícula (V+PRT) e isolamento de preposição (PrepStr). Foi utilizado um caderno de questões (anexo 2) de 66 páginas, com instruções sobre como responder na primeira folha e contendo 65 sentenças, sublinhadas e devidamente contextualizadas, distribuídas uma em cada página. O sujeito deveria marcar a) ou b) e explicar em suas próprias palavras (tradução) o que acreditava significar a sentença sublinhada. (2) e (3) mostram exemplos dos testes:

---

<sup>16</sup> Apesar de a quantidade de sentenças gramaticais ser alta, há um motivo. Em algumas pré-testagens observei o seguinte em relação aos grupos: **Grupo 1** (nativos): variavam muito em relação ao que consideravam certo, e alguns tinham influência de regras normativas; outros se atinham a questões semânticas; **Grupo 2**: estavam presos a regras gramaticais normativas e previ que isso aumentaria a quantidade de sentenças que reconheceriam como “agramaticais”; **Grupo 3**: não pareciam reconhecer algumas das estruturas apresentadas e as consideravam agramaticais. Dessa forma, com o alto risco de ocorrência de “agramaticalidade” no teste, optei conscientemente por ter um número mais baixo de sentenças agramaticais a fim de não apresentar um teste onde os sujeitos acreditassem que a maioria das sentenças seriam agramaticais. O risco, no entanto, era de que alguns sujeitos tivessem a sensação de que “a maioria” das sentenças eram possíveis, o que de fato aconteceu. Não considero isso um problema, mas um risco calculado, uma vez que os sujeitos testados achavam o teste interessante e não conseguiam perceber o que estava sendo testado.

<sup>17</sup> Uma observação sobre os testes de N+N se faz pertinente: Incluí nos testes estruturas que não são apenas compostos N+N, mas exemplos puros de possibilidade de marcação [+Afixal], gerando, por vezes, estruturas X+N (*He has an* ‘[X I-wanna-ask-a-lot-of-questions][N look]’ *on his face*) ou X+Adjective (*tired? Tired as in* [X I-wanna-go-to-bed-and-sleep][A tired] *or* [X I-can-stay-home-and-watch-a-DVD] [A tired]? Uma outra característica dos testes sobre N+N foi a inclusão de estruturas perifrásticas *the door of the house* ao invés de *house door*, a fim de verificar a ocorrência de *overlearning* e hipercorreção por parte dos sujeitos. Retomarei essa questão na discussão dos dados.

<sup>18</sup> Também nessas estruturas incluí exemplos de V PP NP (*I gave to her all the sweet things I could find*), a fim de verificar a existência de hipercorreção.

(2) Teste para aprendizes intermediários e avançados

**A: Did he read the whole book?**

**B: The language development impairment syndrome book? Oh, my, he read it from cover to cover.**

Escolha a melhor alternativa para a sentença sublinhada, no contexto em que foi apresentada:

**a.** É inglês. Eu entendo e acho que é gramaticalmente correta na língua (Talvez eu a use, talvez eu não a use).

**b.** Não está correta. Acredito que não seja parte da língua ou que haja erro de gramática (talvez eu a entenda, talvez eu não a entenda. Há algo estranho).

Se você entende, diga em suas palavras o que a parte sublinhada significa:

(3) teste para o grupo de controle

**A: Did he read the whole book?**

**B: The language development impairment syndrome book? Oh, my, he read it from cover to cover.**

Choose the best alternative for the underlined sentence above, in this particular context:

- a. It's English. (even though I might not use it, I understand it)
- b. It's not English! It sounds funny (No native speaker would say that OR I'm not even sure I know what it means.)

If you understand the sentence, explain in your words what the underlined part means (paraphrase):

As sentenças agramaticais ou feriam os padrões de composição morfológica no nível de *pair-merge* ou feriam a composição no nível sintático-semântico (estrutura argumental, combinação ilógica.). Foram utilizados apenas dois distratores, uma vez que as cinco estruturas envolvidas são diferentes o suficiente para impedir que os participantes desenvolvam estratégias de compreensão ou percebam que estrutura está sendo testada<sup>19</sup>.

Os mesmos testes foram utilizados com os três grupos (controle, avançado e intermediário), a diferença estando no objetivo dos testes-tarefas. O grupo de controle tinha que julgar a gramaticalidade a fim de confirmar minhas expectativas, ver seção 5.1, deste capítulo<sup>20</sup>. O

<sup>19</sup> De acordo com Mary Kato, William Snyder (comunicação pessoal) e Slabakova (2002).

<sup>20</sup> O critério de avaliação neste teste, assim como o para o de aprendizes foi a compreensão das estruturas. Conforme Snyder (comunicação pessoal), as estruturas de predicado complexo são como os compostos nominais N+N e sua aceitabilidade e sentido dependem, muitas vezes, de sua ligação com o contexto. Enquanto “*dog bed discussion thing*” pode soar estranho aos ouvidos de um falante, a mesma seqüência pode fazer sentido atrelada a um determinado contexto de produção. Algumas das estruturas testadas foram rejeitadas por seis falantes do grupo de controle quando apresentadas sem contexto algum. As mesmas

grupo 2 e 3 receberam as mesmas sentenças com a tarefa de julgar sua gramaticalidade e escrever em português o que achavam que as sentenças queriam dizer, a fim de verificar se de fato os aprendizes entendiam as estruturas que diziam ser gramaticais. Esta última tarefa de tradução se mostrou particularmente útil, uma vez que certos sujeitos assinalavam a alternativa a) do teste, mas ao traduzirem mostravam total incompreensão da estrutura. Algumas das questões do testes podem ter sido dificultadas pelo vocabulário utilizado. Isso pode ter interferido nos resultados reais, uma vez que ao não entender uma palavra, o significado da estrutura como um todo pode ter sido comprometido. Um outro fator dificultante é a questão da prosódia. Algumas das estruturas podem parecer “melhores” se associadas a determinados padrões prosódicos<sup>21</sup>. Assumo ser esta uma limitação natural ao tipo de teste utilizado, uma vez que seria praticamente impossível expor todos os sujeitos a possíveis padrões prosódicos associados a determinadas estruturas a fim de torná-las mais ou menos aceitáveis. Tais fatores dificultantes podem, em princípio, ter aumentado a diferença entre os resultados dos grupos intermediário e avançado.

### **5.3.2.1. Diferenças significativas**

A partir do exame do gráfico da nota geral do teste para cada um dos grupos (nativo, avançado e intermediário), nota-se que há indicações de que as notas podem diferir nos três grupos. Para avaliar se essas diferenças eram estaticamente significativas foram realizados testes diferenciais (ver apêndice 1).

---

sentenças foram aceitas por quatro dos mesmos falantes e marcadas ? pelos outros dois quando acrescidas de um contexto lógico para sua produção, meses depois.

<sup>21</sup> Agradeço Linda El-Dash por esta observação; entretanto, faço a ressalva de que independentemente de os padrões prosódicos melhorarem ou piorarem a aceitabilidade de uma determinada sentença, a associação de uma sentença possível com um padrão sintático específico também deve ser “previsto” pela sintaxe, uma vez que não é possível tornar uma sentença sintaticamente agramatical gramatical apenas através de sua associação com determinado padrão prosódico. Reconheço, no entanto, que a prosódia pode afetar substancialmente a aceitabilidade de uma sentença no contexto de produção.

### 5.3.2.2. Resultados

Para todos os grupos as diferenças são significativas. Os grupos Nativos e Intermediários são os que apresentam as maiores diferenças, pois apresentam um maior  $F^{22}$ . Constatada as diferenças significativas entre os grupos, farei a seguir uma interpretação de tais diferenças.

### 5.3.3. Interpretação dos resultados

A tabela abaixo resume as diferenças entre os grupos testados, com base no índice de acertos.

Tabela 2 - Índice de acertos<sup>23</sup>

	<b>N + N</b>	<b>ER</b>	<b>V + PRT</b>	<b>COD</b>	<b>PrStr</b>
Nativos	96%	96%	98%	83%	92%
Avançados	77%	91%	73%	71%	75%
Intermediários	68%	50%	57%	62%	59%
<b>Média</b>	<b>80%</b>	<b>79%</b>	<b>76%</b>	<b>72%</b>	<b>75%</b>

N+N - compostos nominais (N+N)

ER - estruturas resultativas

V+PRT – Verbo + Partícula

COD – construção com objeto duplo

PrStr – isolamento de preposição (*preposition stranding*)

Com base nos dados apresentados, discorrerei sobre a possibilidade de algum tipo de evidência sobre a aquisição de tais estruturas no que diz respeito a (i) instantaneidade e (ii)

<sup>22</sup> Para detalhes dos testes estatísticos, ver apêndice 1.

<sup>23</sup> Ressalto que o índice de acerto não reflete a ordem de aquisição dessas estruturas, mas sim conhecimento adquirido. O conhecimento adquirido aqui não é apenas em relação às estruturas, mas também compreende outros fatores como vocabulário, por exemplo. Dessa forma, “saber uma estrutura” implica saber mais que a construção gramatical apenas. É necessário, assim, observar as diferenças entre os grupos com cautela, uma vez que os índices de acerto podem na verdade refletir conhecimento além das estruturas estudadas e oferecer diferentes interpretações acerca das diferenças entre o grupo intermediário e avançado. No caso da estrutura resultativa (ER) o grupo intermediário apresenta um índice de 50%. Não há inicialmente como precisar se tal índice de acerto não seria mais alto caso os sujeitos não apresentassem nenhuma dificuldade com outros fatores como vocabulário. Agradeço a Jürgen Meisel por tal observação.



distinção entre as estruturas nucleares e não-nucleares na aprendizagem/aquisição de aprendizes brasileiros de inglês como L2. Primeiramente, entretanto, apresento uma descrição informal sobre os resultados do estudo.

#### **5.4. Descrição informal dos dados**

A seguir, faço observações pertinentes com relação aos grupos e às estruturas testadas.

##### **5.4.1. Compostos nominais (N+N)**

###### *Nativos*

Os falantes nativos aceitaram praticamente todas as estruturas de compostos nominais. Com exceção de um falante nativo extremamente proficiente em português que comentou que uma estrutura como “*I was at the house of the parents of a friend of mine*” era na verdade muito parecida com o português e a rejeitou<sup>24</sup>.

###### *Avançados*

Não aceitaram algumas estruturas consideradas gramaticais por falantes nativos, e colocaram, em alguns casos, a observação “isso é português”. A grande maioria, com poucas exceções, rejeitou estruturas como “*I was at the house of the parents of a friend of mine*”. Isso parece refletir um fenômeno comum em falantes proficientes<sup>25</sup>, conhecido como *overlearning* ou hipercorreção.

###### *Intermediários*

A grande maioria aceitou estruturas como “*I was at the house of the parents of a friend of mine*” e rejeitou estruturas como “*the language development impairment syndrome book*”, por considerá-la incorreta ou por não entender o que significava.

---

<sup>24</sup> Talvez a mesma estrutura tivesse sido aceita com uma prosódia específica.

<sup>25</sup> Algo como um sistema de correção guiado por “evite o que parece português.”

#### 5.4.2. Estruturas resultativas (ER)

##### *Nativos*

Os falantes nativos aceitaram praticamente todas as estruturas resultativas. Houve comentários sobre algumas combinações que eles diziam aceitar embora nunca tivessem ouvido (*dance the carpet thin, buy the shop empty*, etc). Um comentário comum em relação a essas estruturas era “*I can imagine someone saying that*” ou “*I could do that*”.

##### *Avançados*

Grande parte dos falantes avançados aceitou as estruturas resultativas e as interpretaram corretamente. Alguns comentários eram “Nunca ouvi isso...Mas parece muito inglês”. É interessante observar o acerto dessas estruturas, uma vez que conforme já foi mencionado anteriormente, estruturas resultativas são consideradas o melhor termômetro para se checar se uma língua permite livre afixação ou não. Aparentemente, o falante avançado chegou ao ponto de perceber e interpretar esse fenômeno. O que parece lhe faltar ainda, às vezes, é a noção de registro em determinados contextos ou a baixa ocorrência de tais estruturas em relação a outras estruturas mais frequentes na língua.

##### *Intermediários*

Comparativamente, foi o menor índice de acerto: 50%, que é um índice considerável, pois demonstra que o aprendiz possui certo conhecimento e “controle<sup>26</sup>” sobre a construção gramatical. A versão para o português esclarecia a razão do índice de acerto mais baixo em relação às outras estruturas: a interpretação depictiva. Sendo assim, estruturas como *dance the carpet thin* e *buy the shop empty* eram interpretadas como “dancei sobre o tapete fino” (e até um caso onde o sujeito interpretou como “Eu, magro, dancei sobre o tapete”) e “comprei a loja vazia (=quando estava vazia)”. Algumas estruturas como *cook the stove black, kill someone dead* e *sing the baby awake* foram corretamente interpretadas e demonstram que o aprendiz possui conhecimento sobre a estrutura. Mais uma vez, a interpretação incorreta de outras estruturas similares pode estar atrelada a fatores externos à estrutura gramatical apenas.

---

<sup>26</sup> termo sugerido por Jürgen Meisel.

### 5.4.3. Verbo + Partícula (V+PRT)

#### *Nativos*

Com exceção de dois sujeitos que aceitaram estruturas como “*wash my hands off*” e “*she works out her muscles at the gym*”, que em princípio, ferem seleção verbal (*hands* não poderia ser o objeto de *wash off*, que significa *remover*) e transitividade (*work out* significa *malhar* e é intransitivo), não houve problemas em relação a tais estruturas. As diferenças poderiam ser regionais ou mesmo individuais.

#### *Avançados*

Uma vez que estruturas resultativas são muito semelhantes a estruturas V+PRT, uma possível explicação para a diferença no índice de acerto entre as duas estruturas é o tipo de estrutura. Uma parte das construções V+PRT utilizadas no experimento são idiomáticas, e dependem do conhecimento de determinados *phrasal verbs* como se fossem itens lexicais. O conhecimento de estruturas idiossincráticas depende mais de memorização do que estrutura gramatical, sendo assim, os “erros de interpretação” podem advir da falta de vocabulário e não do não reconhecimento da estrutura gramatical. Esta mesma explicação se aplica ao grupo intermediário, que possivelmente possui conhecimento lexical menor do que o grupo avançado, o que poderia inicialmente explicar o seu “índice de acerto” mais baixo. Outros falantes avançados acertaram (em maior proporção que os falantes nativos) estruturas como “*wash my hands off*” e “*she works out her muscles at the gym*”, que como já foi mencionado, parecem ferir seleção verbal e transitividade. Tais estruturas requereriam uma investigação mais detalhada.

#### *Intermediários*

Os alunos intermediários somam os dois índices de “não acerto” dos falantes nativos e dos falantes avançados. Não conseguem interpretar estruturas V+PRT com significado idiomático e quase todos aceitaram as estruturas que ferem princípios de seleção e transitividade. No entanto, seu índice de acerto é significativo (57%) e pode ainda ter sido reduzido em decorrência de fatores externos à estrutura gramatical (ver observação acima).

#### 5.4.4. Construção com objeto duplo (COD)

##### *Nativos*

O índice de acerto do falante nativo cai nessa estrutura. Possivelmente pela inclusão de algumas estruturas como “*give to her all the sweet things I can find*”, que aparentemente oferecem um desvio da norma, são menos freqüentes e provavelmente necessitam de uma prosódia específica, dada a diferença semântica com sua forma “gramatical” *give her all the sweet things I can find*. Os sujeitos divergiram muito em seus julgamentos de gramaticalidade de estruturas como essa. O mesmo falante considerava essa estrutura correta em alguns contextos e incorreta em outros. Um falante aceitou a estrutura “*Describe me the problems*”, rejeitada por todos os outros nativos. Alguns poucos falantes aceitaram estruturas com *heavy NP*, “*Mary gave that wonderful and very expensive technical book on Socrates that has been his wish for years to him*”, que parece ter uma restrição mais fonológica do que sintática.

##### *Avançados*

Rejeitaram as estruturas com o objeto indireto seguindo o verbo “*give to her all the sweet things I can find*” de forma consistente. Não incomumente, colocavam a regra em seus comentários “*quando o objeto indireto precede o objeto direto, a preposição to/for desaparece, portanto a sentença está errada.*” Alguns falantes consideraram sentenças como “*describe me the problem*” corretas. Sentenças com *heavy NP* também foram aceitas mais que por nativos.

##### *Intermediários*

Aceitaram grande parte das estruturas rejeitadas pelos dois grupos anteriores. Aceitaram também sentenças como “*Would you mind explaining me it again?*”, evidência de *overlearning*.

#### 5.4.5. Isolamento de preposição (PrStr)

##### *Nativos*

O índice de acerto também é bem alto para a estrutura PrStr. Interessantemente, houve dois nativos que aceitaram uma ou outra sentença como “*Do you remember the name of the restaurant we ate last night?*” e “*I can give you the name of the hotel I stayed when I was there.*” É difícil precisar se isso se segue de uma gramática diferente ou se é falta de atenção, ao ler rápido, por exemplo.

##### *Avançados*

Vários aceitaram estruturas com ausência da preposição, como os nativos mencionados acima, talvez por influência do português, que permite ausência da preposição nesses contextos. Alguns consideraram estruturas como “*Whose house did you leave the book at?*” incorretas. A sentença “*Who hasn’t Bill met the wife of?*” também aceita pela grande maioria dos nativos foi rejeitada de forma consistente.

##### *Intermediários*

Aceitaram praticamente todas as sentenças com ausência de preposição isolada no final. Também rejeitaram “*Who hasn’t Bill met the wife of?*” e rejeitaram de forma mais consistente que os avançados estruturas com isolamento de preposição como “*Whose house did you leave the book at?*”

Os dados e resultados trazidos por esta pesquisa não apontam para uma “decisão dos fatos”, ou respostas conclusivas e irrefutáveis sobre o Parâmetro de Composição e a aquisição de L2. Conforme as discussões nas seções anteriores, os resultados desta pesquisa parecem levantar mais perguntas do que respostas. Não considero tal resultado inesperado ou negativo, dada a natureza da complexidade do que de fato envolve a aquisição de uma segunda língua. A seguir, discutirei, com base na comparação dos índices de acertos dos grupos, as propriedades do *cluster*.

## 5.5 Comparação das propriedades do *cluster* entre os grupos

Através dos dados apresentados, é possível fazer uma discussão do que cada grupo sabe, com base em “se sabe X, sabe Y, se sabe Y sabe Z...” a fim de se tentar avaliar se ao compreender uma propriedade sintática, as outras se seguem naturalmente.

Nativos	V+PRT > ER > PrStr > COD N+N
Avançados	ER > N+N > PrStr > V+PRT > COD
Intermediários	N+N > COD > PrStr > V+PRT > ER

Se assumirmos uma interpretação baseada na comparação simples entre falantes nativos e falantes não nativos, poderíamos concluir que a aquisição do *cluster* não ocorre instantaneamente no surgimento das estruturas no processo de aquisição em L2. Como neste trabalho investigo a possibilidade de aquisição do *cluster* e entendo que o processo de aquisição em L2 pode seguir um curso natural que não necessariamente reflete o mesmo processo de um falante nativo, é possível especular sobre a aquisição do *cluster* por falantes proficientes de inglês como L2. Ao compararmos o grupo intermediário e o avançado, é possível perceber uma diferença grande em relação a algumas estruturas, a saber, ER, COD e N+N<sup>27</sup>, que mudaram de lugar significativamente. Ao compararmos os falantes avançados com os falantes nativos, também é possível notar algumas semelhanças, que não necessariamente refletiriam uma diferença em seu desempenho linguístico. Antes de abraçar a hipótese de que a aquisição do *cluster* não ocorreu, apresento algumas considerações.

Primeiramente, é preciso entender os critérios de avaliação para se saber se o *cluster* foi adquirido. Em aquisição de L1, haveria uma propriedade abstrata que, ao se manifestar, licenciaria também, instantaneamente, outras construções a ela relacionadas. Se considerarmos esse entendimento de aquisição do *cluster*, de fato ela não ocorreu, pois como mostram os resultados do grupo intermediário, algumas estruturas, coincidentemente,

---

<sup>27</sup> Lembro que tais diferenças podem advir de fatores independentes do controle gramatical de tais estruturas.

as não nucleares apareceram, enquanto as nucleares aparecem mais timidamente, possivelmente mais tarde, salientando as diferenças individuais. Tais diferenças individuais não parecem ter efeito algum na aquisição de L1. Não é comum se ouvir falar de crianças que não adquiriram determinadas estruturas do *cluster* em oposição àquelas que adquiriram todo o *cluster*. Estudos em aquisição de L2 sugerem, que em L2, as estruturas do *cluster* não aparecem de forma instantânea (Herschensohn (2000), apud Kato (2005), Slabakova (2002); White (1989); Liceras (1989)), ou seja, a aquisição do *cluster* pode se dar em estágios diferentes de desenvolvimento. White (1989) estabelece, com base em seu trabalho sobre o parâmetro *pro-drop*, uma hierarquia de dificuldade, e Herschensohn (2000) apud Kato (2005)) sustenta que a instantaneidade do surgimento das estruturas é uma característica da L1, enquanto que na L2 o surgimento em estágios não significa que os aprendizes de L2 não acessem a GU<sup>28</sup>.

Em consonância com esses estudos, é possível aventar a possibilidade de que as estruturas do *cluster* em questão tenham sido adquiridas em estágios diferentes de desenvolvimento. Tal observação apontaria para a diferença entre L1 e L2 em termos de “instantaneidade”. A aquisição do *cluster* se dá de forma instantânea em L1, o que não ocorreria em L2, já que se observa a possibilidade de que a aquisição em L2 se dê em estágios. Se interpretarmos as diferenças entre as estruturas do intermediário e do avançado, podemos especular sobre as estruturas N+N e COD apresentarem um maior número de acertos do que PrStr, V+PRT e ER, sucessivamente.

#### (4) grupo intermediário

N+N	>	COD	>	PrStr	>	V+PRT	>	ER
68%		62%		59%		57%		50%

Resultados semelhantes foram encontrados por Slabakova. Seus sujeitos obtiveram mais sucesso com as estruturas N+N e COD, presentes no *input* ordenado, seguidas das estruturas V+PRT e ER (resultativas). As estruturas com isolamento de preposição (PrStr) não foram testadas. O estudo de Liceras & Valenzuela (1998) restrito a compostos N+N e

---

<sup>28</sup> Uma vez que para a autora, o surgimento instantâneo de todas as propriedades em decorrência da marcação de um determinado parâmetro é uma hipótese idealizada não postulada na teoria gerativa.

resultativos também apresenta os compostos nominais à frente das estruturas resultativas, no quesito índice de acerto.

Os dados do estudo de Slabakova assemelham-se aos meus achados para o intermediário<sup>29</sup>, apontando na direção de que, de fato, a diferença pode advir da instrução formal sobre N+N e COD recebida pelos sujeitos. Entretanto, ao observarmos os resultados do grupo avançado, encontramos novas evidências:

(5) grupo avançado

ER	>	N+N	>	PrStr	>	V+PRT	>	COD
91%		77%		75%		73%		71%

As estruturas resultativas, que aparecem com o mais baixo índice de acerto nos dois estudos relatados e também no grupo intermediário deste estudo, subiram para o maior número de acertos no grupo avançado. Saliento que os sujeitos do grupo avançado não receberam instrução formal sobre ER e V+PRT. Os resultados do grupo avançado sugerem uma possibilidade interessante: As resultativas (ER) foram corretamente interpretadas e aceitas pela grande maioria dos sujeitos<sup>30</sup> e V+PRT apresentam uma boa porcentagem de acertos. Coincidentemente, são as duas estruturas nucleares do *cluster*. Um grande diferencial do grupo avançado é sua característica de, após o término do recebimento de instrução formal (conclusão de cursos de inglês), terem continuado sua exposição à língua através de dados não ordenados em contextos mais naturais (música, viagem, convivência com nativos, televisão em inglês, utilização no trabalho, leitura, etc.).

Seria necessário desenvolver um estudo de caso sobre um grupo como o avançado a fim de se determinar o papel da GU e do *input* não ordenado subsequente, a fim de que se possa

---

<sup>29</sup> Esclareço que Slabakova (2000) não dá detalhes explícitos sobre o grau de proficiência de seus sujeitos, no entanto, os descreve como estudantes de língua com proficiência. Lembro que meu grupo de intermediário é composto por estudantes de língua, em oposição ao grupo que nomeei avançado, este sim composto por falantes com extremo grau de proficiência. De qualquer forma, meus critérios para determinar o grau de proficiência neste trabalho também são informais.

<sup>30</sup> Um comentário comum nos testes do grupo avançado era “que engraçado! Nunca ouvi isso, mas é tão...inglês!!! Para mim está certo!”. Vários sujeitos acrescentaram comentários desse tipo, embora eu não os tivesse solicitado.



formular uma hipótese mais fundamentada, mas por hora, podemos tentar relacionar seu sucesso à continuidade de sua exposição à língua, exposição esta que em contexto de imersão ou exposição natural é diferente do *input* ordenado.

Quanto à comparação dos índices de acerto entre os avançados e o grupo de controle, as diferenças maiores parecem estar na estruturas V+PRT.

(6)

Controle:     V+PRT > ER     > PrStr > COD  
                                  N+N  
                  98%     96%     92%     83%

Avançados:   ER     > N+N     > PrStr > V+PRT > COD  
                  91%     77%     75%     73%     71%

Sobre a estrutura V+PRT, acho importante explicitar que de 12 combinações escolhidas:

- seis (*run up; run off, take (someone) in, knock (a girl) up, buckle down, blow (someone) off*<sup>31</sup>)<sup>32</sup> eram exemplos de combinações V+PRT que caracterizei no capítulo 3 como “idiomáticas”, ou seja, seus significados não são tão facilmente dedutíveis das partes que os compõem (não composicional) e do contexto. Vários sujeitos observaram que não sabiam o que a expressão queria dizer. As combinações idiomáticas constituem um problema calculado para meu experimento, uma vez que são essas estruturas que são reconhecidas pelos aprendizes como itens lexicais, não como estruturas que são compostas na língua. Os livros de ensino apresentam essas estruturas como vocabulário e o histórico de estudo dos aprendizes lhes sugere que estruturas V+PRT<sup>33</sup> são “super difíceis, tem que decorar”.

- Uma (*work out*) apresentava um problema de transitividade. *Work out* como “malhar” não necessita de complementos, de forma similar a seu equivalente em português (??malhar os músculos). O erro não foi de reconhecer ou interpretar, mas de aceitar “*work out her*

---

<sup>31</sup> Das idiomáticas, esta estrutura foi a com o maior número de acertos. Provavelmente por conhecerem expressões como *blow a test, blow a chance*, essas mais comuns na língua e trazem a idéia de “estragar”, “perder/desperdiçar a oportunidade”, “bombar (a prova)”.

<sup>32</sup> *Run up* = aumentar o preço; *run off* (copies) = imprimir; *take (someone) in* = enganar alguém; *knock (a girl) up* = engravidar; *buckle down* = esforçar-se; *blow (someone) off* = dar o cano, desconsiderar/mostrar desconsideração, ignorar.

*muscles*” como correta. As traduções, no entanto, quando eram “malhar” não mostravam complemento em português. Algumas traduções de *work out her muscles* foram “trabalhar os músculos”. Assim, os que erraram esta estrutura erraram o fato de que ela não necessita de complemento, não sua interpretação.

- Uma (*the candle burned off*) foi corretamente interpretada, mas oferecia problema de malformação e uso. A partícula deveria ser *out* (*the candle burned out*) e não *off*. Alguns sujeitos que quiseram discutir os seus resultados, posteriormente, explicavam que associavam *burn off* com *turn off* e *switch off*. Um uso claro de uma habilidade cognitiva de decodificação, confirmando que essas estruturas são percebidas pelos falantes de L2 como itens lexicais, mas de forma paradoxal demonstrando o “agrupamento” de significado de estruturas V+PRT em torno das PRTs (*phrasal verbs aspectuais*), uma clara percepção do funcionamento da estrutura.

Aposto nas características expostas acima como fatores dificultadores de compreensão das estruturas V+PRT. Os resultados poderiam ter sido diferentes se eu tivesse escolhido mais estruturas aspectuais e literais (ou composicionais metafóricas e composicionais).

## 5.6. Aprendizagem via regra versus aquisição via detonação do PC

Os resultados dos experimentos parecem apontar para uma relação entre o tipo de *input* (ordenado, não ordenado) e a aprendizagem ou aquisição das propriedades do PC. As propriedades que são apresentadas via *input* ordenado, com exceção de N+N, são não-nucleares e são “aprendíveis por regra<sup>34</sup>”. As propriedades nucleares V+PRT e resultativas (ER) não são normalmente aprendíveis através de instrução formal, já que não constituem pontos gramaticais presentes em livros de ensino e como mostrou os resultados do

---

<sup>33</sup> Nos livros didáticos, *phrasal verbs*.

<sup>34</sup> Esclareço que o que utilizo o termo “aprendíveis por regra” apenas como um marcador do que é ensinado via instrução formal, a saber, NN e COD (estruturas normalmente *aprendíveis por regra* – o que não impossibilita sua aprendizibilidade de forma informal). De forma semelhante, utilizo “não aprendíveis por regra” como uma referência ao que é aprendido/adquirido de forma informal, através de exposição em contextos reais, como V+PRT e ER. Em nenhum momento, esses termos são utilizados a fim de determinar o que os aprendizes são capazes de aprender ou não. A referência é única e exclusivamente à forma mais comum de exposição do aprendiz. Agradeço Marisa Grigoletto por me apontar a possível confusão gerada pelos termos.

experimento, se manifestaram em falantes extremamente proficientes que foram expostos à língua em contexto de imersão, através de *input* não ordenado. Ressalto que todos os sujeitos desse experimento receberam instrução formal em sala de aula, sendo a diferença entre os grupos intermediário e avançado a continuidade de exposição à língua via contextos de imersão deste último. O quadro abaixo resume as relações entre as estruturas do PC abordadas e o tipo de *input* ao qual normalmente os aprendizes são expostos:

Quadro 1 – aprendizagem e aquisição das propriedades do PC

	<b>Propriedades</b>
<p>aprendíveis por regra, ou <i>input</i> ordenado (não-nucleares, com exceção de N+N)</p>	<p><b>N+N</b><sup>35</sup>      livro de lingüística</p> <p>↑</p> <p><math>N_1 \text{ prep } N_2 = N_2 + N_1 = \textit{linguistics book}</math></p> <p><b>COD</b>      give [NPA book] [PP <del>to</del> Mary]</p> <p>↑</p> <p>give [NP Mary] [NPA book] = <i>give Mary a book</i></p> <p><b>PrepStr</b>      ... [ ..... prep [ NP]]</p> <p>↑</p> <p>I [thought of [the book]]</p> <p>[the book] I [thought of <math>t_{\text{thebook}}</math>] = <i>the book I thought of</i></p>
<p>não aprendíveis por regra (nucleares)</p>	<p><b>V+PRT</b></p> <p><b>ER</b></p>

<sup>35</sup> Das propriedades selecionadas para este estudo, N+N é a única estrutura nuclear que se encontra no grupo dos “aprendíveis” por regras devido à sua simplicidade estrutural e alta produtividade na língua. É uma das primeiras propriedades do inglês apresentada ao aprendiz na forma de regra.

O quadro acima e os resultados dos experimentos nos permitem as seguintes observações sobre o aparecimento das estruturas na interlíngua dos sujeitos:

Grupo de controle:

- a) as propriedades aprendíveis por regras, em contexto formal de ensino e aprendizagem vêm depois das não aprendíveis em índice de acerto
- b) as nucleares aparecem em maior índice que as não nucleares

Grupo intermediário:

- a) as aprendíveis via regra aparecem antes das não aprendíveis via regra.
- b) as não aprendíveis via regra aparecem em menor quantidade.

Grupo avançado:

- a) as nucleares vêm antes das não-nucleares<sup>36</sup>. Os resultados são próximos aos do grupo de controle.
- b) as aprendíveis por meio de regra aparecem com o menor índice.

Os resultados das comparações entre os três grupos sugerem:

- que no grupo avançado, o alto índice de acerto das estruturas nucleares, em particular as resultativas, para as quais não houve instrução formal, sugere a ocorrência de aquisição. As estruturas não-nucleares (COD e PrStr) podem ou não ter sido detonadas ao mesmo tempo que as nucleares, e seu índice mais baixo poderia ser consequência de diferenças funcionais ou regras prescritivas.

- em relação ao *cluster*: existe a possibilidade de que a aquisição das propriedades *nucleares* (resultativas e V+PRT) possa caracterizar a sua aquisição. Embora isso contradiga a idéia por trás da instantaneidade, as propriedades *não-nucleares* não parecem ser irrefutavelmente parte do *cluster*. A possibilidade de COD não ser parte do *cluster* já foi levantada pelo próprio Snyder (1995), enquanto que a inclusão de isolamento de preposição (PrStr) no *cluster* é refutada por Gebhardt (2005) com base na produtividade do fenômeno em uma variedade de francês que não apresenta nenhuma outra característica do *cluster*.

---

<sup>36</sup> Com exceção da estrutura V+PRT. É importante lembrar as ressalvas que fiz a essa estrutura.

Em se assumindo a instantaneidade da aquisição, nos moldes da aquisição de L1, o *cluster* não é adquirido na L2. Haveria a aprendizagem das estruturas separadamente.

- que no grupo intermediário, a instrução via *input* ordenado parece explicar a ordem de acerto, sugerindo aprendizagem, e não aquisição. Por exemplo, COD é o segundo maior índice de acerto do grupo intermediário, precedido apenas por N+N. Para os grupos avançado e de controle, COD aparece com o menor índice de acerto. É sempre importante lembrar que há a possibilidade de que a diferença dos índices de acerto entre o grupo intermediário e avançado se dê em função também de outros fatores, conforme apontado anteriormente.

### **Considerações Finais**

Retomo nesta seção minhas perguntas de pesquisa e hipóteses de trabalho. Com relação às perguntas:

- a) através de comparação entre o PB e o inglês, é possível trazer evidências de que todas as propriedades resultantes da definição positiva do PC, ou pelo menos parte delas estão ligadas ao mesmo parâmetro?
- b) se houver tal parâmetro, a aquisição do inglês como L2 apresenta semelhanças com a aquisição de L1 em relação ao comportamento relativo ao mesmo parâmetro?

Apresento algumas sugestões de respostas para as perguntas a) e b).

No capítulo 3, apresentei uma análise comparada entre o inglês e o português, na qual foi possível levantar a possibilidade de que as cinco estruturas estudadas poderiam, em princípio, reforçar a evidência para a existência do PC. Uma vez que uma língua que seleciona o valor positivo do Parâmetro de Composição, como o inglês, apresenta todo um *cluster* de estruturas, uma língua como o PB, que não seleciona o valor positivo do PC, não deveria apresentar as mesmas estruturas atreladas ao referido parâmetro. A conclusão do capítulo 3 ofereceria uma resposta positiva para a pergunta a). No capítulo 4, sobre teorias de aquisição de L2, uma questão importante surge em relação à pergunta b): ela parece se

embasar na L1 para investigar a aquisição de L2. O capítulo 4, entretanto, parece ter oferecido toda uma nova possibilidade de interpretações: a de que talvez a L2 tenha seu próprio estatuto no que diz respeito a seu desenvolvimento, e que seu distanciamento dos processos de L1 não constitui, *a priori*, um problema.

Ao longo do trabalho, especificamente após capítulos 3 e 4, recorri a Snyder (1995), classificando estruturas resultativas e V+Partícula como nucleares, enquanto que COD, e isolamento de preposição foram chamadas de não-nucleares. Após análise dos dados, não parece implausível que as propriedades atribuídas à marcação positiva do PC façam parte do mesmo *cluster*. No entanto, é possível perceber diferenças entre as estruturas nucleares e não-nucleares. Retomando a idéia de aquisição perfeita, discutida no capítulo 4, os falantes avançados parecem ter adquirido as resultativas e demonstram um alto índice de acerto nas construções V+Partícula, embora não tenham recebido instrução formal sobre tais estruturas, que mesmo assim aparecem como parte de sua gramática. Ainda na perspectiva de aquisição perfeita, seria coerente sugerir que a mesma aconteceu quando as estruturas nucleares do PC foram adquiridas. Com relação às estruturas nucleares, a escolha de composições V+Partícula idiomáticas pode não ter favorecido a melhor demonstração de conhecimento e controle que os aprendizes avançados poderiam ter sobre essas estruturas, no caso do grupo intermediário o efeito pode ter sido ainda maior<sup>37</sup>. Das estruturas remanescentes, COD representa o maior índice de acerto para o grupo intermediário, provavelmente guiado por aprendizagem via regras. Semelhantemente, no grupo avançado, o julgamento de várias das estruturas COD como incorretas parece estar pautada em regras estilísticas da língua, também caracterizando aprendizagem. As estruturas de isolamento de preposição obtiveram um baixo índice de acertos pelo grupo intermediário, que consideraram várias das estruturas corretas. Grande parte das sentenças que esse grupo considerou corretas eram versões em inglês de estruturas com ausência de preposição (cf. capítulo 3). Assim, as diferenças entre as estruturas nucleares e não nucleares parecem apontar na direção de resultados inconclusivos em relação a *todas* as propriedades constituírem um parâmetro. No entanto, uma outra possibilidade, esta bastante plausível e digna de menção, é que as estruturas são aprendidas individualmente na L2. Se esse for o

---

<sup>37</sup> Conforme apontado na seção 5.5.

caso, as estruturas são aprendidas individualmente e cada uma a seu tempo em L2, diferentemente do que ocorre em L1, onde há instantaneidade. Assumindo essa hipótese, é possível sugerir que as propriedades aqui estudadas fazem sim parte do mesmo parâmetro, já que não ocorrem em PB, onde o valor do parâmetro relevante é marcado negativamente<sup>38</sup>. O fato de as estruturas estudadas não ocorrerem em PB serve de reforço à hipótese de que fazem parte de um *cluster* e estão ligadas à marcação positiva do PC. O que este trabalho não oferece reforço é para a evidência de aparecimento instantâneo de todas as estruturas em L2. Isso parece estar relacionado com o fato de que em aquisição de L2, as estruturas de um dado *cluster* não aparecem de forma instantânea, como se espera em L1. Defendo, no entanto, que as propriedades aqui apresentadas constituem o *cluster* atrelado à marcação positiva do PC com base na inexistência das propriedades relevantes em PB<sup>39</sup>. O fato de as estruturas não aparecerem instantaneamente em L2 seria obviamente, uma limitação do desenvolvimento da interlíngua.

Com exceção das estruturas de V+Partícula idiomáticas, explicitadas na seção 5.5, uma nova pesquisa sobre as construções V+Partícula seria necessária a fim de se oferecer dados mais conclusivos, mesmo considerando o acerto de todas as estruturas não idiomáticas. As construções com isolamento de preposição oferecem o seguinte quadro: o índice de acerto é relativamente baixo em relação às resultativas. Isso pode encontrar duas possíveis explicações: ou (i) tais estruturas foram aprendidas via instrução formal e são, portanto, guiadas por regras, ou (ii) o fenômeno de isolamento de preposição simplesmente não faz parte do *cluster*. Conforme mencionei anteriormente, esta última encontra respaldo em Gebhardt (2005) e no próprio Snyder (1995). Seja qual for a melhor explicação, ela necessitaria de mais investigação.

---

<sup>38</sup> Vide capítulo 3.

<sup>39</sup> Reconheço que alguns pesquisadores (Snyder (1995) e Gebhardt (2005) cf. seção anterior) refutam a inclusão de algumas das propriedades no *cluster*. Snyder apenas aponta para a possibilidade de que COD não faça parte do *cluster*, mas inclui a estrutura no conjunto de propriedades de forma consistente, ao passo que Gebhardt apresenta dados de uma variedade de Francês que apresenta isolamento de preposição de forma produtiva sem apresentar nenhuma outra propriedade do *cluster*. De qualquer forma, haveria necessidade de estudos mais precisos e específicos sobre essas estruturas a fim de se determinar definitivamente sua inclusão ou não no *cluster*. Neste estudo, minha análise no capítulo 3 não oferece nenhuma contra-evidência para a inclusão das referidas estruturas no *cluster*. Estando as duas possibilidades em pé de igualdade e necessitando

A diferenciação entre estruturas nucleares e estruturas não-nucleares neste estudo foi crucial para a diferenciação dos aprendizes intermediários *versus* nativos & avançados. Para estes os índices mais altos são as propriedades nucleares, enquanto para aqueles os índices mais altos incluem propriedades não-nucleares. O aparente conhecimento sobre COD e isolamento de preposição demonstrado por aprendizes intermediários reforça a hipótese de aprendizagem via regras, se comparado com o conhecimento demonstrado por aprendizes avançados acerca de resultativas e V+Partícula. Considerando-se as características do grupo avançado, sua aquisição de tais propriedades pode ter se dado devido a sua imersão na língua, assegurando *input* não ordenado, e não através de instrução formal.

É importante ressaltar ainda que o aparente conhecimento de N+N e COD não precisa envolver as propriedades homônimas do parâmetro, já que para o aprendiz intermediário N+N pode não ter a capacidade recursiva do N+N do PC. O COD do PC envolve a ocupação do primeiro objeto em posição-A, que possibilita sua passivização, enquanto o “COD” do falante intermediário pode assemelhar-se ao “COD” do dialeto mineiro, que não permite passivização<sup>40</sup>.

De certa forma, os resultados deste trabalho parecem parcialmente confirmar minha hipótese inicial de que a aquisição das propriedades do (PC) em L2 não será semelhante à sua aquisição em L1, pelo menos não da forma instantânea (cf. Snyder (1995a, 1995b, 2001b, 2002) e Snyder & Sugisaki (2002)). Em L2, as propriedades *nucleares* parecem ser adquiridas (resultativas, V+Partícula,), ao passo que as não-nucleares (COD e isolamento de preposição) juntamente com a propriedade nuclear N+N<sup>41</sup> podem ter sido guiadas por regras explícitas. Ainda sobre a diferenciação das propriedades nucleares e não-nucleares, uma nova hipótese, que suscita novos estudos, foi levantada a partir de evidência sobre aquisição de L2: a de que as estruturas não-nucleares talvez não façam parte do PC. Neste estudo, assumo que as estruturas não-nucleares fazem parte do PC, com base em minha

---

maior investigação, assumo neste estudo que as duas propriedades não nucleares fazem parte do *cluster* até que estudos futuros ofereçam resolução para este impasse.

<sup>40</sup> Ver capítulo 3.

<sup>41</sup> provavelmente, a propriedade N+N também seria adquirida, no entanto, devido à simplicidade da estrutura ela é quase imediatamente apresentada aos aprendizes de inglês como L2 via instrução formal.



análise comparativa entre inglês e PB, no capítulo 3. Faltaria para minha assunção segura o argumento da instantaneidade da aquisição de tais propriedades, no entanto, a instantaneidade parece não estar presente em contexto de aprendizagem de L2, e sim de aquisição, o que naturalmente excluiria tal argumento dessa discussão que se desenvolve com base em aquisição formal, já que todos meus sujeitos passaram por instrução via input ordenado e evidência positiva e negativa.

Em relação ao Princípio do Subconjunto, este trabalho parece não oferecer nenhuma evidência de que tal princípio esteja operante em aquisição de L2. O PS poderia oferecer informação interessante como hipótese preliminar de aprendizagem, se fosse considerado que as estruturas não nucleares (COD e isolamento de preposição) encontradas em PB fossem do mesmo tipo que aquelas encontradas no inglês, resultantes da marcação do valor positivo do PC. Se as versões superficiais de COD e isolamento de preposição fossem idênticas às do inglês, a questão seria investigar se o aprendiz iniciaria sua aprendizagem produzindo tais estruturas corretamente e com todas as propriedades relacionadas a elas. No entanto, esse estudo mostrou que as estruturas superficiais que o PC apresentava de COD e isolamento de preposição não eram decorrentes do mesmo parâmetro.

Espero, com esse trabalho, ter contribuído de certa forma para a ampliação de pesquisas na área de aquisição em L2, que poderia ser considerada a caixa preta dentro da caixa preta. Concluo este trabalho com respostas incertas e inconclusivas, mas com toda uma nova série de perguntas resultantes desta investigação. Um resultado no mínimo curioso e instigador, mas com característica de um trabalho de pesquisa: a certeza de que a pesquisa está apenas se iniciando.

## Referências Bibliográficas

- ACKERMAN, F. & WEBELHUTH, G. (1998) *A Theory of Predicates*. Stanford, CA: CSLI.
- ADJÉMIAN, C. (1976) On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26: 297-320.
- ALSINA, A., BRESNAN, J. & SELLS, P. (eds.) (1997) *Complex Predicates*. CSLI Lecture Notes, 64. Stanford: CSLI Publications.
- AOUN, J. & LI, Y. A. (1989) Scope and Constituency. *Linguistic Inquiry*, 20(2): 141-172.
- ARNOLD, M. D. (1995) *Case, periphrastic do and the loss of verb movement in English*. Doctoral Dissertation. The University of Maryland.
- AVELAR, J. O. (2006) *Adjuntos Adnominais Preposicionados no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- AYOUN, D. (1996) The Subset Principle in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics* 17: 185-213.
- BAKER, M. C. (1988) *Incorporation: a theory of grammatical function changing*. Chicago: University of Chicago Press.
- BAKER, M. C. (2001) *Atoms of Language – The Mind’s Hidden Rules of Grammar*. NY: Basic Books.
- BASTOS, A.C. (2001) *Fazer, Eu Faço! Topicalização de Constituintes Verbais em Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- BELETTI, A. (1999) “Inversion” as focalization and related questions. *CatWPL* 7: 0-45.
- BERENT, G. (1994) The Subset Principle in second language acquisition. In A. Cohen, S. Gass & E. Tarone (eds.) *Research methodology in second language acquisition* (17-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BERNSTEIN, J. (1993a) *Topics in the syntax of Nominal Structures across Romance*. Doctoral Dissertation. City University of New York. New York.
- BERNSTEIN, J. (1993b) The syntactic role of word markers in null nominal constructions. *Probus* 5: 5-38.
- BERWICK, R. (1985) *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. Cambridge, M.A: The MIT Press.

- BIRDSONG, D. (1999) (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BLEY-VROMAN, R. (1983) The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning* 33: 1 – 17.
- BLEY-VROMAN, R. (1990) The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- BORER, H. (1984) *Parametric Syntax*. Dordrecht: Foris.
- BRAINE, M. (1971) On two types of models of the Internalization of Grammars. In D. Slobin (ed.) *The Ontogenesis of Grammars* (152-88). New York: Academic Press.
- BROWN, D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. Fourth edition. Longman.
- BROWN, R. & HANLON, C. (1970) Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In J. Hayes (ed.) *Cognition and the development of language* (11-54). New York: Wiley.
- BUTT, M. (1997) Complex Predicates in Urdu. In A. Alsina, J. Bresnan & P. Sells (eds.) (1997) *Complex Predicates* (107-149). CSLI Lecture Notes, 64. Stanford: CSLI Publications.
- CARDINALETTI, A. & GUASTI, M. T. *Syntax and Semantics - Small Clauses*. Vol. 28. Academic Press.
- CARRIER, J. & RANDALL, J. H. (1992) The Argument And Syntactic Structure of resultatives. *Linguistic Inquiry* 23: 173-235.
- CARROLL, S. & MEISEL, J. (1990) Universals and second language acquisition: some comments on the state of current theory. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 201-208.
- CELCE-MURCIA, M. & LARSEN-FREEMAN, D. (1999) *The Grammar Book – An ESL/EFL Teacher’s Course*. Second Edition. Heinle & Heinle.
- CHOMSKY, N. (1955/1975) *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

- CHOMSKY, N. (1991) Some Notes on Economy of Derivation and Representation. In R. Freidin (ed.) *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1993) A Minimalist Program for Linguistic Theory. In K. Hale & Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1998) "Minimal Inquiries: The Framework". Unpublished manuscript. MIT.
- CHOMSKY, N. (1999) "Derivation by Phase". Unpublished manuscript. MIT.
- CHRISTIE, K. & LANTOLF, J. (1998) Bind me up bind me down: reflexives in L2. In: S.FLYNN, G. MARTOHARDJONO & W. O'NEIL (eds.) *The generative study of second language acquisition* (239 – 260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CLAHSEN, H. & MUYSKEN, P. (1986) The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners: A Study of the Acquisition of German Word Order. *Second Language Research* 2: 93-119.
- CLAHSEN, H. & MUYSKEN, P. (1989) The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5: 1-29.
- CINQUE, G. (1993) *On the evidence for partial N-movement in the Romance DP*. Unpublished Manuscript. University of Venice.
- COOK, V. (1988) *Chomsky's Universal Grammar: an introduction*. Oxford Blackwell.
- COOK, V. (1990) Timed comprehension of binding in advanced L2 learners of English. *Language Learning* 40: 557-599.
- COOK, V. & NEWSON, M. (1996) *Chomsky's Universal Grammar: an introduction*. Oxford Blackwell.
- CORDER, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161 – 170.
- CORDER, S. P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- CRAIN, S. & THORTON, R. (1998) *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

- DEDYDTSPOTTER, L., SPROUSE, R. & ANDERSON, B. (1997) The interpretive interface in L2 acquisition: the process result distinction in English-French interlanguage grammars. *Language Acquisition* 6: 297-332.
- DEDYDTSPOTTER, L., SPROUSE, R., & ANDERSON, B. (1998) Interlanguage A-bar dependencies: binding construals, null prepositions and Universal Grammar. *Second Language Research* 14: 341-358.
- DEPIANTE, M. (2000) *The Syntax of Deep and Surface Anaphora: A Study of Null Complement Anaphora and Stripping/Bare Argument Ellipsis*. Doctoral Dissertation. University of Connecticut.
- DUFFIELD, N., PRÉVOST, P. & WHITE, L. (1997) A Psycholinguistic Investigation of Clitic Placement in Second Language Acquisition. In E.Hughes, M.Hughes & A. Greenhill (eds.) *Proceedings of the 21<sup>st</sup> Annual Boston University Conference on Language Development* (148-159). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- DEN DIKKEN, M. (1992) *Particles*. Dordrecht: Holland Institute of Generative Linguistics.
- DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. (1982) *Language Two*. NY: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990) Grammaticality judgments and learner variability. In H. Burmeister & P. Rounds (eds.) *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Second Language Research Forum* (25 – 60). American English Institute, University of Oregon.
- ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- EMONDS, J. E. (1985) *A Unified Theory of Syntactic Categories*. Dordrecht: Foris.
- EPSTEIN, S., FLYNN, S. & MARTOHARDJONO, G. (1996) The strong continuity hypothesis: some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition. In S.FLYNN, G. MARTOHARDJONO & W. O'NEIL (eds.) *The generative study of second language acquisition* (61 – 77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983) *Strategies of Interlanguage Communication*. London: Longman.
- FLYNN, S. (1987) *A parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- FINER, D. (1991) Binding parameters in second language acquisition. In: EUBANK, L. (ed.) *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language*. (351 – 374). Amsterdam: John Benjamins.

- FUCHS, M. & BONNER, M. (2000) Focus on Grammar – a high intermediate course for reference and practice. 2<sup>nd</sup> edition. NY: Longman.
- GASS, S. & SELINKER, L. (2001) *Second Language Acquisition – an introductory course*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- GREEN, G. (1974) *Semantics and Syntactic Regularity*. Bloomington: Indiana University Press.
- GREGG, K. (1984) Krashen's monitor model and Occam's razor. *Applied Linguistics* 7: 70-100.
- GREGG, K. (1988) Epistemology without knowledge: Schwartz on Chomsky, Fordor and Krashen. *Second Language Research* 4: 66-80.
- GRIMSHAW, J. (1989) Getting the Dative Alternation. In I. Laka & A. Mahajan (eds.) *The MIT Working Papers in Linguistics*, 10: 113-122.
- GROPEN, J., PNKER, S., HOLLANDER, M., GOLDBERG, R. & WILSON, R. (1989) The Learnability and Acquisition of the Dative Alternation in English. *Language* 65: 203-257.
- HALE, K. & KEYSER, S. J. (1993) On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations. In K. Hale & S.J. Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HALE, K. & KEYSER, S. J. (1998) A Response to Fodor and Lepore, 'Impossible Words?'. *Linguistic Inquiry* 30(3): 453-466.
- HALE, K. & KEYSER, S. J. (2001) Conflation. Unpublished manuscript.
- HAIR, J. F. et al. (2003) *Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração*. São Paulo: Bookman.
- HAIR, J. (1998) *Análise Multivariada de Dados*. São Paulo: Bookman.
- HIRAKAWA, M. (1990) A study of the L2 acquisition of English reflexives. *Second Language Research* 2: 33-52.
- HOEKSTRA, T. (1988) Small Clause Results. *Lingua* 74: 101-139.
- HOEKSTRA T. (1992) Aspect and Theta Theory. In M. R. Iggy (ed.) *Thematic Structure: Its Role in Grammar* (145-173). Berlin & New York: Foris.
- HORNSTEIN, N. & WEINBERG, A. (1981) Case Theory and Preposition Stranding. *Linguistic Inquiry* 12: 55-91.
- HULK, A. (1991) Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French, *Second Language Research* 7 (1), 1 – 34.

- HYAMS, N. (1986) *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: D. Reidel.
- JACKENDOFF, R. (1990) *Semantic Structures*. Current Studies in Linguistics. Cambridge, MA: MIT Press.
- JAEGGLI, O. (1982) *Topics in Romance syntax*. Dordrecht: Foris.
- JACOBS, R. (1995) *English Syntax – A Grammar for English Language Professionals*. New York: Oxford University Press.
- KANNO, K. (1997) The acquisition of null and overt pronominals in Japanese by English speakers. *Second Language Research*, 14: 376-388.
- KANNO, K. (1998) The stability of UG principles in second language acquisition. *Linguistics* 36: 1125-1146.
- KATO, M. (2003a) Null objects and VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese. In: QUER, J., SCHROTEN, J., SCORETTI, M., SLEEMAN, P., VERHEUGD, E. (eds.) *Romance Languages and Linguistic Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- KATO, M. (2003) Child L2 acquisition: an insider account. In MÜLLER, N. (2003) (ed.) *(In)vulnerable domains in Multilingualism*, John Benjamins.
- KATO, M. (2005) A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M. A. KOLLER, E. TEIXEIRA, J. & LEMOS, A. S. (orgs.) *Ciências da Linguagem: Trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho)
- KAYNE, R. (1984) *Connectedness and Binary Branching*. Dordrecht: Foris.
- KAYNE, R. (1985) Principles of Particle Constructions. In J. Gueron, H.-G. Obenauer & J.-Y. Pollock (eds.) *Grammatical representations*. Dordrecht: Foris.
- KEENAN, E. & COMRIE, B. (1977) Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8: 63-99.
- KITAGAWA, Y. (1985) Small But Clausal. *Chicago Linguistic Society* 21: 210-220.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- KRIFKA, M. (2001) *Lexical Representations and the Nature of the Dative Alternation*. DIP Colloquium, University of Amsterdam.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LARSON, R. (1988a) Light Predicate Raising. *Lexcon Project Working Papers 27*. Cambridge, MA: MIT Center for Cognitive Science.
- LARSON, R. (1988b) On the Double Object Construction. *Linguistic Inquiry* 19: 335-391.
- LARSON, R. (1990) Double Objects Revisited: Reply to Jackendoff. *Linguistic Inquiry* 21: 589-632.
- LEVIN, B. & RAPPAPORT, H (1995) *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. LI, Monograph 26. Cambridge, MA: The MIT Press.
- LICERAS, J. (1989) On some properties of the ‘pro-drop’ parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish. In: GASS, S. & SCHACHTER, J. (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, (109 – 133). Cambridge: Cambridge University Press.
- LICERAS, J. & VALENZUELA, E. (1998) The Compounding Parameter in L2 acquisition: the Subset Principle revisited. Paper presented at GASLA 1998, University of Pittsburgh and Carnegie Mellon, Pittsburgh, September.
- LICERAS, J. & DÍAZ, L. (2000) Triggers in L2 acquisition. *Studia Linguistica*, 54, 2, 197 – 211.
- LIGHTBOWN, P. (1985) Great Expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 173-189.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1993) Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 204-224.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1999) *How languages are learned*. (revised edition) New York. Oxford University Press.
- LOBATO, L. M. P. (2004) Afinal, existe a construção resultativa em português? In L.NEGRI, M. J. FOLTRAN & R. P. OLIVEIRA (orgs.) *Sentido e Significação. Em Torno da Obra de Rodolfo Ilari* (142 – 180). São Paulo: Editora Contexto.
- LONG, M. (1983) Does instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17: 359-382.
- LONG, M. (1988) Instructed interlanguage development. In L. Beebe (ed.) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (115 – 141). New York: Newbury.



- MARANTZ, A. (1993) Implications of Asymmetries in Double Object Constructions. In S. Mchombo (ed.) *Theoretical Aspects of Bantu Grammar*. Stanford, CA: Stanford University.
- MANZINI, R. & WEXLER, K. (1987) Parameters, binding theory and learnability. *Linguistic Inquiry* 18: 413-444.
- MARCELINO, M. R. (2000) *Construções Resultativas em Português e em Inglês: Uma Nova Análise*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- MCDANIEL, D., MCKEE, C. & CAIRNS, H. (1996) *Methods for Assessing Children's Syntax*. London: The MIT Press.
- MCLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MCLAUGHLIN, B. (1995) Language acquisition and the Subset Principle. *The Linguistic Review* 12: 143-191.
- MEISEL, J. M. (2000a) Revisiting Universal Grammar. *DELTA* 16(No. Especial): 129-140.
- MEISEL, J. M. (2000b) On Transfer at the Initial State of L2 Acquisition. In C. RIEMER (ed.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60 (186-206). Geburtstag*, Tübingen: Narr.
- MEISEL, J. M. (2005) Against full transfer during early phases of L2 acquisition: Evidence from German learners of French. *Working Papers in Multilingualism* 63. Universität Hamburg.
- MULDER, R. (1992) *The Aspectual Nature of Syntactic Complementation*. Holland Institute of Generative Linguistics.
- MÜLLER, S. (2002) *Complex Predicates: Verbal Complexes, Resultative Constructions, and Particle Verbs in German*. [Studies in Constraint-Based Lexicalism](#) No 13. Stanford: [CSLI Publications](#).**
- MÜLLER, S. <http://www.cl.uni-bremen.de/~stefan/Pub/complex-ell2.html>. Acessado em 10/01/2007.
- NAPOLI, D. (1992) Secondary Resultative Predicates in Italian. *Journal of Linguistics* 28: 58-90.
- NEMSER, W. (1971) Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-123.

- NORRIS, J. & ORTEGA, L. (2003) Defining and Measuring SLA. In: C. Goughy & M. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- OEHRLE, R. (1976) *The Grammatical Status of the English Dative Alternation*. Tese de Doutorado. MIT.
- PEARSALL, J. (ed.) (1998) *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- PICALLO, M. C. (1991) Nominals and Nominalizations in Catalan. *Probus* 3: 279-316.
- PINKER, S. (1989) *Learnability and Cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- PINKER, S. (1984) *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PLATT, J., PLATT, H. & RICHARDS, J. (2001) *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New Edition. Longman.
- POLLOCK, J. (1989) Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- PUSTEJOVSKY, J. (1991) The Syntax of Event Structure. *Cognition* 41: 47-82.
- QUIRK, R. & GREENBAUM, S. (1973) *University Grammar of English*. London: Longman.
- RAPOSO, E. (1992) *Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Editora Caminhos.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1992) *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Longman.
- RIZZI, L. (1982) *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- RUTHERFORD, W. (1988) Introduction. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (eds.) *Grammar and Second Language Teaching: A book of Readings* (1-8). New York: Newbury House.
- RUTHERFORD, W. & SHARWOOD SMITH, M. (1985) Consciousness raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics* 6: 274-282.
- ROTHSTEIN, S. (1983) *The Syntactic Forms of Predication*. Doctoral Dissertation. MIT.
- SALLES, H. M. (1997) *Prepositions and the Syntax of Complementation*. Doctoral Dissertation. University of Wales. Bangor.

- SCHACHTER, J. (1974) An error in error analysis. *Language Learning* 24(2): 73-107.
- SCHACHTER, J. (1988) Second language acquisition and its relationship with Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9: 219-235.
- SCHACHTER, J. (1989) Testing a proposed universal. In S. Gass & J. Schachter (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHACHTER, J. (1990) On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research* 6: 93-124.
- SCHWARTZ, B. (1986) The epistemological status of second language acquisition. *Second Language Research* 2: 120-159.
- SCHWARTZ, B. (1988) A reply to Gregg: In defense of Theory Building. *Second Language Research* 4: 157-173.
- SCHWARTZ, B. (1993) On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 147-163.
- SCHWARTZ, B. & GUBALA-RYZAK, M. (1992) Learnability and grammar re-organization in L2A: Against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8: 1-38.
- SCHWARTZ, B. & SPROUSE, R. (1996) L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research* 12: 40-72.
- SCHWARTZ, B. & SPROUSE, R. (2000a) The use and abuse of linguistic theory in L2 acquisition research. In A. Juffs, T. Talpas, G. Mizera & B. Burt (eds.) *Proceedings of GASLA IV* (176-187). University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics.
- SCHWARTZ, B. & SPROUSE, R. (2000b) When syntactic theories evolve: Consequences for L2 acquisition research. In J. Archibald (ed.) *Second language acquisition and linguistic theory* (156 – 186). Oxford: Blackwell.
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- SCHER, A. P. (1996) *As Construções com dois complementos no Inglês e no Português do Brasil: um estudo sintático comparativo*. Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993) Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179.

- SILVA-CORVALÁN, C. (1993) On the permeability of Grammars. In: ASHBY, W. J., MITHUN, M., PERISSINOTTO, G. & RAPOSO, E (eds.) *linguistic perspectives on Romance Languages*. (19 – 44). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- SLABAKOVA, R. (2002) The Compounding Parameter in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 507-540.
- SLOBIN, D. I. (1996) Two Ways to Travel: Verbs of Motion in English and Spanish. In M. Shibatani & S. Thompson (1996) *Grammatical Constructions: Their form and meaning*. Oxford: Claredon Press.
- SNYDER, W. (1995a) A Neo-Davidsonian Approach to Resultatives, Particles and Datives. *Proceedings of the North East Linguistics Society* 25: 457-471.
- SNYDER, W. (1995b) *Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology*. Doctoral Dissertation. MIT.
- SNYDER, W. (2001) On the Nature of Syntactic Variation: Evidence from Complex Predicates and Complex Word-Formation. *Language* 77: 324-342.
- SNYDER, W. (2002) Parameters: The View from Child Language. In *Proceedings of the Third Tokyo Conference on Psycholinguistics* (27- 44). Tokyo: Hituzi Shobo.
- SNYDER, W., SUGISAKI, K. & YAFFEE, D. (2000) Preposition Stranding and Prepositional Complementizers in the Acquisition of English. In *Proceedings of the First Tokyo Conference on Psycholinguistics* (153-169). Tokyo: Hituzi Shobo.
- SNYDER, W. & SUGISAKI, K. (2001) Preposition Stranding and Double Objects in the Acquisition of English. In *Proceedings of the Second Tokyo Conference on Psycholinguistics* (209-225). Tokyo: Hituzi Shobo.
- SNYDER, W. & SUGISAKI, K. (2002) Preposition Stranding and the Compounding Parameter: A Developmental Perspective. In *Proceedings of the 26<sup>th</sup> Boston University Conference on Language Development*, volume 2 (677-688). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- SOUSA, D. A. (2005) *Estratégias de Processamento de Insumo e a Alternância das formas Dativas em Inglês*. Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas.
- SPEAS, M. (1990) *Phrase structure in natural language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- STAUFFER, D. (1996) Phrasal Verbs. Paper presented at the XXIII MEXTESOL National Convention. Zacatecas, Mexico.

- STOWELL, T. (1981) *Origins of Phrase Structure*. Doctoral Dissertation. MIT.
- STOWELL, T. (1982) Conditions on Reanalysis. *MIT Working Papers in Linguistics* 4: 245-269.
- STRUMPF, M. (1999) *The Grammar Bible*. L.A.: Knowledgeopolis.
- STURT, P. (1997) *Syntactic Reanalysis in Human Language Processing*. Doctoral Dissertation. University of Edinburgh.
- TAKAMI, K. (1992) *Preposition Stranding: from Syntactic to Functional Analyses*. Topics in English Linguistics 7. New York: Mouton de Gruyter.
- TALMY, L. (1985) Lexicalization Patterns: Semantic Structures in Lexical Forms. In T. Shopen (ed.). *Language Typology and Syntactic Description* 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- TALMY, L. (1991) Path to Realization: A Typology of Event Integration. *Buffalo Papers in Linguistics* 91-01: 147-187.
- TALMY, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics* (Vols. 1 and 2). Cambridge, MA: The MIT Press.
- THOMAS, M. (1991) Universal Grammar and the interpretation of reflexives in a second language. *Language* 67, (211 – 239).
- TROTTA, J. (2000) Wh-Clauses in English. Aspects of Theory and Description. *Language and Computers: Studies in Practical Linguistics* 34. Atlanta: Rodopi.
- UNGERER, F. & SCHMID, H-J. (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Longman.
- VALOIS, D. (1990) The internal syntax of DP and adjective placement in French and English. *Proceedings of NELS* 21. Amherst, MA: GLSA.
- VALOIS, D. (1991) *The Internal Syntax of DP*. Doctoral Dissertation. University of California at Los Angeles.
- VENDLER, Z. (1967) Verbs and Times. In Z. Vendler. *Linguistics and Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- VERKUYL, H. J. (1989) Aspectual classes and aspectual composition. *Linguistics and Philosophy* 12: 39-94.
- WASON, T. (1981) Comments on the paper by Baker. In C.L. Baker & J. J. McCarthy. *The logical problem of language acquisition* (324-329). Cambridge: The MIT Press.

- WHITE, L. (1985) Is there a logical problem of second language acquisition? *TESL Canada* 2: 29-41.
- WHITE, L. (1985) The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35 (47 – 62).
- WHITE, L. (1989) *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- WHITE, L. (1990) Second language acquisition and Universal Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 121-133.
- WHITE, L. (2003a) *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP.
- WHITE, L. (2003b) On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language. In C. Goughy & M. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- WINKLER, S. (1997) *Focus and Secondary Predication*. Studies in Generative Grammar 43. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- WURMBRAND, S. (2001) *Infinitives. Restructuring and Clause Structure*. Studies in Generative Grammar, 55. Mouton de Gruyter.



b. It's not English! It sounds funny (No native speaker would say that OR I'm not even sure I know what it means.) ***In this case, I also need you to tell me if this is part of the language. If the sentence were "If I didn't be a teacher.../ himself doesn't want I to go..." you would classify it as ungrammatical because it sounds foreign or because it really does not reflect the structure of English. In this case you would circle this alternative.***

If you understand the sentence, explain in your words what the underlined part means (paraphrase): ***Rephrase it or rewrite it as you would say it (or even what you think the speaker wanted to say). (example: "he doesn't want me to go" instead of "himself doesn't want I to go." I would appreciate it if you did that even for the sentences you considered correct.***

6. Now read the sentences, circle a. or b. and explain the meaning of the underlined part please.

**Once again, thank you very much!!**

**Marcello**



(1)

**A: Last night I threw a party and forgot to remove the carpet...**

**B: And...is that a problem?**

**A: Other than the fact that my guests danced my Persian carpet thin and now I'm going to have to buy a new one? Oh, no problem.**

Choose the best alternative for the underlined sentence above, in this particular context:

- c. It's English. (even though I might not use it, I understand it)
- d. It's not English! It sounds funny (No native speaker would say that OR I'm not even sure I know what it means.)

If you understand the sentence, explain in your words what the underlined part means

(paraphrase):

## Experimento B: aprendizes avançados e aprendizes intermediários

nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ homem / mulher  
língua nativa: \_\_\_\_\_ número de anos de estudo do inglês:  
número total de anos em contato com o inglês (estudando ou não):  
idade em que começou a estudar inglês:

**TODA sua informação é confidencial. Eu não farei uso de sua informação *peçoal* em minha tese. Sua informação será convertida em porcentagem. No entanto, eu necessito informar dados como idade dos sujeitos de pesquisa e sexo. A informação pessoal aqui contida é apenas para meu controle. Muitíssimo obrigado pela sua colaboração.**

1. Por favor leia todas as instruções antes de começar.
2. Isto não é uma prova, é uma pesquisa sobre língua. Portanto, não sinta que está “indo mal”.
3. Não tente descobrir qual é o objeto de estudo. Muitas das sentenças que estão aqui têm a função de “mascarar” o estudo.
4. Tente não pensar em “regras gramaticais”. Sabemos que há uma diferença entre o que a gramática normativa manda fazer e o que de fato é feito.
5. Aqui está um exemplo do teste e as possíveis respostas:

**If I was a teacher, I would be very nice to my students. What kind of teacher do you believe you would be?**

Escolha a melhor alternativa para a sentença sublinhada, no contexto em que foi apresentada:

- a. É inglês. Eu entendo e acho que é gramaticalmente correta na língua (Talvez eu a use, talvez eu não a use). *Neste caso, você pode achar que a sentença tem algum “erro grammatical”, como por exemplo lembrar que a regra diz que deveria ser “If I WERE...” ao invés de “If I WAS...” Mas há muitas variedades de inglês que usam isso, ou até você mesmo diz isso às vezes. Lembre-se, isso não é um “exame”.*
- b. Não está correta. Acredito que não seja parte da língua ou que haja erro de gramática (talvez eu a entenda, talvez eu não a entenda. Há algo estranho). *Neste caso, a sentença parece errada para você ou você tem certeza que está errada. Se fosse: “If I didn’t be a teacher.../ himself doesn’t want I to go...” você circularia a opção b. por saber que não é assim que se fala em inglês, ou por acreditar que não é possível dizer isso.*

Se você entende, diga em suas palavras o que a parte sublinhada significa: *Aqui você me diz o que acha que a sentença quer dizer. Por exemplo, considerando a sentença “himself doesn't want I to go”, você pode colocar “Ele mesmo não quer que eu vá.” Por favor responda essa questão mesmo que tenha assinalado a alternativa a.*

7. Agora é só ler, circular a. ou b. e explicar o significado da parte sublinhada da sentença.

Mais uma vez, agradeço muito sua colaboração.

Marcello

(1)

A: Last night I threw a party and forgot to remove the carpet...

B: And...is that a problem?

A: Other than the fact that my guests danced my Persian carpet thin and now I'm going to have to buy a new one? Oh, no problem.

Escolha a melhor alternativa para a sentença sublinhada, no contexto em que foi apresentada:

**a.** É inglês. Eu entendo e acho que é gramaticalmente correta na língua (Talvez eu a use, talvez eu não a use).

**b.** Não está correta. Acredito que não seja parte da língua ou que haja erro de gramática (talvez eu a entenda, talvez eu não a entenda. Há algo estranho).

Se você entende, diga em suas palavras o que a parte sublinhada significa:

(2)

A: Did he read the whole book?

B: The language development impairment syndrome book? Oh, my, he read it from cover to cover.

(3)

A: Did Peter get anything for his birthday?

B: If I'm not mistaken, Mary gave him a book about Socrates.

(4)

A: What's the color of the sofa you think you left your book?

B: The color? I don't remember!!

(5)

A: Did you have this car serviced?

B: No.

A: Did you at least change the tires and check the oil?

B: No.

A: Well, let's just pray it won't break down on the highway.

(6)

A: I'm sorry Mr. Schneider. I didn't quite catch the last part. Would you mind explaining me it again?

B: No, problem, I said that the traditional grammar book tells you to...

(7)

A: Do you always cook this much, Christine?

B: Well, actually, no...But I've done so much cooking since you guys arrived that I might have cooked my stove black! I'll need a new one!

(8)

A: What are you teaching now?

B: Prepositions.

A: Ok. So, describe to me whatever problems you might have encountered in teaching prepositions to students of English as a second language.

A: Ok...Well, let's see...

(9)

A: Where is Maggie now? Any ideas?

B: She is probably working out her muscles at the gym.

(10)

A: Oh, my God, I don't know what to do...

B: Calm down, will you? Let's just stop by a Copenhagen airline ticket office. They might be able to help.

(11)

A: They don't really believe you, do they?

B: No, they don't. But I know I am a much stronger person than they give me credit for.

(12)

A: We haven't used this bed in years...Let's give it to our cute dog!!!

B: Are you nuts? A dog doesn't need a bed.

A: But we haven't had any guests in a while...The dog needs a bed! NOW!

B: That's it! I'm done with this dog bed discussion thing that we have everyday!! Just...DO whatever you want to do with this freaking bed!! I'm out of here!

(13)

A: What did Mary give Peter?

B: Mary gave that wonderful and very expensive technical book on Socrates that has been his wish for years to him.

(14)

A: What happened in the bathroom?

B: I...uh...after painting the ceiling, I washed off my hands.

(15)

A: What is this soap doing on the floor?

B: I think I washed it slippery out of my hands...I'll clean it all up at once!

(16)

A: We're almost done here, sir. Have you decided what you want your facade to look like?

B: I wanted a red brick for the façade...You know that...cut-open bleeding heart kind of red?

A: Yes...I'm going to see what I can do.

(17)

We're the charmed ones! We're responsible for this ancient treasure kept in our family for generations!! Now, let's go over this again: at whose house did you say you left the book of shadows?

(18)

A: Hey, Bill, I had a friend of mine check that bill again, remember? From that crazy restaurant we went to last week?

B: what did he find out?

A: We ended up paying a lot more than we should have...

B: I knew it, I knew it! I was sure they had run up our bill at that dump!!

(19)

A: What did Mary give John?

B: She gave him that extremely expensive book he had been trying to buy for years.

(20)

A: How would you describe Gemima?

B: In a few words? She's the most terrible person to live with I have ever seen.

(21)

A: I can't believe this nutcase nanny we got is practicing her American Idol number again! Our baby is sleeping!!

B: I'd better go talk to her before she sings our baby awake...again!

(22)

A: I just want a quiet life...peaceful and safe. Is that too much to ask?

B: No, but it is not that simple. Most people that I know would rather live out their lives in peace and security.

(23)

A: Listen, Gail, you can't be so lenient with your students when it comes to homework. Sometimes they need a teacher to rule them with an iron hand. Have you noticed they never do their homework?

B: I know, Ana, but I don't want to be the I'm-all-over-my-students-because-of-homework kind of teacher either, you know. How can I find the balance?

(24)

A: Oh, no! I really need to lose this clock. It is so noisy!

B: You're telling me. Last night it ticked so much that it woke me up three or four times.

(25)

A: Wake up and smell the coffee!! He is a boy! Not pink! Find a different color!

B: Ok, Mr. Know-it-all! What color paper do you think his gift would look better wrapped in?

(26)

A: What happened near your house this morning?

B: Oh, that? A truck tied up traffic for hours.

(27)

A: What did Mary give John?

B: Mary gave to John that extremely expensive book he had been trying to buy for years.

(28)

A: Why are you going through my drawer? I told you to look for your watch in another drawer!

B: But you told me it was in the Spiderman sticker drawer!

A: No silly! I said it was in the Spiderman action figure drawer!

(29)

A: You do this one more time, and I'll kill you, do you hear me?

B: Kill me? Kill me as in KILL-kill me? Or just...kill me...with a touch of love?

A: I mean it literally! I'll kill you dead!

(30)

A: How many copies will you need for the meeting, Grace?

B: Let's see...Have someone run off five copies for me. That should do.

(31)

A: The old woman was cared for by a nurse from the hospital.

B: Was it expensive?

A: I have no idea.

(32)

A: What are you teaching now?

B: Prepositions.

A: Ok. So, describe me whatever problems you might have encountered in teaching prepositions to students of English as a second language.

A: Ok...Well, let's see...

(33)

A: I can't believe this happened to Josh! He's so smart! How did she do it?

B: She took him in with her beautiful appearance. That's the only explanation, because, you know... No brains!!

(34)

A: And then...When I thought it was... I mean... I... meant well, I never wanted to...

B: Oh, come on! Go tell your sorrows to God.

(35)

A: Has Logan decided what he wants for his living room?

B: Yes, he has. He will buy the thick red-and-white striped wall paper for his living room.

(36)

A: How did you find out she was a pill head?

B: Totally by accident. We were talking when she snapped her bag open and the pills came flying out of it!

(37)

A: I'm sorry father. The candles have burned off again.

B: Go somewhere and buy new ones, quickly!

(38)

A: Really, Andrew. It is cold outside. This muscle shirt won't do.

B: Okay, it's cold, I get it. But is it jacket-cold or just T-shirt cold?



(39)

A: When Lex started here he looked so...innocent. Don't you think?

B: He sure did. But who would be able to foresee what kind of mistakes that innocent man would slowly be dragged into making?

(40)

A: Why did your neighbors give poison to your dog? He was so cute!

B: I know, they kept complaining Spikey would always bark them awake in the middle of the night. So I guess they figured this would be the easiest way to... 'solve the problem.'

(41)

A: How did you find out which door of the closet of the kitchen I was talking about?

B: That's my little secret...

(42)

A: What are you teaching now?

B: Prepositions.

A: Ok. So, describe whatever problems you might have encountered in teaching prepositions to students of English as a second language to me.

A: Ok... Well, let's see...

(43)

A: So this new girl... Tell me about her. Is she beautiful?

B: Beautiful? Man, she's drop-dead gorgeous and off-the-charts sexy!

(44)

A: On the first day of Christmas my true love gave to me one little book, two carrot cakes and a kiss on the tip of my nose.

(45)

A: When are we getting together again?

B: Soon, I promise. The fact that we are temporarily apart is nothing to grieve over.

(46)

A: Hey, chief! The guy you asked us to bring here is in that room.

(Chief walks over to the room and finds his friend tied up to a chair)

B: Oh, God! Who tied him up like that? Cut him loose now!

(47)

A: Why do you hate Larry so much? Wasn't he good to your sister?

B: No way! He knocked her up and ran away.

(48)

A: What did you do to my favorite T-shirt?

B: I'm sorry, but you asked me to wash it because it was stained.

A: Yeah... But you didn't have to bleach it white, couldn't you just have washed the stains off?

(49)

A: I'm going to Salvador next week. Have you been?

B: Yes, and if you are interested I can recommend the hotel I stayed, it was good and inexpensive.

A: I'd appreciate it.

(50)

A: Is this see-through dress too slutty, do you think?

B: Well, I wasn't going to say, but... Yes. It is slutty. A little slutty...maybe very slutty?

A: Ok. Just how slutty do I look in it?

B: Actually...It makes you look come-and-get-it slutty. Hey, don't give me the evil eye! You asked!

(51)

A: Will you marry me?

B: Marry?!

A: Yes. Look, I even have a poem for you. I'll read it:

"And I will give to her, my wife,  
all the sweet things I can find..."

(52)

A: Your behavior is unacceptable. What do you have to say about it?

B: I'm sorry. But I cannot guarantee I will not do it again.

A: From now on this is something up with which the school will not put!!

B: So I guess I will have to find another school.

(53)

A: Please, just five more minutes.

B: You had one hour and you couldn't solve the equation. Five minutes won't...

A: Please!! Please! I know that if I buckle down, I can solve it!

(54)

A: Why do you say your roommate's friends are lazy bums?

B: Because after coming here and drinking the teapot dry and eating like pigs, they all took off, leaving a mess behind.

(55)

A: And then...When I thought it was...I mean...I... meant well, I never wanted to...

B: Oh, come on! Go tell God your sorrows.

(56)

A: Do you remember the name of the restaurant we ate last night?

B: Wasn't it 'Toby's Good Eats'?

(57)

mother: Bill, listen to me! I am your mother and you have just gone on that shopping spree of yours! You have got to stop now! Give me that credit card!

Clerk: Cut him some slack, ma'am! These items are hard to come by.

mother: You don't understand. Last time he went on a shopping spree like this, he bought the shop empty, he really did. Now, hand me that credit card or I'll scream...

(58)

A: You are aware of the fact that there was a crime here last night, aren't you, sir?

B: Yes, officer.

A: And would you mind telling me where you were?

B: Not at all, sir. I was at the house of the parents of a friend of mine.

A: Can they confirm this story?

B: yes, they sure can.

(59)

A: Who hasn't Bill met the wife of?

B: I have no idea. Fred's, maybe?

(60)

A: So, seven o'clock it is. In front of the movie theater?

B: Yes.

A: Now, listen, this is your last chance. You blow me off again and this time it is over. Do you hear me? O-V-E-R !!

(61)

A: You remember Jane, don't you?

B: Isn't she the one who...

A: Lisps!! She lisps, yeah.

B: What about her?

A: She auditioned for the *Wonder Woman* part.

B: And how did she do?

A: Let's just say she lisped her way out of the audition. Hee hee hee...

(62)

B: You mean she didn't get the part because she lisps? That's discrimination!

A: Not really. She is also a bad actress on top of it all. She was hissed off the stage.

(63)

A: You don't eat meat?

B: No, I'm vegetarian, didn't you know?

(64)

A: Oh, come on! Let's go to New York tomorrow again!

B: But we were just there last week.

A: But I need to go back! There are so many things I still need...

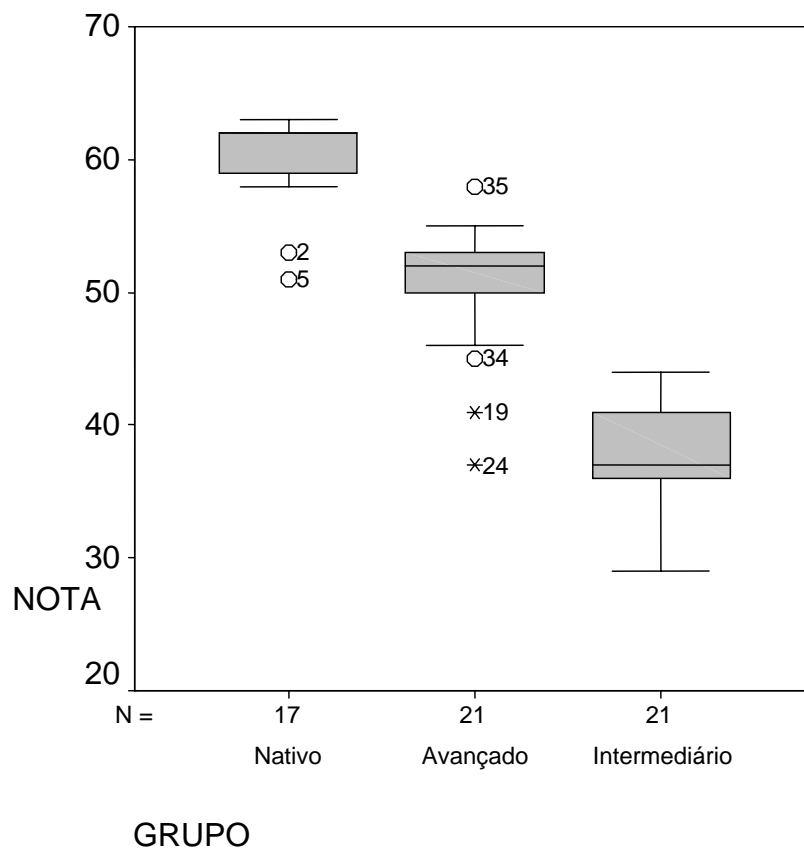
B: I'm sorry, I really can't. Last week I already spent myself dry. I haven't got a penny left!

(65)

Last night I went to a friend's house for dinner. I'm not very easy when it comes to eating, I don't like fat, I usually don't eat anything with sugar, but the dinner was served an excellent desert after...I couldn't resist!

## Apêndice B: dados e testes estatísticos

Gráfico 1: nota final para cada grupo



Apesar da verificação de observações atípicas, optou-se nesse estudo por não eliminá-las, pois segundo Hair (2003) elas devem ser mantidas, a menos que exista prova demonstrável de que não são representativas de qualquer observação da população, o que não é o caso.

Para avaliar as diferenças estatísticas entre as notas médias dos grupos, o teste escolhido foi a Análise de Variância, ANOVA, pois o teste  $t$  só compara média de dois grupos (Hair et al (2003)) e múltiplos testes  $t$  não são apropriados pois aumentam as probabilidades do erro tipo I, de rejeitar a hipótese nula quando ela é verdadeira (Hair et al (1998)). A existência no modelo a ser testado de uma variável independente não-métrica, os grupos, e uma variável dependente métrica, a nota, também é condição para um teste ANOVA.

## Rejeição da hipótese nula

A hipótese nula,  $H_0$ , é que não existem diferenças entre as médias para cada grupo.

$$H_0: \bar{Y}_{\text{nativos}} = \bar{Y}_{\text{avançados}} = \bar{Y}_{\text{intermediários}} \quad (1)$$

onde  $\bar{Y}$  representa a média das notas de cada grupo.

Entretanto, o teste ANOVA dos três grupos simultaneamente só nos permite dizer se há diferenças entre as médias dos grupos, sem identificar onde estão as diferenças (Hair (2003)). Para determinar onde estão as diferenças, optou-se pelo teste dos pares de grupos, a saber:

- Nativos x Avançados

$$H_0: \bar{Y}_{\text{nativos}} = \bar{Y}_{\text{avançados}}$$

- Avançados x Intermediários

$$H_0: \bar{Y}_{\text{avançados}} = \bar{Y}_{\text{intermediários}}$$

- Nativos x Intermediários

$$H_0: \bar{Y}_{\text{nativos}} = \bar{Y}_{\text{intermediários}}$$

onde  $\bar{Y}$  representa a média das notas de cada grupo.

Em suma, primeiramente tentou-se determinar se as diferenças entre as médias eram significativas. Caso o fossem, buscar-se-ia localizar entre quais grupos elas eram estatisticamente significativas.

## Teste F: comparação de médias

O teste utilizado para comparar médias quando se emprega a ANOVA é o teste F. A variância total é dividida em variância dentro dos grupos e variância entre grupos. A distribuição F é calculada pela razão entre estas duas formas de variância, conforme equação 2 (Hair et al (2003)):

$$F = \frac{\text{Variância entre grupos (VE)}}{\text{Variância dentro dos grupos (VD)}} \quad (2)$$

Quanto maior a variância entre grupos em relação à variância dentro dos grupos, maior a razão F e, conseqüentemente, maior probabilidade de a hipótese nula ser rejeitada (HAIR et al, 2003).

Para a transformação e análise dos dados o software estatístico escolhido foi o SPSS, versão 11.5. Os parâmetros do teste estão listados abaixo:

Alfa = 0,05

Tamanho da Amostra = 59

F crítico = F(10, infinito) = 2,1

Tabela 01 – Teste ANOVA para os 3 grupos

### ANOVA (Nativos, Avançados e Intermediários)

NOTA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4867,947	2	2433,973	<b>118,281</b>	,000
Within Groups	1152,359	56	20,578		
Total	6020,305	58			

Conforme tabela 01, o F calculado para a diferenciação entre grupos (118,281) é maior que o F crítico (2,1), e está na área de rejeição de  $H_0$ , ou seja, há evidências estatísticas de que existem diferenças entre as médias para os 3 grupos.

Tabela 02 – Teste ANOVA para Nativos e Avançados

**ANOVA (Nativos, Avançados)**

NOTA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	907,643	1	907,643	<b>48,114</b>	,000
Within Groups	679,120	36	18,864		
Total	1586,763	37			

Conforme tabela 02, o F calculado para a diferenciação entre grupos (48,114) é maior que o F crítico (2,1), e está na área de rejeição de  $H_0$ , ou seja, há evidências estatísticas de que existem diferenças entre as médias para os Nativos e Avançados.

Tabela 03 – Teste ANOVA para Avançados e Intermediários

**ANOVA (Avançados e Intermediários)**

NOTA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1697,357	1	1697,357	<b>70,836</b>	,000
Within Groups	958,476	40	23,962		
Total	2655,833	41			

Conforme tabela 03, o F calculado para a diferenciação entre grupos (70,836) é maior que o F crítico (2,1), e está na área de rejeição de  $H_0$ , ou seja, há evidências estatísticas de que existem diferenças entre as médias para os Avançados e Intermediários.



Tabela 04 –Teste ANOVA para Nativos e Intermediários

**ANOVA (Nativos e Intermediários)**

NOTA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4774,458	1	4774,458	257,645	,000
Within Groups	667,120	36	18,531		
Total	5441,579	37			

Conforme tabela 04, o F calculado para a diferenciação entre grupos (257,645) é maior que o F crítico (2,1), e está na área de rejeição de  $H_0$ , ou seja, há evidências estatísticas de que existem diferenças entre as médias para os Nativos e Intermediários.