

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos - Póslin

Estudo de *corpus* e aprendizagem implícita
na aquisição da estrutura argumental em L2:
questões e possibilidades

Luciana Fiuza de Sousa

Belo Horizonte
Fevereiro, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIANA FIUZA DE SOUSA

Estudo de *corpus* e aprendizagem implícita
na aquisição da estrutura argumental em L2:
questões e possibilidades

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em
Estudos Lingüísticos - Pós-lin - da Universidade Federal
de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Dr. Ricardo Augusto de Souza.

Belo Horizonte
Fevereiro, 2007

Luciana Fiuza de Sousa

Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita na aquisição da estrutura argumental em L2: questões e possibilidades

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - Pós-graduação - da Universidade Federal de Minas Gerais.
Belo Horizonte, 2007

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza (Orientador) – UFMG

Prof. Dr. Milton do Nascimento – PUC-MG

Profa. Dra. Heliana Ribeiro de Mello – UFMG

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo apresentar uma pesquisa feita com alunos brasileiros adquirentes de inglês como L2. Tentou-se descobrir se uma intervenção baseada na análise em um *corpus* eletrônico disponível na Internet poderia auxiliar o desenvolvimento interlingual dos informantes no que diz respeito à aquisição de um traço específico da língua: as construções de alternância causativo-incoativa, especialmente as alternâncias de ação induzida. O experimento contou, ainda, com um grupo controle que recebeu uma intervenção mais tradicional: uma aula expositiva abordando o mesmo tema. A pesquisa pôde concluir que, de fato, houve desenvolvimento interlingual nos informantes que trabalharam com o *corpus*. Analisou-se também a aprendizagem implícita observada nesses sujeitos.

Palavras-chave: alternância causativo-incoativa, alternância de ação induzida, aprendizagem implícita/explícita, atenção, *corpus*, DDL (*data driven learning* – aprendizagem movida pela análise de dados), estrutura argumental.

ABSTRACT

This paper aimed to present a research developed with Brazilian students acquiring English as a second language. We tried to discover whether an intervention based in an analysis of a corpus available in the Internet could help the interlanguage development of the informants in relation to the acquisition of a specific feature of the language: the constructions with causative-inchoative alternations, especially the induced action alternations. The experiment had a control group that received a more traditional intervention: a formal class. The research could conclude that there was interlanguage development in the informants that worked with the corpus. We also analyzed the implicit learning observed in these subjects.

Key-words: argument structure, attention, causative-inchoative alternation, corpus, DDL (data driven learning), implicit/explicit learning, induced action alternation,.

DEDICATÓRIA

*Àquela que ouviu minha ira e se calou (entendeu),
E me ofereceu um ombro quando uma vez chorei,
A ela que criticou minhas escolhas,
Mas sempre me deu apoio,
E me incentivou a lutar quando quis desistir, um dia ...
Porque cuidou dos meus filhos como se fossem seus,
Mas sobretudo por ter sido
A melhor avó que eles poderiam ter
(E porque lhes cantou canções...);
Por ter sido forte para superar
Os grandes obstáculos que a vida lhe impôs,
E por rir das suas pequenas e diárias conquistas,*

*Dedico este trabalho à minha mãe,
Francina,
Em vida...*

E aos seus netos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem as diversas pessoas que me prestaram auxílio acadêmico e afetivo, portanto não poderia deixar de agradecer:

Primeiramente a Deus, meu grande companheiro e guia em todos os momentos. Por me ter feito com um bocado generoso de defeitos, mas com algumas poucas qualidades também (que às vezes é difícil ver, mas juro que estão lá). Espero que este trabalho seja fruto destas.

Ao meu pai que sempre me incentivou e me ensinou que a educação é algo importante. Um grande mestre, um pilar e um exemplo de pai. Agradeço aquelas conversas que tínhamos há tanto tempo atrás, e que eu tenho saudade.

Aos meus filhos, Arthur, Raul e Lisa a quem só devo desculpas por ter sido tão ausente, mais do que mereciam. Agradeço por serem os filhos lindos que são, uma bênção na minha vida, e melhor do que qualquer mãe poderia esperar. Vocês estão sempre em primeiro lugar no meu coração.

Ao Daniel, meu marido, pelo apoio e pelo carinho. Por ser meu cúmplice, por ter paciência comigo e por me ajudar sempre, até nas discussões. Meu amor e minha eterna gratidão.

À Gabriela, minha irmã, pelo carinho que tem com meus filhos, por ser sempre companheira e por se esforçar em entender meu jeito (nem sempre certo) de ser.

Ao Neco, meu irmão, pela pessoa incrível que é, pelas discussões que temos, pela sua garra e ânimo em lutar pela sua causa, que também é minha.

À Lúcia, minha tia, por discutir comigo assuntos relacionados à educação, e por ser uma grande professora: sem dúvida uma inspiração para eu me tornar uma.

Às minhas melhores amigas Helena Menezes Vaz de Melo e Mariana Lúcia de Lima Taranto por serem um grande apoio nas horas mais difíceis, por aturarem meus devaneios e por sempre me aconselharem quando eu preciso. Por serem minhas psicólogas, às vezes. Por serem minhas amigas, sempre.

Ao Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza, um grande mestre, de imensa generosidade e paciência. Um orientador, mas sobretudo um exemplo acadêmico admirável e de sabedoria incomensurável. Agradeço o ânimo nas discussões e o apoio às minhas escolhas.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela generosidade, pela sabedoria e pela confiança em mim. Agradeço a grande professora que é, e por ter me ensinado que o melhor caminho da educação, às vezes, está na relação fora da sala de aula. Pela sua humanidade e sensibilidade.

Às professoras doutoras Deise Prina Dutra e Heliana Ribeiro de Mello por terem sido grande fonte de inspiração acadêmica, além de serem grandes mestras.

Às professoras doutoras Jane Quintiliano da Silva, Maria de Lourdes Meireles Matencio e Juliana Alves Assis por terem me formado, sobretudo, uma lingüísta. Pelo amor aos estudos da linguagem, pelos exemplos acadêmicos que são. E por me ensinarem a importância da pesquisa para o profissional de lingüística.

À Juliana Calil Ramos Starling por ser uma grande amiga e profissional, por ter me ensinado tanta coisa sobre o ensino de línguas. Pela seriedade e responsabilidade em tudo o que faz.

À Duda Fiuza pelo auxílio na confecção das tabelas e dos gráficos (e também pela companhia).

À Escola Municipal Luiz Gatti que me acolheu de braços abertos e aos meninos, os quais eu gostaria de nomear, mas não posso fazê-lo por questões éticas. Obrigada, queridos, pela disponibilidade em me auxiliar na pesquisa.

Ao *Greensystem Ensino de Idiomas* pela abertura em disponibilizar a escola para a pesquisa, a aos alunos que contribuíram.

Aos meus alunos, todos eles, que me ajudaram sempre a me tornar uma professora melhor, e que possibilitaram imenso prazer em lecionar: o que eu mais gosto de fazer nessa vida.

A todos aqueles familiares que cuidaram dos meus filhos quando eu precisei e a todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram na feitura desse trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

ÍNDICE

	pág.
Introdução	12
Capítulo 1 - Estrutura argumental e sua relevância para o ensino de Línguas.....	20
Capítulo 2 - DDL, aprendizagem implícita e atenção: pontos de intercessão.....	32
Capítulo 3 - Metodologia.....	44
Capítulo 4 - Análise dos dados.....	57
Conclusão.....	72
Referências Bibliográficas.....	73
Anexos -	
- Anexo 1 – Dados coletados <i>a priori</i>	81
- Anexo 2 – Teste de vocabulário	82
- Anexo 3 – Pré-teste	87
- Anexo 4 – Aula expositiva (resumo)	90
- Anexo 5 – Aula de <i>corpus</i> (resumo)	91
- Anexo 6 – Atividade de <i>corpus</i>	92
- Anexo 7 – Pós-teste	93
- Anexo 8 – Tabelas de resultados	94
- Anexo 9 – Gráficos dos resultados	95

TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Conhecimento implícito vs. conhecimento explícito.....	pág. 37
Tabela 2 – Estatística descritiva para o grupo controle.....	58
Tabela 3 – Estatística descritiva para o grupo de tratamento.....	59
Tabela 4 – Análise de correlação entre pré-teste e teste de vocabulário.....	61
Tabela 5 – Análise de correlação entre pós-teste e teste de vocabulário.....	63
Figura 1 – Ilustração do teste de vocabulário.....	47
Figura 2 – Ilustração do pré-teste.....	48
Figura 3 – Teste de Mann-Whitney para grupo de tratamento e controle.....	65
Figura 4 – Teste de Wilcoxon pra o grupo de tratamento.....	67
Figura 5 – Teste de Wilcoxon para o grupo controle.....	68

INTRODUÇÃO

Adquirir uma outra língua é algo fascinante. Nos permite ter acesso a um novo mundo, novas concepções, ampliando horizontes, abrindo possibilidades.

Estudar o processo de aquisição de uma segunda língua (L2) é algo ainda mais intrigante, e tem ocupado a mente de estudiosos há muitos e muitos anos. Determinados aspectos referentes à aquisição de uma segunda língua são de fato enigmas a serem desvendados, dentre eles: como o adquirente de L2 faz generalizações acerca da estrutura argumental dos verbos? Será ele capaz de perceber restrições semânticas, morfológicas e sintáticas no sentido estrito, assim como é capaz de fazê-lo em sua primeira língua (L1)? Poderia o aprendiz aprender explicitamente as regularidades lingüísticas e, posteriormente, automatizá-las em seu discurso? Teria ele a capacidade de transformar conhecimento explícito em conhecimento implícito uma vez que, para aprender sua primeira língua, ele só tenha se utilizado deste?

Essas são algumas das questões que permeiam o estudo aqui proposto.

A concepção deste trabalho que ora apresento sob o formato de dissertação, teve início há alguns anos atrás quando comecei meus estudos em lingüística de *corpus* e decidi aplicar meus conhecimentos às minhas aulas de inglês. Chamou-me a atenção o fato de

uma aluna em especial, depois de treinada e letrada nos *corpora* e concordanceadores¹ disponíveis na Internet era capaz de, deveras independentemente, fazer determinadas correções em seus trabalhos escritos de maneira mais específica, mas que de maneira geral tinham reflexos bastante expressivos sobre o seu desenvolvimento interlingual (cf. anexo 1).

Isso me possibilitou, a partir de uma coleta de dados feita *a priori*, ingressar no curso de mestrado com um projeto que pretendia avaliar o impacto do estudo de *corpus* no desenvolvimento interlingual de alunos adquirentes do inglês como segunda língua.

Posteriormente, me aprofundei nos assuntos relacionados à aquisição da estrutura argumental de verbos e, muito providencialmente, me uni ao professor Dr. Ricardo Augusto de Souza e à professora Dra. Heliana Ribeiro de Mello na empreitada de descobrir os processos de aquisição das estruturas causativo-incoativas no inglês como L2².

Utilizo, na presente pesquisa, alguns dados obtidos de um subprojeto coordenado pelo Dr. Ricardo Augusto de Souza e a ele devo agradecer a disponibilização de informações referentes aos informantes da disciplina *Habilidades Integradas 1* e a permissão para a condução da minha pesquisa concomitantemente à sua, além da indicação do teste de vocabulário e elaboração do pré-teste, e disponibilização dos resultados dos mesmos, referentes ao grupo acima mencionado.

¹ *Corpora* são bancos de textos reunidos dos mais diversos tipos e gêneros. *Corpus* eletrônico é o termo técnico atualmente utilizado para indicar esses bancos de textos disponíveis na Internet e em *cd-roms*. Pode ser definido como um registro do comportamento da língua (COOK, 2003).

Concordanceador é uma ferramenta utilizada a partir de um *corpus* lingüístico que se presta a encontrar dados estatísticos referentes às ocorrências de palavras e/ou grupos de palavras, apresentando suas ocorrências, sua frequência estatística, seu ambiente lingüístico, etc. Dois sítios interessantes são: <http://vlc.polyu.edu.hk/> e <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>.

² Trata-se do projeto *Estudo da transitividade na interlíngua do inglês e do português como línguas estrangeiras* que tem amplo escopo e comporta diversos subprojetos, dentre os quais se insere a pesquisa ora relatada. Uma descrição sintética do projeto *Estudo da transitividade na interlíngua do inglês e do português como línguas estrangeiras* se encontra no sítio <http://www.lettras.ufmg.br/ricsouza>.

Através do estudo comparativo de duas intervenções pedagógicas distintas, que tinham como foco um mesmo traço lingüístico – as construções de alternância causativo-incoativa – tentamos observar o desenvolvimento interlingual de quinze alunos aprendizes de inglês como L2. Uma intervenção propôs observar se houve, de fato, o desenvolvimento interlingual em indivíduos que fizeram uma análise em um *corpus* lingüístico disponível na Internet e se esse aprendizado poderia ser caracterizado “implícito”. A outra intervenção, mais tradicional, pretendeu observar os efeitos de uma instrução metalingüística para a explicitação desse traço gramatical. Foi feita, posteriormente, uma análise contrastiva das duas intervenções e algumas possibilidades podem ser apontadas.

Muitos estudos têm sugerido que o estudo de *corpus* pode auxiliar o desenvolvimento interlingual do aluno, prática conhecida como *data driven learning* (DDL) – ou seja, o aprendizado movido pela análise de dados (JOHNS, 1997) – e demonstrado que o domínio dessa tecnologia disponível pode, de fato, ter efeitos sobre o aprendiz ao longo do seu processo de aprendizagem de uma segunda língua. Não são tão numerosos, no entanto, estudos que avaliem o impacto do estudo dos *corpora* disponíveis hoje em dia sobre a aprendizagem de determinado item lingüístico, demonstrando, dessa forma, que esse tipo de atividade pode, de fato, desenvolver a interlíngua dos aprendizes, daí a relevância do estudo aqui apresentado.

Interessou-nos, por conseguinte, descrever, a partir dos dados coletados, se a análise feita nesses bancos de textos pôde ter algum impacto no desenvolvimento interlingual dos informantes, focando-se um traço específico da língua: as estruturas com verbos de alternância causativo-incoativa.

Pretendemos, com o trabalho proposto, demonstrar que, de fato, o estudo no *corpus* selecionado pôde auxiliar, de certa forma, o desenvolvimento da competência lingüística

do aluno aprendiz de língua estrangeira (mais especificamente a língua inglesa) (cf. cap. 4 para a análise dos dados).

Como bem nos informa Hunston (2002), o estudo de *corpus* vem revolucionando os estudos da linguagem dos últimos vinte anos, principalmente no que diz respeito à elaboração de materiais para o ensino de línguas estrangeiras. Devemos ressaltar aqui o pioneirismo dos ingleses da universidade de Birmingham - cf. Hunston, *idem* - o que conseqüentemente influenciou os materiais para o ensino de inglês como língua estrangeira de maneira mais relevante.

O estudo de *corpus* não é algo novo, como nos demonstrou Swan (2004) visto que, segundo ele, qualquer professor tem sua própria coleção de textos a qual faz referência, adiciona novas informações, seleciona elementos lingüísticos (como frases, expressões, textos, etc.). É inegável, no entanto, que o advento do computador, com programas cada vez mais elaborados, e a crescente acessibilidade a esse nas últimas décadas facilitou, maximizou e aprimorou o processo de coleta e armazenamento de dados, além da possibilidade de gerar estatísticas sobre os dados recolhidos.

Através desse estudo estatístico das ocorrências de estruturas lingüísticas em contextos diversos, foi possível aos lingüistas e lexicógrafos encontrar pistas imprescindíveis sobre o funcionamento da linguagem em uso (e aí devemos ressaltar a importância do estudo feito no que diz respeito à língua oral). Muitas vezes as descobertas feitas pelos lexicógrafos foram surpreendentes visto que muito do que se acreditava ser “gramaticalmente correto” (lendo-se nesse caso ‘gramática’ como ‘gramática normativa’) de fato não era o mais comum, o mais usado, mesmo em ambientes acadêmicos, onde se pressupõe estar o ‘falar correto’ (ASTON, 1995). Isso de fato modificou substancialmente

os dicionários, que hoje em dia trazem a frequência e os usos mais comuns das palavras³ além de exemplos reais do uso da língua retirados dos *corpora*.

Pretendemos portanto responder, ao final do trabalho, à pergunta: o estudo dos *corpora* eletrônicos disponíveis (na Internet, em *cd-roms*) pode auxiliar o processo de desenvolvimento da interlíngua?

Para que isso seja feito, tivemos como objetivos investigar e avaliar se o estudo em *corpus* eletrônico pôde auxiliar no desenvolvimento interlingual demonstrando que há ocorrência estatisticamente relevante da estrutura estudada; investigando o processo de aprendizagem através da análise em *corpus* e identificando, através de atividades direcionadas, se os itens analisados foram utilizados no pós-teste e, portanto, recuperados (*retrieved*). Propomos, ainda, analisar se o produto obtido através da investigação dos concordanceadores aprimorou o conhecimento que o aluno tem no que diz respeito à estrutura argumental dos verbos.

Pretendemos, aqui, investigar se o estudo em *corpora* disponíveis pôde auxiliar o desenvolvimento da competência lingüística do aluno aprendiz de língua estrangeira (mais especificamente a língua inglesa). Um recorte de natureza metodológica foi proposto: como essa possível influência se dá no processo de aquisição de estruturas causativo-incoativas. Essa estrutura específica foi selecionada visto que é estranha ao português, a saber: *he drove us to school, she jumped the horse over the fence*, entre outras, e muitas vezes é problemática ao aprendiz falante de português.

Portanto, o estudo ora proposto pretendeu perceber se o adquirente observa o comportamento dessa categoria específica de verbos e, posteriormente, se consegue usá-la produtivamente (cf. cap. 4). Procuramos respostas aos questionamentos de Montrul

³ Como são os exemplos dos dicionários: *Longman Dictionary of Contemporary English, Collins Cobuild Advanced Learners English Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Macmillan Dictionary of English*, entre outros.

(2001a): os aprendizes são sensíveis aos aspectos referentes ao significado dos verbos? Ou seja, eles conseguem perceber aspectos relativos ao seu significado que permitem dividir os verbos em classes que podem determinar a subcategorização dos seus argumentos?

Montrul (2001b), num estudo sobre a aquisição da estrutura argumental em aprendizes de inglês que têm como primeira língua o espanhol, descreve a dificuldade de aprendizagem de verbos de alternância causativo-incoativa, o que também pôde ser percebido, na presente pesquisa, em alunos brasileiros, falantes nativos do português, ao aprender inglês (cf. cap. 4). A autora afirma que os aprendizes, por desconhecerem as regras (que englobam uma interação sintático-semântica) que determinam (e, por conseguinte, restringem) a subcategorização dos argumentos desses verbos, são incapazes de fazer determinadas representações (idem, p. 175 e 178).

As estruturas causativo-incoativas são bastante recorrentes na língua inglesa⁴ e são estruturas marcadas (cf. PIENEMMAN, 1998) o que sugere uma abordagem específica ao se apresentar essa estrutura aos aprendizes, principalmente levando-se em conta o que foi apresentado anteriormente: que essa estrutura, estranha ao português, causa dificuldade no processo de aquisição. Williams e Evans (1998) apontam que isso se dá porque determinados itens (como é o caso da estrutura escolhida) diferem, de maneira não óbvia, da língua materna do aprendiz e não são salientes (ou são pouco frequentes); não sendo, portanto, estruturas imprescindíveis à comunicação (pode-se falar aproximadamente a mesma coisa através de paráfrases) além de serem, muitas vezes, construções mal interpretadas pelos aprendizes (p. 140). Podemos concluir, portanto, que as estruturas de verbos de alternância causativo-incoativa em inglês (*run, jump, drive, fly, march, walk*) se configuram sob esses parâmetros, daí a dificuldade dos aprendizes em adquiri-la.

⁴ Numa busca simples no sítio de concordância do BNC (*British Natinal Corpus*) pela palavra DRIVE, das cinquenta ocorrências verbais da palavra no *corpus* geral disponível e apresentado de maneira aleatória, cinquenta por cento das ocorrências apresentam esse verbo sob construção causativo-incoativa.

Pretendemos demonstrar a utilidade dos concordanceadores disponíveis (na Internet e em cd-rom) para a aprendizagem de línguas, mais especificamente da estrutura acima apresentada. E, por ser uma ferramenta bastante acessível não só financeiramente (basta-se ter um computador conectado à Internet para acessar sítios de concordância ou um cd-rom⁵ que contenha um banco de textos que custa cerca de R\$ 100,00) como tecnologicamente (é relativamente fácil acessar esses bancos de textos, sendo necessário apenas um conhecimento básico e um pouco de prática), seria relevante a preparação dos aprendizes para essa nova forma de aprender, e treiná-los para desenvolver suas capacidades através desse meio.

Os *corpora* disponíveis, apesar de simples e relativamente acessíveis, requerem um certo tipo de treinamento no que diz respeito ao seu uso. Existem diferentes formas e objetivos de utilização, e muitos desses *corpora* não têm acesso franco. No entanto, o sítio selecionado para estudo – BNC-*British National Corpus* – fornece uma versão denominada “sample” (amostra) em que é possível acessar gratuitamente um número restrito (50) de ocorrências aleatórias⁶. Acreditamos, apesar disso, que, para fins pedagógicos, como foi o evento da pesquisa, essa versão seria suficiente para alcançar nosso objetivo: apresentar a ocorrência da estrutura para que os informantes pudessem analisar seu funcionamento (ou a gramática e o co-texto) das palavras selecionadas.

No presente trabalho, propusemos uma pesquisa que, a um só tempo, demonstrasse o desenvolvimento da interlíngua no que diz respeito ao item estrutura argumental de verbos de alternância causativo-incoativa e que pudesse, ainda, apresentar qual o impacto da aprendizagem implícita sobre o desenvolvimento interlingual do adquirente, uma vez

⁵ Um exemplo é o *Collins Cobuild Advanced Learner's dictionary cd-rom* (The bank of English).

⁶ Para um exemplo dessa versão veja o anexo 6 para as ocorrências das palavras *walk*, *drive* e *jump* tal como é apresentado no *corpus*.

que trabalhamos com uma aula expositiva, em que o indivíduo foi informado explicitamente sobre o funcionamento das estruturas subjacentes da língua, e com a investigação no *corpus* lingüístico para que ele pudesse observar e indutivamente (implicitamente) perceber o seu funcionamento, desenvolvendo, ainda, sua capacidade em utilizar os concordanceadores.

Para tanto, no primeiro capítulo, apresentamos um panorama acerca dos estudos em estrutura argumental até a presente data, enfatizando a classe de verbos específica do nosso estudo – os verbos de alternância causativo-incoativa – destacando a relação entre a aquisição da estrutura argumental e o ensino de línguas.

Na segunda parte, relacionamos a lingüística de *corpus*, mais especificamente no que diz respeito à DDL (*data driven learning* – ou a aprendizagem movida pela análise de dados), a aquisição implícita e a atenção, ressaltando a relevância da intercessão desses três temas para a análise dos dados da pesquisa.

Posteriormente, descrevemos detalhadamente a metodologia empregada no trabalho e, no capítulo seguinte, tecemos considerações a respeito dos dados, destacando os pontos principais, relacionando-os às considerações efetuadas anteriormente.

A parte final retoma aspectos relativos aos resultados da pesquisa e sua relação com a literatura da área e destaca as conclusões e sugestões derivadas dos experimentos apresentados.

CAPÍTULO 1 – Estrutura argumental e sua relevância para o ensino de línguas

Este capítulo pretende apresentar um breve panorama dos trabalhos em estrutura argumental nos últimos anos, atentando-se para um fator extremamente importante para a nossa pesquisa: a relação entre sintaxe e semântica, uma vez que a estrutura argumental dos verbos está intimamente ligada ao seu significado. Em seguida, serão feitas ponderações acerca dos trabalhos desenvolvidos sobre a divisão dos verbos a partir de categorias semânticas e, posteriormente, será descrito o fenômeno da alternância verbal, mais especificamente em relação às estruturas de alternância causativo-incoativa. Finalmente será feita a correspondência entre os estudos sobre estrutura argumental e sua relevância para o ensino de línguas, especialmente no que diz respeito à estrutura objeto de estudo da pesquisa e sua relação com a questão da aprendizibilidade.

1.1 Estrutura Argumental

O verbo designa um processo, ou melhor dizendo, é uma “estrutura simbólica a qual o pólo semântico perfila um processo” (LANGACKER, 1987)⁷. Pode-se dizer

⁷“(…) a symbolic structure which the semantic pole profiles a process” (p. 494 – Minha tradução)

portanto que, conceptualmente, os verbos focam as **relações** (ou “interações energéticas” nas palavras de LANGACKER, 1991 p. 191) e são, além disso, uma categoria lingüística que licencia determinados itens que se realizam lingüisticamente em uma sentença.

As teorias que dizem respeito à **Estrutura Argumental** (doravante EA) dão conta de que as propriedades de um verbo referentes aos argumentos que licenciam são específicas de sua entrada no léxico mental (cf. PINKER, 1989; JUFFS, 2000; WHITE, 2001; JACKENDOFF, 2002). Sua EA, portanto, estabelece como os seus argumentos são codificados gramaticalmente. Ou seja, como sugere Pinker (1989), não é suficiente selecionar as palavras apropriadas e colocá-las ordenadamente de forma a transmitir as relações de significado entre elas. Os verbos são seletivos e possuem um mapeamento sintático-semântico específico.

Dentro dessas teorias, aponta-se que uma sentença modela uma estrutura cognitiva na mente do falante, havendo, dessa forma, uma instanciação neural em que palavras pertencem a categorias sintáticas (ordem linear) agrupado-se hierarquicamente em constituintes maiores, que também pertencem a categorias sintáticas. No entanto, é possível dizer que as condições de realização de uma sentença envolvem uma estrutura lingüística e não apenas a ordem linear (JACKENDOFF, 2002). Essa estrutura lingüística é uma instanciação neural, e está relacionada à categorização, ou seja, os graus de ativação dessas categorias lingüísticas são relacionados à força sináptica das suas ligações neurais.

Passos e Passos (1990, p. 36), indicam que, na verdade, não há uma posição sintática estável dos argumentos (o que explicaria a questão dos verbos com alternância), mas sim uma **posição argumental** (com função semântica) em que o papel θ é atribuído⁸.

⁸ Sobre o princípio de seleção do argumento, veja Dowty, 1991 p.576, em que ele sugere que prototipicamente o verbo seleciona argumentos de determinada forma, ele nos informa, ainda, que há restrições de seleção dos tipos de predicados lexicais existentes em ocorrência natural da língua, no entanto, há ocorrências possíveis menos prototípicas uma vez que existem verbos mais estáveis em seu padrão argumental.

Isso reforça a asserção que sustenta que as estruturas semânticas e as expressões formais a elas associadas são construções relativamente independentes dos itens lexicais que as instanciam (GOLDBERG, 1995).

No entanto, as convenções estabelecidas de uma língua sancionam apenas uma proporção relativamente pequena das combinações potenciais disponíveis. É possível estabelecer, portanto, que é a estrutura interna das expressões compostas que determina a grande variação de combinações potenciais dentro da qual a seleção é feita, assim como a probabilidade que tipos específicos de combinações serão, na verdade, exploradas convencionalmente (cf. LANGACKER, 1987 e PINKER, 1989).

Os verbos categorizam não só NP's (sintagmas nominais, e.g. substantivos), mas também AP's (sintagma adjetival, e.g. adjetivos), PP's (sintagma preposicional, e.g. locuções precedidas de preposição), AdvP's (sintagmas adverbiais, e.g. advérbios), Ss (sentenças) e VP's (sintagma verbal) e a propriedade de governar argumentos não é restrita aos verbos: substantivos e adjetivos também têm essa propriedade (JACKENDOFF, 1983). Pode-se dizer, no entanto, que os verbos são estruturas prototípicas de subcategorização de argumentos. Dados nos mostram que não é possível aprender sintaxe a não ser que o aprendiz faça uso de informação da estrutura subjacente às sentenças, que são supostamente derivadas do significado (cf. WEXLER e CULICOVER, 1980 apud JACKENDOFF, 1983 p. 13⁹), sugerindo-se, ainda, que o mapeamento do significado de um verbo em relação à sua estrutura morfossintática reside numa interface com módulos outros que não lingüísticos apenas, ou seja, se faz através de construtos cognitivos que são estabelecidos (mesmo pré lingüisticamente) através da sua relação com e percepção do meio (JUFFS 2000 p. 191).

⁹ WEXLER K. e CULICOVER, P. *Formal principles of language acquisition*. Massachussets: MITPress, 1980.

Desde a década de 1980, há a afirmação de que a realização sintática dos argumentos é amplamente previsível a partir do significado dos verbos (LEVIN e RAPPAPORT-HOVAV, 2005). Sustenta-se que o significado ajuda a moldar o desenvolvimento da sintaxe e que, portanto, restrições sintáticas derivam de restrições semânticas (MACNAMARA, 1982 apud JACKENDOFF, 1983 p. 13¹⁰)

É possível dizer, então, que as propriedades semânticas do verbo estão relacionadas à gramática e que o significado do verbo é a chave para o comportamento verbal, particularmente no que diz respeito à expressão e interpretação de seus argumentos (PINKER, 1989; LEVIN, 1993; JACKENDOFF, 2002), daí a importância de se estabelecer classes verbais que possam descrever essas propriedades semânticas e, dessa forma, relacioná-las ao comportamento sintático dos verbos.

1.2 Sobre as classes verbais

Se, como dito anteriormente, o significado dos verbos é apropriadamente associado à expressão sintática dos seus argumentos, é possível sugerir (como demonstrou PINKER, 1989) que a EA dos verbos não seja adquirida enquanto entradas lexicais individuais, mas ao contrário seria fruto do mapeamento sintático-semântico, em que o falante (ou aprendiz) seria capaz de estabelecer uma codificação gramatical, através da classificação dos verbos de acordo com seu significado, daí a preocupação em descrever, ou estabelecer classes verbais como o fez Levin em seu trabalho “*English verb classes and alternations*” (1993). Jackendoff (2002) pondera, ainda, que, de fato, muito do comportamento sintático de um

¹⁰ MACNAMARA, J. “Transitive adjectives: a case of categorial reanalysis”. In: HENRY, F. (ed) *Linguistic categories*. Reidel, Dordrecht. 1982.

determinado verbo, e portanto sua EA, está ligado a seu significado, o que ele denomina **Estrutura Argumental Semântica (EAS)**.

Sobre as classes verbais se destacam além do trabalho de Levin, que sistematiza as facetas do comportamento verbal (LEVIN, 1993), os estudos de Van Valin (2005) que refinam os critérios de classes de Vendler (1967, apud WACHAWICZ e FOLTRAN, 2005¹¹) para verbos em inglês, mas que possuem grande validade também para outras línguas. Essas distinções de verbos em classes, que possivelmente definem os argumentos a serem subcategorizados, ou a posição argumental nas palavras de Passos e Passos (1990), são altamente relevantes para a aquisição de uma língua, pois há a hipótese que essas distinções são as bases universais de organização dos sistemas verbais em línguas humanas de uma maneira geral.

Van Valin, através da análise semântica dos sistemas de representação lexical, pôde estabelecer, tendo como base a divisão dos verbos em classes, sua estrutura lógica (gramatical). Uma dada estrutura lógica tem a intenção de representar um significado ou interpretação específica de um item lexical que derive de determinadas regras lexicais estabelecendo-se, dessa forma, uma interface sintático-semântica (VAN VALIN, 2005 p. 47).

1.2.1 Os verbos de alternância de ação induzida em inglês

No final dos anos 1990, foi renovado o interesse pelo estudo da EA de verbos na aquisição de uma segunda língua, sendo que os principais estudos nessa área dizem respeito à aquisição da alternância de locativos do tipo *John loaded hay onto the wagon* e

¹¹ VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, New York: Cornell, 1967

*John loaded the wagon with hay*¹² (BLEY-VRONAM e JOO, 2001), nesse trabalho os autores contestam a capacidade dos adquirentes em perceber as classes verbais no sentido estrito (*narrow conflation*); a derivação da EA pelas regras de mapeamento de verbos (nesse caso relacionados a *shooting*) que, sob determinadas condições, subcategorizam estruturas específicas (ALENCAR, 2001); a distinção, pelos adquirentes, entre os dois tipos de verbo intransitivos: os inergativos (com sujeito subjacente – *The boy jumped*¹³) e inacusativos (com objeto subjacente – *John arrived*¹⁴) (OSHITA, 2001); os efeitos da L1 sobre a L2 na aquisição da EA de verbos (MONTRUL, 2001b); entre outros (cf. JUFFS, 2001).

Procuramos, neste trabalho, desenvolver um estudo que investigasse o aprendizado das estruturas de alternância de ação induzida em inglês por aprendizes que têm como língua materna o português.

A alternância é um fenômeno que ocorre em verbos que subcategorizam argumentos que se realizam sob mais de uma forma, podendo ser transitivo, bitransitivo e/ou intransitivo. Nessas ocorrências, “o papel semântico do sujeito do uso intransitivo do verbo é o mesmo papel semântico do objeto do uso transitivo do verbo” (LEVIN 1993, p. 31). Segundo vários autores (cf. idem), esses verbos são denominados **inacusativos** ou **ergativos**, uma vez que o NP sujeito da versão intransitiva do verbo é tido como objeto subjacente. Alguns exemplos dessa alternância foram exemplificados em Levin (ibidem, p. 26):

- (1) a. The butcher cuts the meat.
b. The meat cuts easily

- (2) a. Janet broke the crystal.
b. Crystal breaks at the slightest touch.¹⁵

¹² Tradução aproximada seria: *John pôs feno no caminhão* (parcialmente afetado) e *John carregou o caminhão com feno* (totalmente afetado).

¹³ *O menino pulou.*

¹⁴ *John chegou.*

¹⁵ (1) a. *O açougueiro corta a carne; b. A carne corta facilmente.* (2) a. *Jane quebrou o cristal; b. o cristal quebra ao mais leve toque.* (Minha tradução)

Esses verbos são também chamados verbos de **alternância causativo-incoativa**, pois envolvem verbos em uso transitivo (como (1)a. e (2)a.) e intransitivo ((1)b. e (2) b.). Uma subdivisão desse tipo de verbo são os denominados verbos de **alternância de ação induzida**, que, seguindo a indicação de que o padrão argumental dos verbos está diretamente relacionado a seu significado, sugerem uma categoria semântica específica: o receptor (*causee*) da ação é tipicamente uma entidade animada e volitante que é induzida a agir por um causador (*causer*) (que geralmente o acompanha na ação). Alguns exemplos dessa alternância são:

- (3) a. Sylvia jumped the horse over the fence.
b. The horse jumped over the fence.
- (4) a. The scientist ran the rats through the maze.
b. The rats ran through the maze.¹⁶ (LEVIN, 1993)

Esses verbos foram categorizados por Levin dentro da categoria “*Run verbs*” e incluem verbos como: *drive, fly, jump, march, run, swim, walk, etc.*

Essa categoria é a escolhida para estudo no presente trabalho. Procuramos investigar se o falante nativo do português, aprendiz da língua inglesa, é capaz de perceber e/ou aprender essa instanciação semântica uma vez que essa construção de alternância é inexistente no português. O verbo na forma intransitiva tem correspondente em português como seria uma tradução de (3)b:

- (5) O cavalo pulou sobre a cerca.

¹⁶ (3) a. Sylvia fez o cavalo pular sobre a cerca; b. O cavalo pulou sobre a cerca. (4) o cientista fez os ratos correrem pelo labirinto; b. Os ratos correram pelo labirinto. (minha tradução)

No entanto, a alternância causativa do verbo não é sancionada:

(6) *Sylvia pulou o cavalo sobre a cerca.

Na verdade a tradução mais apropriada seria:

(7) Sylvia fez o cavalo pular sobre a cerca.

Isso nos reporta às questões apresentadas anteriormente: o aprendiz é capaz de aprender essa construção? Seria ele sensível a essa entidade teórica que tem uma representação sintática específica. Goldberg (1995) sustenta que construções são uma correspondência entre forma e sentido que se realizam na língua e que elas próprias carregam significado, ou seja estruturas semânticas específicas associadas à sua expressão formal são consideradas **construções**. A autora vai além ao sugerir que as construções da estrutura argumental são uma subclasse dessa entidade teórica e que as estruturas dos verbos de ação induzida formam um exemplo dessas construções, que se pautam em correspondências de forma-significado.

1.3 EA e o ensino de línguas

Devido à sua complexidade, a aquisição da EA de verbos pode ser considerada um enigma da aprendizibilidade não só em L1 como também em L2. Juffs (1996¹⁷ apud MONTRUL, 2001a) afirma que esse problema da interface entre semântica e sintaxe é

¹⁷ JUFFS, A. *Learnability and the lexicon*. Amsterdam, Benjamins, 1996.

altamente relevante, uma vez que se torna difícil ao adquirente perceber qual aspecto verbal é importante para o estabelecimento dos argumentos.

As estruturas causativo-incoativas são bastante recorrentes na língua inglesa¹⁸ no entanto são pouco freqüentes na produção dos alunos de nível intermediário apresentada na presente pesquisa (vide anexo 9 para os gráficos de resultados). Isso nos remete a algumas questões.

Bloom (1996) sugere que há uma interdependência entre o aprendizado de palavras e o desenvolvimento sintático. O autor aponta para o fato de que a criança, ao adquirir sua primeira língua, gradualmente adquire a competência gramatical a partir do conhecimento que elas possuem de categorias lingüísticas, ou seja, “a combinação de palavras de sua linguagem telegráfica inicial é o resultado das regras e princípios que ordenam as categorias sintáticas”¹⁹ (p. 21). Segundo Jackendoff (2002 p. 10) a sentença é uma projeção sintática do verbo (ou da flexão – *tense*), e sugere ainda que a estrutura semântica/conceptual corresponde à informação que pode ser codificada em uma lógica predicativa (gramatical). É possível, portanto, que haja, no caso da estrutura estudada, um mapeamento da estrutura argumental semântica, uma vez que existe o correspondente semântico da estrutura como apresentado na tradução (7), mas que não se realiza na estrutura argumental sintática já que a ordem lógica dos constituintes em português se apresenta de forma diferente daquela presente no inglês. Ou seja, é uma estrutura semanticamente presente em ambas a línguas, mas que tem “reflexos sintáticos” diferentes (LEVIN e RAPPAPORT-HOVAV, 1995).

¹⁸ Numa busca simples no *site* de concordância do BNC (*British National Corpus*) pela palavra DRIVE em posição verbal, das cinquenta ocorrências da palavra no corpus geral disponível, e apresentadas de maneira aleatória, cinquenta por cento das ocorrências mostraram esse verbo sob construção causativo-incoativa.

¹⁹ “(...) early word combination of telegraphic speech are the results of rules and principles that order syntactic categories.” (p. 21, minha tradução)

1.3.1 Aprendizibilidade

Um dos principais enigmas no que diz respeito à aquisição de uma língua se relacionam à aprendizibilidade, ou seja como o falante é capaz de aprender as construções, ou as representações sintático-semânticas, não presentes na sua língua alvo?

Essas questões sobre a aprendizibilidade estão relacionadas à direcionalidade do padrão subgrupo-supergrupo (*subset-superset*) das gramáticas. Dito de outra forma, para determinadas construções as línguas se apresentam em uma relação de subgrupo-supergrupo. O inglês, por exemplo, pode ser considerado um supergrupo do português no que diz respeito à construção de alternância de ação induzida, uma vez que o inglês contém a estrutura correspondente ao português mas vai além, com isso o falante brasileiro aprendendo o inglês deve aprender uma nova construção fazendo, dessa forma, novo mapeamento a partir de observação de ocorrências no insumo, ou seja através de evidência positiva.

Para um falante do inglês aprendendo o português, por outro lado, ocorre fenômeno distinto, pois o aprendiz deverá “desaprender” a estrutura supergrupo já que a língua alvo é um subgrupo, e não apresenta determinadas ocorrências. Para isso ele não conta com a evidência positiva, uma vez que as sentenças que ele julga corretas não aparecem no insumo.

Alunos brasileiros aprendendo inglês têm de expandir suas gramáticas nativas. O princípio do subgrupo pressupõe que seria mais fácil para os falantes nativos do português adquirirem as interpretações no inglês, porque podem confiar na evidência positiva contida no insumo. Será, portanto, mais difícil ao falante nativo do inglês alcançar a gramática alvo do português, pois terão de perceber a indisponibilidade da sua interpretação nativa sem evidência positiva, devendo haver reestruturação paramétrica (SLABAKOVA, 2006) para que essa falha seja superada.

Nas situações em que a estrutura argumental em L2 forma um supergrupo da sua contrapartida em L1, como é o caso dos nossos informantes falantes do português que têm como L2 o inglês, há uma acomodação parcial da L1 e L2 (INAGAKI, 2002), podendo levar à transferência. No entanto, a disponibilidade de evidência positiva pode permitir o aprendiz a chegar à gramática da L2.

1.4 Conclusão

Importa para a pesquisa proposta nesse trabalho investigar se os falantes nativos do português são capazes de adquirir uma construção em inglês aparentemente distinta do português.

Nesse capítulo, através de um panorama sobre os principais estudos em aquisição da estrutura argumental, pudemos perceber que há uma relação intrínseca entre o significado dos verbos e sua realização argumental. Isso é relevante para a presente pesquisa uma vez que analisamos a aquisição de uma construção específica no inglês que é estranha ao português, já que esta estrutura estudada – os verbos de alternância de ação induzida – faz parte do supergrupo em inglês exigindo, dessa forma, que o aprendiz faça determinadas generalizações a partir de seu significado de maneira mais específica, e também do padrão de correspondência sintático-semântica dessa construção de maneira mais ampla.

Poderemos, dessa forma, perceber que, como foi comprovado a partir da análise dos nossos dados (cf. cap. 4), o aprendiz brasileiro de nível intermediário não é capaz ainda de estabelecer esse mapeamento mas que, assim como defende a teoria da aprendizibilidade, a partir da disponibilidade de evidência positiva (como abordaremos no próximo capítulo), é possível que aprendiz saia de seu estado de acomodação, devido à

parcial correspondência entre L1 e L2, e amplie o escopo da sua interpretação no que diz respeito à gramática alvo.

CAPÍTULO 2 - DDL, aprendizagem implícita e atenção: pontos de intercessão

2.1 Aprendizagem movida pela análise de dados (DDL)²⁰

Contrariamente ao que apresenta Sinclair (1991 apud SEIDLHOFER, 2003²¹) quando sugere que os estudos em *corpus* não têm relação com a maneira com que a língua é apresentada pedagogicamente, muito tem se falado sobre a sua relevância para a elaboração de materiais didáticos. No entanto, ainda pouco se diz sobre o seu uso efetivo em sala de aula. Estudos recentes (KENNEDY e MICELI, 2001; KALTENBÖCK e MEHLMAUER-LARCHER, 2005; BRAUN, 2005; CHAMBERS, 2005 entre outros) têm enfatizado que quando os aprendizes utilizam os concordanceadores para investigar as ocorrências de determinada palavra e/ou expressão, eles são capazes de inferir comportamentos da língua ao invés de simplesmente serem informados sobre esta, participando, dessa forma, mais ativamente da construção do seu conhecimento (ASTON, 1995).

²⁰ DDL é a sigla regularmente utilizada para identificar o fenômeno conhecido como *Data driven learning*, ou seja aquele que ocorre quando aprendizes de uma língua se utilizam de concordanceadores afim de inferir ou testar regras, trabalhando como pesquisadores da língua e construindo suas próprias definições (ASTON, 1995). No presente trabalho, preferimos utilizar a sigla em inglês devido à sua recorrência na literatura, facilitando sua identificação.

²¹ SINCLAIR, J. M. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press. 1991.

Widdowson (1991 apud ASTON, 1995²²), assim como Sinclair, contesta a relevância pedagógica da utilização dos *corpora*, defendendo que, uma vez que não há negociação de sentido, a análise de *corpus* oferece apenas fatos e que o aprendizado, portanto, não pode ser garantido, tendo-se como pressuposto que o ensino não é baseado em fatos descritivos apenas.

O autor também afirma que um *corpus* não pode ser definido como língua real por não ser representativo do discurso (WIDDOWSON, 2003 apud KALTENBÖCK e MEHLMAUER-LARCHER, 2005²³) e refuta também sua representatividade em relação à realidade, atentando para o fato de que determinadas expressões que não constam do *corpus* efetivamente existem e são recorrentes, não havendo, portanto, prioridade pedagógica, e sim mera descrição. Salienta-se, ainda, a descontextualização das ocorrências individuais do seu ambiente discursivo original, o que seria uma prática questionável principalmente em abordagens comunicativas.

No entanto acreditamos que os *corpora* constituem fontes que, se utilizadas dentro dos seus limites, podem enriquecer a prática pedagógica (ASTON, 1995).

Os próprios métodos comunicativos apontam para a necessidade de experiência participativa, indicando que o desenvolvimento da autonomia é motivante (ASTON, 1995). Willis (1990) evidencia, outrossim, que a simplificação dos dados pode prejudicar o aprendizado, sendo dessarte importante o uso de materiais autênticos que apresentem a língua como ela é realmente usada, e as regularidades desse uso.

²² WIDDOWSON, H. G. "The description and prescription of language". In: ATLATIS, J.E. (ed.) *Linguistics, language teaching and language acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press, 1991.

²³ WIDDOWSON, H. G. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Além disso, os *corpora* podem contradizer ou adicionar ao que os dicionários têm a dizer e fornecem dados não disponíveis em outras fontes como: informações sobre frequência, tipos textuais, prosódia semântica, padrões recorrentes (STUBBS,1995).

Outra questão relevante a ser apontada é que mesmo os contextos restritos apresentados nos *corpora* disponíveis oferecem possibilidade de interpretação semântica válida, e é inegável que a utilização das ocorrências reais contidas nesses *corpora* confere autenticidade aos materiais para ensino de línguas (STUBBS,1995).

É igualmente importante enfatizar que a única maneira de investigar as normas de uso da língua é através de sua ocorrência natural (STUBBS,1995). E se, como defendem Widdowson (1978) e Hymes (1972), para se aprender uma língua faz-se necessário o uso de conhecimento esquemático e conceptual, categorização e *frames* para que seja possível entender e apreender o léxico, é conveniente, do mesmo modo, analisar a língua que de fato acontece, e não apenas o que é gramaticalmente correto. Sendo assim, a utilização desses esquemas e combinações pré-fabricadas e prontamente disponíveis pode acelerar o processamento e a percepção, uma vez que a apresentação dessas várias instancias/ocorrências permite o uso de diferentes representações, oferecendo repetição e variação, que são fatores fundamentais para a aquisição (ASTON, 1995 p. 263)

É fato que os *corpora* apresentam informações sobre o que já ocorreu (exemplos típicos de determinada ocorrência em contextos específicos, que se prestam a situações comunicativas particulares, com características próprias), mas não sobre o que pode e é possível ocorrer, no entanto, merece atenção o fato de esses bancos de língua fornecerem informações mais precisas sobre o uso da língua e não apenas meras intuições que são muitas vezes imprecisas e incompletas, corroborando a asserção de Stubbs (1995) que sustenta que as descrições e conclusões sobre o comportamento lingüístico devem ser baseadas em dados.

Outras utilidades do *corpus* que vão além do escopo deste trabalho, mas devem ser destacadas, são a possibilidade de apresentação dos padrões de expectativa do aprendiz em relação a determinado item lingüístico, assim como o ambiente semântico de algumas expressões, bem como questões culturais relevantes, que também podem ser úteis na aquisição de uma língua. Além disso estudos consideram que sua aplicação como ferramenta de aprendizado promove a independência (KALTENBÖCK e MEHLMAUER-LARCHER, 2005). Kennedy e Miceli (2001) avaliaram a utilização de um *corpus* em alunos aprendizes de italiano e concluíram que, de fato, o estudo no *corpus* selecionado promoveu maior motivação por parte dos alunos e possibilitou sua maior independência, visto que houve desenvolvimento interlingual mesmo sem a presença de professores. No entanto, alguns problemas foram apresentados: a falta de treinamento gerou alguns problemas na condução das atividades, e a falta de técnicas para superar obstáculos também foi citada.

As autoras esclarecem que a criação de hábitos de pesquisa, maior treinamento e letramento podem ser fatores fundamentais para um melhor aproveitamento dos estudos em *corpus* e, uma vez que solucionar problemas faz parte do aprendizado, isso pode ser visto como algo positivo. Podemos acrescentar que é imperativa a preparação para análise em outros tipos de materiais de referência, como os *corpora*, uma vez que estes oferecem informação maior e mais diversificada que dicionários, pois não apenas mostram padrões reais ao invés de explicações abstratas, como também apresentam traços reveladores e atuais da língua em uso.

Chambers (2005) propõe, ainda, que é possível que o *corpus* se torne uma ferramenta de mera consulta (assim como são os dicionários) e que isso inclusive pode ser positivo para o aluno: uma investigação direta no *corpus* sem tratamento pedagógico.

No entanto devemos fazer algumas ponderações. É importante analisar que, para que o aprendizado a partir da utilização dessa ferramenta seja efetivo, deve haver relevância para o aprendiz e disponibilização dos dados para o uso (*retrievability*), além da necessidade de mediação pedagógica (BRAUN, 2005).

Deve haver tratamento pedagógico e treinamento para direcionar o aprendiz a procurar recorrências e variações (e não para que ele observe apenas regras gerais – ASTON, 1995 p.264), perceber regularidades, selecionar características repetitivas (padrões) – que podem não ser descobertas se não forem ressaltadas – e tirar conclusões sobre o funcionamento da língua, ainda que não sejam definitivas, mas sim sujeitas a refinamentos futuros. É claro que a facilidade tecnológica de acesso a esses dados é importante, mas o *corpus* apresenta fragmentos do comportamento da língua e requer, portanto conhecimento e letramento para acesso, análise e interpretação efetivos.

Há ainda a discussão sobre o tamanho e a grande quantidade de informação disponibilizada, o que poderia prejudicar o aluno (BRAUN, 2005), mas isso é solucionado com a versão *sample* utilizada nesse estudo (cf. Introdução).

2.2 Aprendizagem implícita

Schmidt (1994) sugere que através da exposição a exemplos, os sujeitos se tornam sensíveis a regularidades subjacentes ao insumo, apesar de não serem necessariamente capazes de verbalizá-las. Isso significa que através de exposição ao insumo contendo exemplos das gramáticas, aprendizes se tornam sensíveis às suas regularidades, sugerindo que a gramática subjacente é internalizada de alguma forma. (ELLIS, 1990)

Aprendizagem implícita, portanto, pode ser definida como a aquisição de conhecimento sobre a estrutura subjacente de um ambiente de estímulo complexo, por um

processo que ocorre naturalmente, de maneira simples e sem operações conscientes (ELLIS, R. 2005).

2.2.1 Implícito vs. explícito

Autores (ELLIS, 1985, 1994, 2005; HULSTIJN, 2005, entre outros) afirmam que conhecimento implícito ou explícito podem ser definidos como a consciência, ou não, das regularidades subjacentes à informação que se tem, e a habilidade, ou não, de verbalizar essas regularidades. Ou seja, o conhecimento declarativo dessas regularidades são considerados conhecimentos explícitos da língua.

As principais diferenças desses dois tipos de conhecimento podem ser resumidas na seguinte tabela:

Tabela 1 – Conhecimento implícito vs. Conhecimento explícito

	implícito	explícito
consciência	processual-automatizado	declarativo-verbalizável
sistematicidade	mais sistematizado	menos sistematizado
acessibilidade ao conhecimento	automático	controlado

Um aspecto central para o ensino de L2, segundo Hulstijn (2005), é a necessidade de explicar o sucesso (ou não) da aprendizagem em indivíduos adultos, a questão da aprendizagem implícita ou explícita poderia ser a resposta, uma vez que a aquisição de L1 ocorre naturalmente (implicitamente), portanto questões sobre a maturação cerebral e sua capacidade para adquirir implicitamente informações referentes à língua é colocada em discussão.

Krashen (1981, 1983 e 1994) sugeriu que conhecimento adquirido (implícito) e aprendido (explícito) do tipo ensinado em cursos de línguas tradicionais são armazenados separadamente e que o conhecimento aprendido não poderia se transformar em conhecimento adquirido. O autor afirma, ainda, que a aquisição subconsciente é que domina a performance em L2, a aprendizagem serviria apenas para monitorar ou editar essa performance, mas que, de fato, não melhoraria a competência do aprendiz.

Muitas discussões acerca dessas pontuações vieram nos anos subsequentes, e as frustrantes performances dos alunos de programas de línguas que se denominavam “sem gramática” chamaram a atenção para o retorno a métodos mais explícitos, indicando, dessa forma que não há resposta simples no que diz respeito a que tipo de método é o “melhor” (HULSTIJN, 2005).

O que se sustenta hoje em dia é que, de fato, a aprendizagem implícita sempre ocorre, mas a aprendizagem explícita pode ser necessária para determinados traços da língua (WINTER e REBER, 1994; SCHMIDT, 1994, HULSTIJN, 1995). Ellis (1985, 1994) recomenda, inclusive, maior utilização de tarefas de indução à regra como técnica de promoção de consciência (*consciousness-raising*) poderia ser eficaz para melhor desenvolvimento interlingual.

É possível dizer, portanto, que aprendizagem implícita e explícita envolvem mecanismos de aquisição diferentes (diferentes processos), e três correntes principais dão conta desses fenômenos: alguns autores sugerem que não há interface entre as aprendizagens; outros sustentam que há interface; no presente trabalho admitiremos a corrente que aponta para a interface com limitações, ou seja, ocorre se o aprendiz estiver preparado no seu processo de desenvolvimento interlingual (ELLIS, R. 2005). Isso significa que a aprendizagem implícita da língua ocorre durante compreensão e produção fluentes, já a aprendizagem explícita ocorre no nosso esforço consciente em negociar

significado e construir a comunicação, havendo, portanto, uma interação entre elas (ELLIS, N. 2005).

Muitos sustentam, ainda, que a aprendizagem implícita é inafetada pela instrução, que seu produto é inconsciente e abstrato, e ocorre independente da consciência do que foi captado (SCHMIDT, 1994).²⁴

No entanto, discute-se hoje a importância da atenção para a aprendizagem, ponderando que, mesmo na aprendizagem implícita, a consciência de alguma forma é envolvida.

2.3 Atenção

Schmidt (2001), numa revisão bibliográfica sobre os estudos em atenção para a aprendizagem de segunda língua, sugere algumas características típicas. Segundo ele a atenção é seletiva, limitada e parcialmente sujeita ao controle. É a atenção que ativa o controle de acesso à consciência ativando e é, portanto, essencial à aprendizagem. Além disso, aquela é responsável por orientar e registrar dados no nível pré-consciente (que é a detecção sem consciência) facilitando o foco e/ou inibindo dispersões, sendo necessária para todos os aspectos de aquisição de uma segunda língua.

Aprendizagem implícita, tal como é vista por alguns autores, sugere que a atenção consciente (*conscient awareness*) é o produto final da aquisição, e não a causa (BIALYSTOK e BOUCHARD RYAN, 1985 apud SCHMIDT, 2001 – p. 171). Além disso, pesquisas realizadas (HULSTIJN, 1995) sobre aprendizagem intencional (focando

²⁴ Schmidt comprova isso nas pesquisas que fez no que diz respeito a gramáticas artificiais (MAG – *miniature artificial grammars*) e sugere que o mesmo processo ocorra para a aquisição de línguas naturais. (1994, p. 167)

aspectos discretos da língua) e incidental (focando a realização da comunicação ou tarefa pedagógica) obtiveram resultados que indicam que a aprendizagem incidental (ou implícita) ocorreu claramente e que os significados inferidos foram mais bem retidos.

Por outro lado, autores sugerem que sujeitos intencionais se desempenham melhor do que sujeitos incidentais em estudos controlados de vocabulário (KRASHEN, 1985), mas sustentam que a intenção facilita a aprendizagem apesar de não causá-la.

No entanto, tomaremos aqui a posição mais ponderada que diz que a atenção é importante. Essa corrente sugere que a alocação da atenção é necessária e condição suficiente para acionar um estímulo na memória de longo prazo (mais utilizada para o aprendizado de línguas), e a recuperação eficiente da informação depende da qualidade e da quantidade de atenção no momento do estímulo (LONGMAN, 1988, apud SCHMIDT, 2001). Sendo que o acesso à memória e recuperação/acesso dos dados são conseqüências da atenção.

Essa visão nos aponta para a questão que a atenção controla o acesso à experiência consciente. De fato, como sugere Altman (1990 apud SCHMIDT, 2001), o insumo se torna *intake* inconscientemente, mas há uma certa relação entre o aprendizado baseado no entendimento consciente, e o aprendizado sem consciência. Há, ainda, evidências empíricas que indicam que ambos estão provavelmente operantes na aquisição de L2. Além disso, pesquisas encontraram poucas evidências de aquisição sem consciência (*awareness*).

Podemos concluir que a atenção ao insumo é condição necessária (não apenas exposição ao insumo compreensível como afirmava Krashen) para a aprendizagem explícita, e pode ser necessária e suficiente para aprendizagem implícita.

Outro aspecto relevante para a questão da atenção é o que Schmidt (2001) chamou de percepção (*noticing*), segundo ele esta é condição suficiente e necessária para *intake*,

não apenas no sentido global como também sobre elementos pontuais do insumo que são relevantes para o sistema alvo. Isso significa que, não só o indivíduo deve ter sua atenção focada a determinado insumo, mas também deve perceber aspectos referentes às suas regularidades. Dessa forma, *noticing* pode ser entendido como a detecção, dentro da atenção seletiva, que se relaciona à percepção de instancias lingüísticas ao invés de observações de regras e princípios abstratos. Atenção proporciona ao adquirente perceber a diferença entre o que ele consegue produzir e o que de fato falantes proficientes produzem, sendo, portanto, essencial para arquivar dados, além de ser fator que precede a formação de hipóteses sobre o comportamento lingüístico.

Algumas influências na orientação da atenção, como a saliência, a freqüência e a instrução explícita que a direcionam para formas e significados, são imprescindíveis ao seu posterior processamento.

2.4 Aprendizagem implícita e DDL

Uma questão levantada no início do presente trabalho foi se, de fato, a DDL seria uma atividade de aquisição implícita, isso porque apesar de não haver uma exposição clara dos itens gramaticais envolvidos, ou a noção de que serão testados em determinado aspecto da língua a partir da análise, há, principalmente na intervenção pedagógica do grupo de tratamento apresentada na nossa pesquisa, a instrução para direcionar e focar a atenção dos informantes – o que poderia ser visto como explicitação. No entanto, Winter e Reber (1994) sugerem que essa alocação de atenção seria uma interação positiva entre aprendizagem implícita e explícita.

Outra possível observação no que diz respeito à interação entre DDL e atenção é que esta é alocada para que haja percepção (*noticing*) de determinada regularidade.

Acreditamos que poderemos, portanto, sustentar que ambos os requisitos foram preenchidos: atenção e suscitação à percepção através do realce do insumo (cf. item 3.2) e aprendizagem implícita (cf. cap. 4 para análise dos dados).

O que pretendemos, dessarte, é o que Schmidt (1994, p. 321) denominou **foco explícito em sintonização implícita** (*explicit focus on implicit tuning*), ou seja foca-se determinado item do insumo a ser apresentado (no nosso caso, por exemplo, houve o realce dos verbos nas ocorrências apresentadas retiradas do *corpus*) e deixa-se a cargo do aprendiz observar e perceber (implicitamente) regularidades no insumo.

2.5 Conclusão

Nesse capítulo apresentamos de maneira panorâmica os principais estudos que nos informam que o aprendizado movido pela análise de dados, ou DDL como preferimos, pode ser um elemento importante para o aprendizado de uma segunda língua.

Para nossa pesquisa, seremos mais influenciados pela visão que sustenta que são necessários um treinamento e um tratamento pedagógico sobre o *corpus* de forma a melhor viabilizar o aprendizado.

Ressaltamos também questões relativas à aprendizagem, e utilizaremos aqui as teorias que defendem que há interação entre aprendizagem implícita e explícita um vez que, mesmo aquela requer algum nível de consciência e que para toda e qualquer aprendizagem é necessária a atenção.

Tomamos como principal suporte teórico as correntes que afirmam a necessidade de alocação da atenção como sendo fundamental para o aprendizado, dessa forma o tratamento pedagógico dos dados se dá a partir do realce desse insumo fornecido pelos

dados contidos no *corpus*, de maneira a acionar sua percepção e consciência sobre determinada regularidade ou item da língua.

Na pesquisa isso foi feito da seguinte forma, os alunos foram brevemente apresentados e treinados a utilizar o *corpus* e, ao se solicitar sua análise, foi oferecida aos alunos uma versão modificada de forma a realçar os itens a serem analisados, ou seja os verbos a serem estudados apareciam, nas ocorrências apresentadas aos alunos, em negrito de forma a chamar sua atenção e promover sua consciência para a observação de suas regularidades.

CAPÍTULO 3 - Metodologia

O que propomos na presente pesquisa foi avaliar se o estudo no *corpus* teve efeitos sobre o desenvolvimento da interlíngua do aluno aprendiz de língua estrangeira (no nosso caso o inglês), mais especificamente analisando a interferência desse estudo na aquisição da estrutura argumental de verbos causativo-incoativos, em relação a uma intervenção mais tradicional. Fizemos um estudo de natureza quantitativa do tipo experimento, de acordo com as especificações apresentadas em Brown e Rodgers (2002) para esse tipo de pesquisa, a saber: pré e pós-testes, seleção aleatória e grupo controle.

Tomamos como pressuposto que os estudos estatísticos em línguas são investigações legítimas sobre o fenômeno de ensino/aprendizagem, utilizando-nos sistematicamente da manipulação e tratamento dos números como argumento para apresentar os resultados e suas posteriores conclusões (BROWN, 1992).

Muitos questionam a validade e a significância das pesquisas estatísticas para a análise de desenvolvimento lingüístico, uma vez que é tão aclamada a questão das diferenças individuais (como discutiremos no próximo capítulo e na conclusão) para aprendizagem de línguas. Apesar das críticas, acreditamos que a validade da pesquisa se dá pela forma como foi selecionado e testado o grupo, respeitando os requisitos sugeridos por Brown para uma análise estatística efetiva como: a utilização de vários instrumentais como análise descritiva, estatística e correlacional para apresentar maior diversificação no

tratamento dos dados; a normalidade distribucional dos grupos (que foi possível ser identificado através dos testes preliminares), além do rigor na aplicação dos testes, concluindo-se que, apesar de serem grupos selecionados em universos de aprendizagem distintos (escola municipal, universidade federal e curso livre de inglês) se comportaram de forma semelhante (cf. cap. 4), comprovando-se assim certa regularidade nos grupos, fornecendo, dessa forma, maior veracidade à pesquisa, ainda que tenha trabalhado com número restrito de participantes.

Foi também interessante a utilização desse formato de pesquisa uma vez que no Brasil, de uma maneira geral, as pesquisas experimentais não são tradicionalmente recorrentes, percebemos uma certa prevalência das análises qualitativas devido a contextos de pesquisa que tendem a preferi-las, tendo-se dado a estas maior prioridade nos meios acadêmicos.

Mas, sobretudo, a relevância dessa pesquisa se faz pela escolha na eliciação de dados, instigando a resposta por parte dos informantes e não apenas esperando que esta ocorra em contexto natural. Acreditamos ser lícito isolar um traço comportamental uma vez que acreditamos que há um conceito gramatical da interlíngua, uma representação mental codificada e produtiva, um conhecimento que pode ser eliciado. É inegável que num contexto real de uso diversas outras variáveis estariam atuando, no entanto ao se tomar essa posição representacionista, julgamos seguramente válido o isolamento de uma variável para análise de sua representação em particular.

3.1 Os participantes

Quinze aprendizes de inglês que voluntariamente se dispuseram a participar do experimento formam nosso grupo de informantes. Foram selecionados quatro alunos da

disciplina *Habilidades integradas 1*²⁵ do curso de graduação em Letras da UFMG (grupo denominado H – anexo 8), seis alunos do 3º ano do ensino médio da *Escola Municipal Luiz Gatti*, (denominados grupo L) e cinco alunos dos intermediários 1 e 2 do *Greensystem Escola de Idiomas* (grupo G)²⁶. Esses três universos foram escolhidos uma vez que são nesses lugares onde, no Brasil de uma maneira geral, alunos aprendem e/ou aprimoram seus conhecimentos em língua inglesa, trazendo à pesquisa, portanto, uma maior diversidade e dessa forma maior confiabilidade.

Cada um dos três grupos foi subdividido em dois: um grupo que recebeu o tratamento (no nosso caso o estudo dos verbos no concordanceador²⁷ selecionado) (GT) – um total de oito sujeitos –, e o outro grupo recebeu tratamento tradicional (apresentação da estrutura como uma aula expositiva) (GC) – sete informantes no total. Foram realizados três encontros com cada um dos grupos entre maio e outubro de 2006. O período de coleta de dados de cada grupo não excedeu duas semanas, ou seja o intervalo entre o pré-teste e pós-teste foi de aproximadamente dez dias.

3.2 Os testes

Três testes e uma atividade foram desenvolvidos e aplicados para avaliação dos informantes: teste de vocabulário, pré-teste, pós-teste e atividade de estudo do *corpus*.

O teste de vocabulário (anexo 2) consiste em uma atividade de relacionar a segunda coluna de acordo com a primeira. É um teste oriundo da literatura sobre aprendizagem do

²⁵ O curso *Habilidades Integradas 1* é um curso que recebe os alunos da graduação em Letras/Inglês na UFMG. Tem-se como pressuposto que os alunos já tenham conhecimento intermediário de inglês, para maiores informações e ementa da disciplina veja o sítio <http://www.letas.ufmg.br>.

²⁶ Os alunos que serviram de informantes nessa pesquisa são considerados de nível intermediário de acordo com as especificações de cada uma das instituições. Para que pudéssemos nos certificar do nivelamento aproximado dos informante foi aplicado um teste de vocabulário (cf. anexo 9).

²⁷ Para a pesquisa foi utilizado o BNC, disponível em <http://www.natcorp.ox.ac.uk>

léxico em língua estrangeira (cf. NATION, 1990 p. 264). O teste é dividido em cinco partes que contém palavras que gradualmente se apresentam em ocorrência estatística diminuída (o que conseqüentemente aumenta o nível de dificuldade das mesmas), portanto temos as palavras da primeira parte estatisticamente mais recorrentes e na parte cinco palavras pouco freqüentes. As partes são divididas em quatro blocos. Na primeira coluna de cada um dos blocos há seis palavras e três definições na segunda coluna, o informante deve relacionar a palavra constante da primeira coluna de acordo com a definição (e/ou sinônimo) presente na segunda (ver figura 1 para ilustração de um dos blocos). Os aprendizes são informados que podem deixar as questões em branco caso não possam responder, o que de certa forma, evita respostas falseadas. Há um total de noventa (90) respostas.

Figura 1 – Ilustração do teste de vocabulário

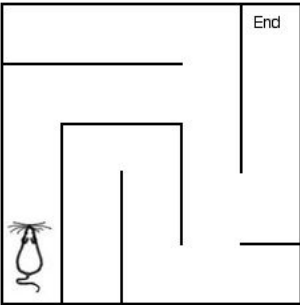

<p>This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example.</p>	
<p>1. business 2. clock 3. horse 4. pencil 5. shoe 6. wall</p>	<p>_____ part of a house _____ animal with four legs _____ something used for writing</p>
<p>You answer it the following way.</p>	
<p>1. business 2. clock 3. horse 4. pencil 5. shoe 6. wall</p>	<p>___6___ part of a house ___3___ animal with four legs ___4___ something used for writing</p>

Esse teste foi utilizado como forma de determinar a relação entre o conhecimento de vocabulário e seu desempenho no pré-teste, para que se pudesse estabelecer, de alguma forma, que quanto maior seu conhecimento de vocabulário, maior também seu

desenvolvimento interlingual, o que pôde ser comprovado nos testes estatísticos (cf. cap. 4). As respostas foram consideradas corretas ou incorretas.

O pré-teste consiste numa atividade de preenchimento de lacunas (anexo 3). No teste há uma figura à esquerda e um pequeno texto descritivo à direita que apresenta uma situação. São fornecidos um verbo que se encontra acima do texto que contextualiza a situação, e um substantivo ou pronome que está logo abaixo da figura auxiliar da contextualização. Os sujeitos são solicitados a preencherem a lacuna de maneira a dar sentido à frase, utilizando-se necessariamente das duas palavras fornecidas, no entanto são informados de que podem, se julgarem necessário, utilizar-se de outras palavras e/ou deixar a atividade em branco (ver figura 2 para ilustração de duas questões). Há, nesse teste, seis lacunas a serem preenchidas.

Figura 2 – Ilustração do pré-teste

	<p>To run</p> <p>A team of Psychology researchers designed an experiment for a study about rat learning. The psychologists _____ _____ through a maze.</p>
	<p>To drive</p> <p>We used to take the school bus every morning. Our new neighbors go to the same school. Now their dad _____ _____ to school.</p>

Esse teste foi utilizado para definir se os informantes já eram capazes de estabelecer a relação sintático-semântica entre os verbos apresentados, isso seria verdadeiro caso algum dos informantes fosse capaz de responder a todas as questões de maneira satisfatória, o que chamamos de “resposta-alvo”. Essas respostas foram consideradas para os adquirentes que puderam responder às lacunas se utilizando dos verbos em alternância de ação induzida como no exemplo:

(8) G001. (...) Now their dad drive us to school.

Note-se que mesmo as respostas “gramaticalmente erradas” (como, no exemplo acima, a falta da conjugação de 3ª pessoa no verbo) foram consideradas alvo, uma vez que a representação sintática do mapeamento mostra-se presente. Outras respostas foram consideradas “certas”, mas não-alvo, uma vez que são consideradas gramaticalmente corretas, mas estão dentro do mapeamento subgrupal (*subset*) de interpretação da gramática de L2 (cf. cap. 1 item 1.3.1 sobre questões acerca da aprendizibilidade). Podemos ver um exemplo dessas respostas abaixo:

(9) L001. Now their dad is driving the car to school.

Outras respostas foram consideradas nulas visto que estavam gramaticalmente erradas ou deixadas em branco.

O pós-teste (anexo 7) constitui uma atividade muito semelhante ao pré-teste com a inserção de outros verbos que fazem parte da mesma categoria semântica de “*Run Verbs*” (cf. cap. 1), os informantes foram instruídos da mesma forma acima exposta. O pós-teste consta de dez frases a serem completadas, sendo seis idênticas ao pré-teste e quatro novas

textos. A correção das respostas foi feita da mesma forma, identificando respostas alvo, corretas e nulas. Esse teste foi aplicado para se identificar se, após as intervenções, os informantes eram capazes de não só identificar a estrutura dos verbos a eles apresentados (na aula expositiva e na atividade de análise em *corpus*), como também se foram capazes de efetuar as generalizações e expansões necessárias para a aquisição da construção dos verbos de alternância de ação induzida (GOLDBERG, 1995)

A atividade de estudo de *corpus* (anexo 6) consiste em cinco páginas retiradas do *corpus* BNC em 02 de maio de 2005 com as ocorrências verbais²⁸ das palavras: *drive*, *jump* e *walk*. Os informantes não utilizaram o computador diretamente e não acessaram individualmente o *corpus*, pois, como apresentado anteriormente (cap. 02), na versão *sample* do *corpus* as ocorrências fornecidas são aleatórias, podendo ocorrer diferentemente a cada pesquisa, portanto para fornecer maior regularidade ao experimento foi escolhida uma versão impressa do *corpus*. As palavras a serem estudadas foram realçadas em negrito.

3.3 As intervenções pedagógicas

Duas intervenções pedagógicas foram efetuadas, uma considerada tradicional (aula expositiva), ministrada aos informantes do grupo controle, e outra considerada mais inovadora (aula de análise em *corpus*), apresentada aos adquirentes do grupo de tratamento.

²⁸ No *site* do BNC é possível selecionar as palavras a partir da sua ocorrência enquanto item lingüístico, ou seja, fizemos a busca restringindo a ocorrência das palavras acima citadas enquanto verbo, uma vez que, em inglês, as palavras supramencionadas podem ocorrer na posição de substantivo, por exemplo, o que não faz parte do estudo ora proposto.

A aula expositiva ocorreu da seguinte forma: os alunos aleatoriamente selecionados a fazer parte do grupo controle, após terem preenchido os testes de vocabulário e pré-teste, foram informados que a pesquisadora estaria fazendo uma pesquisa sobre a aquisição dos verbos em inglês. O plano da aula foi aproximadamente o apresentado no anexo 4. Os alunos foram informados que os verbos são considerados estruturas que “recebem” argumentos, ou seja, para que se complete o seu sentido é necessária a presença de determinados “elementos,”²⁹ como nos exemplos que foram colocados no quadro:

- (8) a. The pope **died** (1 arg.)
- b. She **did** her homework. (2 arg.)
- c. I **told** him a story. (3 arg.)

Posteriormente a pesquisadora disse que quantos ou quais elementos os verbos licenciavam era determinado pelo significado deles. Portanto aqueles verbos que participam em determinadas categorias recebem ou “aparecem” com os mesmos tipos de elementos, como eram os verbos denominados “*Run verbs*”, entre os quais estariam os verbos *walk*, *drive* e *cross*, por exemplo, dentre outros. Os exemplos das alternâncias foram então apresentados e explicados. A professora lhes disse que os verbos que aparecem nessa categoria se apresentam sob duas formas, como, por exemplo, o *walk*:

- (9) a. The nurse walked into the room
- b. The nurse walked the patient into the room.

Sendo que, no segundo caso, a pessoa que “causa a ação” induz alguém a “efetuar a ação” e a acompanhá-la na mesma.

²⁹ Embora tenhamos utilizado alguma metalinguagem, para que se configurasse uma aula tradicional de fato, foram acrescentadas algumas expressões e explicações pouco técnicas para um melhor entendimento da “aula”.

A pesquisadora perguntou de todos haviam entendido, e após alguns dias foi efetuado o pós-teste.

No outro tratamento, após o preenchimento dos testes de vocabulário e pré-testes, os alunos, aleatoriamente escolhidos, foram apresentados a um *corpus* eletrônico na versão impressa. A pesquisadora lhes informou que um *corpus* é uma reunião de vários tipos de textos dos mais diversos gêneros e que são reunidos e digitalizados e, a partir disso, são efetuados tratamentos dos mais diversos tipos sobre esses dados coletados. Dentre essas ferramentas está o concordanceador, que nos possibilita, dentre outras coisas, identificar e analisar como a língua funciona, que palavras combinam com quais palavras, quais expressões são mais frequentes. Há ainda a possibilidade de se analisar mais especificamente as estruturas de acordo com sua ocorrência em determinado tipo de texto, determinada categoria lingüística, entre outras possibilidades. A pesquisadora disse, então, que estaria fazendo uma pesquisa sobre como seria possível melhorar o desempenho lingüístico de aprendizes a partir da análise em *corpus*. Foi apresentado de maneira superficial pequenas amostras do funcionamento de um *corpus* para que os alunos pudessem visualizar sua apresentação e seu funcionamento. O resumo desse treinamento pode ser verificado no anexo 5.

Os alunos, então, foram informados de que estariam pesquisando sobre a ocorrência de determinados verbos e as diferentes estruturas nas quais eles se apresentam. Foram solicitados a dividir os verbos em categorias quaisquer (à escolha deles) de acordo com sua ocorrência sob determinadas formas e/ou significados. Essa atividade (anexo 6) durava cerca de trinta minutos. Poucos dias depois foram ministrados os pós-testes.

3.4 O instrumental de pesquisa

O instrumental utilizado será descrito a seguir: os 15 sujeitos fizeram o teste de vocabulário (anexo 2) para se assegurar o conhecimento das expressões contidas no teste, além de estabelecer, de certa forma, o “nível” de conhecimento dos mesmos, posteriormente fizeram o teste de preenchimento de lacunas (pré-teste – anexo 3) que contou com uma figura a ser descrita bem como o verbo a ser utilizado na respectiva figura – os verbos utilizados foram *run, jump, march, walk, fly e drive*.

Num segundo momento, os alunos foram divididos em grupos, e ao grupo denominado GC foi apresentada a aula expositiva (anexo 4) explicando o que é estrutura argumental, o funcionamento dos verbos da alternância causativo-incoativa e sua relação com o significado dos mesmos. O outro grupo, GT, foi introduzido à ferramenta do *corpus* lingüístico do BNC (anexo 5) e, através da análise das ocorrências a eles fornecidas, desenvolveram uma atividade em que eram convidados a analisar e categorizar os verbos de acordo com sua estrutura e diferentes ocorrências e/ou funções (anexo 6).

A terceira parte da pesquisa, consistiu na aplicação do pós-teste (anexo 7) que englobava as questões do pré-teste, mas continha também outros verbos dentro da mesma categoria semântica (LEVIN, 1993), a saber: *climb, cross, move, ride* para que se verificasse se os alunos foram capazes de generalizar as informações.

Após a coleta de dados, foram feitas análises estatísticas comparativas dos resultados, levando-se em consideração as respostas corretas dos testes de vocabulário e sua relação com as respostas consideradas alvo no pré-teste de cada grupo e o resultado geral somando-se todos os grupos (anexo 8). Considerou-se, ainda, as respostas alvo conjuntamente com as respostas consideradas corretas mas não-alvo para que se pudesse identificar o desenvolvimento como um todo, e não apenas das estruturas alvo.

3.5 A análise

Fizemos inicialmente um estudo descritivo dos dados, ou seja, apresentamos algumas estatísticas como média, mediana³⁰ e desvio padrão para os resultados do pré-teste (respostas alvo, certas e total de acertos somando-se as respostas alvo e certas), do pós-teste (tendo-se a apresentação dos mesmos dados) e a relação entre o pré e pós-testes apresentando-se a relação entre eles. Essa descrição foi feita não só para o grupo controle como também para o grupo de tratamento. Desejou-se saber com estas análises qual o comportamento inicial dos grupos em estudo, analisando-se a média de acertos e os graus de diferença dentro do próprio grupo (através do desvio padrão, que identifica a variabilidade do grupo em relação aos demais participantes).

Para a análise dos dados foram aplicadas técnicas estatísticas conhecidas como testes de hipóteses. Neste tipo de teste, são formuladas duas hipóteses, conhecidas como hipótese nula ou H_0 e a hipótese alternativa ou H_a . Com base nos dados amostrais, são construídas estatísticas de teste, que fornecem um valor de referência ou um valor de probabilidade. Este valor de referência, chamado de valor- p , é comparado a um outro valor, denominado nível de significância, o qual é escolhido previamente pelo pesquisador. Baseado nestas duas referências toma-se a decisão de rejeitar ou não a hipótese nula. As análises estatísticas foram feitas com o uso do *software* estatístico Minitab 14.2 (MINITAB, 2006).

Para testar se os grupos são iguais ou diferentes foi usado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney (GIBBONS,1976) para grupos independentes. Este teste tem como hipótese nula que os grupos são iguais e como hipótese alternativa que os grupos são

diferentes. Nesse teste foram utilizados como dados as respostas alvo juntamente com as respostas corretas do pré-teste. Esse teste também foi utilizado para observar se há diferença estatística entre os tratamentos a partir da análise da comparação dos resultados do pós-teste para o GT e GC em conjunto.

Para confirmar a validade do teste de vocabulário para determinar o estágio interlingual verificamos a relação entre o desempenho no teste de vocabulário e a nota no pré-teste. Testamos também se os indivíduos que têm maior nota no teste de vocabulário ficam menos afetados pelas intervenções. O tipo de correlação trabalhada nestas análises é a de Spearman (TRIOLA,1999), que usa os postos de observações. As hipóteses testadas na correlação de Spearman são que a correlação existente entre as variáveis é zero (H_0) ou diferente de zero (H_a).

Foi aplicado o teste não-paramétrico Wilcoxon de postos sinalizados (GIBBONS,1976). Este teste trabalha com os postos das observações e as hipóteses testadas são se o tratamento é nulo (H_0) ou não eficaz, contra se ele é eficaz (H_a). Nesse teste são usadas as diferenças entre as respostas alvo no pós-teste e no pré-teste. O objetivo, como dito anteriormente, é verificar se existe influência do método de ensino nos indivíduos, no entanto o aumento do percentual das respostas alvo para o pós-teste em relação ao pré-teste foi considerado para cada grupo independentemente, ao contrário do teste de Mann-Whitney que avaliou os resultados de GT e GC conjuntamente.

³⁰ A mediana é o valor que deixa 50% dos dados abaixo e 50% acima dele.

3.5.1 Análise individual

Ao se fazer uma análise quantitativa como foi o evento dessa pesquisa, corre-se sempre o risco de não se analisar diferenças individuais que são altamente relevantes ao se aprender uma segunda língua (ROBINSON, 2001).

Portanto, analisamos alguns indivíduos em particular (cf. anexo 8 para os resultados individuais) para que pudéssemos ver os efeitos desses tratamentos mais especificamente, observando que, efetivamente, muitas vezes resultados individuais podem ser obscurecidos pela análise estatística e que a análise individual pode ser válida para explicar determinados fenômenos do aprendizado de uma segunda língua.

Analisamos mais especificamente os informantes do GC H002 (da disciplina Habilidades integradas 1 que teve a maior nota no teste de vocabulário) e o informante G001 (do curso livre de inglês) que, apesar de ter se saído pior no teste de vocabulário em relação a H001, foi o que teve maior número de respostas alvo no pós-teste. Analisamos, da mesma forma, fenômeno semelhante ocorrido no grupo de tratamento uma vez que G002 (do curso livre de inglês) que teve o maior percentual de acertos no teste de vocabulário não foi o que melhor se desempenhou no pós teste, tendo sido H010 o aprendiz a obter melhor resultado.

Achamos relevante analisar, ainda, resultados conflitantes dos informantes no pós-teste em relação ao pré-teste, o que de certa forma poderia invalidar os apontamentos feitos anteriormente, como foi H002, aluno da UFMG que aparentemente foi inafetado pelo tratamento; e também G007, aluno do curso livre de inglês que respondeu a menos respostas corretas no pós-teste do que no pré-teste, analisando-se os dados percentuais, sugerindo que o tratamento piorou o desempenho do aluno. Utilizaremos teorias sobre aquisição e sobre diferenças individuais para tentar explicar esses fenômenos.

CAPÍTULO 4 - Análise dos dados

Consta do anexo 8 uma tabela dos dados absolutos e uma tabela dos dados transformados em percentual, nessas tabelas temos uma apresentação geral dos resultados individuais. Na análise faremos referência a ambos, mas num primeiro momento trataremos apenas do segundo. Os dados foram segmentados para facilitar a análise e divididos de acordo com a necessidade de explicação e para efeito contrastivo.

Constam do anexo 9 os gráficos correspondentes aos resultados individuais de cada análise e faremos referência a estes para melhor visualização e entendimento das análises apresentadas.

A partir da observação e análise dos dados, foi possível relacionar os achados às diversas teorias apresentadas anteriormente nesse trabalho, principalmente no que diz respeito à aprendizagem implícita. Vários questionamentos surgiram e propostas alternativas também foram sugeridas.

Os dados a seguir, portanto, serão apresentados contrastivamente e, em seguida, será feita uma análise, procurando-se relacionar as ponderações feitas com os resultados obtidos.

4.1 Introdução

Como apresentado anteriormente, o objetivo deste estudo é demonstrar que a análise em *corpus* é uma atividade pedagógica válida. Para isso, foi planejado um experimento onde se trabalhou com dois grupos, denominados respectivamente por grupo de tratamento (GT) e grupo controle (GC). No grupo de tratamento foi aplicada a intervenção pedagógica baseada na análise em *corpus*, e no grupo controle, aplicou-se uma metodologia mais tradicional. Através de análises estatísticas pôde-se comprovar se o grupo tratamento possui resultados iguais ou melhores que os do grupo controle.

O GT é composto por 8 indivíduos, aleatoriamente originados de várias instituições de ensino, sendo federais, municipais e particulares, para uma melhor representação da população. O mesmo acontece com o grupo controle, porém com tamanho amostral de 7 indivíduos. Os valores trabalhados neste estudo serão dados em percentual, por exemplo, o valor 0,25 deve ser lido como 25% e assim por diante.

4.2 Análise Descritiva

Antes de iniciarmos a análise, é importante fazer um estudo descritivo dos dados, ou seja, apresentaremos algumas estatísticas como média, mediana e desvio padrão. Deseja-se saber com estas estatísticas, qual o comportamento inicial dos grupos em estudo.

Tabela 2: Estatísticas descritivas do grupo de tratamento

Estatísticas	Grupo Tratamento											
	Pré-teste				Pós-teste				Pós-teste - Pré-teste			
	alvo	certas	total acertos	nulas	alvo	certas	total acertos	nulas	alvo	certas	total acertos	nulas
Média	0,25	0,58	0,83	0,17	0,48	0,39	0,86	0,14	0,23	-0,20	0,03	-0,03
Desv. Padrão	0,18	0,20	0,22	0,22	0,28	0,20	0,16	0,16	0,22	0,22	0,13	0,13
Mediana	0,17	0,58	0,92	0,08	0,40	0,45	0,90	0,10	0,22	-0,20	0,00	0,00

A Tabela 2 apresenta algumas estatísticas descritivas referentes ao grupo tratamento. Note que a média de respostas alvo antes do tratamento é de 25%. As respostas consideradas certas, mas classificadas como não-alvo são em média 58%. Tem-se ainda um total de acertos médio igual a 83%. Após o tratamento observa-se que a média de respostas alvo sobe para 48%, a média de respostas certas cai para 39%, e o total de acertos chega a uma média igual a 86%. Perceba que a mediana teve um comportamento similar ao da média. Observe que o desvio padrão também variou, indicando a variabilidade dentro do grupo, o que é normal. Ainda na Tabela 2, perceba que a diferença entre Pós-teste e Pré-teste, no caso da média e mediana para respostas certas, varia em torno de 22%, indicando que possivelmente o tratamento aumenta o nível de acertos. Sobre a variável respostas não-alvo, não está claro se existe ou não influencia do tratamento, possivelmente sim. E para essa análise lançaremos mão de outros testes mais específicos que serão demonstrados a seguir.

A Tabela 3 apresenta resultados para o grupo de tratamento que são semelhantes aos obtidos na Tabela 2. Perceba que existem algumas diferenças nos valores em relação a Tabela 1, mas são pequenas. De maneira geral pode-se dizer que os grupos tratamento e controle são bem parecidos e um teste de hipóteses deve confirmar isso.

Tabela 3: Estatísticas descritivas do grupo controle

Grupo Controle												
Estatísticas	Pré-teste				Pós-teste				Pós-teste - Pré-teste			
	alvo	certas	total acertos	nulas	alvo	certas	total acertos	nulas	alvo	certas	total acertos	nulas
Média	0,14	0,57	0,71	0,29	0,40	0,39	0,79	0,21	0,26	-0,19	0,07	-0,07
Desv. Padrão	0,18	0,30	0,39	0,39	0,32	0,25	0,23	0,23	0,19	0,23	0,23	0,23
Mediana	0,00	0,67	0,83	0,17	0,40	0,40	0,80	0,20	0,27	-0,23	0,00	0,00

Após as análises descritivas iniciais, deve-se realmente descobrir se existe ou não influência do tratamento nos grupos. Na seção seguinte, aplicamos testes estatísticos relevantes ao estudo.

4.3 Análise de Correlação

4.3.1 Vocabulário vs. pré-teste

Nos gráficos um e dois do anexo 9 podemos observar os resultados referentes ao GC e ao GT no que diz respeito ao seu desempenho no teste de vocabulário e sua relação com os pré-testes.

Nos gráficos, a primeira coluna de cada item se refere aos acertos no teste de vocabulário e as duas colunas seguintes se referem ao pré teste, sendo que a coluna mais clara indica respostas esperadas (alvo), ou seja o uso das dos verbos de alternância de ação induzida (cf. cap. 1). A segunda coluna mostra respostas corretas mas não esperadas, uma vez que o informante se utilizou de outras palavras para dar sentido à frase.

É importante aqui investigarmos se indivíduos que obtêm uma maior nota no teste de vocabulário conseguem também uma maior nota no pré-teste, ou seja, se existe alguma relação entre conhecimento de vocabulário e desempenho no pré-teste. E em caso afirmativo qual seria essa relação. Para este estudo será usada a análise de correlação de Spearman. Será investigada a correlação entre o percentual de respostas certas no teste de vocabulário e o percentual de respostas alvo, respostas certas e total de acertos no pré-teste.

Na Tabela 4, encontram-se os resultados desta análise de correlação. Perceba que se tomamos como nível de significância $\alpha=0,05$ ³¹, pode-se ver que existe uma correlação forte entre a variável teste de vocabulário e respostas alvo no pré-teste, pois o valor-*p* associado ao teste é menor que 0,05 ($0,000 < 0,05$). Observe ainda que a correlação positiva é da ordem de 0,825, ou seja é bastante alta. O mesmo não acontece com as respostas certas mas não-alvo, pois o valor-*p* associado a este teste é maior que 0,05, sendo assim, a correlação é nula para esta variável e o teste de vocabulário. Finalmente considerando o total de respostas, existe uma correlação positiva da ordem de 0,900 entre esta variável e o teste de vocabulário. Novamente perceba que o valor-*p* para esta situação é menor que 0,05 ($0,000 < 0,05$), o que nos dá fortíssimos indícios desta correlação.

Desta forma, conclui-se que existe correlação positiva e bastante alta entre o percentual de respostas certas e total de acertos entre as variáveis teste de vocabulário e Pré-teste. Não existe correlação entre teste de vocabulário e Pré-teste para as respostas certas.

Tabela 4: Análise de correlação entre Vocabulário e Pré-teste.

	certas	inapropriadas	total
Correlação	0,825	0,250	0,900
Valor- <i>p</i>	< 0,000	0,368	< 0,000
N	15	15	15

Podemos confirmar que, de fato, aqueles sujeitos que obtiveram a porcentagem maior de acertos no teste de vocabulário, foram os mesmos que responderam de maneira

³¹ Nível de significância é a probabilidade de erro, ou seja, a probabilidade de rejeitar que o tratamento é ineficaz quando na verdade ele é eficaz. O nível de significância padrão na literatura é 5%.

esperada e/ou acertada em maior quantidade no pré-teste. Isso indica que, na verdade, os adquirentes com maior conhecimento de vocabulário na língua alvo (maior número de acertos no teste de vocabulário) são aqueles capazes de reconhecer e utilizar produtivamente as estruturas com verbos de alternância de ação induzida, e também aqueles que, mesmo sem a utilização dessas construções de maneira específica, puderam preencher as lacunas de modo a dar sentido à frase.

Outra conclusão que pode ser feita é que, uma vez que nenhum dos adquirentes respondeu apropriadamente (ou como esperávamos) a todas as questões, e possível dizer que não conseguem, até esse momento, estabelecer uma relação entre a construção e sua generalização no que diz respeito às classes verbais. O que significa que não efetuam o mapeamento sintático-semântico que tem como princípio a divisão dos verbos em classes semânticas, e nem das construções de alternância de ação induzida.

As colocações acima são verdadeiras para o grupo controle e também para o grupo de tratamento, demonstrando que ambos os grupos têm comportamentos e habilidades semelhantes no que diz respeito ao desenvolvimento interlingual de maneira geral (excetuando-se, pois, diferenças individuais que serão tratadas a seguir).

4.3.2 Vocabulário vs. pós teste

Uma vez que estabelecemos o teste de vocabulário como fator determinante para estabelecer o nível dos informantes analisados, seria interessante, então, analisar como se comportaram após o tratamento. Analisemos agora os gráficos três e quatro constantes do anexo 9 que contrastam os testes de vocabulário e pós-teste em ambos os grupos.

Será que podemos assumir que se um indivíduo possui uma maior nota no teste vocabulário, ele fica menos afetado a métodos de ensino? Para responder a esta questão, a

técnica estatística de análise de correlação³² será usada. Para tal, serão usados os grupos tratamento e controle simultaneamente, pois não estamos investigando um método em particular e sim uma possível relação entre indivíduos e métodos de ensino. Será usada como base de dados a diferença entre pós-teste e pré-teste (em percentual). A Tabela 5 mostra os resultados da análise de correlação da variável nota de vocabulário e as variáveis respostas alvo, respostas certas e total de respostas (certas e alvo). Se adotarmos o mesmo nível de significância $\alpha=0,05$ utilizado anteriormente, pode ser afirmado que não existe correlação entre a nota do teste de vocabulário e as variáveis respostas certas e total de respostas, pois para estas variáveis o valor- p é maior que α . Para a variável respostas certas, pode-se afirmar que existe uma correlação negativa entre ela e a variável nota do teste de vocabulário. Note que o valor- p para este teste é menor de α , ou seja, $0,047 < 0,05$. Esta correlação negativa da ordem de $-0,519$, indica que quanto maior a nota no teste de vocabulário, menos o indivíduo produz respostas certas não-alvo, ou seja, seu conhecimento *a priori* prevalece. Uma outra abordagem é que quanto menor a nota do indivíduo no teste de vocabulário, mais respostas não alvo, porém certas, são produzidas. Isto mostra que os métodos de ensino podem ter maior efeito no indivíduo com nota menor no teste de vocabulário, ou seja, eles tendem a absorver mais conhecimento.

Tabela 5: Análise de correlação – Vocabulário e pós-teste.

	alvo	certas	total
Correlação	0,205	-0,519	-0,194
Valor- p	0,464	0,047	0,487
N	15	15	15

³² Correlação pode assumir valores entre -1 e 1, sendo positiva ou negativa.

Nos dados acima apresentados há ainda o comportamento apresentado anteriormente, ou seja, os informantes com maior percentual de acerto nos testes de vocabulário, e portanto que se encontram em estágio interlingual mais desenvolvido, foram os que tiveram um desempenho melhor no pós-teste.

O informante que melhor se desempenhou no pós-teste, no entanto, não foi aquele que teve percentual maior de acertos no teste de vocabulário. No caso dos informantes do grupo de tratamento H002 tem o maior número de acertos – 95,5%, e o maior número de respostas esperadas foi de G001 que teve 75,5% de acertos no teste de vocabulário. No grupo de tratamento, da mesma forma, o informante que teve o maior percentual de acertos no teste de vocabulário (G002 com 74,4% de respostas certas) não foi o que melhor se desempenhou no pós teste, posição ocupada por H010 que obteve 90% de respostas apropriadas.

Isso muito provavelmente se deve ao fato de que, como sugere Rutheford (1994) em sua pesquisa sobre aquisição de L2 por adultos, sua própria representação internalizada pode se tornar um obstáculo para a reestruturação gramatical de determinados itens. Isso se dá porque o aprendiz se sente confortável com seu desempenho e confia em seu próprio conhecimento de tal forma que o impede de avançar no seu estágio interlingual, principalmente em se tratando de uma estrutura que, como sugerimos no capítulo 2, difere de maneira não óbvia da língua materna do aprendiz, não é saliente e não são estruturas imprescindíveis à comunicação uma vez que podem se utilizar de outras estratégias ou construções para comunicar o mesmo evento, como é o exemplo no pré e pós testes de H002 (anexo):

10) The scientists made the rat run through the maze.

A resposta acima, ainda que gramaticalmente sancionada, não faz o uso da construção apresentada e enfatizada nas intervenções.

4.4 Testes Estatísticos

4.4.1 Teste entre grupo tratamento e grupo controle

Na Figura 3, podemos ver os resultados do teste de Mann-Whitney para a comparação dos grupos tratamento e controle. Utilizando o mesmo nível de significância apresentado anteriormente, o teste mostra que não existe diferença entre o grupo tratamento e o grupo controle, isto é, eles apresentam resultados semelhantes. Podemos concluir isso, pois o valor- p associado ao teste é bem maior que o nível de significância $\alpha=0,05$ adotado, ou seja, $0,8025 > 0,05$.

Desta forma, podemos afirmar que, estatisticamente, não existe diferença entre estes métodos de ensino, ou seja, eles são equivalentes ou igualmente eficazes.

Teste de Mann-Whitney		
	N	Mediana
controle	14	0,0500
tratamento	16	0,0000

Point estimate for ETA1-ETA2 is 0,0300
95,2 Percent CI for ETA1-ETA2 is (-0,2301;0,2701)
W = 223,5
Test of ETA1 = ETA2 vs ETA1 not = ETA2 is significant at 0,8030
The test is significant at 0,8025 (adjusted for ties)
Valor- p **0,8025**

Figura 3: Teste de Mann-Whitney para os grupos tratamento e controle

No entanto, ao se analisar os grupos individualmente, lançando mão de outras análises estatísticas mais específicas, podemos perceber resultados discretamente diferentes.

4.4.1 Grupo de tratamento

Será testado no grupo de tratamento se a aplicação da atividade de análise em *corpus* influencia os resultados. O objetivo, como dito anteriormente, é verificar se existe desenvolvimento interlingual a partir da aplicação desse método de ensino nos indivíduos.

Na Figura 4, pode-se observar os resultados do teste de Wilcoxon para os indivíduos do grupo tratamento. Neste teste é verificado se a mediana da diferença do número de respostas consideradas corretas após o tratamento é zero ou se é diferente de zero. Se for considerada zero, temos que o tratamento não apresenta influência nos resultados. Caso seja a mediana diferente de zero, o tratamento apresenta influência nos indivíduos. Neste teste usaremos um nível de significância³³ $\alpha=0,05$, o qual será o valor base para tomada de decisão no teste.

Analisando os resultados, este nível de significância indica que o número de respostas alvo após o tratamento é maior, pois temos um valor- p menor que α , ou seja $0,035 < 0,05$. Quanto ao número de respostas certas, mas consideradas não-alvo, não existem evidências de que elas aumentaram pela aplicação do método, isto é, são consideradas inalteradas, pois o valor- p é maior que α ($0,076 > 0,05$). Para o número total de acertos após o tratamento, temos que este é igual à zero, isto é, não foi influenciado pelo tratamento, percebe isso notando que o valor- p é maior que o nível de significância α ($0,855 > 0,05$).

Desta forma, concluímos que o tratamento influencia positivamente nas respostas certas obtidas pelos indivíduos, ou seja, este número é aumentado após o tratamento.

³³ Nível de significância é a probabilidade de erro, ou seja, a probabilidade de rejeitar que o tratamento é ineficaz quando na verdade ele é eficaz. O nível de significância padrão na literatura é 5%.

Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon					
Test of median = 0,0000 versus median not = 0,0000					
	N	for	Wilcoxon	Valor- <i>p</i>	Estimated
	N	Test	Statistic		Median
alvo	8	7	27,0	0,035	0,2150
certas	8	7	3,0	0,076	-0,2000
total acertos	8	4	6,0	0,855	0,0000

Figura 4: Teste de Wilcoxon para o grupo tratamento

4.4.3 Grupo Controle

Para o grupo controle será testado se o método tradicional de ensino influencia os resultados. Novamente será aplicado o teste não-paramétrico Wilcoxon de postos sinalizados. Como dito anteriormente serão usadas as diferenças entre pós-teste e pré-teste medidas em percentual.

Na Figura 5, podemos observar os resultados do teste de Wilcoxon para os indivíduos do grupo controle. Continuando-se a adotar o nível de significância $\alpha=0,05$, temos que o número de respostas alvo obtidas aumentou após a aplicação do método padrão, pois o valor-*p* é menor que α , isto é, $0,036 < 0,05$. Analisando o número de respostas certas, nota-se que ele não aumentou, isto é, não sofreu alteração. Perceba que o valor-*p* é maior que α ($0,093 > 0,05$). Na análise do total de acertos, percebe-se que este não sofreu alteração, isto é, não é maior após o tratamento padrão. Note que o valor-*p* é maior que α ($0,584 > 0,05$).

Podemos concluir, portanto, que o método de ensino mais tradicional influencia o número de respostas alvo, aumentando-as. Considerando-se o número de respostas certas, este tratamento não apresenta influencia sobre estas. O mesmo acontece com o total de respostas corretas, ou seja, este também não é influenciado pelo método de ensino tradicional.

Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon					
Test of median = 0,0000 versus median not = 0,0000					
	N	for	Wilcoxon		Estimated
	N	Test	Statistic	Valor-p	Median
alvo	7	6	21,0	0,036	0,2600
certas	7	6	2,0	0,093	-0,2000
total acertos	7	6	7,0	0,584	0,00000

Figura 5: Teste de Wilcoxon para o grupo controle

Os resultados apresentados anteriormente mostram que, sob um mesmo nível de significância $\alpha=0,05$, o estudo de *corpus* e a aula expositiva são intervenções pedagógica têm resultados similares. No entanto, se adotarmos um nível de significância $\alpha=0,08$, o que é bem aceitável, tem-se que análise em *corpus* influencia também o número de respostas certas, pois $0,076 < 0,08$. O mesmo não acontece com o método padrão ($0,093 > 0,08$). Sobre estas condições o aprendizado motivado pela análise de dados, como foi aquele apresentado ao grupo de tratamento é superior à aula expositiva tradicional. Este resultado é importante e deve ser melhor investigado com a realização de um experimento maior.

Observando os gráficos cinco e seis do anexo nove para resultados individuais podemos perceber que, de fato, os resultados foram contundentes para ambos os tratamentos. Houve melhora no desempenho de quase todos os informantes de maneira semelhante. Em ambos os grupos tivemos resultados que chegaram a um nível de 90% de acerto, excetuando-se o informante H002 que aparentemente não melhorou seu desempenho.

Podemos dizer que apenas aparentemente não houve melhora pois estamos tratando de dados percentuais. Na verdade ao se analisar os dados absolutos, mesmo de H002 é possível observar um ligeiro desenvolvimento, uma vez que no pré teste obteve três

respostas esperadas e no pós-teste cinco, o que nos permite dizer que, de alguma forma o tratamento apresentou algum efeito sobre o aprendiz.

Outro dado que poderia ser obscurecido pela porcentagem é o caso de G007, uma vez que obteve resultados percentuais inferiores no pós-teste, o que nos induziria a dizer que o tratamento teve efeitos negativos sobre o informante. No entanto, ao se observar os números absolutos, podemos perceber que em ambos os testes o sujeito em questão acertou uma resposta, sugerindo que de fato não foi negativamente influenciado, principalmente quando levamos em conta os resultados gerais de acertos que será apresentado a seguir.

4.4.3 Pré teste vs. pós teste: caminhos para uma aprendizagem implícita

Ao se analisar os dados obtidos no grupo de tratamento, observamos que de fato houve um melhor desempenho dos adquirentes em ambos os grupos. O que nos intrigou, na verdade, foi o fato de o informante G007 aparentemente ter se desempenhado de maneira inferior no pós-teste, o que foi elucidado através da análise dos dados absolutos. No entanto observações bastante interessantes podem ser feitas a partir da análise dos acertos de maneira geral, tendo-se em vista não apenas os resultados esperados, mas os resultados gramaticalmente sancionados também, para podermos observar, de maneira mais ampla, o desenvolvimento interlingual dos alunos.

Nos gráficos cinco e seis, as duas primeiras colunas apresentam as respostas alvo e não alvo (mas gramaticalmente sancionadas) do pré-teste respectivamente, e as duas colunas subseqüentes apresentam os resultados para o pós-teste.

Ao analisar os dados dessa forma, podemos observar que mesmo o informante G007 se desempenhou consideravelmente melhor no pós-teste. Isso é verdadeiro para os outros aprendizes, principalmente aqueles participantes do grupo controle.

Isso nos possibilita confirmar a hipótese apresentada no início desse trabalho: as atividades que têm como base o estudo em *corpus* eletrônico podem ser configuradas como atividades de promoção do conhecimento implícito, uma vez que, como afirmamos no capítulo 2, a aprendizagem implícita depende de processos inconscientes. Schmidt, inclusive, afirma que a aprendizagem implícita é um processo inconsciente, e o produto da aprendizagem implícita é abstrato e inconsciente (SCHMIDT, 2001). O que nos permite dizer que, de fato, houve desenvolvimento da interlíngua de alguma forma mas, como se trata de aquisição implícita, torna-se difícil rastrear o que foi adquirido e como se mostram seus efeitos.

4.5 Conclusão

A partir da análise dos dados da pesquisa é possível concluir que, de fato, a intervenção pedagógica que teve como instrumento de observação um *corpus* lingüístico teve efeitos positivos no desenvolvimento interlingual dos aprendizes, principalmente no que diz respeito à aquisição implícita de informações sobre a língua.

Os adquirentes foram capazes de estabelecer algum tipo de relação entre o significado e a realização sintática das estruturas na medida em que puderam preencher as lacunas de maneira esperada no que diz respeito à utilização das construções de alternância de ação induzida. No entanto não efetuaram generalizações completas. Isso pode ser explicado por Rutheford (1994) quando ele afirma que na falta de insumo e evidência negativa onde os dados do insumo compatíveis com duas gramáticas possíveis (a alternância e a estrutura a qual ele está acostumado a utilizar), o aprendiz deve adivinhar uma ordem para não fazer uma supergeneralização, portanto ele não se arrisca numa nova construção para que não se desconfirmem evidências e mapeamentos já estabelecidos.

Vimos também que estudos maiores devem nos comprovar o que foi apresentado nos testes estatísticos que sugerem que, de fato, os aprendizes que fizeram o estudo em *corpus* tiveram um desempenho discretamente melhor do que aqueles que receberam uma intervenção mais tradicional.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo apresentar uma pesquisa feita com alunos brasileiros aprendizes de inglês como segunda língua. Procuramos perceber se o adquirente é capaz de aprender uma construção específica do inglês que vai além do escopo de interpretação do português e tem uma realização sintática diferente e foi comprovado que os adquirentes são capazes de desenvolver sua interlíngua nesse aspecto.

Montrul (2001b) encontrou os mesmos resultados para adquirentes de inglês que têm espanhol como L1 e ressaltou ainda que algumas estruturas, devido à sua recorrência, são internalizadas primeiramente, não como construções, mas como itens lexicais individuais, como foi o caso do verbo *drive*, que devido a sua recorrência no insumo em alternância causativo-incoativa, pareceu mais familiar e foi a estrutura mais utilizada nas respostas alvo.

Foi comprovado que para que a estrutura argumental de determinados verbos seja ampliada para a estrutura argumental de L2 no caso de línguas supergrupo, é necessária exposição a dados, não apenas disponíveis, mas robustos o bastante para ultrapassar a influência da L1 devido à superposição parcial de L1 em relação à L2 (INAGAKI, 2002).

Além dessa questão da aprendizibilidade dessa estrutura específica – os verbos de alternância de ação induzida – tentamos analisar se o método de ensino que tem como foco a análise em bancos eletrônicos de dados – os *corpus* eletrônicos– pode ter melhores efeitos sobre o aprendiz na aquisição dessa estrutura específica.

A resposta para nossa pergunta de pesquisa “é possível o desenvolvimento interlingual a partir da análise em *corpus* eletrônico” é, a partir da análise estatística dos dados coletados, sim. Mas a pesquisa foi além em tentar revelar que há indícios de que não só é possível como também é mais efetivo. Os dados estatísticos demonstram isso, no

entanto fazem-se necessárias novas pesquisas, principalmente, como abordamos no início do trabalho, que é absolutamente necessário o letramento dos aprendizes para que se tornem capazes de terem melhores resultados a partir da análise nos *corpora*. Na nossa pesquisa, no entanto, os informantes nunca haviam sido treinados para essa análise e não é possível dizer que uma única aula de treinamento pôde capacitá-los de maneira efetiva para isso. Mesmo assim os efeitos foram bastante positivos, o que nos sugere que um treinamento melhor e mais extensivo além de uma pesquisa com grupos mais habilitados a trabalhar com esse tipo de análise tenha resultados ainda mais relevantes.

Outra questão abordada no trabalho fez referência a aprendizagem implícita, que foi estatisticamente presente nos aprendizes, ou seja a aprendizagem de itens que não puderam ser recuperados pela pesquisa (que focava apenas a aquisição de um item) mas que pôde ser demonstrado a partir do desempenho nas questões que foram respondidas corretamente mas que não se utilizavam das estruturas alvo, ressaltando a importância da intervenção para a aprendizagem implícita, e uma vez que a aprendizagem implícita é tida como mais efetiva pois tem seus efeitos mais prolongados, seria interessante estudos que pudessem também analisar, através de testes tardios (*delayed*) se, de fato, aqueles aprendizes que tiveram aumento no conhecimento implícito se saíam melhor nesses testes feitos, após determinado período de tempo, em comparação àqueles que tiveram aprendizagem explícita aumentada.

Outro ponto que também é um convite a novas pesquisas diz respeito a aquisição dessas estruturas que formam um subgrupo da L1 do aprendiz. Se nessa pesquisa pudemos perceber que um falante nativo do português é capaz de adquirir uma construção que é um supergrupo da sua língua materna, estendendo seu escopo das estruturas a partir da evidência positiva, podemos concluir que talvez falantes nativos do inglês aprendendo português podem enfrentar dificuldades uma vez que toda evidência positiva que ele

percebe é consistente com a gramática de sua L1 assim como em L2 então há a necessidade de evidência negativa para que seja evitada a supergeneralização (pesquisas – WHITE, 1991 apud INAGAKI, 2002- apresentam que mesmo depois de dois anos de exposição falantes ainda aceitam certas formas de supergeneralizações de gramáticas que têm determinadas construções como subgrupo do inglês).

Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para a literatura da área, não só apresentando dados importantes sobre os processos de aquisição de uma segunda língua por falantes brasileiros, como também fornecendo pistas com vistas a facilitar e maximizar esse aprendizado, além de apresentar novos questionamentos que possam suscitar novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Leonel F. de. “Logical polysemy, event and argument structure of some German shooting-verbs”. In: BOUILLON, Pierrette e KANZAKI, Kyoko (eds.). *First international workshop on generative approaches to the lexicon*. April 26-28, 2001 Geneva, Switzerland. École de Traduction et d’Interpretation, Université de Genève. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Crete/1546/gl2001.htm> (acesso em 20/06/2005).

ARCHIBALD, J. (org.) *Second language acquisition and linguistic theory*. Malden, Mass./Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

ASTON, G. “Corpora in language pedagogy: matching theory”. In: COOK, G. and SEIDLHOFER, B. (ed.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

BLEY-VROMAN, Robert e JOO, Hye-Ri. “The acquisition and interpretation of English locative constructions by native speakers of Korean”. *Studies in second language acquisition*, n. 23. 2001. p. 207-219.

BLOOM, P. *Language acquisition: core readings*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993

BRAUN, S. “From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents”. *ReCALL*, v. 17 n. 1, 2005. p. 47-64.

BROWN, D. “Statistics as a foreign language – Part I: what to look for in reading statistical language studies”. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 04, Winter 1991. 569-585.

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. *Doing second language research*. New York: Oxford University Press, 2002.

CHAMBERS, A. “Integrating corpus consultation in language studies”. *Language learning and technology*. v. 9, n. 2, May, 2005. p. 111-125.

COOK, G. “The uses of reality”. In: SEIDLHOFER, B. (ed.) *Controversies in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 104-111

COOK, G. and SEIDLHOFER, B. (ed.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: OUP, 1995. (p. 257-270)

DOUGHTY, K.; WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on form classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOWTY, D. "Thematic proto-roles and argument selection". *Language* v. 67 n. 3, 1991. p. 547-619.

ELLIS, N (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994.

ELLIS, N. "Implicit and explicit language learning: an overview". In: ELLIS, N (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994 p. 1-32.

ELLIS, N. "At the interface: dynamic interactions of implicit and explicit language knowledge". *Studies in second language acquisition*, v. 27, 2005.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP, 1985.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 1994.

ELLIS, R. "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study". *Studies in second language acquisition*. v. 27, 2005. p. 141-172.

GIBBONS, J.D. *Nonparametric methods for quantitative analysis*. Ed. Holt, Rhinehart, and Winston, 1976.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HULSTIJN, J. H. "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning". *Studies in second language acquisition*. v. 27, 2005. p. 129-140.

HUNSTON, S. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HYMES, "On communicative competence". In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972

INAGAKI, S. "Japanese learners' acquisition of English manner-of-motion verbs with locational/directional PPs". *Second Language Research*, v.18 n. 1, 2002. p. 2-27.

JACKENDOFF, R. *Semantics and cognition*. Massachusetts: MIT Press, 1983.

JACKENDOFF, R. *Foundations of language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

JOHNS, T. *Reason for and reason to*. disponível em <http://web.bham.ac.uk/johnstf/revis021.htm>.

JUFFS, A. "An overview of the second language acquisition of links between verb semantics and morpho-syntax". In: ARCHIBALD, J. (org.) *Second language acquisition and linguistic theory*. Malden, Mass./Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

JUFFS, Alan. "Discussion: verb classes, event structure, and second language learners' knowledge of semantics-syntax correspondences". *Studies in second language acquisition*, 2001. p. 305-313.

KALTENBÖK, G. e MEHLMAUER-LARCHER, B. "Computer corpora and the language classroom: potential and limitations of computer corpora in language teaching". *ReCALL*, v. 17, n. 1, 2005. p. 65-84.

KENNEDY, C. e MICELI, T. "An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation". *Language learning and Technology*. v. 05, n. 03, September, 2001. p. 77-90.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. California: Pergamon Press Inc., 1981.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. "The input hypothesis and its rivals". In: ELLIS, N (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. p. 45-78.

KRASHEN, S. D. and TERRELL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Edinburgh: Pearson Education, 1983.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. v. I. California: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. v. II. California: Stanford University Press, 1991.

LEVIN, B. *English verb classes and alternations: a preliminary investigation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B. e RAPPAPORT-HOVAV, M. R. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

LONG, M e ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, K.; WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on form classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MINITAB. Minitab User's Guide 1 and 2, disponível em <http://www.minitab.com> (acesso em 12/2006)

- MONTRUL, Silvina. "Introduction". *Studies in second language acquisition*, n. 23, 2001a. p. 145-151.
- MONTRUL, Silvina. "Agentive verbs of manner of motion in Spanish and English as a second language". *Studies in second language acquisition*, n. 23, 2001b. p. 171-206.
- NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- ODLIN, T. *Language transfer – cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989
- OSHITA, Hiroyuki. "The unaccusative trap in second language acquisition". *Studies in second language acquisition*, n. 23, 2001. p. 279-304.
- PASSOS, C. e PASSOS M. E. *Princípios de uma gramática modular*. São Paulo: Contexto 1990.
- PIENEMANN, M. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998 (cap. 1 e 2)
- PINKER, S. *Learnability and cognition – the acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.
- PINKER, S. *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Perennial, 2000.
- ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RUTHEFORD, W. "SLA: universal grammar and language learnability". In: ELLIS, N (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994 p. 503-522.
- SCHMIDT, R. "Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA". In: ELLIS, N (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994 p. 165-210
- SCHMIDT, R. "Attention". In: ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SEIDLHOFER, B. "Corpus linguistics and language teaching". In: SEIDLHOFER, B. (ed.) *Controversies in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003. (p. 77-123).
- SLABAKOVA, R. "Learnability in the second language acquisition of semantics: a bidirectional study of the semantic parameter". *Second language research* v. 22 n. 4, 2006. p. 498-523

STUBBS, M. "Corpus evidence for norms of lexical collocation". In: COOK, , G. and SEIDLHOFER, B. (ed.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: OUP, 1995. (p. 254-257)

SWAN, M. "A corpus doesn't help teachers and learners much in the classroom. What they want is materials based on imagination, creativity, and experience". In: Michael McCarthy and Michael Swan. *ELT Journal/IATEFL debate 2004*. Comunicação apresentada no IATEFL 2004 Liverpool, não publicada.

TRIOLA, M. F. *Introdução à Estatística*. 7ed. São Paulo: LCT, 1999.

VAN, VALIN, R. D. *Exploring the syntax-semantics interface*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

WARCHAWICZ T. C., FOLTRAN, M. J. *Sobre a noção de aspecto*. São Carlos, SP, 2005, mimeo.

WHITE, L. "Second language acquisition: from initial to final state". In: ARCHIBALD, J. (org.) *Second language acquisition and linguistic theory*. Malden, Mass./Oxford: Blackwell Publishers, 2000. p. 130-155.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. "What kind of focus and on which forms?" In: DOUGHTY, K.; WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on form classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press , 1998.

WILLIS, D. *The lexical syllabus*. London: Collins, 1990.

WINTER, B. and REBER, A. S. "Implicit learning and the acquisition of natural languages". In: ELLIS, N (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994 p. 115-146.

Anexos

Anexo 1 – Dados coletados *a priori*

(1) – Texto apresentado pela aluna L.:

The world in two wheels

In spite of the danger that motorcycles represent, millions of people who love them have increase by the years. In fact, the motorcycle models are very attractive and their accessories and safe equipment are very sophisticated. The motorcycle is a powerful symbol for many people and means a specific lifestyle.

(2) – Marcação mínima dos erros a serem investigados:

The world in two wheels

In spite of the danger that motorcycles represent, (millions of people) who love them (have increase)* (by the years)*. In fact, the motorcycle models are very attractive and their accessories and (safe equipment)* are very sophisticated. The motorcycle is a powerful symbol for many people and means a specific lifestyle.*

(3) – Texto reescrito após análise em *corpus*:

The world in two wheels

In spite of the danger that motorcycles represent, millions of people who love them have increased over the years. In fact, the motorcycle models are very attractive and their accessories and proper equipment are very sophisticated. The motorcycle is a powerful symbol for many people and means a specific lifestyle.

Anexo 2 – Teste de vocabulário

NÚMERO DO TESTE: _____

DATA: ___/___/___

This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example.

- | | |
|-------------|----------------------------------|
| 1. business | |
| 2. clock | _____ part of a house |
| 3. horse | |
| 4. pencil | _____ animal with four legs |
| 5. shoe | |
| 6. wall | _____ something used for writing |

You answer it the following way.

- | | |
|-------------|---|
| 1. business | |
| 2. clock | _____ <u>6</u> part of a house |
| 3. horse | |
| 4. pencil | _____ <u>3</u> animal with four legs |
| 5. shoe | |
| 6. wall | _____ <u>4</u> something used for writing |

PART 1

- | | |
|----------------|--|
| 1. original | |
| 2. private | _____ complete |
| 3. royal | |
| 4. slow | _____ first |
| 5. sorry | |
| 6. total | _____ not public |
| 1. apply | |
| 2. elect | _____ choose by voting |
| 3. jump | |
| 4. manufacture | _____ become like water |
| 5. melt | |
| 6. threaten | _____ make |
| 1. blame | |
| 2. hide | _____ keep away from sight |
| 3. hit | |
| 4. invite | _____ have a bad effect on something |
| 5. pour | |
| 6. spoil | _____ ask |
| 1. accident | |
| 2. choice | _____ having a high opinion of yourself |
| 3. debt | |
| 4. fortune | _____ something you must pay |
| 5. pride | |
| 6. roar | _____ loud, deep sound |
| 1. basket | |
| 2. crop | _____ money paid regularly for doing a job |
| 3. flesh | |
| 4. salary | _____ heat |
| 5. temperature | _____ meat |
| 6. thread | |
| 1. birth | |
| 2. dust | _____ being born |
| 3. operation | |
| 4. row | _____ game |
| 5. sport | |
| 6. victory | _____ winning |

PART 2

- | | |
|-------------------|--|
| 1. administration | _____ managing business and affairs |
| 2. angel | _____ spirit who serves God |
| 3. front | _____ group of animals |
| 4. herd | _____ part of a country |
| 5. mate | _____ help to the poor |
| 6. pond | _____ long seat |
| 1. bench | _____ a thin, flat piece cut from something |
| 2. charity | _____ person who is loved very much |
| 3. fort | _____ sound reflect back to you |
| 4. jar | _____ inner surface of your hand |
| 5. mirror | _____ excited feeling |
| 6. province | _____ plan |
| 1. coach | _____ use pictures or examples to show the meaning |
| 2. daring | _____ meet |
| 3. echo | _____ throw up into air |
| 4. interior | _____ happening once a year |
| 5. opera | _____ certain |
| 6. slice | _____ wild |
| 1. marble | |
| 2. palm | |
| 3. ridge | |
| 4. scheme | |
| 5. statue | |
| 6. thrill | |
| 1. discharge | |
| 2. encounter | |
| 3. illustrate | |
| 4. knit | |
| 5. prevail | |
| 6. toss | |
| 1. annual | |
| 2. black | |
| 3. brilliant | |
| 4. concealed | |
| 5. definite | |
| 6. savage | |

PART 3

- | | |
|---------------|---|
| 1. alcohol | _____ cloth worn in front to protect your clothes |
| 2. apron | _____ stage of development |
| 3. lure | _____ state of untidiness or dirtiness |
| 4. mess | _____ speech given by a priest in a church |
| 5. phase | _____ seat without a back or arms |
| 6. plank | _____ musical instrument |
| 1. circus | _____ set of instruments or machinery |
| 2. jungle | _____ money received by the government |
| 3. nomination | _____ expression of admiration |
| 4. sermon | |
| 5. stool | |
| 6. trumpet | |
| 1. apparatus | |
| 2. compliment | |
| 3. revenue | |
| 4. scrap | |
| 5. tile | |
| 6. ward | |

- | | |
|-------------|---|
| 1. bruise | _____ agreement using property as security for a debt |
| 2. exile | |
| 3. ledge | _____ narrow shelf |
| 4. mortgage | |
| 5. shovel | _____ dark place on your body caused by hitting |
| 6. switch | |

- | | |
|--------------|---------------------------------|
| 1. blend | _____ hold tightly in your arms |
| 2. devise | |
| 3. embroider | _____ plan or invent |
| 4. hug | |
| 5. imply | _____ mix |
| 6. paste | |

- | | |
|--------------|----------------------------|
| 1. desolate | _____ good for your health |
| 2. fragrant | |
| 3. gloomy | _____ sweet-smelling |
| 4. profound | |
| 5. radical | _____ dark or sad |
| 6. wholesome | |

PART 4

- | | |
|---------------|-----------------------------------|
| 1. affluence | _____ introduction of a new thing |
| 2. axis | |
| 3. episode | _____ one event in a series |
| 4. innovation | |
| 5. precision | _____ wealth |
| 6. tissue | |

- | | |
|------------------|----------------------------------|
| 1. deficiency | _____ swinging from side to side |
| 2. magnitude | |
| 3. oscillation | _____ respect |
| 4. prestige | |
| 5. sanction | _____ lack |
| 6. specification | |

- | | |
|------------------|--------------|
| 1. configuration | _____ shape |
| 2. discourse | |
| 3. hypothesis | _____ speech |
| 4. intersection | |
| 5. partisan | _____ theory |
| 6. propensity | |

- | | |
|-----------------|---------------------------------|
| 1. anonymous | _____ without the writer's name |
| 2. indigenous | |
| 3. maternal | _____ least possible amount |
| 4. minimum | |
| 5. nutrient | _____ native |
| 6. modification | |

- | | |
|---------------|------------------------------|
| 1. elementary | _____ of the beginning stage |
| 2. negative | |
| 3. static | _____ not moving or changing |
| 4. random | |
| 5. reluctant | _____ final, furthest |
| 6. ultimate | |

- | | |
|---------------|---|
| 1. coincide | _____ prevent people from doing something they want to do |
| 2. coordinate | |
| 3. expel | _____ add to |
| 4. frustrate | |
| 5. supplement | _____ send out by force |
| 6. transfer | |

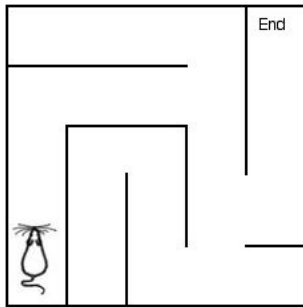
PART 5

- | | |
|-----------------|--|
| 1. acquiesce | |
| 2. contaminate | _____ work at something without serious intentions |
| 3. crease | |
| 4. dabble | _____ accept without protest |
| 5. rape | |
| 6. squint | _____ make a fold on cloth or paper |
| | |
| 1. blaspheme | |
| 2. endorse | _____ give care and food to |
| 3. nurture | |
| 4. overhaul | _____ speak badly about God |
| 5. skid | |
| 6. straggle | _____ slip or slide |
| | |
| 1. auxiliary | |
| 2. candid | _____ full of self-importance |
| 3. dubious | |
| 4. morose | _____ helping, adding support |
| 5. pompous | |
| 6. temporal | _____ bad-tempered |
| | |
| 1. anterior | |
| 2. concave | _____ small and weak |
| 3. interminable | |
| 4. puny | _____ easily changing |
| 5. volatile | |
| 6. wicker | _____ endless |
| | |
| 1. dregs | |
| 2. flurry | _____ worst and most useless parts of anything |
| 3. hostage | |
| 4. jumble | _____ natural liquid present in the mouth |
| 5. saliva | |
| 6. truce | _____ confused mixture |
| | |
| 1. auspices | |
| 2. casualty | _____ being away from other people |
| 3. froth | |
| 4. haunch | _____ someone killed or injured |
| 5. revelry | |
| 6. seclusion | _____ noisy and happy celebration |

Anexo 3 – Pré-teste

No.:

DATA: __/__/__



rat

To run

A team of Psychology researchers designed an experiment for a study about rat learning. The psychologists _____
_____ through a maze.



us

To drive

We used to take the school bus every morning. Our new neighbors go to the same school. Now their dad _____
_____ to school.



troops

To march

The celebration started early in the morning. Captain Lee _____
_____ along Main Avenue. The Fire Brigade and school children also paraded.



dog

To walk

Dan and Rose have always liked to go for a walk in Queen's Park. Last year they got a dog. Now, they always _____
_____ in the park .



horse



kite

To jump

Tom really wanted to win the competition. He knew the track was going to be a hard one, but he could _____
_____ over
the first fence.

To fly

I love remembering our trips to the beach when I was a kid. We always woke up early to enjoy the day as much as possible. Often, my sister and I _____
_____ in
the afternoon.

Anexo 4 – Aula expositiva (resumo)

Anexo 5 – Aula de corpus (resumo)

Word class codes

A full discussion of the principles and practice underlying the CLAWS word class annotation scheme used in the BNC is provided by the document *Manual to accompany The British National Corpus (Version 2) with Improved Word-class Tagging*, which is distributed with the BNC World Edition in HTML format.

For convenience, a brief list of the codes used by this scheme extracted from that manual is also provided here.

Tag	Description
AJ0	Adjective (general or positive) (e.g. good, old, beautiful)
AT0	Article (e.g. the, a, an, no)
AV0	General adverb: an adverb not subclassified as AVP or AVQ (see below) (e.g. often, well, longer (adv.), furthest).
CJC	Coordinating conjunction (e.g. and, or, but)
CJS	Subordinating conjunction (e.g. although, when)
CJT	The subordinating conjunction that
NN0	Common noun, neutral for number (e.g. aircraft, data, committee)
PNI	Indefinite pronoun (e.g. none, everything, one [as pronoun], nobody)
PNP	Personal pronoun (e.g. I, you, them, ours)
PNQ	Wh-pronoun (e.g. who, whoever, whom)
PNX	Reflexive pronoun (e.g. myself, yourself, itself, ourselves)
POS	The possessive or genitive marker 's or '
VM0	Modal auxiliary verb (e.g. will, would, can, could, 'll, 'd)
VVB	The finite base form of lexical verbs (e.g. forget, send, live, return) [Including the imperative and present subjunctive]
VVD	The past tense form of lexical verbs (e.g. forgot, sent, lived, returned)
VVG	The -ing form of lexical verbs (e.g. forgetting, sending, living, returning)
VVI	The infinitive form of lexical verbs (e.g. forget, send, live, return)
VVN	The past participle form of lexical verbs (e.g. forgotten, sent, lived, returned)
VVZ	The -s form of lexical verbs (e.g. forgets, sends, lives, returns)
XX0	The negative particle not or n't

Anexo 6 – Atividade de corpus

WALK
DRIVE
JUMP

Results of your search

Your query was - **jump=VVB**

Here is a random selection of 50 solutions from the 252 found...

A4M 154 But the orders come down from above and we **jump** to it.

ACR 2983 Subaru pick-up owners who **jump** into a Legacy will feel right at home, for the family's noise signature is unmistakable.

AD0 1335 You get on them slowly and they register one weight; if you **jump** on them with gusto they register something quite different.

ADF 1556 If the horse suddenly starts bucking when we ride it, and we **jump** off and swat it with a cane; the horse will remember, but it may remember the wrong thing.

AE7 1248 In discussing how animals find their way about, I have drawn a distinction between cases (for example, **jumping** spiders making detours) in which what is stored in the brain is a set of rules to be followed --; sometimes called an `algorithm'; --; and others (for example, rats finding a submerged platform) in which the brain stores a representation of the world, or, if you prefer, in which the animal has some knowledge of what is the case.

AM6 1032 If I **jump** with surprise when a dog suddenly barks at me, my behaviour is no less expressive than if I shout at it to shut up.

B16 1410 Be sure to remember how poor lay reasoning about causation is: not to even try to collect the data required to test a hypothesis about the relationship between smoking and lung cancer would be to leave the doors open only to those who **jump** to conclusions on the basis of a sample of one.

BMR 1786 What do I have to do to get some attention, **jump** in after him?';

BNG 2102 Turn around and **jump** back to the wall.

C9N 38 And if I'm used to the dynamics of a Shure SM58, some competitor showing me a graph of his mic's superior frequency range cuts no ice when I **jump** on stage and have to revise my singing to suit it.

CBG 6593 Believe it or not, I **jump** up and down on the touchline like that every week!';

CDT 928 If, by a stroke of luck, the knife is dropped, don't make yourself vulnerable by bending down to pick it up; **jump** in and kick it out of reach.

CDT 1101 Even if he is not frightened, he will still have to be on guard at all times --; just in case you **jump** out and attack.

CFJ 450 When the big beast shows up, out you **jump**.!';

CH1 3431 Sometimes you lift and sometimes you **jump**.!';

CH7 3675 OUR hockey girls **jump** for joy as Jane Sixsmith scores the goal that clinched a bronze medal

CK4 2081 `;Jump Around!'; isn't the only track to denigrate women through the use of the words `bitch'; and `ho';.

CK6 2556 Jump this way.

CLK 1517 One of the puppets, dressed in a formal costume, announces `the commencement of the evening's entertainments'; when the puppets **jump** up, and he raps a cane on the floor to command attention.

EB6 1775 Spike: Another word for the smash, where you **jump** up by the net and whack the ball down with your hand.

EUS 1192 On a small computer (such as the DEC PDP-8) a minimal set of instructions is several conditional skips and an unconditional **jump**; thus " **jump** to A if accumulator contents are zero" would be coded as: skip if accumulator contents are non-zero

EUS 1320 The instruction then operates as follows: Load A and L into internal processor registers Perform the comparison with the word at A If the comparison is successful,

terminate the instruction Otherwise, decrement L and increment A If L is zero, terminate the instruction Otherwise, **jump** back to the second line

EUU 2067 Go and **jump** in the Thames," said the dealer.

EV6 116 Wild mice are more difficult to handle because they **jump**.

F9F 1427 Birds leave their roosts and take to the skies; monkeys **jump** away through the branches to find breakfast, and antelope disperse once more over the open plains to graze, knowing that if danger comes they stand a good chance of seeing it before it gets lethally close.

FP6 30 I get far enough up to see the house and identify it by its position and the garden furniture, then I climb back down, go to the wall and **jump** up, catching hold of the concrete ridge tiles on top of the wall and pulling myself up.

FYX 1557 I'm sorry to disappoint prospective galactic tourists, but this scenario doesn't work: If you **jump** into a black hole, you will get torn apart and crushed out of existence.

G0F 2322 A story is when McTavish wants to build a better world for everyone --; just like you have it in the book, I don't want to change anything --; and the local hoods **jump** on him.

G0X 2489 I think they **jump** in the jeep and go home for mince and dumplings and a mug of instant coffee.!

GUK 256 Now **jump** into bed so I can tuck you in.

GUR 1315 A lot of teachers **jump** to conclusions about pupils before they've even come into contact with them and broken through the pupil's resentment.

H0R 1864 " People **jump** in sometimes."

H10 516 The worry for the anthropologists is that some sociobiologists **jump** directly from their impressively careful observations of the mating behaviours of lions and deer and ostriches to sweeping assertions about the causal determinants of mating behaviour among men.

H8M 3929 Even when I **jump** out in Southwark Park Road I ain't certain.

H9L 1499 He thought her pleasure in Florian's win was for her once and future lover and, presumably, that in her euphoria she was going to let him **jump** this queue of men he had convinced himself she had waiting for her sexual favours.

HTM 2340 If I **jump** from the tree I will be home again.

HYC 1317 And you **jump** on there with your saddle and your everything you see th that's how they find out.

J1F 583 The papers have been desperate to unsettle Rocky for ages, so they see that Wilko has made some enquiries about a player, they see the two clubs, they see an out-of-favour player on each side and immediately **jump** to conclusions.

JK7 360 If you **jump**, yes you're looking at the right place, but you've **jumped** ahead.

JY7 4919 You **jump** from topic to topic, like a flea in a room filled with dogs!

KB8 1193 Up you **jump**.

KB8 10191 Richard come and get in please, Richard Richard come on in you **jump**, good boy

KB8 11930 Right you **jump** in.

KBW 2022 I **jump** over you.

BR written `Fancy our horse being scared of a puddle when he was about to be asked to **jump** Becher's twice and the fearsome Chair!"

Personal She **jumped** the dog over a river.

Results of your search

Your query was

walk=VVB

Here is a random selection of 50 solutions from the 1199 found...

A0J 1184 When heads touch, the lice simply walk from one head to the other.

A12 1889 This is particularly so in the last dance, when the Bride and Groom are watched by all as they solemnly walk together through the doorway into their room.

A65 198 The guide should be well received by those who love the countryside, and particularly by those who walk.

A74 2094 I'm standing there watching them, and then suddenly they just walk off.

AC4 3142 Doyle let the little group of people walk on until it was only about two hundred metres away.

ACX 2390 They walk at a leisurely pace and if prodded, often `;play dead';.

ADG 136 School makes me nervous; when I walk down the corridor I feel that everyone is staring at me, and because a lot of people know about my anorexia they think it their job to comment constantly on what I am eating or not eating, and how much better I look now that I've put on weight.

ADG 1136 On the third evening, I was sitting drinking alone and started talking to a man who offered to walk me back to the hotel

AE7 1215 Jumping spiders will make detours to reach their prey; for example, it may be necessary for the spider to leave the branch on which it is standing, climb up the stem, and walk out along another branch.

ALH 2970 On we walk, discussing hobbies, like two old geezers, and she tells e how nice it is to talk to me like this as sometimes she feels she hasn't got to know me as well as she would have liked.

ALU 531 When I walk amongst them, one cannot well help thinking he is in North American thickets, there are such quantities.

AN0 808 From this distance Bourke says he was unable to contact Blake by radio and therefore he would drive to Old Oak Common Lane, park his car and then walk across Old Oak Common with his radio to a point close to the north side of the prison from where he could re-establish contact, lying down in the grass so that he would not be seen.

AN7 757 `;I'll walk you home,'; Tom whispered in Maggie's ear.

ANK 1571 Local villagers had been suspicious from the start, Why would a young woman, devoted to her children, walk out on a five-year-old boy and a mere baby?

APT 123 Return to the castle and its second courtyard, then walk through into the final and greatest courtyard, past the limestone blocks of the Romanesque White Tower.

ARJ 493 I walk the dog up there several times a week

AT6 554 As the name implies you walk towards the back of the board thereby sinking the tail.

B3J 1425 With this ghastly thought in mind, he gently suggested to Sheila that they walk over to a nice patch of grass at the base of the earth bank.

BM0 897 Many people often walk past their destinations because their minds are thinking about this or that, but not about what they are doing.

BPG 829 Remember that you are not only burning up calories while you walk, but your increased metabolic rate will keep burning up calories when you finish walking.

BPG 863 Walk to break out of the pattern and routine of normal daily living.

C9N 258 I like it because I know that every time I walk out on that stage my fingers are getting stronger and I have that much more playing behind me.';

CCM 1800 Eve had said not only was she going to be free for lunch, she would meet Benny off the bus and **walk** her up to University College.

CDT 104 For example, ask yourself the following questions: When you **walk** along the street, do you **walk** decisively with your head up, looking around you?

CE0 426 They **walk** up and down

CGB 1279 The two of them **walk** together and gently paw at each other rather sweetly.

CK6 191 GENESIS: `;The Way We **Walk** Volume 1: The Shorts'; the newly crowned kings of pop irony (are you sure about this? --; Ed) issue a live album compiled during their never-ending `;We Can't Dance'; world tour

EDG 1741 We **walk** up the ramp and stand huddled and silent, bobbing up and down with the swell.

F8L 396 When you **walk** you wait there for the first time don't you?

FAJ 1294 Donkeys are not natural enthusiasts; they **walk** as if they have arthritis.

FNY 841 As I came out of the church with the dead flowers from Emily's grave, I saw three other families **walk** past me.

FPB 2738 I wait for you to do that; then I simply **walk** through the main hall, my empty suitcase in my hand.

FUT 505 What I mean by that is er try to have a good look at what you've chosen before you **walk** out the shop.

FYV 687 Yes, we **walk** tall.

G12 2326 I can't bear people who **walk** up and down the room all the time.';

G32 325 For years I would come back to the store and **walk** over to where they were.

GYP 632 You **walk** out twenty pound richer.

H49 533 One, it will erode because of the the numbers of children and the, the numbers that they **walk** abreast, it'll erode the grass areas on either side of the nature reserve pathways.

H8R 4075 I **walk**

H98 705 Look around, there's a whole sea of it lapping at us everywhere we **walk**, sit, eat, and pray!';

HA6 1696 Come on, I'll **walk** you to the house.';

HGL 643 I **walk** to the newsagent.

HYC 968 All your horses are out, put your men up they **walk** round the ring and at seven o'clock you move off to the heath to train your horses.

J13 5263 Two Yardies **walk** in --; Danger Mouse Campbell and Sammy Dread Miller.

J8D 1107 Plus within my environmental thing I would like to be able to see if we can get four areas within the school and what I was thinking about, not the big areas outside in the gardens etcetera but do you know as you **walk** along from our corridor up past the dining hall and there's that little bit of enclosed space

JJH 703 So you get in, and you **walk** in to a row.

JY5 878 `;Normally when you **walk** on to that stage, you fill it with your presence --; you're larger than life, riding the crest of a wave.

K8S 1521 `;**Walk** your horse forward till I bid you halt,'; ordered Owen.

KB1 3799 And they go and **walk** back and you wouldn't know they were there.

KBD 1525 The trouble is that it I know, I say I'm going on about haven't got a copper and everything, then they **walk** up to the bar and pull out a great wad of notes

KBW 6828 Well **walk** round!

KCY 1713 As soon as you **walk** through the archway, I mean you'd expect it to be an open

KP0 99 So I said well sir I find maths really boring and I **walk** into this classroom and it's all painted the same with this blackboard in front and I just find it boring, he goes yes guess who he was taught by at rugby?

KST 4634 and I **walk** indoors.

Results of your search

Your query was - **drive**=VVB

Here is a random selection of 50 solutions from the 667 found...

A18 317 All these are inconsistent with `;living life';, the two words which are placed between inverted commas and imposed at the level of mere idea upon Notes from Underground , but which truly **drive** Raskolnikov, which are his need to become a man again.

A6X 476 Autocar & Motor , Britain's best motoring magazine, is giving away a range of stunning Peugeots, taxed and with full AA membership, plus a VIP trip to watch 1982 world champion Keke Rosberg **drive** the fabulous new Peugeot 905 in the World Sportscar Championship at Silverstone on 19 May.

A74 2333 It makes everything look sort of fuzzy, and when cars **drive** past, their lights sort of fill up the street.

A9M 421 In a symbolic gesture to underline the grassroots **drive** for renewal, the delegates handed Dr Gysi an outsize broom with which to continue the purge of those still rooted in old thinking.

AJH 57 Labour's policies would hurt investment, undermine the pound, **drive** up mortgage rates and send the recovery into a nosedive.';

AR8 1619 Montgomery too had paused to reorganize his lines of communication, but planned a final assault to dislodge the Afrika Korps and **drive** them right back into Tunisia in December.

ASY 701 One may, after all, competently **drive** a car without understanding much about the principles of the internal combustion engine; one may use a typewriter or a word-processor without being able to make or mend one; one may quickly be taught to use a computer, and make simple programs without being a master of, or even a beginner in, computer science.

AYM 13 Patrons who **drive** cars to the cinema are requested to park in St Leonard's Road Car Park off Windmill Road.

B71 441 High pressures and temperatures **drive** off volatile gases from the peat over millions of years and compact it to form coal.

C8K 191 They enjoyed doing the shop, and wanted others to have the pleasure of listening to it as they **drive** in their car, or walk with their walkman.

C8U 642 I've no words of wisdom, but there are certain people who **drive** me to distraction,'; she said.

C9L 270 `;I **drive** them really hard, to the absolute max.

CA3 2569 `;You **drive** me mad.

CAE 696 `;In Chicago, you **drive** around safe in the knowledge that when you travel home at night you're gonna get home.

CAL 1333 Far better to broaden their remit through touring, education work, equal opportunities, it argues, than to cut them off and **drive** them into the arms of market forces.

CDG 402 When he made The Dirty Dozen in 1967, he failed to turn up to film the final scene, when he and Charles Bronson **drive** a huge weapons carrier across a bridge.

CDK 1457 If we are working hard, then we **drive** ourselves harder; if we are lonely because of the break-up of a relationship, we isolate ourselves.

CH7 4021 He added: `;We can have DSS men **drive** to deliver claims forms to hippie itinerants contributing nothing to this country.

CRC 3977 Measures that **drive** up the costs of waste disposal may appear to fulfil the principle that polluters should pay for the dirt they create; but they also encourage waste to end up where it should not.

EFR 1558 They **drive** themselves through the water in the same way as their ancestors, by the sinuous motion of the rear half of their bodies and the powerful thrash of their tails.

FA2 160 The Basqueness that is in abeyance in Biarritz returns in full as you **drive** south from there towards the frontier.

FAB 1015 Louise Butler watched her potential saviours **drive** away, their horn blaring out into the dark night.

FBG 1306 so we **drive** Ann to the station

FSL 195 **Drive** my taxi into the river?';

FSP 1939 Then I **drive** it at a brick wall.

FYV 523 When we **drive**, we don't look where we're going.

G3K 1262 The signals received by the loop and the sense unit also **drive** a motor which turns the loop.

GUF 4066 `;So, late on the Sunday night, with your father's body propped up in the Rolls, you **drive** to Streatley, move a few boxes out of the deep-freeze and put your father in.

GV6 2316 `;We can discuss that while we **drive**, no?

H7P 834 " I **drive** rather faster than these upright commercial gentlemen.

H8L 1827 You **drive** well.';

H93 97 `;Soon after, they **drive** away with another man in a black car.';

H9Y 2469 `;Tuesday: After rehearsals I **drive** home to be fed by my own loving mother, down South for the duration.

HET 558 **drive** a man up the wall.

HH0 86 As we **drive** onto the hotel forecourt, wind-blown spray is creamed off one of the cascading waterfalls.

HNK 2410 `;I shall come into Brighton with you, and then **drive** to Battle to visit my brother.

HPU 38 Sometimes theories are all important and **drive** the research and the use of data.

HPY 609 Observe, for instance, the ungrammaticality of (2), and, while (3) is acceptable, it is only acceptable with an interpretation that bears no systematic relation to the sentence in (1): (2) *how does muzak **drive** them? (3) how will the mixture turn the buttons?

HSJ 139 I **drive** a truck, I enjoy skiing and camping and that's about it.

HTU 1638 `;Just **drive** the cab.';

J45 54 Th you **drive** along a massive machine, probably doing more damage getting up and down the kerbs a and everything else.

JSN 149 And I think that perhaps we've all learned a lesson from it, plus the fact that you've er, had to climb out of an horrendous accident, but the fact that if you are still drinking at half past four in the morning, the last thing you should do at nine o'clock in the morning is get in the car and **drive** the damn thing.

JXX 1143 Ross agreed gratefully, arranging to hire a car and **drive** out to the Hampton's later on that afternoon.

JY5 2349 `;You **drive** a hard bargain, but I'll go along with that.';

K4E 246 Eight students and four staff from Knowsley Community College in Huyton will travel to Greece by minibus and then **drive** over the Albanian border in two old ambulances packed with hospital equipment.

K5A 3271 Several of Scotland's rugby players **drive** sponsored cars, the most recent, Kenny Logan's sporty Escort.

K97 422 Motorists who **drive** too close to the car in front of them at high speed are being targeted by Cheshire police.

K9C 415 ;We're also recognising the strength of local teams as we **drive** for increased market share in the individual countries of the new Europe.

KAL 237 The People's Hotel is on a grand scale, and we **drive** in style to the Foreign Language Institute, where our course takes place, every day, in company with Comrade Gao (Ministry of Education), Comrade Yu (our local interpreter) and Comrade Wu (a lady in her forties who is accompanying us on the rest of our tour).

KB2 3734 They **drive** down, you know our town and cities

Anexo 7 – Pós-teste

Anexo 8 - Tabelas de resultados

Números Absolutos								
Total	Vocabulário (90)		Pré-teste (6)			Pós teste (10)		
	certas	erradas	alvo	certas	nulas	alvo	certas	nulas
H002 (GT)	86	4	3	3	0	5	5	0
H004 (GT)	57	33	3	3	0	8	2	0
H010 (GC)	57	33	2	4	0	9	1	0
H015 (GC)	67	23	2	4	0	6	4	0
L001 (GT)	45	45	0	5	1	3	5	2
L002 (GT)	34	56	1	2	3	6	2	2
L003 (GC)	40	50	0	4	1	1	7	2
L004 (GT)	36	54	1	4	1	3	4	3
L005 (GC)	25	65	0	2	4	2	5	3
L006 (GC)	16	74	0	0	6	4	0	6
G001 (GT)	68	22	2	4	0	9	1	0
G002 (GC)	67	23	2	4	0	6	4	0
G005 (GC)	23	67	0	5	1	0	6	4
G006 (GT)	50	40	1	5	0	3	7	0
G007 (GT)	33	57	1	2	3	1	5	4

Porcentagem								
	Vocabulário		Pré-teste			Pós teste		
	certas	erradas	alvo	certas	nulas	alvo	certas	nulas
H002 (GT)	95,5	44,4	50	50	0	50	50	0
H004 (GT)	63,3	36,6	50	50	0	80	20	0
H010 (GC)	63,3	36,6	33,3	66,6	0	90	10	0
H015 (GC)	74,4	25,5	33,3	66,6	0	60	40	0
L001 (GT)	50	50	0	83,3	16,6	30	50	20
L002 (GT)	37,7	62,2	16,6	33,3	50	60	20	20
L003 (GC)	44,4	55,5	0	83,3	16,6	10	70	20
L004 (GT)	40	60	16,6	66,6	16,6	30	40	30
L005 (GC)	27,7	72,2	0	33,3	66,6	20	50	30
L006 (GC)	17,7	82,2	0	0	100	40	0	60
G001 (GT)	75,5	24,4	33,3	66,6	0	90	10	0
G002 (GC)	74,4	25,5	33,3	66,6	0	60	40	0
G005 (GC)	25,5	74,4	0	83,3	16,6	0	60	40
G006 (GT)	55,5	44,4	16,6	83,3	0	30	70	0
G007 (GT)	36,6	63,3	16,6	33,3	50	10	50	40

Anexo 9 - Gráficos

Gráfico 1

Vocabulário X Pré-teste (GC)			
	alvo	alvo	certas
H010	63,3	33,3	66,6
H015	74,4	33,3	66,6
L003	44,4	0	83,3
L005	27,7	0	33,3
L006	17,7	0	0
G002	74,4	33,3	66,6
G005	25,5	0	83,3

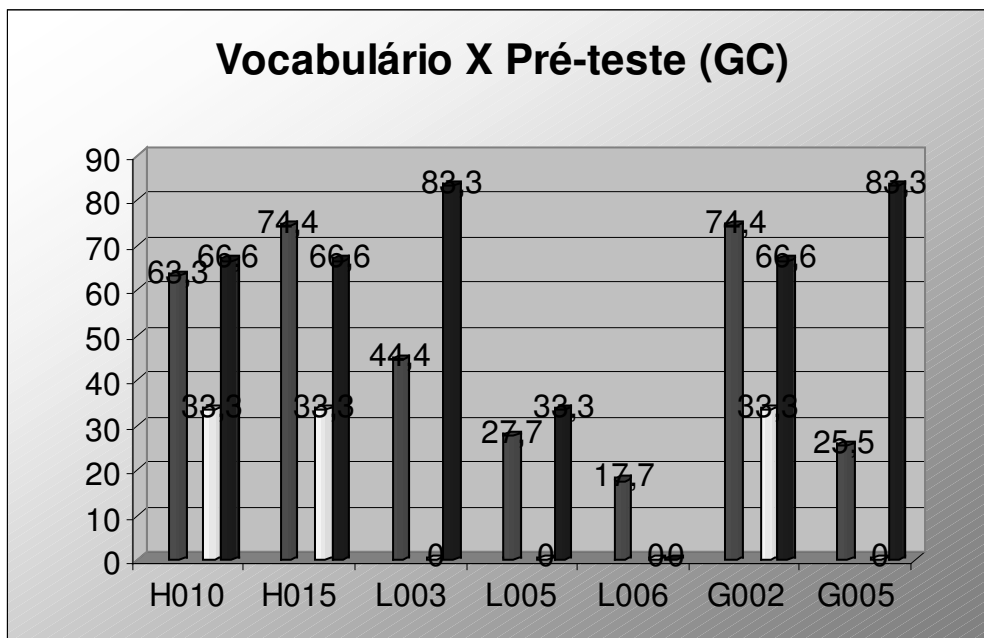


Gráfico 2

Vocabulário X Pré-teste (GT)			
	alvo	alvo	certas
H002	95,5	50	50
H004	63,3	50	50
L001	50	0	83,3
L002	37,7	16,6	33,3
L004	40	16,6	66,6
G001	75,5	33,3	66,6
G006	55,5	16,6	83,3
G007	36,6	16,6	33,3

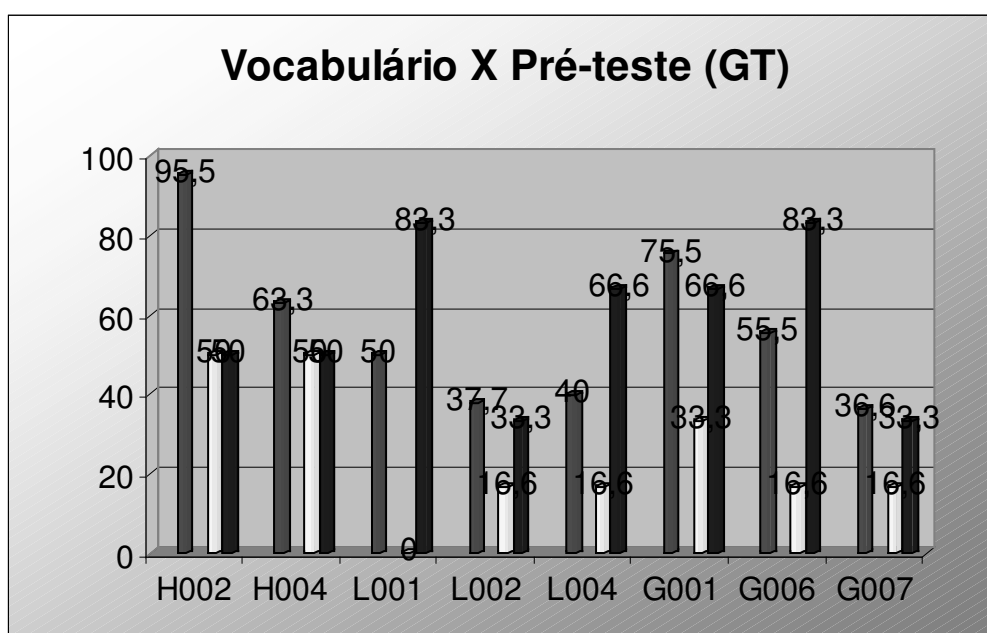


Gráfico 3

Vocabulário X Pós-teste (GC)			
	alvo	alvo	certas
H010	63,3	90	10
H015	74,4	60	40
L003	44,4	10	70
L005	27,7	20	50
L006	17,7	40	0
G002	74,4	60	40
G005	25,5	0	60

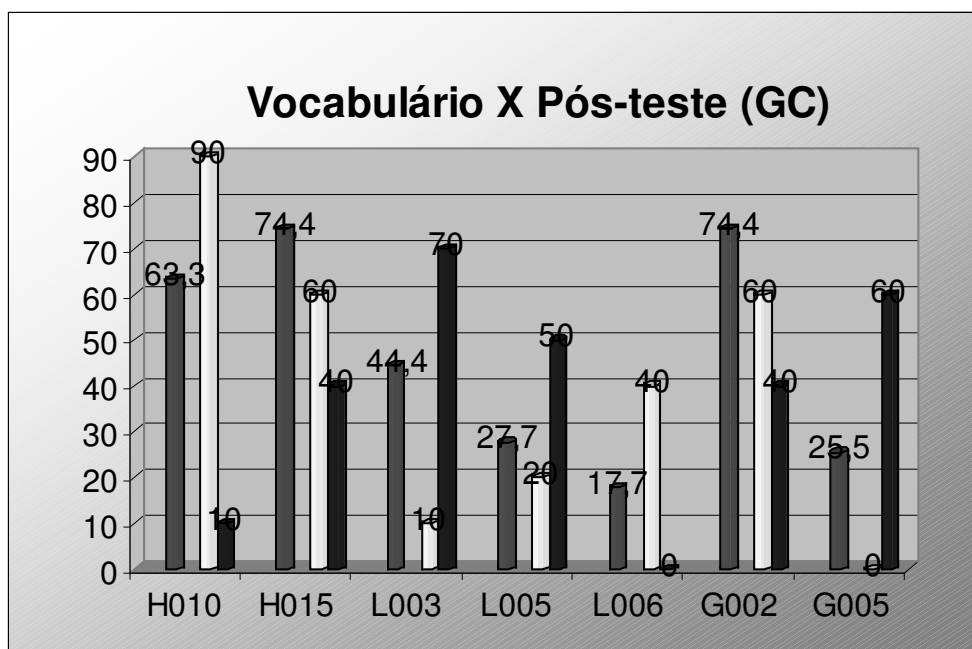


Gráfico 4

Vocabulário X Pós-teste (GT)			
	alvo	alvo	certas
H002	95,5	50	50
H004	63,3	80	20
L001	50	30	50
L002	37,7	60	20
L004	40	30	40
G001	75,5	90	10
G006	55,5	30	70
G007	36,6	10	50

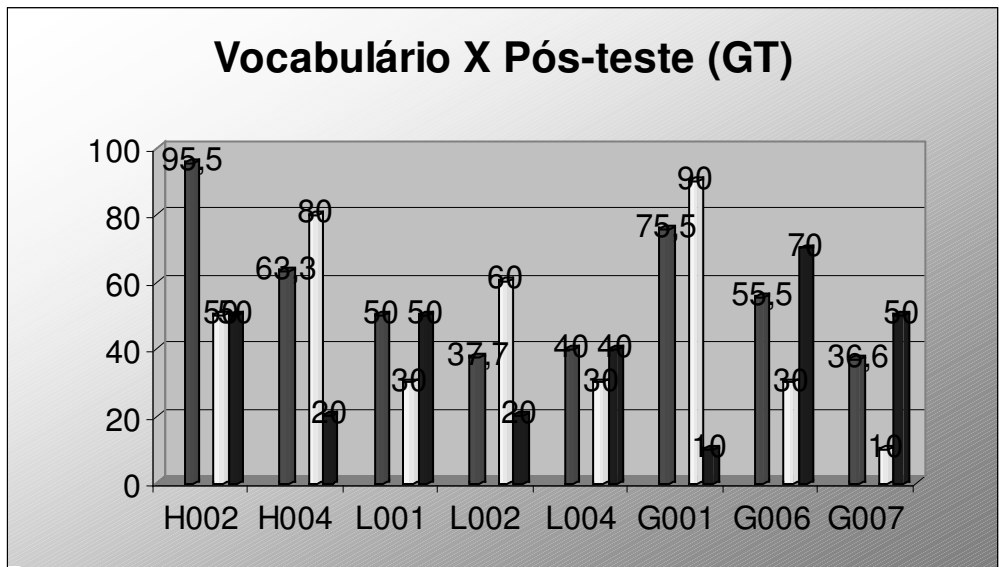


Gráfico 5

Pré-teste X Pós teste (GC)		
	alvo	alvo
H010	33,3	90
H015	33,3	60
L003	0	10
L005	0	20
L006	0	40
G002	33,3	60
G005	0	0

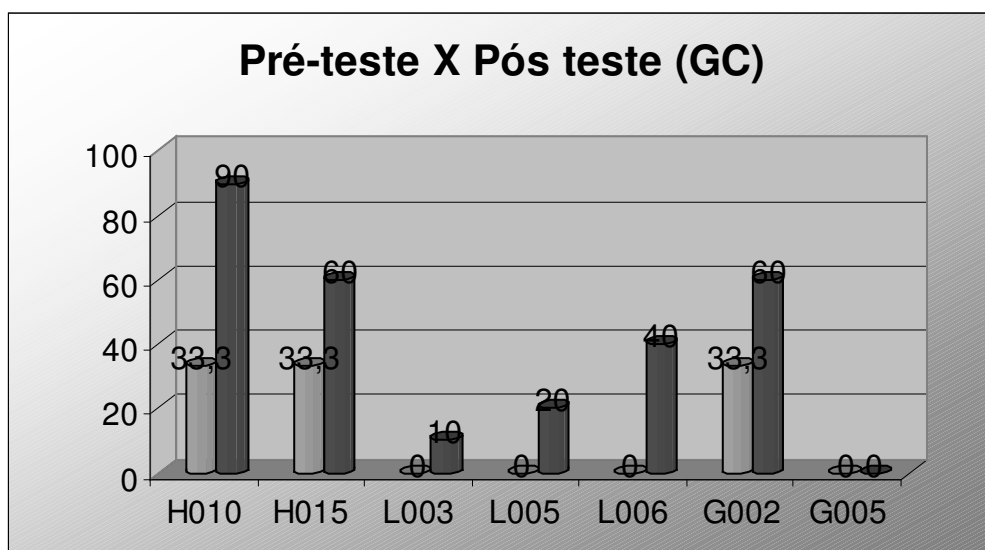


Gráfico 6

Pré-teste X Pós teste (GT)		
	certas	certas
H002	50	50
H004	50	80
L001	0	30
L002	16,6	60
L004	16,6	30
G001	33,3	90
G006	16,6	30
G007	16,6	10

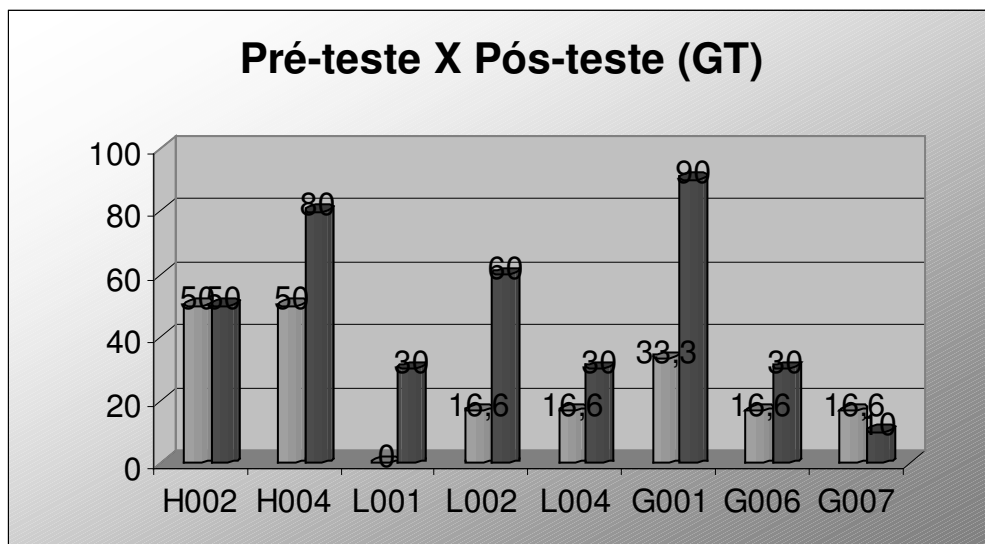


Gráfico 7

	Pré-teste X Pós-teste (GC) - Acertos			
	alvo	certas	alvo	certas
H010	33,3	66,6	90	10
H015	33,3	66,6	60	40
L003	0	83,3	10	70
L005	0	33,3	20	50
L006	0	0	40	0
G002	33,3	66,6	60	40
G005	0	83,3	0	60

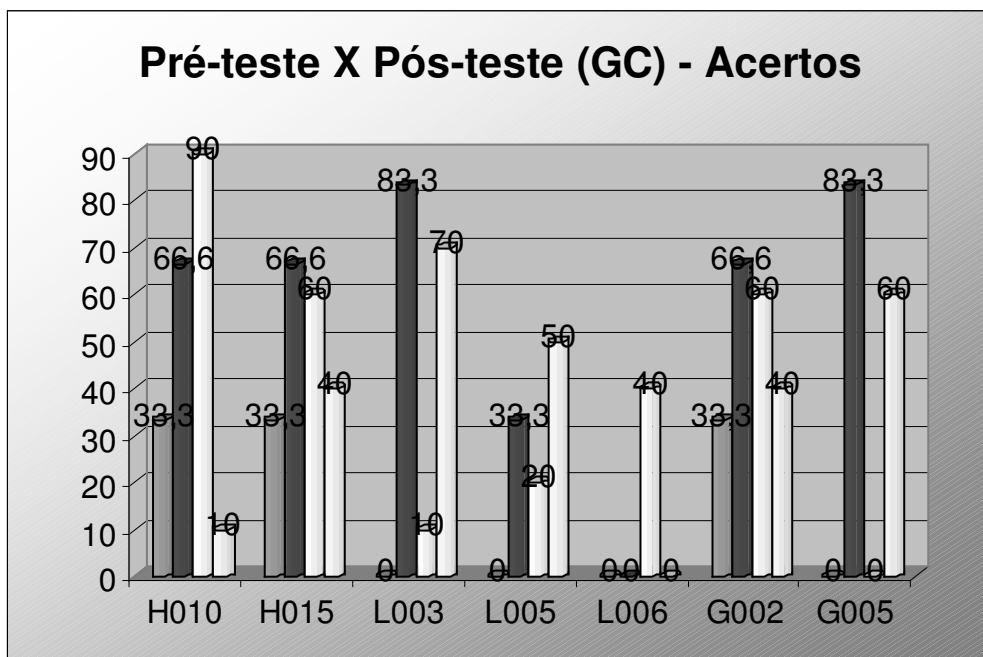
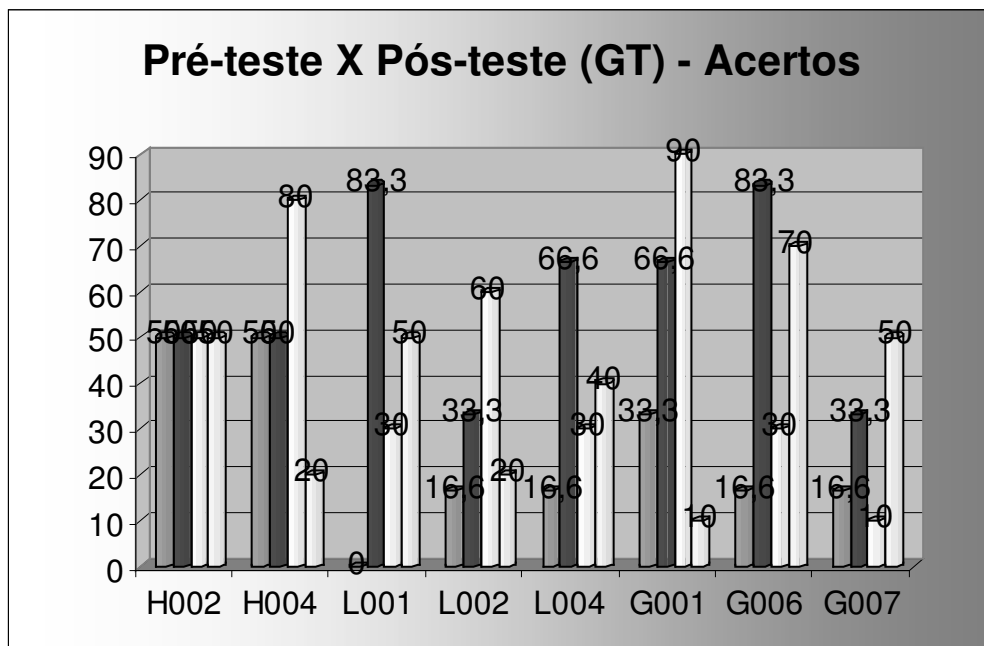


Gráfico 8

	Pré-teste X		Pós-teste (GT)	
	alvo	certas	alvo	certas
H002	50	50	50	50
H004	50	50	80	20
L001	0	83,3	30	50
L002	16,6	33,3	60	20
L004	16,6	66,6	30	40
G001	33,3	66,6	90	10
G006	16,6	83,3	30	70
G007	16,6	33,3	10	50



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)