

## CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA PUCRS (ESPECIALIZAÇÃO)

### Faculdade de Medicina

- 28 Cursos em diversas especialidades médicas  
Informações: FMED – Fone: (0512) 36-9444, ramal 662
- Medicina Desportiva e Saúde Escolar  
Informações: C. DESPORTIVO – Fone: (0512) 36-9400, ramal 222

### Instituto de Geriatria

- Geriatria  
Informações: IG – Fone: (0512) 36-8153 ou 36-8613

### Escola Politécnica

- Engenharia de Estruturas
- Projeto de Produtos Industriais ou Desenho Industrial
- Engenharia de Segurança do Trabalho  
Informações: EPO – Fone: (0512) 36-9400, ramais 294, 384 e 125

### Instituto de Informática

- Informática Empresarial  
Informações: INF – Fone: (0512) 36-9400, ramal 158

### Faculdade de Odontologia

- Dentística Restauradora
- Prótese Dentária
- Cirurgia e Traumatologia Bucocomaxilofacial  
Informações: FO – Fone: (0512) 36-9400, ramal 123

## APRENDIZAGEM DA COMPLEMENTAÇÃO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA\*

Margarete Schlatter

Doutoranda em Linguística Aplicada – PUCRS

### 1 – INTRODUÇÃO

Desde a década de 70, uma das questões de interesse nos estudos sobre a primeira e segunda língua tem sido analisar a aquisição de diversas formas gramaticais para estabelecer uma ordem de dificuldade e assim poder compreender melhor os processos que subjazem à aquisição ou aprendizagem de uma língua. A maioria desses estudos focalizou os morfemas da língua inglesa e, em geral, concluiu que a ordem de aquisição desses morfemas se dá de uma forma sistemática tanto na L1 como na L2 no desenvolvimento lingüístico de crianças e de adultos em ambiente natural ou formal. Esses resultados têm implicações importantes do ponto de vista teórico e prático, à medida que revelam processos subjacentes comuns à aquisição de uma L1 e de uma L2 e possibilitam, a partir da hierarquia encontrada, um planejamento mais adequado do ensino de uma língua.

Com base nos estudos sobre os morfemas, Anderson (1978) analisa o inglês L2 de falantes nativos de espanhol e verifica que é possível estabelecer uma ordem de aquisição para estruturas sintáticas mais complexas como a complementação de enunciados. A

\* Esta pesquisa foi elaborada pelo grupo de estudos sobre aprendizagem de uma língua estrangeira vinculado ao Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Língua (CEAAL-PUCRS), cujos componentes são Margarete Schlatter (coordenadora), Ana Maria Ibaños, Cristina Lopes Perna, Désirée Motta Roth e Maria Teresa Acioli.



pesquisadora conclui que essa hierarquia pode ser explicada, em grande parte, pelo número de morfemas do complemento: quanto mais longo o complemento, mais difícil de ser adquirido.

Tendo como pontos de partida o estudo de Anderson sobre a aquisição da complementação em inglês L2 e a observação de que os falantes de português apresentam dificuldades consideráveis no que se refere à aprendizagem desse subsistema da língua inglesa, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o desempenho de aprendizes de inglês na complementação de enunciados. O estudo não pretende estabelecer uma ordem de aquisição desses complementos, mas discutir e encontrar possíveis explicações para o desempenho dos aprendizes nessa área.

Este trabalho dividir-se-á em três partes. Em primeiro lugar, a questão colocada por Anderson (1978) será situada na literatura e o seu estudo será apresentado mais detalhadamente. A seguir, serão discutidos o experimento realizado e os seus resultados. Por último, serão apresentadas algumas implicações da pesquisa para o ensino de inglês como língua estrangeira.

## 2 – ORDEM DE DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA COMPLEMENTAÇÃO EM INGLÊS COMO L2

O interesse pela ordem em que são adquiridas as estruturas gramaticais teve início com o estudo longitudinal de Brown (1973) sobre a aquisição de 14 morfemas da língua inglesa por três crianças norte-americanas. O pesquisador observou que as crianças adquiriram os morfemas em uma ordem relativamente fixa e esse resultado foi confirmado por de Villiers e de Villiers (1973) em um estudo transversal da fala espontânea de 21 crianças.

As investigações acima despertaram o interesse dos pesquisadores na área da segunda língua para verificarem se a ordem de aquisição desses morfemas seria a mesma em crianças aprendendo inglês como L2. Com base em dados de crianças falantes nativas de espanhol, Dulay e Burt (1973) mostraram não haver variação entre os aprendizes na ordem de aquisição de oito morfemas estudados por Brown. No entanto, essa ordem não foi a mesma encontrada na aquisição da primeira língua e essa diferença foi atribuída ao maior desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. As mesmas pes-

quisadoras ainda compararam a aquisição desses morfemas por mais dois grupos de aprendizes de inglês — falantes nativos de espanhol e de chinês — e constataram a mesma ordem de aquisição entre eles, sugerindo que, pelo menos para crianças, a transferência da primeira língua não é fator importante na aquisição de morfemas (Dulay & Burt, 1974).

Bailey, Madden e Krashen (1974) reproduziram o estudo de Dulay e Burt com aprendizes adultos falantes de diversas línguas nativas. Houve uma correlação significativa entre os resultados das duas pesquisas sugerindo que, independentemente da idade ou da língua materna, os aprendizes de uma L2 adquirem esses morfemas em uma ordem natural (ver também Larsen-Freeman, 1975).

No fim da década de 70 e no início da de 80, foram conduzidas várias pesquisas sobre a aquisição dos morfemas por aprendizes em situação formal de aprendizagem da L2 (p.ex. Krashen et alii, 1976; Fathman, 1978; Turner, 1979; Makino, 1980; Sajavaara, 1981; Pica, 1983). Em geral, esses estudos confirmam a hipótese de que a ordem de aquisição dos morfemas é a mesma em ambiente formal e informal, sugerindo que a instrução formal não tem nenhum efeito no processo de aprendizagem de uma L2, a não ser aumentar a correção no uso das estruturas.

Atualmente, todos esses estudos têm sido amplamente criticados. Em primeiro lugar, a proporção de acertos não pode ser considerada necessariamente como evidência de uma ordem de aquisição. Além disso, o critério para determinar se uma estrutura foi adquirida (90%, 80% de acertos) é arbitrário. A mera proporção de acertos ignora, por exemplo, a função desempenhada pelos morfemas. Esse método também não permite analisar a variação dentro das proporções e o que ocorre abaixo dos 90% ou 80%: o método trata os resultados como "adquirido" ou "não-adquirido" e não revela nada sobre o que ocorre entre os 0-79%. Isso implica que as diferenças de desempenho entre as estruturas, como também as diferenças individuais, desaparecem no decorrer da análise.

Como colocam Meisel et alii (1981: 113), o fato de haver um grande número de erros em uma estrutura gramatical do aprendiz não significa que ela tenha sido adquirida mais tarde ou que ela seja difícil de ser adquirida. "Não há razão, a priori, para acreditar que o aprendiz de uma L2, principalmente em ambiente natural, deva sempre começar com as partes 'fáceis' da gramática e deixar



as 'difíceis' para mais tarde". Além do fato de "fácil/difícil" ser psicolinguisticamente difícil de definir, talvez a necessidade comunicativa seja um fator de maior importância na escolha de uma estrutura em detrimento de outra.

Levando em conta os aspectos acima, os estudos recentes sobre a ordem de aquisição de estruturas em uma L2 têm focalizado um único subsistema (em especial, a negação e a interrogação) em ambiente formal e informal (ver p.ex.: Lightbown, 1983; Ellis, 1984; Pienemann, 1986; Weinert, 1987 e Ellis, 1988). Em geral, os dados mostram que, ao menos no caso desses dois subsistemas, os estágios de aquisição e os processos subjacentes não variam de forma significativa de um ambiente para outro. Dentro de cada estágio há uma variação individual considerável: há os aprendizes que evitam erros, tentando dominar uma regra em vários contextos até passar para a próxima, e há os aprendizes denominados "comunicativos" que mostram um domínio da regra em apenas um ou dois contextos e já passam para o próximo estágio. Apesar dessa variação individual em ambos os ambientes, a instrução não parece subverter a ordem natural de aquisição da interrogação e da negação, ou seja, as limitações psicolinguísticas responsáveis pela seqüência de aquisição dessas estruturas não são superadas pela instrução. No entanto, como coloca Long (1988), isso não significa que a instrução é inútil. A instrução pode acelerar o processo de aquisição e pode também contribuir para o aprendiz alcançar melhor competência na L2.

O debate sobre a relação entre ordem e estágios de aquisição de uma língua é importante à medida que muitas pesquisas ainda incorrem no erro de equacionar ordem de aquisição de estruturas de natureza diferente ou de proporção de acertos ou erros com estágios de aquisição. Apesar de não discutir essa questão, o estudo de Anderson (1978) torna-se interessante por focalizar um único subsistema da língua inglesa: a complementação. Na tentativa de encontrar uma ordem de dificuldade entre as diversas formas de complementação em inglês, Anderson visa a compreender melhor as estratégias utilizadas por adultos na aprendizagem de uma L2.

Mesmo apresentando alguns problemas quanto à metodologia e à explicação dos resultados, os quais discutiremos no decorrer do trabalho, o estudo de Anderson motivou a presente pesquisa por tratar de uma questão bastante problemática para os alu-

nos de inglês como L2, falantes nativos de português. Ao passo que em português a complementação pode ocorrer somente através de duas formas superficiais — o complementizador "que" e o "infinitivo" (p.ex.: Gostaria que tu viesses mais cedo ou Ele admitiu ter roubado), em inglês há uma variedade muito grande de formas para marcar esse subsistema (p.ex.: gerúndio, infinitivo, complementizador "that", NP + infinitivo, etc.). Como em português, os complementizadores em espanhol também são bastante reduzidos, o que motivou Anderson (1978) a verificar se havia uma ordem de dificuldade na aquisição das formas em inglês, que, segundo a gramática gerativa transformacional, são derivadas de uma mesma estrutura profunda.

Participaram do experimento 180 falantes nativos de espanhol de 17 a 39 anos de idade, todos matriculados em um curso de inglês de uma universidade de Porto Rico e com períodos variados de exposição à língua inglesa.

O teste consistia em 25 questões de escolha simples e 32 enunciados para serem traduzidos do espanhol para o inglês. As questões incluíam 9 formas diferentes de complementação, sendo que em algumas situações no teste de tradução duas formas podiam ser utilizadas (ver descrição dos complementizadores e exemplos na p. 103). Foi analisada ainda a seqüência obrigatória de tempos verbais (p.ex.: He said that he would go to the beach next weekend). A razão de incluir questões com duas respostas possíveis foi de testar o conhecimento de formas opcionais de complementação e verificar uma possível transferência através da estrutura escolhida. Essas questões não foram incluídas para estabelecer a ordem de dificuldade. Os sujeitos tinham uma hora para responder as questões durante um período regular de aula.

Baseado em uma análise implicacional dos acertos, cuja proporção foi estipulada em 80%, Anderson constatou uma hierarquia de dificuldade comum entre os informantes relativa à aquisição dos complementizadores em inglês como L2. A hierarquia encontrada foi a seguinte (onde > significa mais fácil que): inf-equi > SSS > inf-NP > tense, gerund, to-deletion, that > prep-gerund, perfect, poss-ING (ver exemplos na p. 103). A pesquisadora sugere três fatores como possíveis determinantes da hierarquia: complexidade derivacional do complemento, transferência da L1 e número de morfemas contidos no complemento. Os dados referentes à com-



plexidade derivacional não foram suficientes para considerar esse fator como determinante. Por outro lado, algumas etapas da hierarquia puderam ser atribuídas a uma transferência dos padrões da L1. A produção em inglês do complementizador "that" e do infinitivo tornou-se mais fácil quando a sentença-estímulo em espanhol continha essas estruturas. Houve também evidência de transferência negativa: o infinitivo era transferido em situações onde o seu uso não é permitido em inglês (p.ex.: Dijo estar seguro → \*He said be sure).

No entanto, o fator transferência não explica o fato de o infinitivo ter sido mais fácil de ser adquirido do que o complementizador "that". Anderson (1978) conclui que uma possível razão para essa ordem, como também para a preferência por algumas formas de complementação em detrimento de outras, é o número de morfemas: quanto mais longo o complemento, mais difícil de ser adquirido (p.ex.: I want to go > I want him to go; I resent going > I resent his going). No intuito de facilitar a comunicação, o aprendiz parece adotar uma estratégia de codificar a informação com o menor número possível de morfemas.

Partindo dos resultados acima e da observação de que os falantes nativos de português apresentam dificuldades consideráveis no que se refere à aprendizagem da complementação de enunciados em inglês como L2, a pesquisa que se segue visou a estudar o desempenho de alunos de Letras de 2ª, 4ª e 6ª semestres nessa área e verificar a validade da análise de Anderson (1978) quanto às causas da hierarquia encontrada.

### 3 – IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

#### 3.1 – Sujeitos

Participaram do experimento 60 alunos do Curso de Letras da UFRGS e da PUCRS. Os informantes formaram três grupos de três níveis diferentes: 20 alunos do 2º semestre, 20 alunos do 4º semestre e 20 alunos do 6º semestre de língua inglesa. A faixa etária era de 18 a 35 anos e havia 53 aprendizes do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

#### 3.2 – Sistema de variáveis

Foram utilizadas as mesmas estruturas analisadas por Anderson (1978), a saber:

Estrutura	Explicação	Exemplo
1 – that	Complementizador "que"	John thinks <b>that</b> he speaks English well.
2 – poss-ing	Gerúndio precedido por pronome possessivo	I remember <b>your finishing</b> it yesterday.
3 – gerund	Gerúndio precedido por pronome possessivo que sofreu apagamento de SN equivalente	I finished <b>studying</b> English.
4 – prep-gerund	Gerúndio precedido de uma preposição	Mary concentrated on <b>solving</b> the problem.
5 – inf-NP	Infinitivo cujo sujeito permanece na estrutura superficial no caso acusativo	She wanted <b>me to leave</b> .
6 – to-deletion	Infinitivo com apagamento de "to"	She doesn't let me <b>watch</b> TV.
7 – inf-equi	Infinitivo com apagamento de SN equivalente	I want <b>to see</b> him.
8 – tense	Seqüência obrigatória de tempos verbais	I told him that she <b>would come</b> soon.
9 – S.S.S. (surface structure subject)	Sujeito do complemento aparece na estrutura superficial	I want <b>you to help</b> them.
10 – perfect	Tempo verbal no perfeito	She hopes <b>to have read</b> it by then.
11 – gerund/that	Gerúndio ou "que" é usado como complementizador	They denied <b>that they did</b> it, doing it.
12 – poss-ing/that	Gerúndio precedido de pronome possessivo ou "que"	I appreciated <b>your doing</b> it, that you did it.

Estrutura	Explicação	Exemplo
13 – inf/that	Infinitivo ou "que"	I decided to go. that I would go.
14 – inf/ger	Infinitivo ou gerúndio	I heard them sing. singing.
15 – inf-NP passive	Complemento na voz passiva	We ordered the luggage to be brought up.
16 – that deletion	Apagamento do complementizador "que"	He said he was coming late.

### 3.3 – Instrumento

Como foi mencionado na seção anterior, Anderson (1978) utilizou questões de escolha simples e questões de tradução. Considerando que esses instrumentos são de naturezas diferentes, o primeiro exigindo somente o reconhecimento do complemento correto enquanto o segundo, a sua produção, a comparação entre os resultados parece não ser adequada. Além disso, a tarefa de tradução pode induzir à transferência uma vez que o aprendiz é levado sempre a considerar a estrutura na sua L1. Um instrumento baseado em um teste de escolha simples também apresenta problemas visto que o aprendiz não está produzindo a estrutura espontaneamente e pode inclusive acertar a resposta sem ter adquirido a estrutura. No entanto, esta pesquisa não pretende responder a questões de ordem de aquisição, mas simplesmente avaliar o desempenho dos alunos no uso dos complementizadores acima. Optou-se, portanto, pelo teste de escolha simples por ser de aplicação fácil em sala de aula e por fornecer dados uniformes para análise.

O teste totalizava 44 questões, sendo que 32 eram sobre os complementizadores propriamente ditos (duas questões sobre cada complementizador) e 12 eram sobre outras estruturas da língua inglesa que não foram consideradas aqui. Cada pergunta tinha uma única resposta correta entre quatro alternativas. Para evitar que a ordem das questões influísse nas respostas dos aprendizes, foram elaborados cinco testes, cada um deles incluindo as mesmas 44 questões distribuídas de forma diferente.

### 3.4 – Procedimento

Todos os alunos foram testados em sala de aula durante o período de língua inglesa. Os alunos recebiam o teste para respondê-lo no tempo que achavam necessário. Qualquer dúvida quanto ao vocabulário das questões era esclarecida pelo pesquisador. Em média, os aprendizes levaram 30 minutos para respondê-lo e o vocabulário não apresentou dificuldades.

### 3.5 – Análise dos dados

Foi calculada a porcentagem de acertos para todo o grupo e para cada nível separadamente. Fez-se um levantamento dos erros de cada questão para avaliar suas possíveis causas.

Uma vez que Anderson (1978) havia incluído a estrutura "tense" (seqüência obrigatória de tempos verbais) na sua pesquisa, foram incluídas aqui também duas questões sobre a seqüência de tempos verbais. No entanto, resolveu-se não considerá-la na análise dos dados, visto que não representa uma estrutura de complementação comparável às demais.

## 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 – Desempenho dos aprendizes em geral

A tabela abaixo mostra as porcentagens de acertos e de erros significativos no uso das formas de complementação por todos os alunos juntos (2º, 4º e 6º semestres). Não estão incluídos os demais erros (total: 11%) nem as questões sem resposta (total: 0,02%).

Como ilustra a Tabela 1, os complementizadores que obtiveram o maior número de acertos foram that, prep-ger, inf-equi e inf-that. Os que obtiveram acertos entre 60% e 70% foram SSS, inf-NP, to deletion, inf/ger, inf-NP passive, perfect e that deletion. Os complementizadores com menor número de acertos foram ger/that, gerund, poss-ing/that e poss-ing.







de escolha simples e de tradução, optou-se aqui unicamente pelo primeiro.

Os fatores apontados acima tornam os resultados de ambas as pesquisas difíceis de serem comparados, mas talvez sejam eles próprios os responsáveis pela diferença entre os desempenhos de ambos os grupos de informantes. Confrontando os resultados relativos às questões que permitiam um só tipo de complemento, têm-se as seguintes hierarquias (onde A: hierarquia de Anderson, 1978 e B: hierarquia da presente pesquisa):

A) inf-equi } SSS } inf-NP } gerund, to deletion, that. } prep-ger, perfect, poss-ing

B) that, prep-ger, inf-equi } SSS, inf-NP, to deletion, perfect } gerund, poss-ing

Como já foi mencionado, Anderson (1978) explica os resultados através da transferência e do número de morfemas: a transferência é responsável pelo maior número de acertos de "inf-equi" e "that" quando o uso coincidia com o espanhol e o número de morfemas explica as hierarquias "inf-equi } inf-NP" e "gerund } poss-ing".

Apesar de esses últimos complementizadores estarem dispostos na mesma ordem aqui, considerar o número de morfemas como responsável pela hierarquia não parece muito convincente uma vez que a explicação se restringe a um número reduzido de complementos.

A análise dos acertos e dos erros sugere que a explicação mais plausível para o desempenho dos aprendizes em geral está em uma transferência positiva e negativa a nível lexical. Como coloca Adjémian (1983), o uso do conhecimento da língua materna no desenvolvimento de uma segunda língua na aquisição das propriedades gramaticais de itens lexicais pode ser justificado teórica e empiricamente.

Pesquisas recentes na área da linguagem e cognição sugerem que o funcionamento da mente do indivíduo se dá através de módulos, nos quais vários componentes interagem para produzir os mais variados e complexos fenômenos comportamentais. Partindo dessa hipótese, é possível que os aprendizes de uma L2 utilizem todo e qualquer conhecimento, inclusive o de sua primeira língua, para desenvolver a L2.

Antes da década de 70, o conhecimento lexical era visto simplesmente como um conjunto de propriedades idiossincráticas das palavras de uma língua: tudo o que não podia ser gerado por regras era armazenado no léxico. Essa visão implica que a aprendizagem do vocabulário de uma L2 consiste somente na compilação de propriedades idiossincráticas dos itens lexicais dessa língua. Atualmente, essa visão tem sido um pouco alterada: além de ser um conjunto de propriedades idiossincráticas, o léxico possui um componente criativo, i.e., envolve regras. As pesquisas mostram, por exemplo, que há várias regras lexicais de formação de palavras e que determinadas relações estruturais que costumavam ser analisadas sintaticamente são, na verdade, aspectos lexicais, como é o caso dos complementos (Baker, 1979). Isso significa que além das idiossincrasias de cada item lexical, o aprendiz de uma L2 terá que aprender o sistema de regras lexicais dessa língua.

Segundo Adjémian (1983), ao adquirir as propriedades lexicais de uma L2, o aprendiz tem acesso à informação lexical de sua L1 e tenta otimizar o uso de regras. Dessa forma, o aprendiz pode comparar as regras da L1 com os dados que possui da L2 e qualquer regra ou traço lexical que pareça coincidir poderá ser transferido da L1 para a L2 do aprendiz. Por exemplo, o aprendiz estará fazendo uma transferência a nível lexical ao produzir regularmente um tipo de verbo com determinadas propriedades morfológicas, sintáticas ou semânticas diferentes do sistema da L2: \*suffering of emotional pain (sofrer de), \* I feel myself good (Eu me sinto bem).

Partindo do pressuposto de que a transferência lexical ocorre, teoricamente ela pode afetar qualquer componente ou regra relativa ao item lexical. Adjémian (1983) ilustra esse tipo de transferência a partir de verbos. Os aspectos relevantes da informação lexical associada aos verbos são a sua subcategorização sintática, i.e., o ambiente sintático no qual ele ocorre, e a sua estrutura funcional, i.e., os aspectos semânticos associados ao verbo. Por exemplo (SN<sub>1</sub> = sujeito, SN<sub>2</sub> = objeto, SN<sub>prep</sub> = obj. preposicionado):

Subcategorização sintática	Estrutura semântica
dormir [ ]	SN <sub>1</sub> DORMIR
caminhar [ ]	SN <sub>1</sub> CAMINHAR



## Subcategorização sintática

lutar [     ]  
 lutar [ Prep [contra SN]]

## Estrutura semântica

( $\exists y$ ) SN<sub>i</sub> LUTAR  $y$  &  $y \in$  SN<sub>i</sub>  
 ( $\exists y$ ) SN<sub>i</sub> LUTAR  $y$  &  $y =$  SN<sub>prep</sub>

Ao adquirir um novo verbo em uma L2, o aprendiz tem que compreender a estrutura sintática na qual o verbo se insere e a natureza de sua estrutura funcional. Pode ocorrer, no entanto, que o aprendiz transfira essas estruturas da L1 para a L2 produzindo, por exemplo, *"\*He fights against John"* quando, em inglês, a subcategorização do verbo "fight" não possui um SN<sub>prep</sub>. Por outro lado, um falante nativo de inglês poderia produzir *"\*Ele caminha o cachorro"* quando em português o verbo caminhar não possui essa subcategorização existente em inglês.

Da mesma forma, os verbos que exigem orações complementares são subcategorizados de acordo com o tipo de oração e de complementizador que exigem. Como foi colocado, os alunos falantes nativos de português parecem apresentar dificuldades na complementação em inglês justamente pelo fato de essa língua permitir várias formas de complementos verbais ao passo que em português eles se restringem ao complementizador "que" e à forma infinitiva. Adjémian (1983: 264) exemplifica alguns casos de transferência nesse sentido por falantes nativos de francês:

- \* He stopped to defend himself (quando o contexto claramente indica stopped defending)
- \* We just enjoyed to move and to play (enjoyed moving and playing)

Partindo da análise e da discussão de Adjémian (1983), parece claro que uma transferência a nível lexical pode explicar de forma mais adequada o desempenho dos alunos desta pesquisa. Três dos complementos que tiveram maior número de acertos (that, inf-equi e inf/that) são justamente os que caracterizam uma subcategorização sintática que coincide com o português. É interessante observar que o apagamento de "that", uma forma produzida bem cedo pela criança falante nativa de inglês e inclusive antes do uso da estrutura com "that" (Clark & Clark, 1977: 360-1), teve um índice muito menor de acertos (principalmente nos 2º e 4º se-

mestres como mostra a Tabela 2). A dificuldade dos falantes nativos de português em relação a esse apagamento não se deve à complexidade derivacional já que essa é uma estrutura utilizada bem cedo pela criança, mas provavelmente devido à impossibilidade dessa forma na língua portuguesa, onde a subcategorização sintática de "dizer" e "pensar" inclui o complementizador "que" como obrigatório. O aprendiz provavelmente não aceita a omissão do complementizador em inglês porque faz parte obrigatória da subcategorização lexical que ele possui desses verbos na sua L1.

A análise dos erros de maior incidência dos aprendizes sugere que a explicação da transferência negativa da subcategorização lexical dos verbos também se aplica aqui. Por exemplo:

## a) Omissão do sujeito

- \* They said that would go to the beach.  
(Eles disseram que iriam à praia)
- \* John Hoped that would rain.  
(João esperava que chovesse)

## b) Uso do infinitivo ao invés do gerúndio

- \* The pilot thought of fly/to fly to Mexico.  
(O piloto pensou em viajar ao México)

## c) Omissão de "to"

- \* I want do it tomorrow.  
(Quero fazer isto amanhã)

## d) Uso de complementizador "that" ao invés de SN + infinitivo

- \* John wants that I go.  
(João quer que eu vá)

## e) Uso do infinitivo com "to" ao invés da forma básica

- \* My mother doesn't let me to watch TV.  
(Minha mãe não me deixa assistir TV)

## f) Uso do infinitivo e da voz ativa ao invés de SN + infinitivo na voz passiva



\* We ordered the luggage to bring up.  
(Pedimos para subirem as malas)

g) Uso do infinitivo ao invés da omissão do complementizador "that"

\* We think to have enough time.  
(Pensamos ter tempo suficiente)

h) Uso do infinitivo ao invés de gerúndio

\* I enjoy to go out with him.  
(Gosto de sair com ele)

i) Uso do SN+infinitivo ao invés de pronome possessivo + gerúndio

\* We regret John not to be here.  
(Sentimos muito João não estar aqui)

Como mostram os exemplos, os aprendizes parecem transferir a subcategorização sintática dos verbos em português para o inglês. Por outro lado, parecem não distinguir entre as formas "to ask" e "ask", diferenciação inexistente na língua portuguesa.

É interessante observar que o complemento preposição seguida de gerúndio (prep-ger) teve um índice de acertos bastante elevado apesar de essa estrutura não ocorrer em português. Em entrevista informal com alguns alunos, verificou-se que essa é uma forma bastante enfatizada em sala de aula desde os primeiros semestres. Talvez este alto índice de acertos seja, portanto, resultado do ensino. Outro fator que poderia contribuir para esse resultado é a transferência das regras: mesmo sendo diferente da L1, parece fácil lembrar que após uma preposição deve-se usar o gerúndio, ao passo que a escolha entre os demais complementizadores está diretamente vinculada ao verbo propriamente dito.

Na mesma entrevista pôde-se concluir que uma das razões para o baixo número de acertos nos complementizadores gerúndio e possessivo seguido de gerúndio (itens 12 a 15) pode ser o fato de que os alunos são raramente expostos a essas estruturas e a esses verbos. Na verdade, essas formas também são bastante opacas para um falante nativo de português, cuja língua não possui nenhuma estrutura semelhante.

## 4.2 – Desempenho dos aprendizes por semestre

A tabela abaixo ilustra o desempenho de todos os aprendizes juntos e por semestres.

TABELA 2 – Porcentagem de acertos no uso de complementos por nível.

COMPLEMENTO	Porcentagem de acertos			
	60 alunos juntos	20 alunos 2º sem.	20 alunos 4º sem.	20 alunos 6º sem.
1. THAT	87,5	85,0	80,0	97,5
2. PREP-GER	80,0	70,0	77,5	92,5
3. INF-EQUI	79,2	75,0	70,0	92,5
4. INF/THAT	75,8	67,5	77,5	82,5
5. SSS	70,8	67,5	57,5	87,5
6. INF-NP	69,2	55,0	62,5	90,0
7. TO DELETION	67,5	65,0	55,0	82,5
8. INF/GER	67,5	60,0	57,0	85,0
9. INF-NP PASSIVE	66,7	52,5	65,0	82,5
10. PERFECT	65,8	60,0	62,5	75,0
11. THAT DELETION	62,5	47,5	50,0	90,0
12. GER/THAT	48,3	40,0	47,5	57,5
13. GERUND	48,3	47,5	45,0	52,5
14. POSS-ING/THAT	28,3	25,0	22,5	37,5
15. POSS-ING	26,7	22,5	25,0	32,5



Comparando as porcentagens de acertos por semestre, pode-se observar que houve um desenvolvimento gradual em relação a todas as formas de complementação. É interessante notar, contudo, que as estruturas nos extremos da hierarquia ou já eram bastante conhecidas pelos alunos do 2º semestre e o seu uso somente melhorou com o tempo (that, prep-ger e inf-equi) ou eram muito pouco conhecidas e continuaram assim até o 6º semestre (ger/that, gerund, poss-ing/that e poss-ing). Provavelmente os fatores apontados acima como causas desses índices (transferência positiva e pouca exposição e/ou opacidade da forma) tenham contribuído para esses resultados.

De todos os complementadores, os que mais desenvolveram do 2º ao 6º semestre foram SN seguido de infinitivo, SN seguido de infinitivo na passiva e omissão do complementador "that" (inf-NP, inf-NP passiva, that deletion). Provavelmente o ensino e a própria exposição à língua entre e durante os semestres analisados tenham contribuído para esses avanços.

## 5 – IMPLICAÇÕES E CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como motivação o estudo de Anderson (1978) que visou a estabelecer uma hierarquia de dificuldade da complementação em inglês como L2. Como essa é uma área onde os falantes nativos de português apresentam muita dificuldade ao aprender a língua inglesa, teve-se como objetivo estudar o desempenho de aprendizes de três níveis diferentes no uso de quinze formas de complementação e avaliar os possíveis problemas encontrados na aprendizagem dessas estruturas.

A discussão inicial mostrou que as investigações sobre ordens de aquisição e hierarquias de dificuldade exigem determinadas condições básicas para serem realizadas de forma a apresentar resultados confiáveis e conclusões consistentes, entre as quais a necessidade de uma pesquisa longitudinal que focalize um único subsistema da língua. O presente estudo abordou a aprendizagem das formas de complementação em inglês como L2, mas não visou a estabelecer uma ordem de aquisição entre eles. Para isso, seria necessária a realização de uma pesquisa longitudinal que abrangesse um número

de bem maior de verbos e elicitasse os dados sob condições mais naturais.

Não obstante, os resultados obtidos aqui podem ter implicações importantes para o ensino de língua estrangeira uma vez que revelam uma área bastante suscetível à transferência positiva e negativa da L1 para a L2. Parece claro que a complementação deve ser tratada como parte da informação lexical relativa aos verbos e que assim deve ser apresentada aos aprendizes. O aluno deve ser conscientizado de que os verbos possuem uma subcategorização sintática e uma estrutura funcional e que ambas podem diferir de uma língua para outra.

Aprender o léxico de uma língua estrangeira requer que o aprendiz compreenda as idiosincrasias e as regularidades subjacentes aos itens lexicais dessa língua e isso inclui a subcategorização sintática dos verbos, i.e., o tipo de complemento que exigem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJÉMIAN, C. (1983) The transferability of lexical properties. In: Gass, S. & Selinker, L. (eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, Ma., Newbury House Publishers. p.250-68.
- ANDERSON, J.I. (1978) Order of difficulty in adult second language acquisition. In: Ritchie, W.C. (ed.). *Second language research. Issues and implications*. New York, New York Academy Press. p.91-108.
- BAILEY, N.; MADDEN, C. & KRASHEN, S. (1974) Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24: 235-44.
- BAKER, C.L. (1979) Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry*, 10: 533-81.
- BROWN, R. (1973) *A first language*. Cambridge, Ma., Harvard University Press.
- CLARK, H.H. & CLARK, E.V. (1977) *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- DE VILLIERS, J. & DE VILLIERS, P. (1973) A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2: 267-78.
- DULAY, H. & BURT, M. (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23: 245-58.
- . (1974) A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 253-378.
- ELLIS, R. (1984) Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children. *Applied Linguistics*, 5: 138-55.
- . (1988) Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. To appear in *Studies in Second Language Acquisition*.



- FATHMAN, A. (1978) ESL and EFL learning: similar or dissimilar? In: Blatchford, C. & Schachter, J. (eds.). *On TESOL '78: Policies, programs and practices*. Washington D.C., TESOL.
- KRASHEN, S.; SFERLAZZA, V.; FELDMAN, L. & FATHMAN, A. (1976) Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition. *Language Learning*, 26: 145-51.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1975) The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9: 409-20.
- LIGHTBOWN, P. (1983) Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In: Seliger, H. & Long, M. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Ma., Newbury House Publishers.
- LONG, M. (1988) Instructed interlanguage development. In: Beebe, L. (ed.). *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. Rowley, Ma., Newbury House Publishers.
- MAKINO, T. (1980) Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University of Education*, 30: 101-48.
- MEISEL, J.; CLAHSEN, H. & PIENEMANN, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3: 109-35.
- PICA, T. (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33: 465-97.
- PIENEMANN, M. (1986) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Australian Working Papers in Language Development*, 1: 1-41.
- SAJAVAARA, K. (1981) The nature of first language transfer: English as L2 in a foreign language setting. Paper presented at the first European-North American Workshop in Second Language Acquisition Research, Lake Arrowhead, California.
- TURNER, D. (1979) The effect of instruction on second language learning and second language acquisition. In: Andersen, R. (ed.). *The acquisition and use of Spanish as first and second language*. Washington, D.C., TESOL.
- WEINERT, R. (1987) Processes in classroom second language acquisition development: the acquisition of negation in German. In: Ellis, R. (ed.). *Second language acquisition in context*. London, Prentice Hall.