



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

SHEILA COSTA DE FARIAS

**O PROCESSAMENTO DA ANÁFORA CONCEITUAL POR APRENDIZES DE
LÍNGUA INGLESA**

JOÃO PESSOA

2015

SHEILA COSTA DE FARIAS

O PROCESSAMENTO DA ANÁFORA CONCEITUAL POR APRENDIZES DE LÍNGUA
INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do
título de doutor em Linguística, sob a orientação
do Prof. Dr. Márcio Martins Leitão

JOÃO PESSOA

2015

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F224p Farias, Sheila Costa de.

O processamento da anáfora conceitual por aprendizes de língua inglesa / Sheila Costa de Farias. - João Pessoa, 2015.

252 f. : il.

Orientação: Márcio Martins Leitão.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Gramática. 2. Anáfora gramatical. 3. Anáfora conceitual. 4. Psicolinguística experimental. I. Leitão, Márcio Martins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'36(043)

SHEILA COSTA DE FARIAS

PROCESSAMENTO DA ANÁFORA CONCEITUAL POR APRENDIZES DE
LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Martins Leitão

João Pessoa, 23 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Martins Leitão (Orientador/Proling – UFPB)

Prof. Dr. José Ferrari-Neto (Examinador/Proling – UFPB)

Profa. Dra. Rosana Costa de Oliveira (Examinadora/Proling – UFPB)

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

Prof. Dr. Eduardo Kennedy Nunes Areas (Examinador – UFF)

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Suplente/Proling – UFPB)

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (Suplente/ Proling – UFPB)

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu pai José “Galego” (*in memoriam*).

À minha mãe, Ivanete.

Aos meus irmãos, Chaquibe e Charles.

À minha filha, Ayrila.

E à minha sobrinha, Júlia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, colo acolhedor no dia a dia.

Ao Prof. Márcio, meu orientador: desbravador, incentivador, apoiador. Muito obrigada por ter me estimulado para o estágio no exterior, por acreditar que iria dar certo, pelo encorajamento constante, pelo apoio, pelo entusiasmo com a Psicolinguística Experimental, pelas sugestões no transcorrer da pesquisa, pelas correções do texto escrito, pelas exigências para a execução das tarefas, pela seriedade com a pesquisa. A ele, agradecimentos imensuráveis!

Ao Prof. Roberto de Almeida, meu coorientador no estágio sanduíche. Acolhedor, prestativo, ajudador. Grata pela acolhida durante o período do estágio, pelo acompanhamento na feitura das tarefas, pelas sugestões de leitura. Minha eterna gratidão!

Ao Prof. Ferrari, que sabe que “as menina pira” à cata de um pvalor significativo, gratidão com alto valor estatístico!

À Profa. Rosana, pela leitura, pelas sugestões e pelos comentários da segunda qualificação. Fiquei lisonjeada e pensei: “eita, parece que vou dar conta”.

À Profa. Lucienne, coordenadora do Proling, pelo apoio durante o processo para o doutorado sanduíche.

À Profa. Regina Celi, ex-coordenadora do Proling, pela ajuda no encaminhamento inicial do processo para o estágio no exterior.

Aos administrativos do Proling, Ronil e Valberto, pela gentileza e presteza constantes.

Ao administrativo da PRPG, Jozenaldo, pela generosidade em ter me dado todas as dicas necessárias para lidar com a burocracia do processo para o estágio no exterior.

Aos coordenadores do CNA, Aparecida e Bertoni, pela generosidade em ceder um espaço para aplicar o experimento.

Aos colegas do Laprol, equipe junta e misturada. Sem vocês, sem as risadas, sem os silêncios, tudo teria sido muito arenoso.

Aos colegas do CogLab, no Canadá, *thank you so much. You were so kind and helpful colleagues all the time!*

Aos sujeitos voluntários, pela doação do tempo na participação dos experimentos. Sem vocês, com certeza, não haveria como desenvolver este trabalho.

À única filha, Ayrila, por aceitar, mesmo sem querer muito, a ausência da mãe.

À família, enlouquecedora, às vezes, mas cúmplice sempre.

Aos amigos e amigas, tão gente, tão tudo. Sem eles e elas, não há como se desnudar e gritar o insano.

Aos amigos e amigas da *Lakeside Heights Baptist Church*. *I remember your words: "Too blessed to be stressed"*.

To Robin, Andrea and Gustave, friends from Canada. You three made me so happy there! Thank you so much!

To Deborah Martin, for receiveing me in her place, and her animals that made me forget for a while the homesickness.

To Concordia University, for accepting me there and supporting me during the time I was studying there.

À Universidade Federal da Paraíba, *campus* de Areia, pela liberação para elaborar este trabalho.

À Capes, pelo suporte financeiro durante o estágio de doutorado sanduíche no Canadá, na *Concordia University*.

“Quando estudamos a linguagem humana, estamos abordando o que alguns poderiam chamar a “essência humana”, as qualidades distintivas da mente que são, até onde sabemos, exclusivas do homem e inseparáveis de qualquer fase crítica da existência humana, pessoal ou social. Daí o fascínio desse estudo e, em não menor medida, sua frustração”. (Chomsky, 2009, p. 171).

RESUMO

Estudos sobre o processamento anafórico incluem tanto o escopo da sentença quanto o do discurso, permitindo, então, que sejam analisados fenômenos considerando não apenas questões estritamente sintáticas, mas também que se situam na interface entre a sintaxe, a semântica e a pragmática. Aqui centrou-se no último aspecto, uma vez que foram observadas as relações entre as sentenças lidando, em especial, com o processamento da anáfora conceitual na situação em que o nome coletivo é um antecedente. Foram aplicados três experimentos para observar esse fenômeno com falantes nativos do português brasileiro; falantes de língua inglesa; e aprendizes de língua inglesa, nos níveis intermediário e avançado, utilizando a técnica de leitura automonitorada. O objetivo geral foi observar que tipo de retomada era mais demorada para ser processada: aquela em que os traços de número e/ou de gênero do antecedente e da retomada são congruentes (anáfora gramatical), ou aquela em que os traços são incongruentes e é necessário acessar a informação semântico-pragmática para a resolução anafórica (anáfora conceitual). Os resultados permitem concluir, por um lado, que a anáfora gramatical é mais rápida do que a conceitual, o que mostra a atuação do traço morfológico. Por outro lado, a informação semântico-pragmática é acessada, mas em um momento tardio.

Palavras-chave: anáfora gramatical; anáfora conceitual; psicolinguística experimental.

ABSTRACT

Studies on anaphoric processing include both the scope of the sentence and the scope of the discourse, therefore allowing for analyses that take into account not only strictly syntactic questions, but also phenomena at the interface between syntax, semantics and pragmatics. Here it was focused on this last point once it were observed relations between sentences specially dealing with the processing of conceptual anaphor when there is a collective noun as antecedent. In order to verify this phenomenon it were carried out three experimental studies with native Brazilian Portuguese language speakers; with native English language speakers at intermediate and advanced levels; and with learners of English language by using the self-paced reading technique. It was intended to observe what kind of retrieval takes longer to process: one in which the number and/or gender features of the antecedent and the pronoun are compatible (grammatical anaphor), or one in which the features are not compatible and it is necessary to access the semantic-pragmatic information (conceptual anaphor). Results allow us to conclude, on the one hand, that the grammatical anaphor is faster than the conceptual one, which shows the morphological level of the operation. On the other hand, the semantic-pragmatic information is accessed but it is in a later moment.

Keywords: conceptual anaphor; grammatical anaphor; experimental psycholinguistics.

RÉSUMÉ

Des études sur le traitement anaphorique comprennent autant le cadre de la sentence que le discours, permettant ainsi, que les phénomènes soient analysés en tenant compte non seulement des questions strictement syntaxiques, mais qui se trouvent, aussi, à l'interface entre la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Nous allons nous concentrer sur le dernier aspect, car nous avons observé les relations entre les sentences, travaillant en particulier le traitement de l'anaphore conceptuelle dans la situation où le nom collectif est un antécédent. Nous appliquons trois expériences pour observer ce phénomène chez ceux qui parlent le portugais brésilien comme langue maternelle; ceux qui parlent la langue anglaise; et ceux qui apprennent la langue anglaise dans les niveaux intermédiaire et avancé, en utilisant la technique de lecture auto-surveillée. Notre objectif était d'observer quel type de reprise était plus lente à être traité: celui dans lequel les traits de nombre et / ou le genre de l'antécédent et de la reprise sont congruents (l'anaphore grammaticale), ou celui dans lequel les traits sont incongruents (l'anaphore conceptuelle). Les résultats nous permettent de conclure, d'abord, que l'anaphore grammaticale est plus rapide que l'anaphore conceptuelle, ce qui montre la performance du trait morphologique. D'autre part, l'information sémantique-pragmatique est accessible, mais à un moment tardif.

Mots-clé: l'anaphore grammaticale; l'anaphore conceptuelle; psycholinguistique expérimentale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização dos nomes coletivos conforme o nível de acesso aos membros	49
Quadro 2 – Nomes coletivos divididos em categorias de número e frequência	55
Quadro 3 – As mudanças em percentuais do nome coletivo em cada grupo de frequência	57
Quadro 4 – Condições e exemplos de sentenças: Experimento 1	118
Quadro 5 – Condições e exemplos de sentenças: Experimento 2	129
Quadro 6 – Condições e exemplos de sentenças: Experimento 3	141
Quadro 7 – Pontuação dos avançados no teste de proficiência ‘Oxford Placement Test’	144
Quadro 8 – Dados sociolinguísticos dos aprendizes avançados	145
Quadro 9 – Pontuação dos intermediários no teste de proficiência ‘Oxford Placement Test’	156
Quadro 10 – Dados sociolinguísticos dos aprendizes intermediários	157
Quadro 11 – Experimento 1: quadrado latino	197
Quadro 12 – Experimentos 1 e 2: quadrado latino	218
Quadro 13 – Níveis de frequência no uso de coletivos humanos por aprendizes avançados	234
Quadro 14 – Níveis de frequência no uso de coletivos corporativos por aprendizes avançados	235
Quadro 15 – Níveis de frequência no uso de coletivos humanos por aprendizes intermediários	236
Quadro 16 – Níveis de frequência no uso de coletivos corporativos por aprendizes intermediários	237

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias dos tempos de leitura do segmento 4 (pronome): Experimento 1	121
Gráfico 2 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (verbo): Experimento 1	123
Gráfico 3 – Médias dos tempos de leitura, de todas as condições, do segmento 5 (pronome): Experimento 2	132
Gráfico 4 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo humano - Experimento 2	133
Gráfico 5 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo corporativo - Experimento 2	133
Gráfico 6 – Nível de frequência dos coletivos humanos: aprendizes avançados	149
Gráfico 7 – Nível de frequência dos coletivos corporativos: aprendizes avançados	149
Gráfico 8 – Médias dos tempos de leitura, de todas as condições, do segmento 5 (pronome): Experimento 3 – aprendizes avançados	151
Gráfico 9 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo humano: Experimento 3 – aprendizes avançados	152
Gráfico 10 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo corporativo: Experimento 3 – aprendizes avançados	153
Gráfico 11 – Nível de frequência dos coletivos humanos: aprendizes intermediários	160
Gráfico 12 – Nível de frequência dos coletivos corporativos: aprendizes intermediários	161
Gráfico 13 – Médias dos tempos de leitura, de todas as condições, do segmento 5 (pronome): Experimento 3 – aprendizes intermediários	162
Gráfico 14 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo humano – Experimento 3 – aprendizes intermediários	163
Gráfico 15 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo corporativo – Experimento 3 – aprendizes intermediários	164

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 CAPÍTULO I - EM TORNO DA ANÁFORA CONCEITUAL: A SITUAÇÃO DO NOME COLETIVO	19
2.1 ANÁFORA CONCEITUAL: OS ACHADOS EM LÍNGUA INGLESA E EM LÍNGUA ESPANHOLA	21
2.1.1 Itens ou eventos múltiplos.....	22
2.1.2 Tipos genéricos.....	25
2.1.3 Nomes coletivos	30
2.2 ANÁFORA CONCEITUAL: OS ACHADOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	38
2.3 NOMES COLETIVOS: “UNS ‘UM’; OUTROS ‘MAIS DE UM’”	45
2.4 PROCESSAMENTO DE NÚMERO E/OU DE GÊNERO E DA ANÁFORA CONCEITUAL: O QUE PODEM COMUNGAR?	63
3 CAPÍTULO II – DAS ESPECIFICIDADES RELATIVAS AO PROCESSAMENTO LINGÜÍSTICO PELO APRENDIZ DE L2	78
3.1 HIPÓTESE DA ESTRUTURA RASA: O QUE ELA DIZ E O QUE RELATAM ESTUDOS CONTRÁRIOS A ELA	78
3.2 DA PROFICIÊNCIA DO APRENDIZ E DOS CRITÉRIOS RELATIVOS AO BILINGUISMO.....	91
3.3 EXPLÍCITO OU IMPLÍCITO: TIPO DE INSTRUÇÃO COMO ATUANTE SOBRE O PROCESSAMENTO GRAMATICAL DE L2	107
4 CAPÍTULO III – CONJUNTO EXPERIMENTAL	115
4.1 EXPERIMENTO 1	116
4.1.1 Sujeitos.....	117
4.1.2 Materiais.....	117
4.1.3 Procedimentos.....	118
4.1.4 Resultados e discussão.....	120
4.2 EXPERIMENTO 2	127
4.2.1 Sujeitos.....	128
4.2.2 Materiais.....	129
4.2.3 Procedimentos.....	130

4.2.4 Resultados e discussão.....	131
4.3 EXPERIMENTO 3.....	140
4.3.1 Sujeitos.....	140
4.3.2 Materiais.....	141
4.3.3 Procedimentos.....	142
4.3.4 Resultados e discussão dos aprendizes avançados.....	143
4.3.4.1 Resultados do Teste de Proficiência, do Questionário Sociolinguístico e do Teste de Frequência do Nome Coletivo	143
4.3.4.2 Resultados e discussão do experimento aplicado com os aprendizes avançados.....	150
4.3.5 Resultados e discussão dos aprendizes intermediários	156
4.3.5.1 Resultados do Teste de Proficiência, do Questionário Sociolinguístico e do Teste de Frequência do Nome Coletivo	156
4.3.5.2 Resultados e discussão do experimento aplicado	161
5 CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO GERAL	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A – SENTENÇAS EXPERIMENTAIS, DISTRATORAS, DE ENSAIO E QUADRADO LATINO DO EXPERIMENTO 1 (NATIVOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO).....	183
I) SENTENÇAS EXPERIMENTAIS - FEMININO.....	183
II) SENTENÇAS EXPERIMENTAIS - MASCULINO	186
III) SENTENÇAS DISTRATORAS	188
IV) SENTENÇAS DE ENSAIO	196
APÊNDICE B – SENTENÇAS EXPERIMENTAIS, DISTRATORAS, DE ENSAIO E QUADRADO LATINO DO EXPERIMENTO 2 (NATIVOS EM LÍNGUA INGLESA) E DO EXPERIMENTO 3 (NATIVOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA)	198
I) SENTENÇAS EXPERIMENTAIS.....	198
II) SENTENÇAS DISTRATORAS	210
III) SENTENÇAS DE ENSAIO	217
APÊNDICE C – TESTE DE FREQUÊNCIA DOS NOMES COLETIVOS	219
APÊNDICE D – PONTUAÇÃO DOS NÍVEIS DE FREQUÊNCIA DOS NOMES	

COLETIVOS	234
ANEXO A – TESTE DE PROFICIÊNCIA DA OXFORD	238
ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO	244
ANEXO C – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	246
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	247
ANEXO E – TESTE DA LÍNGUA DE DOMINÂNCIA	250
ANEXO F – CONSENT FORM.....	251
ANEXO G – DEBRIEFING	252

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No rol dos vários estudos da Psicolinguística, em que se analisa, por exemplo, a prevalência da sintaxe sobre a semântica ou a interface entre a sintaxe e a semântica, especificamente no âmbito das temáticas relativas à referência, um deles que tem sido revisitado é o da anáfora, a qual tem sido analisada, de forma profícua, por vários pesquisadores em diversificadas áreas, além da Psicolinguística Experimental, campo de estudo desta tese.

Quando mencionamos o termo anáfora, não estamos nos afiliando à perspectiva chomskiana, em sua Teoria da Ligação, a qual, grosso modo, toma a anáfora estritamente no escopo sintático e sob a forma restrita de pronomes reflexivos e recíprocos. Ao contrário, nos acostamos à noção proposta por Ilari (2001, p. 56) ao afirmar que “A anáfora diz respeito a pessoas e objetos, tempos, lugares, fatos etc. mencionados em outros pontos do mesmo texto”. O mesmo autor ainda esclarece que “[...] na função anafórica são úteis os pronomes” (op. cit., p. 56), dessa forma, a anáfora extrapola a noção de remeter somente a pronomes reflexivos.

Contudo, no âmbito dos estudos relativos à anáfora, sob o prisma aqui alegado, esta já não é mais concebida apenas como um recurso que serve para retomar ou substituir um dado termo textual, o que podemos perceber, de maneira contundente, no tratamento específico da anáfora conceitual¹, termo alcunhado em texto seminal por Gernsbacher (1986), na área da Psicolinguística Experimental, que indica que essa anáfora é assim chamada por remeter ao antecedente de forma mais conceitual do que linguística cujo traço de número é incongruente entre a anáfora e o antecedente com o qual faz referência.

A noção de que a anáfora conceitual diz respeito apenas à violação do traço de número é conservada por Silva (2008), ao averiguar o processamento da anáfora conceitual no português brasileiro. Conforme a autora, a anáfora conceitual é “[...] aquela que é representada por um Pro [+PI] que remete a um antecedente textual, um SN ou N [-PI]” (op. cit., p. 266).

Acrescentamos, no entanto, que a violação permitida pode ser apenas de (1) número ou de (2) número e de gênero, no português brasileiro, como vemos nos exemplos seguintes:

- (a) O grupo_i trabalhava na obra. Eles_i terminaram a cozinha no sábado.
- (b) A banca_i estava no concurso. Eles_i divulgaram o resultado no domingo.

¹ A concepção de anáfora conceitual que apresentaremos em nosso trabalho é tida por teóricos em outras áreas de estudo da Linguística, mas com nomenclatura diferente, tais como: anáfora indireta esquemática (Schwarz, 2000); anáfora indireta com (re)categorização lexical (Cavalcante, 2003); anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional (Custódio Filho, 2006).

Em (a), o pronome ‘eles’, que está no plural e no masculino, se refere ao coletivo ‘o grupo’. Aqui, temos apenas a violação de número, uma vez que o coletivo ‘o grupo,’ que aparece na primeira sentença, pertence ao gênero masculino. Em (b), ao contrário, há incongruência tanto de número quanto de gênero, pois o pronome ‘eles’ se refere ao coletivo ‘a banda’, que está no singular e no feminino na sentença apresentada.

Até a década de 80, se admitia que a anáfora era um mecanismo em que se apresentava explicitamente no texto o antecedente, como no exemplo (c) seguinte, percebeu-se, no entanto, que é comum a ocorrência do fenômeno sem se apresentar, de forma explícita, o seu antecedente como, por exemplo, o item (d), a seguir:

(c) -ANÁFORA GRAMATICAL²: O bajulador_i necessita aparecer. Ele_i sempre deseja opinar (...). (Revista Discutindo Filosofia, Ano I, n.o 4, p. 29).

(d) - ANÁFORA CONCEITUAL: O povo_i (brasileiro) é muito acessível, muito acolhedor. Eles_i viram nossa postura, que não tínhamos amizades com ricos, poderosos. (Revista Fórum, dezembro 2007, p. 11).

Com base em autores tais como Gernsbacher (1986; 1991), Carreiras e Gernsbacher (1992), com estudos nas línguas inglesa e espanhola³; e Silva (2004), Godoy (2010), Maia et al. (2012) e Godoy et al. (2013), com estudos em português brasileiro, nos fundamentamos teoricamente para tratar a respeito da anáfora conceitual e da gramatical. Em virtude de nossa pretensão estar centrada em aprendizes⁴ de língua inglesa, faz-se necessário que, além de resenhar e discutir a respeito do quadro teórico relativo à anáfora conceitual, nos reportemos a uma fundamentação que explicita o processamento linguístico desempenhado por não-nativos.

Para tal, optamos por discorrer sobre a Hipótese da Estrutura Rasa (*Shallow Structure Hypothesis*), proposta por Clahsen e Felser (2006a), tida como uma propriedade da arquitetura geral do aprendiz; sobre o modelo procedimental/declarativo de Ullman (2001a), o qual alega que o processamento de uma segunda língua é extremamente dependente do sistema de memória lexical, mas pode se tornar dependente da memória procedimental. Além dessas temáticas, também recorreremos a questões atinentes à proficiência (Scaramucci, 2000) e ao

² O termo anáfora gramatical foi alcinchado pelo Prof. Dr. José Ferrari-Neto (UFPB/CCHLA).

³ É pertinente a inclusão desta língua, nesta tese, pois a língua espanhola é de origem latina, como a língua portuguesa, o que pode nos ajudar na explanação do processamento linguístico da anáfora conceitual.

⁴ Há controvérsias na literatura quanto aos conceitos ‘aprendizes de uma língua estrangeira’ e ‘bilíngues’. No transcorrer do nosso trabalho, sempre nos reportaremos a aprendizes por acreditarmos que a aquisição só é possível em se tratando de língua materna. Em decorrência disso, nos alinhamos à distinção preconizada por Krashen (1981) entre os termos aquisição e aprendizagem.

bilinguismo (Mota e Finger, 2008; Zimmer, 2010; Souza, 2011; Souza, 2012), só para mencionar alguns autores.

A realização do nosso trabalho de tese se justifica, uma vez que não há menção na literatura brasileira, até o presente momento, a pesquisas relativas ao processamento da anáfora conceitual em língua inglesa, por falantes nativos do português brasileiro, ponto fulcral do nosso trabalho. Assim, o estudo ao qual nos propomos pode contribuir para a produção linguística teórica brasileira, como também proporcionar uma maior compreensão quanto ao processamento da anáfora conceitual em uma segunda língua.

Para a realização desse estudo, concebemos como objetivos gerais: *i)* investigar o processamento da anáfora gramatical em português brasileiro e em língua inglesa; e, *ii)* observar o processamento da anáfora conceitual em português brasileiro e em língua inglesa.

Esses objetivos gerais se desdobrarão nos objetivos específicos seguintes: *i)* comparar o tempo de leitura da anáfora gramatical e da conceitual, entre os falantes nativos do português brasileiro, assim como entre os falantes nativos de língua inglesa; *ii)* verificar o processamento da anáfora gramatical e da conceitual, por aprendizes, falantes nativos do português brasileiro, com níveis diferentes de proficiência em sua segunda língua.

A nossa primeira hipótese é a de que os falantes nativos do português brasileiro demandam menor custo temporal para processar a anáfora gramatical do que a conceitual. Estudos anteriores (e.g. Silva, 2008) que se debruçaram sobre o fenômeno focalizaram apenas o traço de número no português brasileiro, entretanto, além de o número ser um traço morfológicamente marcado nessa língua, o gênero também o é, o que pode favorecer a informação estrutural e cooperar que esta seja imediatamente acessada.

A nossa segunda hipótese é a de que os falantes nativos de língua inglesa gastam menos tempo processando a anáfora gramatical do que a conceitual. Pesquisas anteriores (Gernsbacher, 1986 e 1991) relativas à anáfora conceitual em língua inglesa se centraram em medidas tardias para atestar a ocorrência da anáfora conceitual e, além disso, também utilizaram coletivos com *status* diferente. Optamos pela medição diretamente no pronome e pela delimitação do tipo de coletivo, fatores estes que podem ajudar para que a leitura da retomada no singular aconteça mais rapidamente do que a no plural.

E a última é a de que os diferentes níveis de proficiência dos aprendizes de língua inglesa, falantes nativos do português brasileiro, irão influenciar no gasto de maior ou de menor tempo no processamento da anáfora conceitual ou da anáfora gramatical, ou seja, os aprendizes em nível avançado gastam mais tempo no processamento da anáfora conceitual, ao passo que, os

de nível intermediário gastam mais tempo no processamento da anáfora gramatical. Essa nossa expectativa é em função do nível de proficiência dos aprendizes, pois supomos que os aprendizes em nível intermediário têm menos conhecimento gramatical do que os aprendizes avançados, o que interferir no momento do processamento da anáfora.

Na metodologia, empregamos o procedimento de leitura automonitorada, ou seja, as sentenças com anáforas gramaticais ou anáforas conceituais, divididas em segmentos, eram lidas em velocidade natural, pelos sujeitos que monitoravam sua própria leitura em frente à tela do computador. Esta técnica possibilita que sejam medidos tempos de leitura de segmentos de frases. Em nosso estudo, em particular, o foco consistia em verificar o tempo de leitura dos pronomes com a finalidade de capturar o acesso às informações desempenhado pelos sujeitos, nomeadamente, tínhamos o intento final de verificar qual dos dois tipos de anáfora – gramatical ou conceitual – era lida mais rapidamente.

Com relação ao ordenamento desse trabalho, será constituído de três capítulos. No primeiro capítulo, resenharemos a respeito da literatura que traz estudos relativos à anáfora conceitual com apresentação dos resultados até então verificados, em âmbito internacional; assim como trabalhos voltados para os falantes do português brasileiro, afora outros estudiosos que, embora não foquem a anáfora conceitual, levantam postulados teóricos correlatos com questões que possam elucidar o enquadre teórico relativo a esse tipo de anáfora. No segundo capítulo, apresentaremos a Hipótese da Estrutura Rasa; o modelo procedimental/declarativo e questões relativas à proficiência e ao bilinguismo; e no terceiro capítulo, o qual se refere ao conjunto experimental, trataremos dos aspectos metodológicos, dos resultados e da análise dos três experimentos aplicados. Iremos apresentar os resultados concernentes ao processamento efetuado por (i) falantes nativos do português brasileiro; (ii) falantes nativos de língua inglesa; (iii) aprendizes de língua inglesa e falantes nativos do português brasileiro.

Em seguida, apresentaremos a discussão geral e as considerações finais. Depois, as referências e, por fim, os apêndices e os anexos.

2 CAPÍTULO I - EM TORNO DA ANÁFORA CONCEITUAL: A SITUAÇÃO DO NOME COLETIVO

Neste capítulo, traremos à baila considerações relativas à anáfora conceitual, foco da discussão ao qual nos dedicaremos doravante, especificamente no que diz respeito à situação pontual do nome coletivo, elucidando, ainda, que iremos dialogar com textos que não necessariamente usam a nomenclatura ‘anáfora conceitual’, mas são esclarecedores para o entendimento desse fenômeno. Como textos basais, iremos nos reportar a Gernsbacher (1986); Carreiras e Gernsbacher (1992); Silva (2004); Godoy (2010); Maia et al. (2012); e Godoy et al. (2013), para apresentar e discorrer a respeito dos experimentos atinentes à anáfora conceitual.

A fim de versar sobre esse tipo de anáfora, dividiremos este capítulo em quatro etapas. A primeira, para compor estudos experimentais que tratam sobre a coletividade, lançando mão de exemplos experimentais relativos à anáfora conceitual, em língua inglesa e em língua espanhola, com base em textos iniciais que discutem esse tipo de anáfora; e a segunda etapa, para tratar da anáfora conceitual no português brasileiro. A seguir, iremos nos reportar a textos que tratam teoricamente sobre o nome coletivo. Por fim, na última etapa deste capítulo, iremos nos ater a outros textos que discorrem sobre o processamento de número e/ou de gênero, os quais não necessariamente tratam de experimentos relativos à anáfora conceitual na situação da coletividade.

Antes de tudo, observemos os exemplos seguintes:

(1) Anteontem, as comissárias_i de Dilma começaram a treinar no Aerolula, um Airbus-319 executivo. Elas_i receberam orientações sobre procedimentos de segurança (...). (<http://www1.folha.uol.com.br>).

(2) O grupo_i responderá por crimes contra a ordem econômica, já que apenas com os mil litros encontrados, eles_i poderiam ter um faturamento diário de 22 mil reais, sem nenhum gasto com o posto ou o combustível. (<http://www.correiobraziliense.com.br>)

No exemplo (1), o pronome *elas* retoma o sintagma nominal *as comissárias* citado na primeira sentença, o que nos licencia afirmar que temos um caso de anáfora gramatical, ou seja, os traços de número e gênero são congruentes entre o pronome e o sintagma nominal apresentados no período.

Ao contrário, no exemplo (2), uma demonstração de anáfora conceitual, o pronome *eles* não estabelece uma relação direta com o antecedente *o grupo*, em outros termos, não acontece uma retomada no sentido *stricto sensu*, uma vez que o traço de número entre o substantivo coletivo *o grupo* e o pronome *eles* não é congruente. Supomos que é acionada uma representação conceitual ativada pelo linguístico para estabelecer a relação entre o coletivo e os membros que formam esse coletivo representado pelo pronome.

Indo ao encontro da proposta de Corrêa (2001), a concordância pode acontecer em sentido estritamente semântico, embora os termos envolvidos na relação de concordância não sejam formalmente congruentes. Em estudo relativo à leitura de frases, com foco na concordância de gênero, ao distinguir a concordância pronominal da concordância nominal, a autora afirma que: “Concordância pode ser entendida como uma relação de dependência sintática e/ou semântica que se expressa morfológicamente de modo a refletir a compatibilidade de propriedades lexicais relativas a gênero, número e pessoa, entre os termos da relação” (op. cit., p. 77).

Diante disso, Corrêa (2001) vislumbra a possibilidade de concordância semântica, independentemente de os termos antecedente e pronome apresentarem os mesmos traços formais. Com isso, a semântica pode ocupar lugar relevante para a resolução anafórica, ainda mais em se tratando de processamento entre sentenças em que o nível discursivo é atuante, como é o caso do estudo que apresentaremos nos nossos experimentos. Portanto, ao se oportunizar a concordância semântica, pode-se apelar para a não simetria formal, ou seja, para a permissão da incongruência dos traços formais.

Em termos conceituais, um dado pronome como no exemplo (2), apesar de violar os traços de número e/ou gênero do sintagma nominal do antecedente, pode evocar a representação que se adéqua para a escolha desse dado pronome, ou seja, quando utilizamos *eles* no exemplo (2) para remeter ao sintagma nominal *o grupo*, é possível que o leitor/ouvinte conceba que lhe é permitido fazer essa referência, pois *grupo*, em termos conceituais, é constituído por mais de uma pessoa. Portanto, esta escolha não é aleatória, pode estar, inclusive, regida também por aspectos pragmáticos e de conhecimento de mundo.

No exemplo (2), o pronome *eles* evoca o antecedente *o grupo*, embora viole morfológicamente a representação formal do coletivo, ou seja, o traço de número é assimétrico, o leitor/ouvinte, então, recorre à representação conceitual do coletivo *o grupo*, o que permite que seja estabelecida a relação entre o coletivo e os indivíduos que formam esse coletivo, captando, enfim, *o grupo* e *eles* como uma única entidade, dessa forma, tornando perfeitamente aceitável, em PB, que seja utilizado *eles* para remeter a *o grupo*.

Como já mencionado, considerando, em especial, o conjunto experimental de alguns autores - Gernsbacher (1986; 1991); Carreiras e Gernsbacher (1992); Silva (2004); Godoy (2010); Godoy et al. (2013) e Maia et al. (2012) - quanto à anáfora conceitual, nos centraremos na apresentação e na discussão, a seguir, das três expressões específicas desse tipo de anáfora - item/evento múltiplo, genericidade e coletividade -, embora, dentre essas, a única situação nomeada por Gernsbacher (1986; 1991), quando do uso da anáfora conceitual, que faz parte do foco do nosso trabalho é a da coletividade.

2.1 ANÁFORA CONCEITUAL: OS ACHADOS EM LÍNGUA INGLESA E EM LÍNGUA ESPANHOLA

No quadro teórico da psicolinguística experimental, temos como texto inaugural, que trata sobre a anáfora conceitual, o de Gernsbacher (1986), como já dito, na introdução deste trabalho. A autora enumera as restrições que orientam a resolução das anáforas, em língua inglesa, quais sejam: sintáticas, lexicais (marcas de número, gênero e caso), temáticas (marcas discursivas) e pragmáticas (conhecimento de mundo e inferências). Considerando isso, o sujeito pode lançar mão não apenas do suporte gramatical para dar conta da anáfora, mas também de informações em outros níveis.

A autora menciona, em artigos publicados em 1986 e 1991, com os respectivos exemplos, as três situações, em língua inglesa, nas quais é aceitável que os pronomes violem a restrição de número, quais sejam: i) itens ou eventos múltiplos; ii) tipos genéricos; e iii) termos coletivos. Iremos nos debruçar nessas situações a seguir. Destacamos que a autora fez um traçado comparativo entre a anáfora pronominal, a qual denominamos aqui anáfora gramatical, e a anáfora conceitual. Em virtude de o nosso foco estar centrado na anáfora conceitual, disponibilizaremos principalmente exemplos relativos a este tipo de anáfora, embora, quando oportuno, apresentemos também exemplos de anáfora gramatical.

Ao que parece, em razão de Gernsbacher ter aplicado os seus experimentos em uma universidade norte-americana (*University of Oregon*), a variante falada por seus sujeitos é o inglês norte-americano. Para estabelecer um complemento a isso, iremos também nos servir de experimentos sobre a anáfora conceitual, nos quais são apresentados resultados a partir da variante do inglês britânico. Para tal, particularmente, iremos expor os resultados advindos dos estudos executados por Oakhill et al. (1992), com estudantes da *University of Sussex*. Visitemos agora as três situações citadas tanto em língua inglesa quanto em língua espanhola.

2.1.1 Itens ou eventos múltiplos

A primeira situação diz respeito à referência a itens (exemplo 3) ou eventos múltiplos (exemplo 4), os quais mostram que embora os antecedentes estejam no singular, os pronomes que remetem a esses antecedentes estão no plural:

(3) I need a plate_i. Where do you keep them_i?

‘Eu preciso de um prato_i. Onde você guarda eles_i?’

(4) Yesterday was my birthday_i. I used to really dread them_i, but yesterday I didn’t care.

‘Ontem foi o meu aniversário_i. Sem dúvida eu costumava ter pavor a eles_i, mas ontem não me importei.’

No exemplo (3), ao se usar *them* (‘eles’) para se referir ao antecedente no singular *plate* (‘prato’), pode ser inferida a ideia de que as pessoas, geralmente, não possuem apenas um prato, mas vários. Conforme a autora, quando é possível conceber uma situação em que haja a remissão a um termo em que está inclusa a ideia de que o mesmo indica, pragmaticamente, vários elementos, o pronome que remete a esse termo pode estar no plural, embora o seu antecedente esteja no singular. Vemos, portanto, que é descartada a literalidade nesse processo de remissão a um antecedente, assim como dada ênfase ao aspecto pragmático.

Igualmente, ao se tratar de um evento que é recorrente, é aceitável que se refira a esse evento, que está no singular, com o uso de um pronome no plural, como ocorre no exemplo (4), em que *them* (‘eles’) está se reportando a *birthday* (‘aniversário’), evento este que pode repetidamente ocorrer, licenciando o uso do pronome no plural. Em ambos os exemplos (3) e (4), é realizada uma referência que extrapola o posto no sintagma nominal, o que denota o fenômeno da anáfora conceitual em que se remete a um conceito acionado a partir do léxico.

Com a intenção de averiguar se o fenômeno aqui apontado quanto à anáfora conceitual, em língua inglesa, se assemelha à língua espanhola no que concerne à anáfora conceitual demandar menor tempo de leitura do que a gramatical, os autores Carreiras e Gernsbacher (1992), em texto posterior, montaram quatro experimentos, mas com o uso do pronome nulo em três desses experimentos, uma vez que, em língua espanhola, é permitida a formação de sentenças sem necessariamente explicitar o pronome, pois, de acordo com estudos já realizados (cf., por exemplo, Soares da Silva, 2006; Molsing, 2011), a língua espanhola é uma língua PRO-

drop, ou seja, é perfeitamente gramatical a construção de sentenças sem o uso explícito do pronome na posição de sujeito. A ausência do pronome pode ser suprida pela conjugação verbal, sem prejuízo da compreensão, como vemos no exemplo (5) seguinte, em que o pronome pode ser inferido a partir do verbo *iban* ('iam'):

(5) Vi a los niños cuando iban a la playa.

'Vi os meninos quando iam para a praia.'

Os citados autores, de modo similar ao que fora asseverado anteriormente por Gernsbacher (1986; 1991), asseguram que "A interpretação dos pronomes depende de vários fatores variando daqueles que são puramente linguísticos para fatores baseados no conhecimento geral de mundo"⁵ (Carreiras e Gernsbacher, 1992, p. 282).

Além disso, os mencionados autores enfatizam os achados de Gernsbacher (1986; 1991) em língua inglesa no que diz respeito à ocorrência da leitura acontecer mais rapidamente quando o traço de número é incongruente entre o pronome e o referente intencional, nas situações pela autora especificadas, ou seja, referência a (6) um item/evento múltiplo – *paper towel* ('papel toalha'); a (7) um termo genérico – *a new Harley 1200* ('uma novo moto Harley 1200'); ou a (8) um nome coletivo – *band* ('banda'):

(6) a. Would you get me a paper_i towel?

b. They_i're in the kitchen.

'a. Você me arranjará um papel_i toalha?

b. Eles_i estão na cozinha.'

(7) I want a new Harley_i 1200. They_i're really huge, but they_i're gas-efficient.

'Eu quero uma nova Harley_i 1200. Elas_i são realmente enormes, mas elas_i são econômicas'.

(8) Last night we went to hear a new jazz band_i. They_i played for nearley five hours.

'Na noite passada nós fomos ouvir uma nova banda_i de jazz. Eles_i tocaram por quase cinco horas.'

⁵ "The interpretation of pronouns depends on a number of factors ranging from those that are purely linguistic to factors based on general knowledge of the world".

De maneira semelhante ao que fora elaborado nos experimentos de Gernsbacher (1986; 1991), em língua inglesa, e, ainda, esboçando um desenho comparativo entre a anáfora pronominal/gramatical e a anáfora conceitual, Carreiras e Gernsbacher (1992) repetiram, em língua espanhola, as mesmas situações discursivas, quais sejam, o antecedente poderia ser (9) um item/evento múltiplo; (10) um item genérico; ou (11) um termo coletivo. Vejamos as sentenças em língua espanhola nas quais se ajustam essas três situações:

(9) La pedi a José que buscasse una bombilla_i pero no se acordaba donde estaban_i guardadas.

‘Pedi a José que pegasse uma lâmpada_i mas não se lembrava onde estavam_i guardadas.’

(10) Mi vecino tiene una moto_i. Creo que son_i realmente peligrosas.

‘Meu vizinho tem uma moto_i. Acho que são_i realmente perigosas.’

(11) Ayer noche fuimos a escuchar una nueva banda_i de jazz. Tocarón_i durante casi cinco horas.

‘Ontem à noite fomos ouvir uma nova banda_i de jazz. Tocaram_i durante quase cinco horas.’

No entanto, como mencionado, os três primeiros experimentos, em língua espanhola, diferiram dos de língua inglesa no que tange ao uso do pronome, que foi nulo, isto é, foram elaboradas sentenças nas situações discursivas citadas (exemplos 9, 10 e 11), com o emprego do pronome nulo, diferindo apenas no quarto experimento, em que foi utilizado o pronome pleno, pois os autores pretendiam verificar na pesquisa “[...] se os pronomes plenos e os pronomes nulos são usados e podem ser compreendidos mesmo quando violam o traço correferente de número”⁶ (Carreiras e Gernsbacher, 1992, p. 284).

Carreiras e Gernsbacher (op. cit.) previam que as sentenças, em língua espanhola, com pronomes nulos e com verbos no plural, seriam lidas mais rapidamente do que aquelas em que os verbos estivessem no singular, o que foi atestado em seus experimentos, ou seja, sentenças como o exemplo (12), em que há um pronome nulo e um verbo no plural, *estaban* (‘estavam’), remetendo a um antecedente no singular, *una bombilla* (‘uma lâmpada’), foram lidas mais rapidamente:

⁶ “[...] whether pronouns and null anaphors are used and can be understood even when they violate the number co-reference constraints”.

(12) La pedi a José que buscasse una bombilla_i pero no se acordaba donde estaban_i guardadas.

‘Pedi a José que pegasse uma lâmpada_i mas não se lembrava onde estavam_i guardadas.’

Ao contrário, sentenças como a (13), em que havia um verbo no singular concordando em número com o antecedente, eram lidas mais lentamente:

(13) La pedi a José que buscasse una bombilla_i pero no se acordaba donde estaba_i guardada.

‘Pedi a José que pegasse uma lâmpada_i mas não se lembrava onde estava_i guardada.’

É intrigante tal resultado, uma vez que ao se utilizar *una* (‘uma’), o sujeito pode acessar o número e, de imediato, ocorrer a resolução anafórica, sem necessariamente acessar a informação pragmática, isto é, *una* (‘uma’) na sentença posta pode facultar uma leitura restritiva. Ademais, a) em virtude de o primeiro experimento ser *off-line*, o que descaracteriza, em certa medida, a automaticidade da resposta, e de, b) nos demais experimentos, a medição ocorrer na sentença inteira em que havia o verbo que concordava com o provável antecedente, eventualmente, estes dois aspectos podem ter sido motivadores para o resultado observado, ou seja, a leitura ser mais rápida quando o verbo apresentava traço incompatível de número, na situação em que o referente intencional é um item múltiplo na forma singularizada (exemplo 13). Vejamos agora a segunda situação de ocorrência da anáfora conceitual.

2.1.2 Tipos genéricos

A segunda situação, em língua inglesa, a qual Gernsbacher (1986; 1991) faz menção, concerne à referência a tipos genéricos, como atestamos no exemplo (14) seguinte, no qual observamos que o pronome no plural é consentido para remeter a um antecedente no singular, uma vez que *they* (‘eles’) não está se referindo literalmente ao antecedente *a pet* (‘um animal de estimação’), um específico animal, e sim ao conceito em geral, ou seja, à concepção de animais de estimação. Caso a referência pretendida fosse apenas para um animal em particular, exclusivo, então, caberia o uso do pronome *it* (ele) no singular. Vejamos o exemplo (14):

(14) I enjoy having a pet_i. They_i are such good companions.

‘Eu gosto de ter animal_i de estimação. Eles_i são bons parceiros.’

Na alusão a tipo genérico, a autora explicita em nota de rodapé o que concebe como tal: “[...] tipos genéricos são comumente apresentados como sintagmas nominais indefinidos [...]”⁷ (Gernsbacher, 1991, p. 85). Entretanto, inferimos, a partir dos exemplos apresentados como possibilidades de paráfrase nesse mesmo artigo, que além de o termo ser dado como genérico por apresentar um artigo indefinido, como no exemplo (14) posto em que temos o artigo indefinido *a* (‘um, uma’), é também genérico pelo fato de o sintagma nominal estar no plural, como no exemplo (15) seguinte (*dresses* -‘vestidos’): (15) “My mom thinks I look good in dresses but I don’t” ‘Minha mãe acha que eu fico bem em vestidos mas eu não acho’ (op. cit., p. 98).

No entanto, além do que postula Gernsbacher (1986; 1991) quanto à referência a tipos genéricos, há autores que acrescentam e explicitam as situações permitidas em língua inglesa em que a violação de número é permitida. Iremos delimitar essas situações a partir da amostragem de um experimento concernente a essa temática.

Há vários estudos que tratam sobre o que é concebido como genericidade, notadamente Chierchia (1998), Longobardi (2001) e Dayal (2004), dentre outros. Em particular, apresentaremos as discussões tratadas por Ionin, Montrul e Santos (2011) em seu estudo experimental, uma vez que as citadas autoras explanam sobre o comportamento da genericidade a partir de um traçado comparativo entre língua inglesa e português brasileiro, ambas as línguas de igual interesse em nosso trabalho de tese.

Ionin et al (2011) definem as 3 (três) situações nas quais, em língua inglesa, os sintagmas nominais são interpretados genericamente:

(16) A hummingbird is a bird (indefinido singular) ‘Um beija-flor é uma ave’.

(17) The hummingbird is a bird (definido singular) ‘O beija-flor é uma ave’.

(18) Hummingbirds are birds (plural nu) ‘Beija-flores são aves’.

Antes de delinear o que as citadas autoras observam no artigo posto, faz-se necessário o esclarecimento quanto às duas formas para se analisar os sintagmas nominais tidos como genéricos: i) sentenças genericamente quantificadas (Heim, 1982), e ii) expressões de

⁷ “[...] generic types are typically introduced as indefinite nounphrases [...]”.

referência a espécies (Carlson, 1977; 1980). Em se tratando especificamente da língua inglesa, conforme Krifka et al. (1995), o exemplo (16) anteriormente posto indica uma sentença genericamente quantificada, uma vez que há o uso do indefinido singular, notadamente essa forma de generalização é assim considerada por se referir a “[...] generalizações sobre entidades, estados e eventos particulares” (Müller, 2000, p. 134), ao contrário, os exemplos (17) e (18) dizem respeito a expressões de referência a espécies devido ao uso do definido singular e do plural nu. Müller (op. cit.), portanto, com base nos autores referidos nesse parágrafo, assevera que existem duas maneiras de expressar genericidade nas línguas naturais: generalização sobre uma proposição particular (sentenças genericamente quantificadas) e particularidade quanto a uma propriedade específica de uma espécie ou classe (expressões de referência a espécies).

O estudo experimental de Ionin et al. (2011) foi pautado nas seguintes hipóteses da pesquisadora Dayal (2004): i) a marcação de definitude é obrigatória com genérico no singular; ii) a marcação de definitude pode ser opcional com genérico no plural; iii) a restrição à ‘espécie bem definida’ se aplica apenas a genérico definido no singular. Essas hipóteses foram testadas nos dados das pesquisadoras Ionin et al. (2011) tanto em língua inglesa quanto no português brasileiro. Como pretendemos apontar só os dados em língua inglesa para a situação de genericidade, a fim de confrontar com os pontos de vista de Gernsbacher (1986; 1991) quanto à referência a tipos genéricos, iremos trazer os resultados apenas referentes a essa língua.

Ionin et al. (2011) testaram as hipóteses citadas através de uma Tarefa de Julgamento de Aceitabilidade escrita com contextos inseridos. A seguir, seguem exemplos retirados do artigo citado em que (i) diz respeito a um contexto em que a genericidade está no nível do sintagma nominal (referência a espécie); e (ii) se refere a um contexto em que a genericidade está no nível da sentença (sem espécie bem definida):

(i) I really like going to the zoo. Unfortunately, there are many animals that can’t be found in a zoo, or anywhere else. It’s very sad. For example...

‘Eu gosto muito de ir ao zoológico. Infelizmente, há vários animais que não podem ser vistos no zoológico e em nenhum outro lugar. É muito triste! Por exemplo...’

a. The dodo bird is extinct (singular definido).

‘O pássaro dodô está extinto’

b. A dodo bird is extinct (singular indefinido).

‘Um pássaro dodô está extinto’

- c. Dodo bird is extinct (singular nu).
'Pássaro dodô está extinto'
- d. The dodo birds are extinct (plural definido).
'Os pássaros dodô estão extintos'
- e. Dodo birds are extinct (plural nu).
'Pássaros dodô estão extintos'

Como resultados do experimento, as autoras verificaram que, em língua inglesa, na situação (i) em que a genericidade está no nível do sintagma nominal, as formas de singular definido (letra a) e plural nu (letra e) foram as mais aceitas. Vejamos outro exemplo, agora com genericidade no nível da sentença:

(ii) My brother has been in a bad mood lately. And no wonder: his apartment is so uncomfortable, it must be very depressing to live there. And he has a very dim and unpleasant overhead light. I told him he should buy a new lamp, something pleasant. For example, I know that...

'O meu irmão tem estado de mal humor ultimamente. Não sem motivo: o apartamento dele é muito desconfortável e deve ser muito deprimente morar lá. E ele tem um lustre com uma luz muito fraca e desagradável. Eu disse a ele que ele deveria comprar uma luminária nova: alguma coisa agradável. Por exemplo, eu sei que...'

- a. The green lamp is very relaxing (singular definido).
'A luminária verde é muito relaxante'
- b. A green lamp is very relaxing (singular indefinido).
'Uma luminária verde é muito relaxante'
- c. Green lamp is very relaxing (singular nu).
'Luminária verde é muito relaxante'
- d. The green lamps are very relaxing (plural definido).
'As luminárias verdes são muito relaxantes'
- e. Green lamps are very relaxing (plural nu).

‘Luminárias verdes são muito relaxantes’

Contextos como os de (ii), em que a genericidade é averiguada no nível da sentença, as situações com singular indefinido (letra b) e plural nu (letra e) foram as mais aceitas, embora ainda o singular indefinido tenha sido um pouco menos aceito do que o plural nu.

Leiamos, mais uma vez, os seguintes exemplos:

(19) I enjoy having a pet_i. They_i are such good companions (tipo genérico).

‘Eu gosto de ter animal_i de estimação. Eles_i são bons parceiros.’

(20) A hummingbird is a bird (indefinido singular).

‘Um beija-flor é uma ave.’

Vemos que no exemplo (19) de Gernsbacher (1986; 1991), há o artigo indefinido para denotar genericidade (*a pet* – ‘um animal de estimação’), semelhantemente ao que ocorre no exemplo (20), *a hummingbird* – ‘um beija-flor’. Entretanto, conforme Krifka et al. (1995), quando se usa um artigo indefinido para se remeter a um tipo genérico, o que ocorre é que toda a sentença é genericamente quantificada, e não apenas o sintagma nominal, fato este assumido por Ionin et al. (2011) ao apontar o exemplo (20) posto.

Em assim sendo, no experimento de Gernsbacher (1986; 1991), na situação da anáfora conceitual com tipo genérico, a formulação das sentenças experimentais com artigo indefinido já direciona a resolução anafórica a partir da busca pela informação semântico/pragmática, e não pela informação gramatical, ou seja, é validada a incongruência de número, uma vez que, nos termos de Müller (2000, p. 134), nas sentenças genericamente quantificadas “[...] a expressão da genericidade [...] é uma propriedade da sentença como um todo, e não de um sintagma nominal em particular”. Em outras palavras, a escolha pelo indefinido singular (*a, an* ‘um, uma’), para indicar a anáfora conceitual na situação em que há um tipo genérico, já vislumbra que o leitor/falante de língua inglesa procure por um traço de número incompatível entre o pronome e o seu ‘antecedente’ que indica tipo genérico.

Quanto à língua espanhola, a segunda situação que concerne a termo genérico é assim suposta a partir do uso do artigo indefinido, o que, possivelmente, pode causar certa estranheza por se assemelhar à primeira situação anteriormente citada (item/evento múltiplo), uma vez que também nesta situação uma das particularidades é o uso do artigo indefinido (exemplo (9) [...])

una bombilla; una lâmpada.). Vejam os exemplos quanto à segunda situação (termo genérico):

(21) Mi vecino tene una moto_i. Creo que son_i realmente peligrosas.

‘Meu vizinho tem uma moto_i. Acho que são_i realmente perigosas.’

(22) Mi vecino tene una moto_i. Creo que es_i realmente peligrosa.

‘Meu vizinho tem uma moto_i. Acho que é_i realmente perigosa.’

Contrariamente às sentenças (12) *La pedi a José que buscasse una bombilla_i pero no se acordaba donde estaban_i guardadas* e (13) *La pedi a José que buscasse una bombilla_i pero no se acordaba donde estaba_i guardada* que são coordenadas adversativas sindéticas, uma vez que há a conjunção *pero* (‘mas’), as sentenças (21) e (22) são coordenadas justapostas. Portanto, há diferentes tipos de sentenças em um mesmo experimento, o que pode ‘corromper’ a explicação quanto ao acesso a informações na resolução anafórica, uma vez que ao se utilizar a conjunção adversativa *pero* (‘mas’), o processador fica à espera de mais informações para dar completude à sentença, o que talvez não ocorra com as coordenadas justapostas, pois ao ler a primeira sentença, com o enunciado já conclusivo, a informação já está completa, sendo pouco provável que o processador aguarde a inserção de mais informações. Vejam agora a terceira situação de ocorrência da anáfora conceitual.

2.1.3 Nomes coletivos

A terceira situação analisada por Gernsbacher (1986; 1991) com dados em língua inglesa, já aludida na introdução e que diz respeito ao ponto fulcral do nosso trabalho, se refere àquela em que o pronome no plural remete a um antecedente coletivo no singular:

(23) Precisely at two o’clock, the work crew_i took a break. But they_i were back on the job in fifteen minutes.

‘Precisamente, às duas horas, a equipe_i de trabalho fez uma pausa. Mas eles_i voltaram ao trabalho em quinze minutos.’

Dentre as conclusões mencionadas pela autora na realização de sua pesquisa, no tocante a essa última situação, é a de que a leitura da anáfora conceitual é mais rápida do que a gramatical, ou seja, quando o traço de número entre o antecedente e o pronome é incongruente, a leitura da sentença acontece de forma mais rápida.

Provavelmente, questões metodológicas que não foram controladas possam ter influenciado nesse resultado, o que instiga para que outras pesquisas, com dados em língua inglesa, sejam efetuadas, controlando tais questões. Ponderemos sobre alguns desses aspectos metodológicos à luz das sentenças experimentais da pesquisa de Gernsbacher (1991):

i) tamanho das sentenças:

(24) I need to call the phone company_i. They_i made a mistake on my bill.

‘Eu preciso chamar a companhia_i telefônica. Eles_i cometeram um erro na minha conta.’

(25) The Muscular Dystrophy Association_i is holding another telethon this year. They_i hope that this one will raise even more money than last year’s.

‘A Associação_i de Distrofia Muscular está fazendo um outro teleton nesse ano. Eles_i esperam que este teleton arrecade mais dinheiro do que o do último ano.’

Aqui fica evidenciada a não precisão no tamanho das sentenças do experimento, uma vez que ora podiam ser menores como a (24) ou maiores como a (25). Talvez, para a autora, o tamanho da sentença fosse um aspecto irrelevante, pois em seu experimento *on-line* foi observada a medição de toda a sentença que continha o pronome, e não apenas do pronome. Entretanto, se há mais informações, provavelmente, essas podem influenciar na maneira como o processamento linguístico ocorre.

ii) divergência no *status* do coletivo:

(26) My cousin is an identical twin_i. People are always getting confused by them_i.

‘Meu primo é um gêmeo_i idêntico. As pessoas estão sempre confundindo eles_i’

(27) After college, my sister went to work for IBM_i. They_i made her a very good offer.

‘Depois da faculdade, minha irmã foi trabalhar para a IBM_i. Eles_i fizeram uma oferta muito boa a ela.’

(28) The substitute teacher begged the *class_i* to stop misbehaving. But *they_i* didn't pay any attention to her.

‘A professora substituta pediu à *classe_i* que parassem de se comportar mal. Mas *eles_i* não prestaram atenção a ela.’

Pelos exemplos postos, percebemos que não há uma sistematização do que pode ser concebido como coletivo, pois em (26) há o conceito de dois (*twin* - ‘gêmeos’); ao passo que em (27) há um coletivo não convencional (*IBM*); e em (28), a concepção tradicional de coletivo (*class* - ‘classe’). Sem o controle do *status* do coletivo, cremos que os dados podem ser afetados, pois como diagnosticar um fenômeno com maior precisão se os dados experimentais linguísticos divergem na categoria de análise? Em outros termos, se pretendemos verificar o processamento da anáfora conceitual na situação específica de coletivo, faz-se necessário que seja delimitado o *status* desse coletivo. Caso contrário, incorre-se no deslize, provavelmente, de se chegar a conclusões menos precisas.

iii) posição não-paralela do substantivo coletivo:

(29) The coach gave the *team_i* a very serious pep talk. *They_i* listened to him without saying a word.

‘O treinador teve um papo muito importante e encorajador com o *time_i*. *Eles_i* ouviram ele sem dizer nada.’

No exemplo (29), o sintagma nominal *team* (‘time’) está na posição de complemento, ao passo que, o termo que a ele remete está na posição de especificador, ou seja, a posição estrutural e a função sintática do antecedente e do pronome divergem. Esta falta de paralelismo estrutural (Chambers e Smith, 1998) pode ser um fator não facilitador no processamento anafórico, assim como pode conduzir para a acepção da pragmática como guia na resolução anafórica, pois o leitor/ouvinte esbarrando no não paralelismo estrutural, pode recorrer a informações de outra ordem a fim de identificar a quem se remete o pronome *they* (‘eles’).

iv) medição na sentença, e não no pronome

Medir apenas no pronome difere de medir em toda a sentença. Como já mencionado, quanto mais palavras são lidas, mais o processador precisa se empenhar para integrar vários níveis de informação.

Ressaltamos que estamos cientes de que no inglês norte-americano, como observado pela própria autora em texto posterior (Foertsch; Gernsbacher, 1997), é corriqueiro o uso de pronome no plural para se referir a um antecedente no singular, tanto no inglês falado quanto no escrito. Em sendo assim, esse parâmetro do inglês norte-americano pode ser também uma das explicações pelas quais a anáfora conceitual foi lida mais rapidamente do que a gramatical de acordo com os resultados do estudo da citada autora.

No entanto, o ponto a ser destacado, tendo em vista as questões metodológicas apresentadas, é se o não controle das mencionadas questões contribuiu para que a autora chegasse à conclusão de que persevera o aspecto pragmático na resolução anafórica dos materiais linguísticos apresentados aos nativos de língua inglesa.

Dentre as questões suscitadas por Gernsbacher (1991) está o de papel de guia da pragmática na resolução anafórica, como já mencionado, em detrimento dos níveis sintático e semântico. Provavelmente, se a medição é observada em toda a sentença, informações de vários níveis podem ser acessadas, o que, afora os outros aspectos metodológicos aqui inclusos, pode ter levado a autora à dedução, ao final de seu estudo, de que a pragmática conduz o processamento da anáfora conceitual.

A propósito, a autora defende que a anáfora conceitual pode se constituir em um problema de compreensão se o sujeito tenta resolvê-la apenas recorrendo aos aspectos lexicais, ou seja, observando se os traços de número, gênero e caso são coincidentes entre o pronome e o referente intencional. Acrescenta, ainda, que restrições em vários níveis (sintáticos, temáticos, pragmáticos), além das lexicais, são executadas em paralelo, o que pode facilitar a resolução da anáfora conceitual. Diante de tais proposições, nos vem a dúvida: não seriam as questões metodológicas aqui apresentadas que poderiam contribuir para a assunção da autora de que a incongruência do traço de número facilita a resolução anafórica?

Ainda objetivando averiguar se as anáforas conceituais “[...] são processadas sem dificuldade”⁸, Oakhill et al. (1992, p. 257) replicaram os experimentos de Gernsbacher (1991), nas três situações aqui apresentadas, a saber: i) itens ou eventos múltiplos; ii) tipos genéricos; e iii) termos coletivos, contrapondo a anáfora conceitual com a anáfora gramatical. E, em

⁸ “[...] are processed without difficulties”.

virtude de os sujeitos participantes da pesquisa de Oakhill et al. (op. cit.) serem falantes do inglês britânico, houve adaptação dos materiais linguísticos para essa variante da língua inglesa.

Os autores mencionados asseveram que no texto publicado por Gernsbacher (1991) não foram observados casos em que o número do antecedente no plural coincidia com o número do pronome no plural, ou seja, em que há congruência de número no plural entre o sintagma nominal e o pronome que remete a esse sintagma, como observamos no exemplo seguinte, material linguístico este que consta no terceiro experimento aplicado por Oakhill et al. (1992), no tratamento da situação específica da coletividade:

(30) Last night we went to hear our friends_i play in a new jazz band. They_i played for nearly five hours.

‘Na noite passada nós fomos ouvir nossos amigos_i tocarem em uma nova banda de jazz. Eles_i tocaram por quase cinco horas.’

O objetivo desse terceiro experimento da citada pesquisa foi comparar o tempo de leitura da anáfora conceitual com o tempo de leitura do plural explícito, “[...] a fim de testar a hipótese de que os pronomes conceituais não causam *quaisquer* dificuldades de processamento”⁹ (Oakhill et al., 1992, p. 270). Vejamos, a seguir, o par correspondente de anáfora conceitual ao exemplo (30) aplicado nesse experimento:

(31) Last night we went to hear a new jazz band_i. They_i played for nearly five hours.

‘Na noite passada nós fomos ouvir uma nova banda_i de jazz. Eles_i tocaram por quase cinco horas.’

Conforme os autores, nos estímulos utilizados, “[...] ficou explícita (na sentença) a natureza de pessoa múltipla do coletivo: ‘a turma’, por exemplo, foi mudada para ‘os estudantes da turma’ ”¹⁰ (Oakhill et al., 1992, p. 271). Portanto, aqui se vê que em um único sintagma havia os membros que formam o coletivo no plural, assim como o nome coletivo, embora não vejamos esse procedimento sendo repetido no exemplo (30) anteriormente apresentado, em que os possíveis antecedentes estão em sintagmas separados: *our friends* (‘nossos amigos’) e *a new jazz band* (‘uma nova banda de jazz’).

⁹ “[...] in order to test the hypothesis that conceptual pronouns do not cause *any* processing difficulties”.

¹⁰ “[...] the multi-person nature of the collective was made explicit: ‘the class’, for example, was changed to ‘the students in the class’”.

Mas destaquemos os resultados significativos advindos desse terceiro experimento, na situação particular da coletividade, quais sejam: (i) a anáfora conceitual foi lida mais rapidamente do que o plural explícito, com resultado marginalmente significativo para item ($p < 0,07$); e (ii) a anáfora conceitual foi lida mais rapidamente quando continha um pronome no plural ao invés de no singular ($p < 0,003$).

Além disso, os autores também atestaram que não houve dado significativo com relação à interação entre anáfora conceitual e plural explícito. Ainda justificam essa falta de interação alegando que o pronome plural foi mais facilmente compreendido tanto quando havia uma anáfora conceitual quanto um pronome plural, ou seja, na condição singularizada em que formalmente o nome coletivo e o pronome combinavam em número, o tempo foi mais custoso durante o processamento anafórico. Para aclarar, vejamos um exemplo do experimento de Oakhill *et al.* (1992) nessa condição do singular:

(32) Last night we went to hear a new jazz band_i. It_i played for nearly five hours.

‘Na noite passada nós fomos ouvir uma nova banda_i de jazz. Ela_i tocou por quase cinco horas.’

Considerando os resultados apontados, vemos que prevalece a anáfora conceitual sobre a anáfora gramatical, sobressaindo-se, portanto, a retomada do pronome no plural sobre o singular. Entretanto, tais resultados são discutíveis, apesar dos pvalores significativos, uma vez que na condição do plural explícito, na mesma sentença, constam como possíveis antecedentes tanto o sintagma no plural explícito quanto o nome coletivo e ainda em posição não paralela entre antecedente e retomada. Relembremos o exemplo nessa condição:

(33) Last night we went to hear our friends_i play in a new jazz band. They_i played for nearly five hours.

‘Na noite passada nós fomos ouvir nossos amigos_i tocarem em uma nova banda de jazz. Eles_i tocaram por quase cinco horas.’

Os autores apresentam, em defesa dessa condição congruente de plural (*our friends* (‘nossos amigos’) - *they* (‘eles’)), o interesse em averiguar se o número plural do pronome combinando formalmente com o antecedente também no plural pode ajudar no processamento. Entretanto, como vemos em (33), há dois antecedentes possíveis de serem referenciados por

they (‘eles’) - *our friends* (‘nossos amigos’) e *a new jazz band* (‘uma nova banda de jazz’) -, se admitirmos a possibilidade de na semântica do coletivo ‘a banda’ também poder estar inserido o plural, portanto, na oração (33), não haveria reforço da retomada no plural?

Em assim sendo, o material linguístico não daria conta para estabelecer a distinção entre as condições a) a anáfora conceitual retomada pelo pronome no plural (*a new jazz band – they*) e b) o plural explícito retomado pelo pronome no plural (*our friends – they*). Portanto, ainda persevera a dúvida para responder a hipótese levantada pelos autores: “os pronomes conceituais não causam *quaisquer* dificuldades de processamento” (Oakhill et al., 1992, p. 270).

Acrescentem-se a isso, também, os resultados oriundos das outras duas situações nesse terceiro experimento - i) itens ou eventos múltiplos; ii) tipos genéricos -, nas quais “[...] os plurais explícitos foram entendidos mais rapidamente do que os seus pares conceituais”¹¹ (Oakhill et al., 1992, p. 258). Vejamos exemplos dessas duas circunstâncias:

(i) itens ou eventos múltiplos:

(34) I need some plates_i. Where do you keep them_i? (plural explícito).

‘Eu preciso de alguns pratos_i. Onde você guarda eles_i?’

(35) I need a plate_i. Where do you keep them_i? (anáfora conceitual).

‘Eu preciso de um prato_i. Onde você guarda eles_i?’

(ii) tipos genéricos:

(36) On Thursday evening, Carla watches Dallas and Eastenders_i. She’d watch them_i all day, if she could (plural explícito).

‘Na quinta-feira, à noite, Carla assiste *Dallas*_i e *Eastenders*_i. Ela as_i assistiria durante o dia todo se ela pudesse’.

(37) Every evening, Carla watches a soap opera_i. She’d watch them_i all day, if she could (anáfora conceitual).

‘Toda noite, Carla assiste a uma novela_i. Ela as_i assistiria durante o dia todo se ela pudesse’.

¹¹ “[...] the explicit plurals were understood more rapidly than their conceptual counterparts”.

Em ambas as situações (i e ii), o plural explícito foi lido mais rapidamente do que a anáfora conceitual. Na situação particular relativa a itens ou eventos múltiplos, houve pvalor marginal significativo para item ($p = 0,06$) ao se contrastar as sentenças com antecedentes com plural explícito e os pronomes no plural, ou seja, *some plates* ('alguns pratos') sendo retomado por *them* ('eles') foi mais facilmente compreendido do que *a plate* ('um prato') por *them* ('eles').

De modo semelhante, na outra circunstância atinente a tipos genéricos, houve uma tendência de os plurais explícitos serem lidos mais rapidamente do que as anáforas conceituais, com pvalor marginal significativo para sujeito ($p = 0,06$), quando efetuada a comparação entre os plurais explícitos e as anáforas conceituais. Os dados, portanto, ora apresentados, podem nos fazer pressupor que houve a prevalência da anáfora gramatical sobre a anáfora conceitual, uma vez que o leitor buscou a congruência de número no plural entre o antecedente e o pronome que o retomava.

Retornando para a língua espanhola, semelhantemente às conclusões obtidas por Gernsbacher (1986; 1991), Carreiras e Gernsbacher (1992) verificam que os dados obtidos, em língua espanhola, mostram que os coletivos apresentam os maiores efeitos na situação discursiva em que um verbo no plural 'concorda' com um substantivo coletivo no singular.

Confirmamos um exemplo de um dos experimentos, o qual tem como foco observar qual sentença é lida mais rapidamente – a que consta um verbo no singular (exemplo 38) ou a que apresenta um verbo no plural (exemplo 39) -, ressaltando que, nesse experimento, há uma sentença com um substantivo coletivo anterior à sentença que é medida, ou seja, um antecedente no singular. Como resultado desse experimento, os autores apontam que a sentença com o verbo no plural *tocaron* ('tocaram') é lida mais rapidamente do que a sentença com o verbo no singular *tocó* ('tocou'), embora conste um antecedente com traço incongruente de número. Assim sendo, a segunda sentença em (38)

(38) Ayer noche fuimos a escuchar una nueva banda_i de jazz. Tocó_i durante casi cinco horas.

'Ontem à noite fomos ouvir uma nova banda_i de jazz. Tocou_i durante quase cinco horas.'

é lida mais lentamente do que a segunda sentença em (39)

(39) Ayer noche fuimos a escuchar una nueva banda_i de jazz. Tocarón_i durante casi cinco horas.

‘Ontem à noite fomos ouvir uma nova banda_i de jazz. Tocaram_i durante quase cinco horas.’

Encerradas essas amostragens quanto à anáfora conceitual em língua inglesa e em língua espanhola, vejamos, na seção seguinte, alguns estudos sobre a anáfora conceitual no português brasileiro.

2.2 ANÁFORA CONCEITUAL: OS ACHADOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Com relação à produção teórica no Brasil, temos o estudo experimental realizado por Silva (2004), autora já anteriormente citada, cuja discussão sobre a anáfora conceitual focou dados do PB (português brasileiro).

A mesma autora esboça situações nas quais, em PB, são permitidas a violação de gênero e/ou número, ou seja, a anáfora conceitual:

i) pode se referir a tipos genéricos, como:

(40) Todo mês eu compro um livro_i. Acho que eles_i são importantes para minha formação intelectual.

No exemplo (40) posto, o pronome não está se referindo a um livro específico, ao contrário, *eles* está relacionado a algo mais que está representado pelo sintagma nominal *um livro*.

ii) pode expressar uma relação de parte/todo ou todo/parte. Nessa situação, conforme Silva (2004), o que é considerado parte denota várias relações, tais como:

a) coletivo/membro:

(41) A classe_i ficou em silêncio. Eles_i prestavam atenção ao que o professor ensinava.

Nesse exemplo, temos o coletivo *a classe* que licencia o uso do pronome *eles* para se reportar a ele (o coletivo). Entretanto, não há correferência, uma vez que os traços de gênero e

número são violados. Na verdade, ao se utilizar o pronome *eles* está se referindo aos alunos que fazem parte daquela classe.

b) classe/membro:

(42) O político_i é muito desacreditado no Brasil. Eles_i estão sempre envolvidos com corrupção.

Percebemos, aqui, que o pronome *eles* não converge com o sintagma nominal *o político*. A pretensão não é particularizar, daí porque o falante do português brasileiro aceita a construção posta em (42); intenciona-se, ao contrário, com o uso de *eles*, tratar da classe dos políticos brasileiros.

c) localidade/membro:

(43) A França_i vai aumentar a idade para a aposentadoria. Eles_i dizem que isso é necessário para equilibrar as finanças.

Como vemos, a anáfora conceitual não se refere literalmente ao seu antecedente *A França*, ou seja, o antecedente ao qual remete o pronome *eles* não foi mencionado de forma explícita na primeira sentença. O leitor lança mão de outras operações mentais a fim de instaurar a relação entre o pronome *eles* e o seu antecedente. Possivelmente, *eles* está se reportando aos indivíduos que estão empenhados na tarefa de oficializar o aumento de idade para a aposentadoria na França.

d) conjunto/membro:

(44) A roupa_i ficou mofada na gaveta. Elas_i precisam ser lavadas amanhã.

Aqui se concebe que o indivíduo não tem apenas uma roupa, então, ao se utilizar *elas*, o nível pragmático está em atuação, uma vez que nesse está imbuído o conhecimento de mundo do leitor de que os indivíduos, geralmente, não possuem apenas uma peça de roupa.

Nesta pesquisa, o que nos chama a atenção é uma das considerações finais em que a autora afirma que o tempo de leitura das anáforas gramatical e conceitual, por falantes nativos de português brasileiro, é indiferente, i. e., esses falantes processam ambas as anáforas, gramatical e conceitual, da mesma maneira. Essa conclusão disponibiliza dados controversos, uma vez que a anáfora gramatical apresenta um antecedente explícito no texto, o que pode facilitar a associação entre o pronome e o seu termo antecedente, ao passo que, a anáfora conceitual ocorre de forma diferente, como já vimos, em exemplos aqui postos.

Há, também, no estudo apresentado por Silva (op. cit.), questões metodológicas que, talvez, possam ter interferido sobre os resultados de seus estudos. Vejamos:

i) *status* diferente do substantivo coletivo: casal, museu, time:

(45) Susana encontrou o casal_i no cinema. Eles_i estavam muito unidos e felizes.

(46) Ana foi ao museu_i bem cedo. Eles_i recebem pouca gente nesse horário.

(47) O jornalista acompanhou o time_i ao estádio. Eles_i fizeram uma partida importante.

Pelos exemplos postos, percebemos que não há uma sistematização do que pode ser concebido como coletivo, pois em (45) há o conceito de dois (*casal*); ao passo que em (46) há um coletivo não convencional (*museu*); e em (47), a concepção tradicional de coletivo (*time*). Constatamos, portanto, também no estudo de Silva (2004) uma questão metodológica não resolvida: sentenças em um mesmo aparato experimental que divergem na concepção de nome coletivo, o que pode afetar a interpretação final que será desenhada quanto ao comportamento dos dados linguísticos.

ii) posição não-paralela do substantivo coletivo: adjunto, especificador.:

(48) O professor conversou com o grupo_i do seminário. Eles_i apresentam o trabalho na terça-feira.

No exemplo (48), semelhantemente ao que fora encontrado em Gernsbacher (1986; 1991), o sintagma nominal *grupo* está na posição de complemento, ao passo que o termo que a ele remete está na posição de especificador, ocasionado o mesmo problema de falta de paralelismo estrutural e divergência na função sintática do antecedente e do pronome.

Resultados como os de Silva (op. cit.) exigem que sejam aplicados outros experimentos, verificando o processamento da anáfora por falantes nativos do português brasileiro, para que seja possível a formulação de parâmetros quanto às anáforas gramatical e conceitual, na língua nativa desses falantes, razão pela qual, também, aplicamos um experimento utilizando o português brasileiro.

Além de Silva, temos o trabalho de Godoy (2010) que defende a hipótese de que a resolução pronominal é decorrente da leitura coletiva ou distributiva estabelecida pelo predicado. Ressaltamos, como uma das conclusões do seu trabalho, que houve um maior custo temporal quando o pronome seguia uma predicação coletiva, sem pvalor significativo. Ademais, a autora ressalta que a resolução pronominal é conduzida por pistas cotextuais e pelas predições possibilitadas por essas pistas. Exemplifiquemos:

(49) Para viajar ao exterior, o batalhão_i foi vacinado de véspera. Eles_i logo irão para a África (Predicação distributiva).

(50) Para viajar ao exterior, o batalhão_i foi reorganizado de véspera. Ele_i logo irá para a África (Predicação coletiva).

No exemplo (49), provavelmente, em virtude do predicado *foi vacinado*, foi possível que se fizesse uma leitura plural do antecedente *o batalhão*. Ao contrário, no exemplo (50), esse mesmo antecedente permitiu que fosse realizada uma leitura singular devido, aparentemente, ao predicado *foi reorganizado*. Portanto, a predicação é o que propicia as previsões levantadas pelo leitor quanto à interpretação plural ou singular do substantivo coletivo, o que aceitamos como uma das explicações para uma leitura plural ou singular do nome coletivo. Contudo, questões de outra ordem também podem ser atuantes no processamento do nome coletivo. Oportunamente, discorreremos a respeito disso.

Em texto posterior, Godoy et al. (2013) atentam para as características do nome coletivo como possíveis aspectos intervenientes sobre a resolução pronominal desse nome. Utilizando a técnica de rastreamento ocular, com foco em estágios iniciais e tardios, os autores compararam o processamento de pronomes plurais e singulares, assim como averiguaram a influência da predicação do nome coletivo na resolução pronominal, isto é, institucional (fazendo referência ao todo, e. g. *O pelotão foi dissolvido*) ou distributiva (referindo-se a partes do todo, e. g. *O pelotão foi vacinado*). A hipótese por eles defendida é a de que o pronome plural é processado mais rapidamente do que o pronome no singular. No entanto, os autores asseveram que, a

depender da predicação institucional ou distributiva, a resolução pronominal poderá ocorrer no singular ou no plural.

Para fazer a análise dos dados, os autores dividiram as sentenças em 4 (quatro) regiões (Eles/agora/estão/aptos a viajar) e a primeira delas era o pronome, região esta cujos resultados aqui nos interessam. Dentre estes, ao fazerem a comparação entre pronome plural e singular, na análise geral dos dados, os autores encontraram na região do pronome os pvalores $p = 0,02$, para o tempo total de fixação; e $p = 0,001$, para o número de regressão para o pronome, medidas estas tardias.

Observação semelhante também foi apresentada pelos autores quando na comparação entre pronome plural e singular, na predicação distributiva, com $p = 0,002$ para o total de fixação; e $p = 0,0006$ para o número de regressão para o pronome, assim como foi averiguado $p = 0,05$ para o tempo de primeira fixação. Nas demais análises realizadas não foram verificados pvalores significativos quanto ao pronome, nem em medidas tardias e nem em imediatas.

Já havia a expectativa dos autores de que a diferença entre singular e plural não seria verificada nos tempos de primeira fixação, o que se assemelha, conforme o ponto de vista dos autores, ao que já fora verificado por Oakhill *et al.* (1992) e Carreiras e Gernsbacher (1992), os quais aplicaram a técnica de leitura auto-monitorada, com foco na sentença como um todo, e não em segmentos separados, portanto, a preponderância do plural sobre o singular ocorre em estágios mais tardios.

Apesar de Godoy *et al.* (2013), em seu estudo com rastreamento ocular, defenderem que os resultados apresentados corroboram a facilitação do plural sobre o singular, apenas na predicação distributiva comparando-se pronome plural e singular é que foi encontrado um dado significativo para o tempo de primeira fixação, ou seja, uma medida imediata que foi pouquíssimo enxergada na leitura da primeira região – o pronome.

Parece, então, que os resultados corroboram a hipótese dos autores porque se tem uma perspectiva não imediatista na consideração dos tempos de leitura na região do pronome. Para contrapor essa perspectiva com outro ponto de vista, discorreremos agora sobre o estudo de Maia *et al.* (2012), o qual opta por perceber o tempo de audição tão logo o *parser* se depare com o pronome, em um dos experimentos com predicados distributivos e genéricos, tal qual o experimento realizado por Godoy (2010).

Maia *et al.* (2012) observam pronomes plenamente especificados e anáforas conceituais referindo-se a um nome coletivo, em sentenças intrassentenciais, utilizando a técnica de audição automonitorada. Vejamos exemplos desse experimento:

- (51) Quando o time foi entrevistado ele marcou muitos gols.
- (52) Quando o time foi entrevistado eles marcaram muitos gols.
- (53) Quando o time foi organizado ele marcou muitos gols.
- (54) Quando o time foi organizado eles marcaram muitos gols.

Como resultados desse experimento, não foram encontrados valores significativos de efeito principal do tipo de anáfora e nem efeito principal do tipo de predicado, mas houve efeito de interação entre os dois fatores ($p < 0,001$). O argumento dos autores para tal resultado é o de que, na verdade, a anáfora conceitual não tem *status* diferente do de pronome, até porque, ambos são pronomes e como tal interagem com predicados, ocasionando diferenças caso estes sejam distributivos ou genéricos.

Fundamentados na Teoria da Ligação, especialmente focando os princípios B e C, os autores ainda tratam de outros três experimentos, dois dos quais com uso da leitura automonitorada e um outro com o de rastreamento ocular. Nos experimentos com leitura automonitorada, não se percebeu diferença significativa entre pronome e anáfora conceitual às informações gramaticais, ambos sendo sensíveis ao que estava posto na estrutura. E no experimento de rastreamento ocular não foram verificadas durações totais de fixação na região crítica e nas regiões posteriores e nem regressões para os antecedentes não c-comandados.

A ausência de pvalores significativos a favor da anáfora conceitual contraria a defesa de Godoy (2010) e Godoy et al. (2013) pela primazia da informação semântica sobre a gramatical no processamento da anáfora conceitual, uma vez que Maia et al. (2012) alegam que independentemente de ser anáfora conceitual ou pronome completamene especificado, existe a sujeição à restrição gramatical.

Talvez seja válido também enfatizar a diferença entre pronome singular e pronome plural apontada por Moxey et al. (2004), os quais afirmam que os pronomes singulares procuram imediatamente os seus antecedentes, podendo ser mais rápidos na referenciação. Contrariamente, os pronomes plurais podem ser mais demorados por ficarem subespecificados, para depois de um intervalo de tempo, o *parser* decidir pela resolução anafórica que julgar adequada. Observação similar também foi dada por Kreiner et al. (2013) quando verificaram ausência de pvalor significativo no uso do pronome (singular ou plural), na categoria de coletivos de baixo acesso aos membros. Os autores alegaram que “[...] a representação conceitual dos nomes coletivos pode envolver a subespecificação” (op. cit., 842).

Notamos, nos estudos até aqui citados - Gernsbacher (1986; 1991); Carreiras e Gernsbacher (1992); Silva (2004); e Godoy (2010) Godoy et al. (2013) -, que é enfatizado o papel de fatores contextuais e pragmáticos no processamento da anáfora conceitual, em detrimento da investigação sobre aspectos puramente gramaticais, o que difere da discussão levantada por Maia et al. (2012), a qual é respaldada na perspectiva de que a informação gramatical ganha relevância sobre a semântica/pragmática.

Portanto, uma questão ainda a se investigar é a de saber que tipo de retomada é mais custosa em termos de processamento, (a), na qual há compatibilidade entre os traços formais de número e/ou gênero do antecedente e do pronome, ou (b), na qual essa compatibilidade é descartada em favor da adequação aos traços semânticos do antecedente. O ponto a se evidenciar é uma possível interferência do tipo de traço (formal ou semântico) no tempo de processamento anafórico.

Além disso, nomes coletivos também possuem traço formal de gênero intrínseco, o que acarreta mais uma possibilidade de retomada anafórica gramatical, como em (55), onde o pronome concorda em gênero com o nome antecedente:

(55) A turma_i estava agitada. Ela_i fazia muito barulho.

Ao se combinar a retomada pronominal que leva em conta a semântica plural do nome coletivo com os traços de gênero e de número do pronome, duas possibilidades de retomada surgem, conforme ilustram os exemplos abaixo:

(56) A turma_i estava agitada. Eles_i faziam muito barulho.

(57) A turma_i estava agitada. Elas_i faziam muito barulho.

A questão agora é investigar, especificamente no pronome, e não na sentença, se os traços gramaticais de gênero e de número em PB impõem diferentes demandas no processamento da retomada pronominal, o que poderia evidenciar se diferenças de natureza dos traços estruturais acarretam processamento mais custoso, e, observar, em língua inglesa, se o traço de número apenas impõe diferentes demandas, uma vez que, ao contrário do português brasileiro, o gênero do coletivo não é marcado estruturalmente. A fim de averiguar tais questões, apresentaremos, nas seções apropriadas do capítulo referente ao conjunto experimental e à análise dos dados, se vigoram ou se divergem os resultados e as discussões

em torno do processamento da anáfora conceitual, tanto em português brasileiro quanto em língua inglesa. Salientamos que os aspectos metodológicos controversos, de alguns dos experimentos aqui expostos, foram controlados quando na montagem dos nossos experimentos.

Na seção que segue, iremos referenciar textos que tratam teoricamente sobre o nome coletivo, na tentativa de aclarar questões relativas ao processamento da anáfora conceitual, na situação específica da coletividade.

2.3 NOMES COLETIVOS: “UNS ‘UM’; OUTROS ‘MAIS DE UM’”

Como em nosso trabalho de tese a situação particularizada da anáfora conceitual diz respeito a nomes coletivos, iremos discorrer sobre alguns trabalhos que contemplam esse tópico. Dentre estes textos, temos a proposta dada por Joosten et al. (2007), com foco na língua holandesa, os quais defendem que os coletivos não necessariamente possuem uma semântica de plural e uma gramática de singular.

Os autores apontam duas perspectivas contrárias entre si e distintas das deles acerca do nome coletivo, isto é, a tradição anglo-saxã em que se verifica o nome coletivo sob a perspectiva sintática; e a tradição semântica “de nação diferente” (*continental semantic tradition*) em que prevalece o aspecto semântico. Dentre as argumentações citadas pelos autores quanto aos coletivos, em língua inglesa, portanto, conforme a tradição anglo-saxã, está a de que a retomada pode ser variável, ou seja, tanto o pronome no singular quanto no plural podem se referir a um nome coletivo (o que difere da perspectiva de Gernsbacher, a qual admite apenas o plural), como atestamos nos exemplos dados pelos autores (cf. Joosten et al., 2007, p. 88):

(58) The committee_i has met and it_i has rejected the proposal.

‘A comissão_i se reuniu e ela_i rejeitou a proposta’.

(59) The committee_i have met and they_i has rejected the proposal.

‘A comissão_i se reuniu e eles_i rejeitaram a proposta’.

Mas, ainda conforme os autores, em língua inglesa, enquanto sintagmas animados e referentes a humanos, os coletivos são retomados, geralmente, por pronomes no plural. Ao contrário, os inanimados são referenciados apenas no singular. Portanto, a animacidade é um

dos fatores intervenientes sobre o perfil de referenciação do nome coletivo. Vejamos os exemplos (op. cit., p. 91):

(60) The committee_i gathered yesterday. They_i rejected the proposal.

‘O comitê_i se reuniu ontem. Eles_i rejeitaram a proposta.’

(61) In the Atlantic Ocean there is a beautiful archipelago_i. *They_i are uninhabited.

‘No oceano atlântico há um lindo arquipélago_i. *Eles_i não são habitados.’

Em (61), a retomada por *they* (‘eles’) é tida como agramatical em língua inglesa, sendo, portanto, aceitável, a referenciação por um pronome somente no singular, ou seja:

(62) In the Atlantic Ocean there is a beautiful archipelago_i. It_i is uninhabited.

‘No oceano atlântico há um lindo arquipélago_i. Ele_i não é habitado.’

Além da animacidade, a propriedade da predicação (verbo)/atributo (adjetivo) e a identificação relacional também podem ser fatores influenciadores sobre a leitura do nome coletivo ser distributiva ou coletiva. Por exemplo, conforme os citados autores, a propriedade do adjetivo *found* (‘encontrado’) remete ao coletivo como uma unidade, ao passo que do adjetivo *drunken* (‘bêbado’) remete aos membros que formam o coletivo. Portanto, em virtude de se realizar uma leitura coletiva, a retomada de um sintagma nominal com o adjetivo *found* (‘encontrado’) tende a ser um pronome no singular, por exemplo, *it* (‘ele’); ao passo que, a retomada de um sintagma nominal com o adjetivo *drunken* (‘bêbado’) tem a tendência de ser um pronome no plural, por exemplo, *they* (‘eles’).

Os autores advertem, no entanto, que não é tarefa fácil fazer a distinção quanto à predileção de um adjetivo. Como exemplos, eles apontam *rich* (‘rico’) e *motivated* (‘motivado’), os quais tanto podem ser endereçados ao grupo ou aos membros desse grupo, o que pode, conseqüentemente, ocasionar a referência no singular *it* (‘ele’) ou no plural *they* (‘eles’). Portanto, embora seja relevante o aspecto pertinente à propriedade de atributo do nome coletivo, a divisão proposta pode não funcionar para todos os adjetivos, pois alguns destes podem evocar tanto uma leitura distributiva quanto coletiva, dependendo muito mais da perspectiva do leitor/ouvinte do que do atributo inerente ao adjetivo.

Quanto à identificação relacional, de acordo com os autores, alguns substantivos coletivos “[...] são altamente dependentes de uma identificação contextual dos membros”¹² (Joosten et al., 2007, p. 91). Exemplo disso é o coletivo *group* (‘grupo’), o qual, comumente, solicita que sejam reconhecidos em forma de complemento os indivíduos que formam esse coletivo, como *a group of students* (‘um grupo de estudantes’). Apesar de estar ciente disso, em nossos experimentos, optamos por não incluir essa informação contextual, uma vez que ela poderia, de antemão, conduzir a retomada para uma leitura distributiva do nome coletivo, pois esta seria ressaltada pelo complemento pluralizado e explícito que acompanharia o nome coletivo.

Com relação à tradição “de nação diferente” (*continental semantic tradition*), “[...] os substantivos coletivos são substantivos que se referem lexicalmente a uma multiplicidade (denotativa) que - de uma forma ou de outra - é conceituada como uma unidade”¹³ (Joosten et al., 2007, p. 89). Como exemplos de línguas que fazem parte dessa tradição “de nação diferente” estão a francesa, a alemã e a holandesa. A justificativa dada quanto aos nomes coletivos serem tidos especialmente como entidades semânticas é o fato de a concordância verbal ser invariável nessas citadas línguas. Em língua francesa, por exemplo, como apresentado no exemplo (63), a seguir, é apenas aceitável a concordância verbal no singular entre o nome coletivo *le comité* (‘a comissão’) e o verbo *a rejeté* (‘rejeitou’). Vejamos (cf. Joosten et al, 2007, p. 89):

(63) *Le comité a / *ont rejeté la proposition.*

‘A comissão rejeitou/*rejeitaram a proposta.’

A proposta de Joosten *et al.* (2007) está no entremeio das duas tradições, uma vez que os autores defendem que na tradição “de nação diferente” (*continental semantic tradition*), o nome coletivo “[...] não é apenas morfossintaticamente, mas também semanticamente díspare”¹⁴ (Joosten et al., 2007, p. 89), ou seja, consoante a proposta dos autores, não é uma característica intrínseca de todos os coletivos serem semanticamente múltiplos e sintaticamente únicos, como já dito antes, mas “[...] alguns nomes coletivos são, de preferência, ‘um’, enquanto outros, ‘mais de um’”¹⁵ (op. cit. p. 85), isto é, os próprios coletivos se diferenciam entre si.

¹² “[...] are highly dependent on a contextual identification of the members”.

¹³ “[...] collective nouns are nouns lexically referring to a (denotational) multiplicity that – in some way or the other – is conceptualised as a unity”.

¹⁴ “[...] is not only morphosyntactically, but also semantically disparate”.

¹⁵ “[...] some collective nouns are rather ‘one’, whereas others are rather ‘more than one’”.

Por exemplo, o substantivo coletivo *crew* ('tripulação') é considerado de alta acessibilidade aos membros que formam esse nome coletivo, ao passo que *association* ('associação') é de baixa acessibilidade. Com isso, supomos que na concordância verbal, para *crew* pode prevalecer a concordância no plural, pois evoca os membros (mais de um) que pertencem àquela 'tripulação'; enquanto que para *association* pode preponderar a concordância no singular, pois evoca 'associação' como algo único (apenas um).

Os citados autores fazem um amplo exame a respeito dos nomes coletivos, mas aqui iremos destacar os resultados de um estudo efetuado a partir de um *corpus*, em língua holandesa, e de um experimento com *eyetracking*. No que se refere ao *corpus*, as conclusões colhidas foram as de que i) os nomes coletivos podem notadamente se distinguir quanto à concordância verbal e à nominal; ii) geralmente, os nomes coletivos com alto acesso aos membros fazem a concordância no plural, enquanto que, os de baixo acesso, fazem a concordância no singular; iii) a hipótese da "Hierarquia da Concordância" de Corbett (1979) é corroborada, ou seja, "Quanto mais à direita na posição da hierarquia, mais provável a forma no plural"¹⁶ (Joosten et al., 2007, p. 104), isto é, conforme a proposta de Corbett (1979) – atributo, predicado, pronome relativo, pronome pessoal.

Nos dados de Joosten et al. (op. cit.) foi observada uma hierarquia semelhante com relação à concordância no plural com os nomes coletivos, com gradação crescente em número: verbo (0,6%), pronome relativo (2,0%), pronome possessivo (21,2%), pronome pessoal (50,0%), o que corrobora a afirmação de Corbett (1979, p. 203) "[...] à medida que aumenta a distância sintática, também aumenta a probabilidade de uma concordância semântica".¹⁷

Todavia, embora sendo a língua inglesa também de origem germânica como a língua holandesa, "[...] as diferenças de nível de acesso aos membros em língua inglesa são mais prováveis de aparecerem mais à esquerda na Hierarquia da Concordância de Corbett (1979)"¹⁸ (Joosten et al., 2007, p. 128), isto é, na concordância verbal.

Os dados analisados foram retirados de dois *corpora*, em língua holandesa, um composto por 47 milhões de palavras (Condiv *corpus*) e outro por 38 milhões (INL *corpus*), o que consubstancia as conclusões apontadas pelos autores. Mas, ainda assim, foram insuficientes para garantir a não influência do aspecto pragmático, o que contribuiu para que os autores aplicassem um experimento com a técnica de *eyetracking*, com o objetivo de observar o tempo

¹⁶ "The more to the right a position is in the hierarchy, the likelier a plural form becomes".

¹⁷ "[...] as syntactic distance increases, so does the likelihood of semantic agreement".

¹⁸ "[...] differences in member level accessibility in English are likely to show up more to the left of Corbett's (1979) Agreement Hierarchy".

de leitura do substantivo coletivo e do pronome possessivo adjetivo no plural. Essa técnica possibilita que o movimento ocular seja gravado, na medida em que os sujeitos fazem a leitura de trechos na tela de um computador, o que permite registrar os tempos de leitura, de fixações e de releituras.

Como hipótese, os autores apontam que um pronome plural, quando faz referência a um nome coletivo de baixa acessibilidade aos membros como *association* ('associação'), é lido mais lentamente do que se a referência a esse tipo de coletivo estivesse no singular, uma vez que, conforme os autores, o pronome no plural, nesse caso, demandaria mais esforço cognitivo e, portanto, maior gasto de tempo. Entretanto, os autores supõem que é indiferente o tempo de leitura para o singular e para o plural, em substantivos coletivos como *crew* ('tripulação'), em que há alto acesso aos membros.

Para aplicar o experimento, os autores selecionaram e dividiram os substantivos coletivos em categorias de baixo e de alto acesso aos membros que formam o nome coletivo. A partir dessa seleção, foram formuladas 4 condições, quais sejam: i) nome coletivo de baixo acesso aos membros retomado por pronome possessivo adjetivo no singular; ii) nome coletivo de baixo acesso aos membros retomado por pronome possessivo adjetivo no plural; iii) nome coletivo de alto acesso aos membros retomado por pronome possessivo adjetivo no singular; iv) nome coletivo de alto acesso aos membros retomado por pronome possessivo adjetivo no plural. Vejamos o quadro1, elaborado com base em Joosten et al. (2007):

Quadro 1 – Categorização dos nomes coletivos conforme o nível de acesso aos membros

Nomes coletivos de baixo acesso aos membros	Nomes coletivos de alto acesso aos membros
<i>union</i> ('sindicato'); <i>club</i> ('clube'); <i>firm</i> ('empresa'); <i>organisation</i> ('sociedade organizada'); <i>party</i> ('partido'); <i>association</i> ('associação').	<i>crew</i> ('tripulação'); <i>married couple</i> ('casal'); <i>family</i> ('família'); <i>clique</i> ('panelinha'); <i>trio</i> ('trio'); <i>twins</i> ('gêmeos').

Fonte: elaborado pela própria autora.

Embora a proposta dos autores seja elucidativa no sentido de que pode explicar por que nomes coletivos variam em sua referenciação, suspeitamos que a não sistematização do que pode ser concebido como coletivo possa ter afetado os dados, uma vez que semelhantemente ao que apontamos em Gernsbacher (1991), dentre os próprios coletivos selecionados para

análise dos dados, há diferenças salientes, ou seja, *club* ('clube'), um coletivo não convencional; *married couple* ('casal'), um coletivo com conceito de dois; e *family* ('família'), um coletivo convencional.

Retornamos, portanto, para a mesma questão apontada em Gernsbacher (1991): em sendo o nome coletivo o foco do estudo, como não sistematizá-lo? Em outros termos, é cabível a divergência na categoria de análise do nome coletivo? Com isso, não estamos invalidando o árduo e profundo trabalho efetuado por Jooster et al. (2007), apenas supomos que os resultados poderiam ser mais corroborados ainda, caso tivesse ocorrido um crivo maior na seleção dos nomes coletivos para a posterior aplicação do experimento *on-line*, o qual, a propósito, disponibiliza uma medida mais precisa com relação ao processamento do nome coletivo.

Passemos agora para a metodologia aplicada no experimento *on-line* com *eyetracking*. Como já mencionado, essa técnica permite registrar os tempos de leitura na medida em que o sujeito lê na tela de um computador. No experimento em pauta, havia 24 excertos que eram lidos pelos sujeitos, mas os registros que interessavam eram os tempos demandados na leitura das regiões críticas do experimento, isto é, nome coletivo e pronome possessivo adjetivo, as quais apareciam no terceiro período de cada trecho. Vejamos as regiões críticas, em língua holandesa, que interessavam aos pesquisadores nesse terceiro período, grifadas a seguir:

(64) *Een topadvocate bezorgde de bond_i van middag zijn_i eerste nederlaag.*

'Um advogado *top* deu ao sindicato_i esta tarde a sua_i primeira derrota'.

Como resultados relevantes do experimento, verificou-se que nas sentenças em que o nome coletivo era categorizado como de baixo acesso aos membros, a leitura era efetuada mais rapidamente se havia um pronome no singular; no entanto, se a retomada era no plural, a leitura acontecia mais lentamente, indicando pvalor significativo ($p < 0,05$) na comparação entre as duas condições – i) retomada com pronome no singular e ii) retomada com pronome no plural. Portanto, no exemplo anteriormente apresentado (64), foi demandado menor tempo de leitura, com traço de número no singular coincidente entre o nome coletivo e a retomada (pronome possessivo adjetivo), uma vez que *bond* ('sindicato') está na categoria de nome coletivo de baixo acesso aos seus membros.

Quanto aos nomes coletivos com alto acesso aos membros, não houve dado significativo, ou seja, foi indiferente o tempo de leitura se o pronome estivesse no singular ou no plural, embora os autores atentem para o fato de que, nessa categoria de nome coletivo com

alto acesso aos membros, os tempos de leitura foram um pouco mais rápidos quando o pronome estava no singular, ao invés de no plural.

Kreiner et al. (2013) em seus estudos também se referem a coletivos de baixo acesso aos membros e a coletivos de alto acesso aos membros. Para dividir os nomes coletivos nessas duas categorias, estes autores aplicaram um experimento *off-line*, com 60 (sessenta) nomes coletivos, os quais foram divididos em categorias: corporativo (organização), humano (time), não-humano (rebanho) e inanimado (biblioteca). A tarefa solicitada aos participantes, falantes nativos do inglês britânico, era a de que colocassem um verbo, no espaço vazio da sentença, para concordar com o nome coletivo. Vejamos um exemplo:

(65) The dean was convinced that the department _____ capable of publishing more papers.

‘O chefe estava convencido de que o departamento _____ capaz de publicar mais artigos’.

A partir da concordância dada pelos participantes da pesquisa aos verbos sugeridos para concordar com os nomes coletivos, os autores selecionaram 24 (vinte quatro) coletivos que classificaram como de baixo acesso aos membros e mais outros 24 (vinte quatro) coletivos de alto acesso aos membros para a aplicação seguinte dos demais experimentos *on-line*, com rastreamento ocular. Vamos nos deter aqui apenas no primeiro experimento. Como alguns dos exemplos utilizados nesse experimento, temos:

coletivo de baixo acesso aos membros

(66) The class (ou classes) prepared themselves for the tough competition.

‘*A classe se prepararam para a competição difícil’.

coletivo de alto acesso aos membros

(67) The gang (ou gangs) prepared themselves for the tough competition.

‘*A turma se prepararam para a competição difícil’.

nome não-coletivo

(68) The schoolgirl (ou schoolgirls) prepared themselves for the tough competition

‘*A estudante (ou estudanes) se prepararam para a competição difícil’.

Portanto, os autores utilizaram em seus materiais linguísticos tanto nomes coletivos como não-coletivos, em ambos os números, singular e plural. Como alguns resultados desse experimento, temos i) houve um custo temporal quando o pronome no plural retomava um nome não-coletivo no singular; ii) não houve custo temporal quando o pronome no plural retomava um nome coletivo no singular; iii) mas, não houve diferença significativa para os coletivos de baixo e de alto acesso aos membros.

Para os autores tanto (i) como (ii) eram resultados esperados, mas quanto ao (iii), a expectativa era a de que os coletivos de baixo acesso ao número rejeitassem o pronome no plural, pois para eles, esses coletivos concordam com verbo no singular, ao passo que, os de alto acesso aos membros concordam com verbo no plural. No entanto, quando feita a comparação entre esses nomes coletivos, não houve significância. De acordo com os autores, afora o poder estatístico e as possíveis diferenças entre os estudos *off-line* e *on-line*, uma outra explicação para isso é que a representação do número pode ficar subespecificada.

Annala (2008), indo na mesma direção dos estudos de Joosten et al. (2007), também averiguou se o nome coletivo apresenta uma preferência interna quanto ao singular ou ao plural. Mas, diferentemente dos autores citados, Annala (op. cit.) fez apenas um estudo longitudinal com base em dois *corpora* em inglês britânico – o *British National Corpus* (BNC), composto por 100 milhões de palavras, e a *Extended Version of the Corpus of Late Modern English Texts* (CLMETEV), com quase 15 milhões de palavras -, com o propósito de averiguar se houve alterações, na modalidade escrita, a partir de 1985 até 1993, com relação à preferência interna, ao singular ou ao plural, do nome coletivo. Embora o nosso trabalho esteja inserido na área do Processamento Linguístico, a pesquisa de Annala (2008), com a apresentação de *corpora*, pode dar suporte para entender o comportamento do nome coletivo.

Para fundamentar teoricamente o seu trabalho, Annala (op. cit.) fez um levantamento do que gramáticos e linguistas discorrem sobre a concordância entre sujeito e verbo quando há um nome coletivo na sentença. Não nos interessa, em especial, essa concordância verbal, entretanto, ela pode servir para entendermos por que, embora havendo a concordância no singular, em uma sentença, entre o nome coletivo e o verbo, a exemplo disso, temos o inglês norte-americano e o português brasileiro, ainda assim, nessas línguas, é permitido que, em uma mesma sentença, os pronomes aos quais se referem o nome coletivo estejam no plural, sem ignorar, no entanto, que “O inglês britânico e o inglês canadense (IB/IC) toleram a concordância

verbal no plural quando o sujeito é um sintagma nominal no singular [...]”¹⁹ (Pearson, 2011, p. 161), isto é, no caso específico de um verbo que concorda com um nome coletivo, tal concordância verbal pode ser feita no plural.

Retomando, Annala (op. cit.) apresenta os três tipos de concordância existentes em língua inglesa. O primeiro tipo é denominado de concordância gramatical em que o traço de número é congruente entre sujeito e verbo, especialmente no modo indicativo e no tempo presente, sendo a concordância na terceira pessoa do singular a mais saliente. Mas, apesar disso, essa concordância, às vezes, é violada, o que ocasiona a concordância nocional, portanto, o segundo tipo de concordância. Conforme Biber et al. (1999), as três principais categorias de concordância nocional referem-se a) aos nomes, títulos e citações; b) às expressões de medidas; e c) aos substantivos coletivos. Dentre essas, a que nos interessa é apenas a última, uma vez que está relacionada com a situação de anáfora conceitual a respeito da qual pretendemos discorrer.

Nos termos de Annala (2008, p. 19): “[...] o verbo concorda com a noção de plural embutida no substantivo coletivo mais do que com a forma singular que ele tem [...]: em outras palavras, há uma concordância incompatível [...]”²⁰. O terceiro tipo de concordância, a proximal, também referida como atração, apresenta o verbo em discordância com o número do sintagma nominal, sendo o verbo atraído pelo número do sintagma mais próximo a ele.

Conforme Annala (2008), as razões pelas quais os substantivos coletivos variam em língua inglesa são relativas:

a) às diferenças entre as regiões – enquanto na variante do inglês britânico é mais corriqueiro os verbos concordarem com os substantivos coletivos no plural; na variante do inglês norte-americano, é mais comum a forma no singular;

b) às diferenças de estilo – o verbo no plural, ‘concordando’ com o substantivo coletivo, é mais usual na modalidade falada e informal da língua inglesa, ao passo que, o verbo no singular é mais habitual na modalidade escrita e formal, embora para Huddleston and Pullum (2002), é incontestável que a forma pluralizada seja tida como plenamente gramatical, em outros termos, seja aceita na modalidade escrita;

c) às diferenças de contexto – dentre estas, temos: i) as características semânticas de verbos que exigem a concordância com o substantivo coletivo no singular como o verbo *have*

¹⁹ “British and Canadian English (BE/CE) tolerate plural verbal agreement when the subject is a singular group noun DP [...]”

²⁰ “[...] the verb agrees with the plural notion embedded in the collective noun rather than with the singular form it has [...]: in other words, there is an agreement mismatch [...]”.

(‘ter’); ii) os pronomes escolhidos para se referir aos substantivos coletivos podem influenciar a forma singularizada ou pluralizada do verbo, por exemplo, *the government itself was* (‘o próprio governo foi’) que difere de *the government themselves were* (‘os próprios governos foram’) (Annala, 2008); iii) alguns determinantes ou quantificadores que formam os sintagmas nominais com os substantivos coletivos podem intervir no singular ou plural dos verbos, tais como, *every* (‘cada’) que exige o singular, enquanto *several* (‘vários’) exige o plural; e, por fim, iv) dois sintagmas nominais ligados por *and* (‘e’) exigem o verbo no plural, mas quando ligados por *or* (‘ou’) ou *nor* (‘nem’), o verbo vai para o singular, a menos que um dos sintagmas nominais esteja no plural ou seja um substantivo coletivo;

d) às diferenças de ponto de vista – o verbo é usado no singular para concordar com o substantivo coletivo quando se pretende focalizar a unidade que forma o coletivo; mas é usado no plural quando, ao contrário, se busca o foco nos membros que formam esse coletivo.

Dentre os comentários elencados, destacaremos, em primeiro lugar, um dos argumentos relativo às diferenças de contexto – os pronomes pessoais como fator interveniente sobre a escolha do verbo no singular ou no plural. Provavelmente, o autor intenta destacar o papel dos pronomes, e não dos pronomes pessoais especificamente, uma vez que nos exemplos apresentados, há dois reflexivos: *itself* (‘ele mesmo’) e *themselves* (‘eles mesmos’). Em sendo reflexivos e vindos em posição anterior ao verbo, este pode receber influência do pronome escolhido e variar na concordância verbal.

No entanto, particularmente em sentenças como a seguir, nas quais os pronomes pessoais retomam os seus antecedentes, a probabilidade é menor de o pronome exercer influência sobre o verbo, dependendo muito mais de outros fatores ou do ponto de vista do leitor/ouvinte, aspecto assinalado anteriormente na letra *d*, e segundo aspecto no qual nos deteremos posteriormente. Antes vejamos o exemplo (61) em que se atesta a não preponderância do pronome sobre a escolha do verbo:

(69) O time_i jogava na série A. Eles_i perderam o título na final.

Voltando para a letra *d* – as diferenças de ponto de vista -, Leech and Svartvik (1975) assinalam que estabelecer a distinção de foco na unidade ou nos membros que formam o coletivo não é tarefa fácil, o que é corroborado por Biber et al. (1999), uma vez que em um mesmo contexto discursivo, em língua inglesa, pode ser usado o verbo tanto no singular quanto no plural para concordar com o substantivo coletivo, o que, talvez, pode ser uma das

justificativas da variação quanto às referências pronominais ao substantivo coletivo serem permitidas tanto no singular quanto no plural, assim como pode sinalizar que a concordância verbal com o nome coletivo, provavelmente, pode estar em estágio de mudança.

A propósito, Bauer (1994), a partir da análise de editoriais do jornal britânico *The Times*, publicados no século vinte, averigua que tem havido mudança de número nocional para número gramatical, na concordância entre substantivo coletivo e verbo, no inglês britânico, ou seja, tem se tornado comum encontrar textos escritos em que tem oscilado a concordância do plural para o singular dos verbos que concordam com o substantivo coletivo, o que faz o citado autor supor que a concordância no singular tende a vigorar no inglês britânico, o que já tem ocorrido no inglês norte-americano.

Entretanto, em estudos mais recentes, Levin (2006) chegou a conclusões diferentes das de Bauer (1994), a partir da análise das edições do jornal britânico *The Independent* referentes aos anos 1990 e 2000, com estudo de nomes coletivos de baixa frequência. Levin (2006) aponta que a opção pela concordância no singular, plural ou variável depende do nome coletivo em si, e não da semântica do verbo, o que faz o autor defender que os nomes coletivos que concordam no plural tendem a continuar assim, bem como os que concordam no singular. E aqueles coletivos que variam irão permanecer oscilando na concordância, enfim, há três comportamentos distintos de concordância, de acordo com as características internas dos nomes coletivos, a saber: a preferência pelo plural; pelo singular; e por ambas as formas, singular e plural.

Relembrando, Annala (2008) tem o objetivo de averiguar se houve alterações, na modalidade escrita, a partir de 1985 até 1993, com relação à preferência interna, ao singular ou ao plural, do nome coletivo, em dois *corpora*. Para efetuar a análise dos seus dados, ele selecionou nove substantivos coletivos, disponibilizados no quadro seguinte, os quais foram distribuídos conforme a preferência de número e o nível de frequência:

Quadro 2 – Nomes coletivos divididos em categorias de número e frequência

Substantivo coletivo	Número			Frequência		
	Sing.	Sem Pref.	Plural	Alta	Média	Baixa
<i>government</i> ('governo')	X			X		
<i>army</i> ('exército')	X				X	
<i>tribe</i> ('tribo')	X					X
<i>family</i> ('família')		X		X		
<i>crowd</i> ('multidão')		X			X	

<i>gang</i> ('ganguê')	X	X
<i>staff</i> ('pessoal')	X	X
<i>crew</i> ('tripulação')	X	X
<i>clergy</i> ('clero')	X	X

Fonte: Annala (2008, p. 36).

Para dissertar sobre os resultados dos seus estudos, ele dividiu a discussão em 3 aspectos, quais sejam: a) mudanças na preferência de número dos substantivos coletivos; b) mudanças nas relações temporais dos verbos seguidos pelos coletivos; c) mudanças na preferência de número a partir do ponto de vista da frequência.

Com relação ao primeiro aspecto - mudanças na preferência de número dos substantivos coletivos-, os dados mostraram que “[...] os substantivos coletivos possuem de fato preferências de número que são relativamente estáveis, embora não imutáveis”²¹ (Annala, 2008, p. 80). Como resultados, foi verificado que os três nomes coletivos com preferência pelo plural (*staff*, *crew*, *clergy*) ainda permanecem assim, como também os três coletivos que preferem o singular (*government*, *army*, *tribe*). No entanto, tem havido mudanças quanto aos nomes coletivos que variam quanto ao número, isto é, *family* ('família') e *gang* ('ganguê') têm passado a fazer a concordância verbal no singular, ao passo que, *crowd* ('multidão'), no plural. Os dados analisados nessa categoria de número apresentaram um pvalor significativo ($p \leq 0,01$), o que corrobora os dados percentuais do autor.

No que se refere ao segundo aspecto - mudanças nas relações temporais dos verbos seguidos pelos coletivos -, é válida, antes, uma observação averiguada pelo autor quanto aos verbos, cuja característica semântica, em certa medida, pode influenciar a escolha pelo singular ou pelo plural quando realizam a concordância verbal com o substantivo coletivo, ou seja, este último pode sofrer interferência do verbo que o acompanha, por exemplo, *family* ('família'), tido como um coletivo que tem mudado a sua concordância para o singular pode, no entanto, conforme os *corpora* de Annala (2008), acompanhar verbos no plural.

Portanto, de acordo com o autor, verbos tais como *live* ('viver'), *say* ('dizer'), *do* ('fazer'), *know* ('saber') e *enjoy* ('apreciar'), os quais são “[...] todos relativamente concretos em termos de sentido e normalmente utilizados fazendo referência a agentes pessoais individuais” (op. cit., p. 82)²², fazem concordância no plural com o substantivo coletivo *family*

²¹ “[...] collective nouns do indeed possess distinct number preferences that are relatively stable, yet not unchangeable”.

²² “[...] all relatively concrete in meaning and normally used in connection with individual personal agents”.

(‘família’). De modo contrário, quando acompanhado, por exemplo, por *need* (‘precisar’) e *own* (‘possuir’), os quais são verbos “[...] mais abstratos e descrevem um estado, e não uma ação”²³ (op. cit., p. 82), o mesmo coletivo *family* (‘família’) tem a concordância verbal no singular.

Feitas as ressalvas apontadas, retornemos para o segundo aspecto - mudanças nas relações temporais dos verbos seguidos pelos coletivos -. A fim de evitar questões relativas à semântica verbal, o autor selecionou apenas o verbo *be* (‘ser, estar’), em diferentes tempos verbais, embora acreditemos que tal semântica não foi removida em um todo, pois o verbo *be* (‘ser, estar’) também está na categoria daqueles que indicam um estado.

Dentre os resultados, Annala (2008) observou, em primeiro lugar, que, inevitavelmente, o tempo verbal seguinte ao coletivo afeta a concordância verbal, com vários coletivos mostrando comportamentos diferentes se o verbo era utilizado no tempo presente ou no tempo passado, exemplo disso é o coletivo *family* (‘família’), o qual apresenta, no tempo presente, preponderância da concordância verbal no singular, ao passo que, no tempo passado, no plural.

Em segundo lugar, com relação às diferenças dos percentuais no singular nos tempos presente e passado do verbo *be* (‘ser, estar’), o autor observou que o tempo passado é mais resistente à mudança de preferência de número do que o tempo presente, o que é percebido, por exemplo, com *family* (‘família’), um coletivo que tem apresentado mudança de concordância verbal para o singular. Mas, quando se trata de tempo passado, a concordância que prevalece com *family* é no plural no *corpus* da CLMETEV, embora no *corpus* da BNC, as ocorrências sejam maiores para o singular tanto no presente quanto no passado, com pvalor significativo de $p \leq 0,01$.

Por último, com relação ao terceiro aspecto – mudanças na preferência de número a partir do ponto de vista da frequência –, Annala (2008) averiguou o que segue no quadro 3:

Quadro 3 – As mudanças em percentuais do nome coletivo em cada grupo de frequência

Alta frequência Mudança (sing. %)	Média frequência Mudança (sing. %)	Baixa frequência Mudança (sing. %)
<i>government</i> (‘governo’) 10.1%	<i>army</i> (‘exército’) 3.3%	<i>tribe</i> (‘tribo’) 39.7%
<i>family</i> (‘família’) 12.4%	<i>crowd</i> (‘multidão’) -9.0%	<i>gang</i> (‘ganguê’) 7.8%
<i>staff</i> (‘pessoal’) 5.3%	<i>crew</i> (‘tripulação’) -4.1%	<i>clergy</i> (‘clero’) -9.9%

Fonte: Annala (2008, p. 85).

²³ “[...] more abstract and describe a state, not an action”.

Os resultados dos dados de Annala (2008) vão ao encontro da pesquisa de Levin (2006), a qual aponta o que tem mudado com os nomes coletivos na medida que a língua também muda. Quando observamos os dados do quadro anterior, atestando a ocorrência ou não de mudança de número dos coletivos que ocorreram ao longo dos anos de 1985 até 1993, averiguamos que os coletivos de baixa frequência - *tribe* ('tribo') e *clergy* ('clero') - continuam caminhando em direções opostas, uma vez que *tribe* ('tribo'), que se encontra na categoria de coletivo que faz a concordância verbal no singular, apresentou um percentual alto nessa direção; entretanto, *clergy* ('clero') persevera com a mesma categorização de coletivo quanto ao número, ou seja, plural.

E com relação aos coletivos *family* ('família') e *gang* ('ganguê'), os quais estão na categoria de coletivos que não apresentam preferência de concordância, ou seja, alternam a concordância entre singular e plural, quando observadas as mudanças, o coletivo *family* ('família'), situado na categoria de alta frequência de uso, é o que mais tem mudado em sua categoria, indo em direção à concordância no singular; e o menos frequente *gang* ('ganguê'), na categoria de baixa frequência, ainda tem perseverado sem preferência de número.

Com isso, é corroborado o que Levin (2006) afirma no sentido de que os nomes coletivos que concordam no plural tendem a continuar assim, bem como os que concordam no singular, e, também, os que flutuam em termos de concordância. Desses resultados, o que pretendemos enfatizar é que os estudos de Annala (2008) reforçam os achados de Joosten et al (2007) no sentido de que há um número inerente aos próprios coletivos, o que não significa que esse número não possa mudar e que outros fatores, tais como o verbo que concorda com o coletivo e o tempo do verbo, também possam ser fatores intervenientes sobre o número do nome coletivo.

Como dissemos, tratar sobre a concordância verbal do nome coletivo não é o foco do nosso trabalho, no entanto, a compreensão, ao menos *en passant*, dessa concordância pode ser elucidativa para se entender a referência pronominal ao nome coletivo, a qual pode também variar. Mas, seria essa variação nos mesmos moldes da concordância verbal? Ou essa referência pronominal apresentaria as suas particularidades? Como dissemos, nos é intrigante haver sentenças em que, embora ocorrendo a concordância verbal no singular, entre o nome coletivo e o verbo, a exemplo disso, temos o inglês norte-americano e o português brasileiro, ainda assim, nessas línguas, é permitido que, em uma mesma sentença, os pronomes aos quais se referem o nome coletivo estejam no plural.

Buscando aclarar tais questões, recorreremos a Bock, Eberhard e Cutting (2004), os quais aplicaram cinco experimentos com o objetivo de observar os aspectos que controlam o número do pronome, assim como confrontar as observações atinentes a isso com o número do verbo durante a produção da linguagem, isto é, averiguaram as diferenças de produção propostas pelos participantes dos experimentos quanto ao número dos pronomes e dos verbos em contextos semelhantes.

Havia dois aspectos centrais a respeito dos quais os autores pretendiam discorrer: 1) se os pronomes e os verbos mostravam as mesmas variações de concordância no que concerne ao número gramatical e ao número nocional; 2) se os padrões de atração depois dos sintagmas locais influenciavam no número gramatical ou nocional. Para tanto, os autores mudaram o número gramatical dos aspectos controladores da concordância e averiguaram o efeito dessa mudança sobre o número nas tarefas de complementação de sentenças.

Iremos discorrer apenas a respeito do terceiro experimento, com foco em especial nos exemplos em que há nomes coletivos, uma vez que nas sentenças experimentais desse experimento, além de sintagmas nominais, na posição de especificador indicando um membro de um coletivo (por exemplo, *soldier* ‘soldado’), também havia sintagmas nominais como substantivos coletivos (por exemplo, *army* ‘exército’), o que, nesse último caso, se assemelha aos nossos experimentos, pois em todas os nossos experimentos utilizamos nomes coletivos.

A tarefa do terceiro experimento de Bock, Eberhard e Cutting (2004) consistia em ouvir um preâmbulo de uma sentença gravada que seria repetida e completada por um verbo, sentença esta que seria falada integralmente o mais rápido possível, pelo participante do experimento. Portanto, o número desse verbo sugerido poderia apontar uma leitura singularizada ou pluralizada do nome coletivo. Vejamos dois exemplos de preâmbulo:

(70) The army with the incompetent commander
‘O exército com o comandante incompetente’

(71) The army with the incompetent commanders
‘O exército com os comandantes incompetentes’

Em ambas as sentenças temos um sintagma nominal local em que o número diferia - um no singular (*comander* ‘comandante’) e outro no plural (*commanders* ‘comandantes’) -, pois os autores pretendiam averiguar se o número de tal sintagma poderia interferir sobre o número do

verbo sugerido pelos participantes do experimento. Como resultado, foi verificado que vigorou o número do verbo no singular concordando morfologicamente com o substantivo coletivo, com pvalor significativo $< 0,05$.

Mas, como dissemos, os autores pretendiam verificar também a escolha do número em relação aos pronomes. Para tal, nesse mesmo experimento, em uma outra condição experimental, os participantes ouviam aos mesmos preâmbulos gravados, mas acrescidos de verbos intransitivos no tempo passado. A tarefa aqui consistia em repetir em voz alta toda a sentença, o mais rápido possível, e acrescentar, imediatamente após a sentença, uma *tag question* (como *didn't they*), conforme a vontade do participante, ou seja, não foram dadas sugestões de *tag questions*, uma vez que o foco era o número do pronome que seria utilizado junto à *tag question*, isto é, se o participante falasse, por exemplo, *didn't it*, isso indicaria que o nome coletivo estava sendo considerado como uma entidade única, pois *it* ('ele'/'ela') se refere a antecedente no singular.

De modo contrário, caso fosse falado *didn't they*, o pronome *they* ('eles'/'elas') estaria designando os membros que formam o coletivo. Vejamos quatro exemplos de preâmbulo adicionados por um verbo – nos exemplos (72) e (73), o especificador indica um membro do coletivo; e, nos exemplos (74) e (75), o especificador indica o próprio coletivo. Os sintagmas locais (*commander* ('comandante'); *commanders* ('comandantes')) diferiram em número, a fim de averiguar a possibilidade de os mesmos, por estarem próximos às *tag questions* que seriam formuladas pelos participantes, influenciarem sobre a escolha do pronome:

(72) The soldier with the incompetent commander retreated

‘O soldado com o comandante incompetente recuou’

(73) The soldier with the incompetent commanders retreated

‘O soldado com os comandantes incompetentes recuou’

(74) The army with the incompetent commander retreated

‘O exército com o comandante incompetente recuou’

(75) The army with the incompetent commanders retreated

‘O exército com os comandantes incompetentes recuou’

Como resultados relevantes desse experimento, em termos gerais, o substantivo coletivo na posição de especificador teve um efeito significativo, pois foram propostas pelos participantes muito mais *tag questions* com pronomes no plural quando se referiam aos nomes coletivos (como *army*) do que quando se referiam ao membro individual que forma o nome coletivo (como *soldier*), apresentando um pvalor $< 0,05$, embora ambos, nome coletivo e membro individual, estivessem morfologicamente no singular.

Portanto, os pronomes se mostraram bastante sensíveis ao número nocional do substantivo coletivo, na posição de especificador, independentemente de o número ser singular dos sintagmas nominais locais (por exemplo, *commander* ('comandante')). Assim sendo, o pronome, proposto nas *tag questions* dos participantes do experimento, não foi atraído pelo número singularizado do sintagma local, próximo às *tag questions*.

Contrariamente a isso, indispensável destacar que os coletivos, na posição de sintagma nominal local e no singular, comportaram-se de modo semelhante com relação ao número tanto para os pronomes quanto para os verbos, fazendo a concordância no singular. Isso foi averiguado no segundo experimento de Bock, Eberhard e Cutting (2004), a respeito do qual optamos por não pormenorizar. Mas, vejamos apenas dois exemplos de preâmbulo em que o coletivo estava na posição de sintagma local:

(76) The strength of the army

‘A força do exército’

(77) The strength of the army diminished

‘A força do exército diminuiu’

O procedimento para realização do experimento 2 foi igual ao do experimento 3, ou seja, em resumo, no exemplo (76), os participantes iriam sugerir em voz alta um verbo, e no exemplo (77), iriam acrescentar uma *tag question* que necessariamente teria um pronome. Verbo e pronome propostos pelos participantes seriam os indicativos de número, o qual poderia ser congruente ou não. Como mencionamos, em ambas as condições citadas (76 e 77), predominou o número no singular, embora próximo à *tag question* houvesse um substantivo coletivo como sintagma nominal local. Tal dado evidencia que a posição do coletivo é um fator atuante sobre o número do pronome, uma vez que enquanto na posição de sintagma local coincidiu o número no singular tanto para verbo como para pronome; no entanto, na posição de especificador, predominou o número no plural para o pronome e, no singular, para o verbo.

Isso posto, depreendemos que há dados distintos quanto ao coletivo como especificador no que diz respeito à concordância dos verbos e dos pronomes, pois enquanto estes últimos retomaram os coletivos no plural, aqueles fizeram a concordância no singular, em contextos semelhantes de produção. Com isso, podemos deduzir, conforme os autores, que os pronomes diferem dos verbos em suas propriedades de concordância, pois um mesmo coletivo pode, em uma mesma sentença, fazer a concordância verbal no singular e a remissão pronominal no plural no inglês norte-americano (Bock, Eberhard e Cutting, 2004).

Isso esclarece que os pronomes são mais propensos para espelhar a pluralidade nocional dos coletivos quando estes estão como especificadores. Portanto, para explicar tal divergência, os autores argumentam que a posição foi um fator determinante, uma vez que, para os pronomes, o número nocional do coletivo como especificador é o que conta para a valoração inicial do número do pronome.

Os mesmos autores, em texto posterior (Eberhard, Cutting e Bock, 2005), em particular na defesa da diferença de número entre pronome e verbo referenciados a um mesmo nome coletivo, afirmam que o nome coletivo apresenta uma ambiguidade em si mesmo, uma vez que o coletivo pode indicar uma unidade, assim como vários elementos, o que pode demandar, portanto, leituras divergentes, ou seja, leitura coletiva ou leitura distributiva.

Ainda asseveram que “Os pronomes e os verbos podem ser afetados variavelmente pelos diferentes tipos de número associados com os seus controladores [...]”²⁴ (op. cit., p. 535). Retornemos um pouco. Annala (2008) apresenta a concordância verbal – com congruência dos traços gramaticais - e a concordância nocional – sem congruência dos traços gramaticais -. Eberhard, Cutting e Bock (2005) aludem a tais conceitos ao afirmarem que o número gramatical é mais propenso a controlar a concordância verbal, enquanto que o número nocional, a concordância pronominal, o que pode justificar as diferenças de número entre verbo e pronome quando se referem a um nome coletivo, no inglês norte-americano.

Entretanto, não podemos tomar tais diferenças, de forma rígida, quanto à concordância verbal e pronominal. Os próprios autores alertam para o fato de que tanto os verbos quanto os pronomes podem apresentar um comportamento diferente, isto é, o verbo pode ser controlado por um número nocional, assim como o pronome pode ser controlado por um número gramatical. Exemplo da influência do número nocional sobre o verbo está na concordância, em inglês britânico, com os nomes coletivos no plural, ou seja, nessa variante, embora a

²⁴ “Pronouns and verbs may be variably affected by the different kinds of number associated with their controllersn [...]”.

representação linguística do coletivo seja singularizada, há uma tendência de o verbo, que concorda com este coletivo, estar no plural, o que nos permite assegurar que há um controle do número nocional, nos termos de Vigliocco e Franck (2001, p. 370): “O inglês britânico, ao contrário do inglês norte-americano, algumas vezes nos permite o uso da informação conceitual ao invés da informação sintática para computar a concordância de número”²⁵.

Quanto ao pronome ser controlado por um número gramatical, podemos averiguar isso, por exemplo, na anáfora gramatical em que o traço de número converge entre o pronome e o seu antecedente, sendo, portanto, nessa situação, o pronome controlado pelo número gramatical.

Como vemos, discorrer sobre a anáfora conceitual implica em tratar sobre o processamento de número, o que faremos na seção posterior. Além disso, como já assumimos na introdução desse trabalho, no português brasileiro, em especial, tratar da anáfora conceitual também pode envolver a discussão em torno da violação de gênero. Isso posto, nos é relevante pensar sobre o processamento de número e de gênero a fim de levantar suposições quanto ao processamento da anáfora conceitual, o que faremos a seguir.

2.4 PROCESSAMENTO DE NÚMERO E/OU DE GÊNERO E DA ANÁFORA CONCEITUAL: O QUE PODEM COMUNGAR?

Como mencionamos anteriormente, iremos trazer para a discussão textos que também tratam sobre o processamento de número e/ou de gênero, a fim de esclarecer o entendimento quanto à anáfora conceitual, sem a pretensão de fazer um escrutínio dos estudos relativos ao citado processamento e nem dos conceitos de número e de gênero, mas apenas de apresentar uma pequena amostragem quanto a esse processamento.

Relembramos que, ao se falar sobre a anáfora conceitual, necessariamente está se tratando sobre o processamento de número e/ou de gênero, mas em situações próprias de incongruência, particularmente, as que dizem respeito às três expressões específicas desse tipo de anáfora - item/evento múltiplo, genericidade e coletividade, adotadas por Gernsbacher (1986; 1991). Nessa seção, no entanto, iremos nos reportar a textos que tratam sobre o mencionado processamento, mas não precisamente sob o aparato teórico da anáfora conceitual e nem com experimentos exclusivos de incongruência.

²⁵ “British English, in contrast with American English, sometimes allows use of conceptual information rather than syntactic information to compute number agreement”.

Para tal, iremos recorrer a textos que tratam a respeito do processamento de número e/ou de gênero em diferentes línguas, uma vez que nos interessa, em especial, ter um perfil translinguístico sobre esse processamento, a fim de que isso possa talvez elucidar o entendimento quanto ao processamento da anáfora conceitual por falantes nativos do português brasileiro e concomitantes aprendizes de língua inglesa. Dentre os textos, apuramos o que nos tem a dizer Barber e Carreiras (2005), uma vez que Carreiras juntamente com Gernsbacher (1992) já havia realizado estudos sobre a anáfora conceitual em língua espanhola.

Barber e Carreiras (op. cit.), com o objetivo de averiguar o papel das representações de número e de gênero gramatical nos processos sintáticos durante a leitura em língua espanhola, aplicaram dois experimentos: o primeiro com a leitura de pares de palavras e o segundo com a leitura de sentenças, por falantes nativos, cujos número e gênero foram manipulados. Para tal, aplicaram a técnica de potenciais evocados, a qual permite que sejam averiguadas respostas eletrofisiológicas do córtex cerebral a estímulos linguísticos.

Iremos nos reportar apenas ao segundo experimento em virtude de este focar a leitura de sentenças. Como exemplos desse experimento, temos:

(78) El piano estaba viejo y desafinado.

‘O piano estava velho e desafinado.’ (número congruente)

(79) La piano estaba viejo y desafinado.

‘A piano estava velho e desafinado.’ (gênero incongruente)

(80) Los piano estaba viejo y desafinado.

‘Os piano estava velho e desafinado.’ (número incongruente)

A tarefa dos participantes consistia em ler sentenças como as exemplificadas cujas palavras surgiam uma por vez. Como resultado, foi averiguado que as violações de gênero e de número, conforme os exemplos (79) e (80), produziram um efeito de P600 precedido pelo efeito de negatividade anterior esquerda (LAN – *left anterior negativity*). Tais dados mostram que foram acionadas atividades elétricas no cérebro indicando um efeito de identificação da classe gramatical (LAN) e irregularidades sintáticas (P600) naqueles trechos em que havia incongruência de número e de gênero.

No entanto, o efeito de P600, onda elétrica cerebral associada com erro sintático, foi

maior para violações de gênero do que para as de número, o que leva a crer, conforme os autores, que “[...] os processos de reanálise ou de reparo após a detecção da incongruência gramatical poderiam envolver mais etapas no caso da incongruência de gênero [...]”²⁶ (Barber e Carreiras, 2005, p. 137), o que demandaria mais operações e maior gasto de tempo para o processamento de gênero do que para o processamento de número.

Conforme os autores, o traço lexical é uma das características mais marcantes entre número e gênero, pois este último é tido como um traço lexical que difere do de número que é um traço autônomo, portanto, ambos são representados de modo diverso, o que pode ocasionar também um processamento diferente.

Semelhantemente aos resultados citados, em que houve maior latência para o gênero, nos estudos de Faussart, Jakubowitx e Costes (1999), também foi verificado um maior custo temporal quando havia violação de gênero. As autoras aplicaram dois experimentos, na modalidade auditiva, o primeiro com falantes nativos da língua francesa, e o segundo, com falantes nativos da língua espanhola, a fim de observar o efeito da concordância de número e de gênero sobre as decisões lexicais. Como resultado, foi verificado um custo temporal maior quando havia incongruência, tanto nas condições com número quanto com gênero, sendo que houve um atraso maior ainda quando a incongruência era de gênero.

Para justificar tal atraso no processamento, as autoras tomam por base o modelo da retomada lexical, a qual assevera que a retomada passa por três estágios, quais sejam: acesso lexical, reconhecimento e integração. Na primeira etapa, a entrada lexical é localizada e identificada; na segunda, o conteúdo lexical, referente às informações semântica, gramatical e morfológica que interessam, é acessado; e, na última etapa, as informações contextuais.

Após essa última etapa, ocorreria a concordância gramatical. Mas, em virtude da diferença lexical entre gênero e número - o gênero é considerado uma marca inerente à raiz e o número não o é -, o processamento pode ser mais custoso para o gênero, uma vez que o processador pode fazer a reanálise, ao se deparar com a incongruência, e averiguar se foi selecionada a entrada lexical correta do gênero, mas com o número, o comportamento processual pode ser diferente, sendo feita a checagem diretamente na representação sintática, sem fazer o retorno para a etapa inicial de localização e identificação lexical.

Outro texto que trata sobre o processamento de número e de gênero é o de De Vincenzi (1999). Esta autora aplicou dois experimentos, com falantes nativos da língua italiana, o

²⁶ “[...] reanalysis or repair processes after grammatical disagreement detection could involve more steps in the case of gender disagreement [...]”.

primeiro com o propósito de averiguar o processamento de número, e o segundo, o de gênero, na seleção de um antecedente para o pronome. Em ambos os experimentos foi utilizada a técnica *on-line* de *priming*, nos quais as sentenças eram apresentadas na tela de um computador, palavra por palavra, aos participantes, e estes faziam uma decisão lexical após o final da leitura da sentença, apertando a tecla PALAVRA ou NÃO PALAVRA. Vejamos exemplos do primeiro experimento:

Antecedente: Operai (trabalhadores)

Palavra alvo/controle: Fabbrica/Processo (fábrica/processo)

(81) Gli operai_i dissero al biologo che l'impiegato poteva intervistarli_i solo fino alle cinque.

‘Os trabalhadores_i disseram ao biólogo que o empregado poderia entrevistá-los_i até as cinco.’ (número congruente)

(82) Gli operai_i dissero al biologo che l'impiegato poteva intervistarlo_i solo fino alle cinque.

‘Os trabalhadores_i disseram ao biólogo que o empregado poderia entrevistá-lo_i até as cinco.’ (número incongruente)

Houve pvalores significativos nesse experimento quanto ao número, na interação entre a palavra alvo ($p < 0,001$) e a congruência de número ($p < 0,04$), ou seja, tomando por base o exemplo dado, a palavra alvo *FABBRICA* (‘FÁBRICA’), que tinha relação com a sentença, foi escolhida mais rapidamente pelos participantes do experimento quando o número era congruente entre o antecedente (*gli operai* ‘os trabalhadores’) e o pronome (*intervistarli* ‘entrevistá-**los**’), mas a palavra controle *PROCESSO* (‘PROCESSO’) era mais lentamente escolhida quando o número era incongruente entre o antecedente (*gli operai* ‘os trabalhadores’) e o pronome (*intervistarlo* ‘entrevistá-**lo**’). Conforme a autora, esses resultados indicam que o pronome reativa a informação morfológica do antecedente.

No que concerne ao segundo experimento, utilizando a mesma técnica, a autora manipulou o gênero do pronome. Leiamos os exemplos seguintes:

Antecedente: Cuoca (‘cozinheira’)

Palavra alvo/controle: Cucina/ titolo ('cozinha/ manchete')

(83) L'operaio disse alla cuoca_i che la padrona di casa non poteva sentir_{la}_i certamente.

'O trabalhador disse à cozinheira_i que a dona de casa com certeza não poderia ouvi-la_i.'

(gênero congruente)

(84) L'operaio disse alla cuoca_i che la padrona di casa non poteva sentir_{lo}_i certamente.

'O trabalhador disse à cozinheira_i que a dona de casa com certeza não poderia ouvi-lo_i.'

(gênero incongruente)

De modo semelhante ao número, houve interação entre a palavra alvo ($p < 0,05$) e a congruência de gênero ($p < 0,03$), com diferença no *priming* tanto para a congruência quanto para a incongruência entre o antecedente e o pronome. Em outros termos, ao escolher a palavra alvo *CUCINA* ('COZINHA'), havia um menor custo temporal e os participantes optavam pela congruência de gênero entre o antecedente (*cuoca* 'cozinheira') e o pronome que o retomava (*sentirla* 'ouvi-la'). Mas, ao escolher a palavra controle *TITOLO* ('MANCHETE'), o tempo demandado era maior, assim como a opção era pela incongruência de gênero entre o antecedente (*cuoca* 'cozinheira') e o pronome que a ele se referia (*sentirlo* 'ouvi-lo'). Portanto, diante dos resultados, os participantes acionaram a informação morfológica referente ao gênero.

De Vincenzi (1999) finaliza afirmando que: "[...] há uma dissociação no curso temporal da informação de gênero e de número."²⁷ (op. cit., p. 550). Conforme a autora, apesar de tanto o número quanto o gênero reativarem o antecedente congruente ao final da sentença, ao comparar os resultados com outros experimentos já realizados, assevera que apenas o número reativa o antecedente, dentro da sentença, logo após o pronome. Para justificar tal argumento, a autora afirma que:

[...] a informação de número é utilizada em um estágio anterior na identificação do antecedente (onde a informação sintática é usada; cf. Nicol, 1988), enquanto a informação de gênero em um estágio posterior (onde as informações lexicais e semânticas são utilizadas; cf. Corbett e Chang, 1983) (De Vincenzi, 1999, p. 551)²⁸.

Entretanto, poderia ser que os estímulos utilizados por De Vincenzi (1999) possibilitassem um atraso no acesso à informação de gênero, postura esta já considerada por

²⁷ "[...] there is a dissociation in the time of use of gender and number information".

²⁸ "[...] number information is used in an earlier stage of antecedents identification (where syntactic information is used; cf. Nicol, 1988), while gender information is used at a later stage (where lexical and semantic information are used; cf. Corbett and Chang, 1983)".

Irmen (2007, p. 433): “Este achado poderia ser em virtude do fato de que o antecedente do pronome poderia ser selecionado a partir de três substantivos animados da primeira oração”²⁹.

Dos estudos até então apresentados nessa seção, em linhas gerais, podemos deduzir que a informação de gênero não leva em conta, de imediato, a informação gramatical, o que não ocorre com o número. No entanto, estudos anteriormente realizados chegaram a conclusões diferentes, defendendo que a informação gramatical de gênero pode ser acionada no estágio inicial do processamento linguístico. Como exemplo, podemos citar os experimentos aplicados por Arnold *et al.* (2000), nos quais “o principal achado em ambos os experimentos foi que ambos o gênero e a acessibilidade afetam os processos iniciais da resolução pronominal”³⁰ (op. cit., p. 23 e 24).

Os autores aplicaram dois experimentos, usando a técnica *eyetracking*, através da qual é possível medir para onde os indivíduos olham a partir do movimento dos olhos. Os participantes do primeiro experimento começaram a aprender a língua inglesa antes dos cinco anos de idade e os participantes do segundo experimento eram nativos, falantes de língua inglesa. Em ambos os experimentos, os participantes viam a gravura de um personagem de desenho animado, tais como Mickey, Donald e Minnie. A tarefa consistia em ouvir uma passagem, dividida em quatro orações e dois períodos, com um pronome na terceira oração que tanto poderia se referir ao primeiro quanto ao segundo personagem e apertar uma tecla para indicar se a frase era compatível (tecla “sim”) ou não (tecla “não”) com a gravura vista. Segue um exemplo:

(85) Donald is bringing some mail to [Mickey/Minnie] while a violent storm is beginning. He’s/She’s carrying an umbrella, and it looks like they’re both going to need it.

‘Donald está trazendo alguma correspondência para [Mickey/Minnie] enquanto uma tempestade violenta está começando. Ele/Ela está carregando um guarda-chuva, e parece que os dois vão precisar dele.’

Como visto, o terceiro segmento era o que apresentava um pronome e era o que indicava na gravura qual era o referente do pronome, ou seja, quem estivesse segurando um guarda-chuva seria o antecedente compatível com o pronome. Nesse primeiro experimento, havia

²⁹ “This finding might be to the fact that pronoun’s antecedent had to be selected from three animate nouns in the preceding clause”.

³⁰ “The main finding in both experiments was that both gender and accessibility affect the initial processes of pronoun resolution”.

quatro condições, a saber: i) gênero diferente (especificador e argumento)/retomada do primeiro antecedente mencionado; ii) gênero diferente (especificador e argumento)/ retomada do segundo antecedente mencionado; iii) mesmo gênero (especificador e argumento)/ retomada do primeiro antecedente mencionado; iv) mesmo gênero (especificador e argumento) retomada do segundo antecedente mencionado.

Como resultados, nas três primeiras condições anteriormente citadas, foram registrados, logo após a audição do pronome (terceiro segmento), muito mais movimentos do olhar ao referente compatível com o pronome ouvido. A dedução aqui é a de que tanto a acessibilidade quanto o gênero foram utilizados para encontrar o antecedente do pronome.

Nesse experimento, os autores pretendiam averiguar se a informação de gênero atuava de imediato na interpretação do pronome na medida em que os participantes ouviam os excertos. Além disso, os autores manipularam a acessibilidade através da ordem de menção, uma vez que já foi afirmado que o processamento do pronome recebe influência da acessibilidade potencial dos referentes (Gernsbacher, 1989), ou seja, o primeiro sintagma nominal referenciado tende a ser o que é retomado pelo pronome posteriormente.

Como outros resultados relevantes quanto ao terceiro segmento (o que continha o pronome), foram verificados um efeito significativo de gênero com p valor $< 0,05$ por sujeito e p valor $< 0,05$ por item, assim como um efeito de interação entre gênero e referente com p valor $< 0,05$ por sujeito e p valor $< 0,002$ por item. Tais dados sugerem que a informação gramatical relativa ao gênero é usada em estágio inicial do processamento linguístico.

Quanto ao segundo experimento, foram utilizados o mesmo método e os mesmos estímulos, exceto pelo acréscimo de uma outra oração, logo após a primeira, com o uso de um pronome que sempre se referia ao primeiro personagem mencionado, a fim de reforçar a acessibilidade a esse antecedente. Vejamos um exemplo:

(86) Donald is bringing some mail to [Mickey/Minnie]. He's while a violent storm is beginning. He's/She's carrying an umbrella, and it looks like they're both going to need it.

‘Donald está trazendo alguma correspondência para [Mickey/Minnie]. Ele está descendo a colina enquanto uma tempestade violenta está começando. Ele/Ela está carregando um guarda-chuva, e parece que os dois vão precisar dele.’

Como resultados significativos desse segundo experimento, foi verificada a interação entre gênero e referente, com p valor $< 0,05$ por sujeito e p valor $< 0,05$ por item, no segundo

segmento, no qual sempre havia um pronome que concordava com o primeiro antecedente apresentado. No terceiro segmento, aquele em que o participante teria que olhar para a gravura e decidir pelo pronome compatível, houve um efeito principal de gênero, com $p\text{valor} < 0,01$ por sujeito e $p\text{valor} < 0,005$ por item, e uma interação entre gênero e referente, com $p\text{valor} < 0,001$ por sujeito e $p\text{valor} < 0,001$ por item.

Em ambos os experimentos, fica evidente, a partir dos movimentos dos olhos, que os participantes logo depois que liam o pronome do segmento crítico acessavam o antecedente compatível em gênero, o que indica que tanto o gênero quanto a acessibilidade foram suficientes para a resolução anafórica e ambos ocorreram no processo inicial dessa resolução, em um mesmo momento. Tais dados contrariam os estudos que asseveram que a informação de gênero apenas ocorre em um momento posterior durante o processamento linguístico.

Considerando os estudos apresentados nessa seção, temos, em suma, as seguintes assunções quanto ao processamento de número e/ou gênero: por um lado, o número é uma informação gramatical acessada de imediato, ao passo que, o gênero é uma informação processada em um momento posterior. Por outro lado, outro ponto de vista é o de que, assim como o número, o acesso à informação de gênero acontece no momento inicial do processamento linguístico. Além disso, outro dado relevante é a congruência entre o pronome e o seu antecedente como facilitadora no processamento, permitindo que a resolução anafórica ocorra mais rapidamente se os traços de número e/ou gênero convergem.

Como já apontamos, discorrer sobre anáfora conceitual implica tratar sobre o processamento de número e/ou gênero, portanto, a partir dos dados disponibilizados nessa seção, deduzimos que no processamento da anáfora conceitual pode ocorrer de o número ser uma informação acessada mais rapidamente do que o gênero, assim como ambos os aspectos – número e gênero - podem ocupar igual nível de acesso gramatical, consequentemente, uma outra possibilidade seria a de que as informações gramaticais de número e de gênero podem atuar nesse processamento anafórico.

No entanto, no que diz respeito à congruência ou não de traços, nos estudos sobre a anáfora conceitual, a incongruência de número foi tida como facilitadora para o processamento, o que difere dos resultados dos estudos sobre o processamento de número. Uma resposta para tal comportamento pode ser que, ao invés de o *parser* se pautar na informação gramatical, ele recorra à informação semântica para a resolução anafórica. Nos termos de Carreiras (*apud* Maia, 2012, p. 12): “Os efeitos das anáforas conceituais indicam que o *parser* presta mais atenção ao significado conceitual do que às pistas do número formal durante a compreensão de

pronome”³¹.

Entretanto, em particular, se advogamos o ponto de vista de Levin (2006), Joosten et al. (2007) e Annala (2008) de que há um número inerente ao nome coletivo, a anáfora conceitual, nessa situação específica, pode apresentar um comportamento que se assemelha ou não ao processamento de número, isto é, a congruência pode ser um facilitador ou não para o processamento anafórico.

Relembremos, grosso modo, algumas questões pontuadas nas seções desse primeiro capítulo. Nas seções 2.1 e 2.2, em nenhum dos experimentos aqui citados sobre a anáfora conceitual, havia a finalidade de averiguar o comportamento do *parser* quanto ao gênero, embora constassem experimentos com as línguas românicas, portuguesa e espanhola, nas quais é possível perceber mais nitidamente a marca morfológica de gênero do que na língua anglo-saxã inglesa. Por ora, portanto, descartaremos informações quanto ao gênero e iremos nos concentrar apenas nos achados relativos ao número.

O foco dos experimentos citados, nas referidas seções, estava apenas no número, isto é, se a retomada no plural seria mais rápida do que a no singular, dado este que foi preponderante em todos os experimentos. Além disso, em sendo a retomada no plural mais rápida, seria então endossada a defesa de que, na situação do antecedente como nome coletivo, a anáfora conceitual se sobrepõe à anáfora gramatical. Em outros termos, os resultados dos estudos apresentados aqui, no trato sobre a anáfora conceitual, o que tem vigorado é o número no plural (anáfora conceitual) sendo mais rápido do que o número no singular (anáfora gramatical), embora em termos formais o antecedente coletivo esteja no singular, o que assegura o arrazoado de que a anáfora conceitual é mais rápida do que a anáfora gramatical. A explicação para tal fenômeno, dada pelos autores, é a de que a pragmática guia a resolução anafórica.

Na seção 2.3, por sua vez, é feita a defesa de que “[...] alguns nomes coletivos são, de preferência, ‘um’, enquanto outros, ‘mais de um’” (Joosten et al., 2007, p. 85). Se assumimos isso, podemos inferir que não necessariamente o nome coletivo será retomado apenas por um pronome no plural, mas características intrínsecas ao próprio coletivo podem cooperar para que este seja retomado por um pronome no singular, sem descartar as questões de que o verbo, com o qual o coletivo concorda, e o tempo verbal também podem ser fatores intervenientes sobre o número do nome coletivo.

Ademais, como já mencionado, os estudos apresentados na seção 2.4, sobre o

³¹ “The conceptual anaphors effects indicate that the parser pay more attention to the conceptual meaning than to the formal number cues during pronoun comprehension”.

processamento de número, contrariam o postulado de que a informação incongruente facilita o processamento linguístico; de modo contrário, quando a informação de número converge entre a retomada e o antecedente, o processamento ocorre mais rapidamente, sendo a congruência um aspecto facilitador. Assim, como já dito, uma característica que parece ser dissonante entre a pequena amostragem relativa ao processamento de número e os experimentos concernentes ao processamento da anáfora conceitual é o tipo de informação que se constitui como facilitador na resolução anafórica: para o processamento de número é a informação gramatical, ao passo que, para o processamento da anáfora conceitual é a informação pragmática.

Como vimos, em alguns dos experimentos apresentados nesse capítulo, conforme os autores, é acionado o conhecimento pragmático para a resolução da anáfora conceitual, nas três situações citadas nesse capítulo: item/evento múltiplo, genericidade e coletividade; de modo contrário, a anáfora gramatical ativa o conhecimento gramatical. Levando isso em conta, poderíamos, de modo análogo, entender a anáfora gramatical como superficial e a conceitual como profunda, nos moldes da hipótese proposta em Hankamer e Sag (1976) e revisado em Sag e Hankamer (1984). Vejamos o que esses autores instituem como anáfora superficial e anáfora profunda em sua teoria:

[...] os processos anafóricos são de dois tipos, com propriedades completamente diferentes: um, que chamaremos fundamentalmente de anáfora “profunda”, que permite o controle pragmático e tem outras propriedades que indicam que a relação anafórica é determinada em um nível essencialmente pré-sintático, e outro, que chamaremos fundamentalmente de anáfora “superficial”, a qual requer um antecedente sintático coerente na estrutura superficial e se comporta senão como um processo sintático puramente superficial (Hankamer e Sag, 1976, p. 392)³².

Como anáfora superficial, portanto, o entendimento é de que esta “[...] requer um antecedente sintático coerente na estrutura superficial” (Hankamer e Sag, 1976, p. 392), ou seja, busca-se o antecedente no nível da representação gramatical; ao passo que, a anáfora profunda “[...] concede o controle pragmático” (op. cit., loc. cit.) e encontra o seu antecedente no nível discursivo. Confiramos exemplos dados pelos autores (Hankamer e Sag, 1976, p. 391):

(i) ANÁFORA SUPERFICIAL:

³² “[...] anaphoric processes are of two kinds, with quite different properties: one, which we will ultimately call “deep” anaphora, which allows pragmatic control and has other properties indicating that the anaphoric relation is determined at an essentially presyntactic level; and another, which we will ultimately call “surface” anaphora, which requires a coherent syntactic antecedent in surface structure and otherwise behaves as a purely superficial syntactic process”.

(a) My brother's_i a doctor, and he_i says your hair will fall out if you eat that.

‘Meu irmão_i é um médico, e ele_i fala que seu cabelo vai cair se você comer isso.’

(b) Sue_i introduced me to her_i mother.

‘Sue_i me apresentou à mãe dela_i.’

(c) Anyone_i who eats that will lose his_i hair.

‘Ninguém_i que come isso vai perder seu_i cabelo.’

(d) If the unicorn_i were a possible animal, it_i would certainly be a herbivore.

‘Se o unicórnio_i fosse um animal de verdade, ele_i certamente seria um herbívoro.’

(ii) ANÁFORA PROFUNDA:

(e) He's saying that your hair will fall out.

‘Ele está dizendo que o seu cabelo vai cair.’

(f) Her hands are trembling.

‘As mãos dela estão trêmulas.’

(g) I hope it's a herbivore.

‘Espero que seja um herbívoro.’

Nos exemplos apresentados em (i), as anáforas são identificáveis em nível gramatical, uma vez que se faz necessário apenas que o leitor identifique o antecedente dos pronomes *he* (a); *her* (b); *his* (c); e *it* (d), conforme coincidência dos traços de gênero e/ou número, ao passo que, nos exemplos apresentados em (ii), não são explicitamente dados os antecedentes de *he* (e); *her* (f) e *it* (g), sendo necessário o apelo ao conhecimento de mundo, a fim de que o leitor possa inferir quais são os prováveis antecedentes para os citados pronomes, o que faz supor que os casos em (ii) necessitam de um contexto pragmático para instaurar o sentido a essas anáforas. No modelo mental proposto, então, por Hankamer e Sag (1976), como já dito, supõe-se que a anáfora superficial recupera o antecedente na esfera linguística, e a anáfora profunda, por sua vez, no transcorrer do processamento do discurso.

Anos depois, esse modelo teórico é revisto em Sag e Hankamer (1984), texto este em que os autores advertem que:

[...] um elemento anafórico “profundo” é determinado pela referência à *interpretação* (grifo do autor) de seu antecedente (em todos os casos em que existe um), i. e., pela referência a algum objeto em um modelo do mundo construído pelo intérprete da sentença discursiva; enquanto a interpretação de um elemento anafórico superficial é determinada pela referência a uma representação linguística associada ao antecedente, especificamente uma representação proposicional do tipo geralmente chamado de *forma lógica* (grifo do autor) (Sag e Hankamer, 1984, p. 328)³³.

Atentando para o que é alegado pelos autores, supomos que, no processamento da anáfora profunda, o indivíduo efetua a interpretação e busca, no transcorrer do processamento do discurso, recuperar o antecedente a partir de um modelo mental, elaborado pelo leitor/ouvinte. No processamento da anáfora superficial, por sua vez, o indivíduo efetua a interpretação e recupera o antecedente na esfera linguística. Portanto, na revisão proposta pelos autores, a categorização dessas anáforas traz efeitos atinentes à interpretação.

Em texto posterior, Tanenhaus e Carlson (1990) afirmam que, considerando a interpretação de um pronome a partir do contexto, a anáfora é tida como profunda, sendo interpretada com base no contexto não-linguístico, precisamente o aspecto pragmático ganha relevância, desnecessária, portanto, a informação linguística. Diferentemente, de acordo com os citados autores, a anáfora superficial é sensível à informação gramatical, exigindo que haja adequação de traços entre a anáfora e o seu respectivo antecedente.

Considerando que a anáfora conceitual possa acessar o sintagma nominal *o grupo*, por exemplo, baseando-se em seu conteúdo semântico, parece-nos que, até certo ponto, poderíamos estabelecer uma correlação entre esse tipo de anáfora e anáfora profunda proposta por Hankamer e Sag (1976), assim como entre o que concebemos como anáfora gramatical e o que esses autores tomam como anáfora superficial.

No entanto, há três aspectos que precisam ser trazidos à baila: i) se assumimos com Joosten et al. (2007, p. 85) que “alguns nomes coletivos são, de preferência, ‘um’, enquanto outros, ‘mais de um’”, conseqüentemente, ii) a anáfora conceitual, na situação específica de nome coletivo, não descarta, de um todo, a informação gramatical, e nem se apega estritamente à informação semântica, portanto, iii) no processamento do nome coletivo, pode ocorrer de a

³³ “[...] a “deep” anaphoric element is determined by reference to the *interpretation* (grifo do autor) of its antecedent (in all cases where there is one), i. e., by reference to some object in a model of the world constructed by the interpreter of the sentence of discourse; while the interpretation of a surface anaphoric element is determined by reference to a linguistic representation associated with the antecedent, specifically a propositional representation of the kind generally called *logical form* (grifo do autor)”.

congruência entre antecedente e pronome ser um facilitador para o processamento linguístico, assim como o contrário também pode acontecer. Supomos, então, que a dicotomia entre anáfora gramatical e anáfora conceitual, na situação específica relativa ao nome coletivo, precisa ser repensada.

A propósito, em estudos já anteriormente realizados com anáforas profundas (em nossa pesquisa, sob a nomenclatura de anáfora conceitual), já foi averiguado que fatores de ordem gramatical e semântica são atuantes no processamento anafórico. A exemplo disso, temos os experimentos aplicados por Garnham et al. (1995), os quais, a partir da consideração de que tanto na língua espanhola quanto na francesa, o gênero dos substantivos que se referem a objetos é gramaticalmente arbitrário, os autores compararam casos em que a referência pronominal seria baseada na semântica (anáfora profunda) e outros casos em que seria fundamentada na morfologia (anáfora superficial). Conforme os autores, “Essa comparação estabelece o tipo de representação – superficial ou baseada no conteúdo – utilizada para interpretar os pronomes” (op. cit., p. 41)³⁴. Vejamos um exemplo advindo do segundo experimento:

(87) *La cape a protégé la veste/ le manteau parce qu’elle était imperméable.*

‘A capa protegeu a jaqueta/ o casaco porque ela era impermeável.’

Embora, em língua francesa, sendo o gênero gramatical arbitrário quando se refere a objetos, no citado experimento, a segunda sentença era lida mais rapidamente quando o traço de gênero convergia entre o pronome e o antecedente ($p < 0,01$). Isso contraria a afirmação de Sag e Hankamer (1984) de que as anáforas profundas (os pronomes diretos são tidos como tais, conf. Garnham et al., 1995, p. 42) não têm acesso à representação gramatical. Nas palavras de Sag e Hankamer (1984, p. 336) “[...] (as anáforas profundas) são interpretadas através da referência imediata a entidades no modelo discursivo”³⁵. Contudo, “[...] no caso das línguas românicas tais como a espanhola, a italiana ou a portuguesa (ou a francesa, acréscimo nosso), os traços formais como o gênero gramatical são muito comuns e não seria muito econômico não tirar vantagem deles”³⁶ (Carreiras apud Maia, 2012, p. 12).

Em texto posterior, Carreiras et al. (1996) verificaram como o conhecimento de mundo

³⁴ “This comparison establishes the type of representation – superficial or content based – used to interpret the pronouns”.

³⁵ “[...] are interpreted by immediate reference to entities in the discourse model”.

³⁶ “[...] in the case of romance languages such as Spanish, Italian or Portuguese, formal cues such as grammatical gender are very common and it would be very uneconomical not to take advantage of those”.

a respeito de gênero estereotipado influencia a compreensão. Os citados autores aplicaram quatro experimentos, utilizando a técnica de leitura automonitorada de sentenças. No primeiro experimento, aplicado em língua inglesa, a primeira sentença continha um antecedente com gênero estereotipado, no masculino ou no feminino, isto é, ‘médico’ para o masculino e ‘enfermeira’ para o feminino ou ‘estudante’ para neutro. A última sentença era a que continha o pronome – ele ou ela - e era o segmento crítico, o qual foi lido mais lentamente quando havia incongruência de gênero entre o pronome e o antecedente com gênero estereotipado, ou seja, se havia a palavra *he* (‘ele’), para se referir ao antecedente *nurse* (‘enfermeiro’), a leitura era mais custosa, uma vez que *nurse* tende a ser considerada uma profissão do sexo feminino.

Nos outros três experimentos, aplicados em língua espanhola, os participantes poderiam checar qual era o gênero do antecedente já a partir da leitura do artigo que acompanhava o antecedente. Foi observada uma leitura mais custosa quando havia incongruência entre o gênero do artigo e o gênero do antecedente estereotipado e, embora o tempo de leitura do segmento crítico tenha sido indiferente, esse resultado também indica que houve atuação do aspecto gramatical e do aspecto semântico para o processamento do gênero.

Diante do que aqui apresentamos, parece-nos inapropriado, então, estabelecer uma fragmentação rígida entre anáfora superficial e anáfora profunda nos moldes de Sag e Hankamer (1984) no sentido de que as anáforas profundas (os pronomes diretos) não têm acesso à representação gramatical. Em especial, na situação particular do nome coletivo, a partir dos estudos com *corpora* (Joosten et al., 2007 e Annala, 2008) e com *eyetracking* (Joosten et al., 2007), foi verificado que o pronome pode estabelecer uma relação anafórica correferencial ou não, dependendo do tipo de acesso desencadeado pelo nome coletivo, ou seja, caso o nome coletivo apresente como característica i) baixo acesso aos membros que formam o coletivo, este pode ser retomado por pronome no singular, indicando, portanto, o acesso à informação gramatical e instaurando uma relação correferencial.

Entretanto, se o nome coletivo apresenta ii) alto acesso aos seus membros, a remissão ao antecedente pode ser realizada a partir de um pronome no singular ou no plural. Presumimos, então, que talvez a informação gramatical para o caso (i) será suficiente para a resolução anafórica. Mas, para o caso (ii), o *parser* precisará acessar informações de outros níveis para fazer a escolha pelo antecedente sem causar estranheza.

Nos termos de Carreiras “Os efeitos das anáforas conceituais indicam que o *parser* presta mais atenção ao significado conceitual do que às pistas do número formal durante a

compreensão do pronome”³⁷ (Carreiras apud Maia, 2012, p. 13). Afora outros aspectos intervenientes nessa escolha de número (se singular ou se plural), tais como o verbo e o tempo verbal, sem mencionar que a informação do gênero pode ser também atuante na resolução anafórica.

Enfim, o tratamento da anáfora profunda, no nosso caso, da anáfora conceitual, pode não descartar de um todo a informação gramatical. Como já destacamos, a dicotomia entre anáfora gramatical e anáfora conceitual, na situação específica relativa ao nome coletivo, precisa ser repensada. Por ora, arriscamos reafirmar que esse tipo de anáfora não pode se enquadrar como sendo estritamente baseado no aspecto sintático ou no aspecto semântico/pragmático, ambos aspectos vão ter seu grau de atuação no processamento anafórico conforme o nome coletivo focado (sem descartar as questões mencionadas no final do parágrafo anterior).

Portanto, parece que a anáfora conceitual está situada no entremeio da relação direta e indireta com a marca morfológica de número e/ou gênero do antecedente, pois concomitantemente apresenta características da anáfora gramatical (acesso à informação nesse nível) e da anáfora conceitual (acesso à informação semântico-pragmática). Assim, ao invés dessa divisão rígida, talvez fosse mais adequado conceber a anáfora conceitual, na situação específica da coletividade, como anáfora pronominal (in) direta.

Relembramos que além de buscarmos os parâmetros quanto ao processamento da anáfora conceitual por falantes nativos do português brasileiro e da língua inglesa, também pretendemos averiguar como ocorre esse processamento por sujeitos aprendizes de língua inglesa, em diferentes níveis de aprendizagem, e simultâneos falantes nativos do português brasileiro. Portanto, tratar a respeito desses aprendizes implica discutir um suporte teórico que possa esclarecer o processamento desempenhado por não-nativos. É o que faremos no capítulo que segue.

³⁷ “The conceptual anaphors effects indicate that the parser pays more attention to the conceptual meaning than to the formal number cues during pronoun comprehension”.

3 CAPÍTULO II – DAS ESPECIFICIDADES RELATIVAS AO PROCESSAMENTO LINGÜÍSTICO PELO APRENDIZ DE L2

Neste segundo capítulo, na primeira seção, traremos à discussão a *Shallow Structure Hypothesis* ('Hipótese da Estrutura Rasa'), um dos aportes teóricos que pretende explicar o processamento linguístico do aprendiz de uma segunda língua. Ao mesmo tempo, tentando refletir sobre o que diz esta hipótese, também apresentaremos exemplos de experimentos que contrariam a afirmação incisiva de que o aprendiz acessa exclusivamente uma estrutura rasa.

Em seguida, na segunda seção, iremos discorrer a respeito de proficiência (Scaramucci, 2000) e de bilinguismo (Mota e Finger, 2008; Zimmer, 2010; Souza, 2011; Souza, 2012), momento em que descreveremos alguns posicionamentos quanto ao que tais conceitos possam significar, assim como esboçaremos o perfil dos sujeitos participantes do nosso trabalho, à luz das perspectivas postas, em uma tentativa de lembrar ao leitor com quais sujeitos estamos lidando nessa pesquisa.

Por fim, na terceira seção, iremos recorrer ao *Declarative/Procedural Model* (Modelo Procedimental/Declarativo), embora também inteirados de que o autor desse modelo, Ullman (2001a), não esclarece, por exemplo, a que se refere ao tratar da memória procedimental como menos disponível para o aprendiz de uma segunda língua (Clahsen e Felser, 2006a).

No entanto, o autor tenta explicar como uma segunda língua é aprendida, o que nos interessa no trabalho que ora apresentamos, e defende, juntamente com outros autores, que o aprendiz adulto pode alcançar os mecanismos de processamento gramatical e lexical de modo semelhante ao nativo, dependendo do nível de proficiência desse aprendiz e, principalmente, do contexto de aprendizagem de sua segunda língua (Morgan-Short et al., 2012).

3.1 HIPÓTESE DA ESTRUTURA RASA: O QUE ELA DIZ E O QUE RELATAM ESTUDOS CONTRÁRIOS A ELA

Embora cientes de que “O bilinguismo é normal para a espécie [humana] no sentido trivial de que o mundo é tão complexo que o monolinguismo estrito é quase inimaginável”³⁸ (Chomsky apud Macswan, 2000, p. 43); e, ainda, de maneira mais extremada: “[...] todo ser humano fala uma variedade de línguas. Nós, algumas vezes, as chamamos de diferentes estilos

³⁸ “Bilingualism is normal to the species in the trivial sense that the world is so complex that strict monoigualism is almost unimaginable”.

ou diferentes dialetos, mas elas são realmente línguas diferentes [...]”³⁹ (Chomsky, 1988, p. 188), lembramos que iremos nos referir aos sujeitos participantes dessa pesquisa como aprendizes, e não como bilíngues.

Como esses sujeitos foram selecionados a partir de contextos de aprendizagem e em diferentes níveis de proficiência, justifica-se a escolha por resenhar sobre a Hipótese da Estrutura Rasa, uma vez que salvas algumas exceções, esses sujeitos não se enquadravam dentro do perfil que é tido como *near-native speaker* (falante quase nativo), no sentido restrito de que não tinham absorvido grande parte da sintaxe da língua inglesa. Ademais, os autores da citada hipótese tomam como um dos tipos de seus sujeitos os não-nativos adultos, em nível avançado, tidos como aprendizes de uma segunda língua. Tal perfil se enquadra em um dos tipos de aprendizes da nossa pesquisa.

Para compreender como ocorre o processamento da segunda língua, têm sido aplicadas várias técnicas experimentais na Psicolinguística como já afirmado por Clahsen e Felser (2006b, p. 564): “[...] pesquisadores de várias disciplinas têm começado a investigar o processamento linguístico [do não-nativo] utilizando técnicas experimentais psicolinguísticas”⁴⁰ (Clahsen e Felser, 2006b, p. 564), o que significa que a partir de dados empíricos é possível averiguar, com maior precisão, como se processa a língua do não-nativo. Dentre as técnicas, temos a *self-paced reading* (leitura automonitorada), a qual consiste na realização de leitura de sentenças na tela de um computador (esmiuçaremos a respeito disso no quarto capítulo).

Mas, além da Psicolinguística, uma outra área que faz uso amplo de técnicas *on-line* é a Neurolinguística, a qual “[...] pode ser definida como a parte da Neuropsicologia que estuda a mediação linguística dos processos cognitivo-cerebrais e a parte da Linguística que trata da mediação cognitivo-cerebral dos processos linguísticos normais e patológicos” (Damasceno, 1997, p. 88).

Entre as técnicas da Neurolinguística, temos a *Event-related potentials* (ERPs - potenciais evocados relacionados a eventos linguísticos), uma técnica não invasiva de medição da atividade elétrica cortical, a partir da qual são averiguados componentes elétricos produzidos pelos neurônios no cérebro. Esses neurônios ativam atividade elétrica que pode ser medida por eletrodos colocados no escalpo do sujeito a fim de identificar os componentes elétricos

³⁹ “[...] every human being speaks a variety of languages. We sometimes call them different styles or different dialects, but they are really different languages [...]”.

⁴⁰ “[...] researchers from different disciplines have begun to investigate non-native language processing using experimental psycholinguistics techniques”.

associados com um dado estímulo linguístico. Dentre os componentes, temos, por exemplo, o P600 – se refere a uma positividade, acentuada aos 600 ms, relacionada a irregularidades sintáticas (Friederici e Frisch, 2000); o N400 – diz respeito a uma negatividade, acentuada aos 400 ms, referente à reanálise devida a irregularidades semânticas (Osterhout e Holcomb, 1995); e LAN ou N100 (negatividade anterior esquerda tardia) – ativação após os 100ms, podendo ser um efeito de identificação da classe de palavra ou de memória de trabalho, sem acesso semântico (Lage, 2005).

O nosso trabalho de tese que ora apresentamos se concentra na área da Psicolinguística, entretanto, iremos nos valer também de experimentos que utilizaram outras técnicas *on-line* da área da Neurolinguística, razão pela qual a disposição dos comentários anteriores. A propósito, uma das pesquisas em que foram obtidos dados empíricos também a partir da técnica de potenciais evocados foi na proposta da *Shallow Structure Hypothesis* (Hipótese da Estrutura Rasa), da autoria de Clahsen e Felser (2006a).

A Hipótese da Estrutura Rasa advoga que “[...] as representações sintáticas que os aprendizes adultos de L2 computam durante a compreensão são mais rasas e menos detalhadas do que as dos falantes nativos”⁴¹ (Clahsen e Felser, 2006a, p. 4). Nesse artigo, os autores apresentam uma visão geral quanto ao processamento gramatical dos aspectos morfológico e sintático de crianças e de adultos falantes nativos de primeira língua (L1) e de aprendizes adultos de segunda língua (L2), assim como elencam diferenças características de processamento dos nativos e dos aprendizes. Dentre estas distinções, os autores mencionam que os nativos fazem integração *on-line* de diferentes fontes de informação, executam o processamento linguístico com rapidez e dispõem de todos os mecanismos de processamento.

De modo contrário, os aprendizes tendem a apresentar certa dificuldade de integração de todas as fontes de informação, possível falta de automaticidade, parcial acesso aos mecanismos de processamento e, como são falantes nativos de uma outra língua, podem sofrer influência da língua materna no processamento da L2. No entanto, conforme os autores, estas características dos aprendizes são insuficientes para justificar a diferença entre os nativos e os não-nativos quanto ao processamento gramatical. Em virtude disso, foi elaborada a proposta da Hipótese da Estrutura Rasa tentando explicar o processamento gramatical dos não-nativos.

Embora o conteúdo do mencionado artigo de Clahsen e Felser (2006a) forneça “[...] um excelente resumo da pesquisa corrente acerca do processamento em primeira língua (L1) e em

⁴¹ “[...] the syntactic representations adult L2 learners compute during comprehension are shallower and less detailed than those of native speakers”.

segunda língua (L2)”⁴² (Avrutin, 2006, p. 43), aqui, interessa-nos, em particular, alguns exemplos experimentais a fim de entender a defesa dos autores quanto à citada hipótese, notadamente no que diz respeito ao processamento de aprendizes. Para esclarecimentos, entenda-se que ao se mencionar processamento gramatical está se referindo “[...] à construção de representações estruturais para as orações, frases e palavras morfologicamente complexas na compreensão e na produção da língua em tempo real”⁴³ (Clahsen e Felser, 2006b, p. 564).

Um dos aspectos importantes a se destacar é o de que, conforme os autores da hipótese, o processamento da estrutura rasa não é uma particularidade dos não-nativos, ao contrário, os nativos, por exemplo, ao fazerem a interpretação de sentenças passivas não plausíveis como:

(88) The dog was bitten by the man
 ‘O cachorro foi mordido pelo homem’,

julgaram com menor precisão sentenças desse tipo. Tal dado, sob a ótica da abordagem *Good Enough*, pode ser explicado pelo fato de que “[...] as representações formadas a partir de material difícil ou complexo são frequentemente rasas e incompletas”⁴⁴ (Ferreira et al., 2009, p. 413).

Um outro exemplo do processamento da estrutura rasa pelos nativos consiste nos princípios de menor esforço quando o *parser* opta pela análise estruturalmente mais simples ao se deparar com frases do tipo:

(89) The log floated down the river sank.
 ‘A tora que flutuava no rio afundou.’

Em língua inglesa, na frase citada, temos um agravante que faz com que ocorra o efeito *garden-path*, isto é, a reanálise da estrutura quando se alcança um nível de leitura da sentença em que esta fica ambígua. Tal agravante é o verbo *floated* (‘flutuava’) que tanto pode indicar uma ação acabada ou uma ação iniciada no passado, mas que ainda continua a ocorrer. Portanto, na primeira leitura em que *floated* é tido como ação finda, considerado, assim, como verbo principal, o leitor pode ler a sentença até *river* (‘rio’), isto é, ‘A tora flutuou no rio’, optando,

⁴² “[...] an excellent summary of current first language (L1) and second language (L2) research on processing”.

⁴³ “[...] to the construction of structural representations for sentences, phrases, and morphologically complex words in real-time language comprehension and production”.

⁴⁴ “[...] representations formed from complex or difficult material are often shallow and incomplete”.

portanto, pela estrutura rasa. No entanto, quando se deparar com o verbo *sank* ('afundou'), o leitor precisará fazer a reanálise e tomar o verbo *floated* como particípio que introduz uma oração relativa restritiva a fim de dar sentido à sentença lida, ou seja, a leitura apropriada seria 'A tora que flutuava no rio afundou', e não 'A tora flutuou no rio afundou'.

Diante do posto, os autores destacam que o processamento da estrutura rasa é uma opção disponível para o sistema de compreensão da linguagem humana. Consequentemente, afirmar que o aprendiz de uma segunda língua tem representações rasas na compreensão dessa língua necessariamente não pode significar categorizá-lo em condição de menos eficiente no processamento, mas apenas o de tentar explicar o que pode ocorrer em termos gramaticais com esse aprendiz ao processar uma língua que não é a materna, principalmente, se este ainda se encontra em estágio inicial de aprendizagem. Tentemos, então, compreender o que postula tal hipótese. Para tanto, retomaremos alguns estudos, dentre estes, o de Hahne et al. (2006).

Estes autores utilizaram a técnica de potenciais evocados com o propósito de investigar como os aprendizes de L2 processam palavras flexionadas *on-line*. Para tal, examinaram a formação do particípio de verbos e do plural de substantivos, em alemão, por aprendizes avançados de L2, os quais aprenderam a segunda língua no período da puberdade e são falantes nativos de russo. A tarefa *on-line* consistia em ler sentenças com violações morfológicas relativas à super-regularização de verbos e substantivos, ou seja, a adição de um sufixo regular a verbos (por exemplo, em língua inglesa, *writed*) ou substantivos (por exemplo, em língua inglesa, *childs*) que exigiam uma terminação irregular. Vejamos alguns exemplos em alemão:

(90) Super-regularização:

particípios: gekauft

plural: Tubes

Além da leitura de sentenças com as violações citadas, os participantes também foram expostos a sentenças com regulares incorretos, isto é, o acréscimo de um sufixo regular incorreto ao final de verbos (por exemplo, em língua inglesa, *workd*) ou substantivos regulares (por exemplo, em língua inglesa, *nighres*).

(91) Regulares incorretos:

particípios: gelashen

plural: Waggonen

Como resultados, foram observadas a ativação do componente P600 na leitura de sufixos em verbos e substantivos que exigiam uma sufixação regular, e do N400 na leitura de sufixos em verbos e substantivos que demandavam uma sufixação irregular. Com isso, os autores deduzem que os aprendizes de L2 empregam tanto a rota de armazenamento lexical (ativação do N400) quanto a de decomposição morfológica da palavra (ativação do P600).

No entanto, diferentemente dos nativos em que o componente LAN foi ativado tanto para a sufixação dos verbos quanto para os substantivos regulares, nos aprendizes de L2, o citado componente foi encontrado para os participípios, mas não para os plurais dos substantivos. Dado que a negatividade anterior reflete precoces processos automáticos na decomposição morfológica da palavra, estes resultados sugerem que os aprendizes de L2 empregam esses processos para a formação dos participípios, mas não para o plural dos substantivos.

Isso é corroborado nas tarefas *off-line*, uma vez que nas duas tarefas de produção eliciada, em que eram apresentados aos aprendizes verbos e substantivos não flexionados, utilizados nos experimentos *on-line* de potenciais evocados, os aprendizes deveriam produzir a forma correta do participípio dos verbos e do plural dos substantivos. Nos resultados dessas tarefas, foi possível verificar que os aprendizes conheciam os verbos e substantivos aplicados nos experimentos, mas acertaram mais nas respostas referentes aos participípios (mais de 95%) do que nas referentes aos substantivos (86%).

Por sua vez, Friederici, Steinhauer e Pfeifer (2002) relatam os resultados de um experimento com o uso de uma gramática artificial em que sujeitos adultos foram treinados, em um sistema de linguagem artificial chamado BROCANTO, até um nível em que eles foram considerados altamente proficientes e com um limite de produção de pouquíssimos erros. Um subsequente experimento com ERP examinando violações sintáticas em BROCANTO revelou o padrão bifásico de ERP também ocorrente em estudos de processamento de linguagem natural em falantes nativos, isto é, uma negatividade anterior seguida por um P600. Este resultado indica que os aprendizes de segunda língua, ao menos naquilo em que são proficientes, apoiam-se, de forma semelhante aos nativos, nos componentes lexical e computacional para realizar o processamento linguístico.

Ainda em estudos relativos ao processamento de ambiguidade em sentenças, Chahsen e Felser, em diferentes artigos (Felser *et al.*, 2003; Papadopoulou e Clahsen, 2003), afirmam que aprendizes de L2 e nativos apresentam diferente preferência gramatical na resolução de ambiguidade em sentenças do tipo

(92) Someone shot the servant of the actress who was on the balcony

‘Alguém atirou no empregado da atriz que estava na varanda’,

em virtude, conforme os autores, de os aprendizes não terem a mesma habilidade gramatical apresentada pelos nativos.

Entretanto, conforme Omaki e Schulz (2011, p. 565), na resolução da ambiguidade das sentenças, “[...] o fato de os aprendizes de L2 não mostrarem a mesma preferência estrutural que os falantes nativos poderia simplesmente significar que as informações não sintáticas receberam maior prioridade [...]”⁴⁵, o que corrobora, de certa maneira, com a proposta da Hipótese da Estrutura Rasa, uma vez que Clahsen e Felser (2006a) defendem que os aprendizes se apoiam principalmente em informações léxico-semânticas no processamento linguístico da segunda língua.

Todavia, ater-se a informações de ordem não sintática para desambiguar sentenças não é exclusivo dos aprendizes; o nativo, quando necessário, também recorre a dados da referida ordem, o que pode ser confirmado, por exemplo, no estudo de Fodor (2002) em que a prosódia ganha relevância na desambiguação de sentenças pelo nativo.

Não obstante, Omaki e Schulz (2011, p. 565) ainda acrescentam que “os aprendizes de L2 não são completamente incapazes de construir ricas representações gramaticais, ao menos quando eles não estão sob a pressão do tempo”⁴⁶, o que pode ser conferido em textos de Schwartz (1998) e White (2003), com a exemplificação de estudos utilizando métodos *off-line*.

Omaki e Schulz (2011) destacam, por sua vez, que provavelmente as mencionadas ricas representações são elaboradas em um segundo estágio do *parsing*, o que difere do nativo que efetua o processamento em um primeiro estágio. Apesar disso, esses autores se opõem à proposta da estrutura rasa em que se defende a impossibilidade de o não-nativo alcançar o processamento mais detalhado, argumentando que a habilidade devida no uso da informação gramatical é que poderá garantir o processamento gramatical, sendo este proporcional ao conhecimento gramatical obtido pelo aprendiz. Nas palavras dos autores:

Se falta aos aprendizes de L2 a habilidade de fazer uso da informação gramatical no processamento *on-line* da sentença, então o *input* que alimenta o mecanismo de aprendizagem da língua deve também estar insuficiente em seus detalhes estruturais, o que pode explicar por que a aprendizagem do conhecimento gramatical da segunda

⁴⁵ “[...] the fact that L2 learners did not show the same phrase structure-based preference as native speakers could simply mean that non-syntactic information received higher priority [...]”.

⁴⁶ “learners are not completely incapable of constructing rich grammatical representations, at least when they are not under time pressure”.

língua não é uniformemente bem-sucedido ou eficiente como na aquisição da primeira língua⁴⁷ (Omaki e Schulz, 2011, p. 564).

Destacamos que embora o aprendiz tenha informações gramaticais insuficientes, estas podem ganhar maior robustez na medida em que o aprendiz avança na proficiência da segunda língua. A propósito, McLaughlin et al. (2010), a partir da observação de potenciais evocados, apontam achados relativos à aprendizagem de segunda língua em contexto de sala de aula, com aprendizes adultos iniciantes, dos quais, alguns progrediram no nível de conhecimento gramatical e incorporaram esse conhecimento no processamento *on-line* da segunda língua durante o primeiro ano de aprendizagem, ao passo que, aprendizes adultos nos níveis intermediário e avançado já se assemelharam mais aos nativos.

Em um de seus estudos, McLaughlin et al. (2010) focalizam a aprendizagem da concordância morfossintática por falantes nativos de língua inglesa e aprendizes de alemão. Considerando que nestas línguas há flexão verbal conforme o sujeito com o qual o verbo concorda, os citados pesquisadores aplicaram um experimento com sujeitos falantes nativos de alemão; falantes nativos de língua inglesa cursando o primeiro ano de aprendizagem de alemão; e falantes nativos de língua inglesa cursando o terceiro ano de aprendizagem de alemão; todos foram submetidos ao experimento quando estavam quase no término dos seus respectivos anos letivos de estudo.

A tarefa consistia em ler sentenças, uma por vez, que apresentavam verbos regulares, os quais foram retirados dos seis primeiros capítulos do livro introdutório estudado pelos aprendizes participantes. Esses verbos eram apresentados na tarefa com sufixos corretos, assim como incorretos. Vejamos:

(93) Ich wohne in Berlin.

‘Eu moro em Berlim’.

(94) **Ich wohnt in Berlin*

‘Eu mora em Berlim’.

E, após a leitura de cada sentença, os sujeitos também deveriam fazer o julgamento de aceitabilidade de final de sentença. Como resultados dos potenciais evocados, verificou-se que

⁴⁷ “If L2 learners lack the ability to make use of grammatical information in online sentence processing, then the input that feeds into the language learning mechanism must also be impoverished in its structural details, which may explain why SLA of grammatical knowledge is not as uniformly successful or efficient as in L1 acquisition”.

foi acionado o P600, componente este relativo à ativação de informações sintáticas/estruturais, em falantes nativos e em aprendizes que cursavam o terceiro ano de estudos em língua alemã, ao passo que, nos aprendizes que cursavam o primeiro ano foi ativado o componente N400 (respostas do cérebro às informações léxico-semânticas) seguido pelo P600. No entanto, nesses últimos aprendizes, não houve um padrão de resposta do cérebro, pois nas reações cerebrais de alguns desses aprendizes foi ativado inicialmente o N400, e em outros, o P600. Conforme os autores, provavelmente, as diferenças individuais desses aprendizes podem ter contribuído para o desigual processamento linguístico.

Porém, a partir dos resultados obtidos, em termos gerais, enfatizamos que aqueles aprendizes que tinham progredido em seu nível de proficiência (3 anos cursando alemão) mostraram ter aumentado o seu conhecimento gramatical, uma vez que semelhantemente aos nativos, os citados aprendizes ativaram o componente P600 quando liam anomalias gramaticais nos verbos regulares da tarefa efetuada, o que não ocorreu com aqueles aprendizes que haviam estudado a segunda língua durante um ano, os quais oscilaram entre o N400 e o P600.

Portanto, os aprendizes mais proficientes processam de forma semelhante aos nativos, enquanto que os menos ainda recorrem mais a informações léxico-semânticas. Consoante Mclaughlin et al. (2010, p. 129): “Pode-se também inferir que este padrão diferenciado de resposta (cerebral) reflete diferentes estágios de uma progressão desenvolvimental [...]”⁴⁸, ou seja, na medida em que o aprendiz se torna mais proficiente, mais conhecimento gramatical ele obtém, distanciando-se cada vez mais de um “processamento raso” em termos gramaticais.

Outro exemplo de experimento em que é possível averiguar um *continuum* crescente, no sentido de que o aprendiz aumenta o seu conhecimento gramatical conforme o seu nível de proficiência, é no experimento longitudinal efetuado por Osterhout *et al.* (2010). Neste trabalho, os autores aplicaram um experimento longitudinal, durante o primeiro ano de aprendizagem de uma segunda língua, para observar efeitos de semelhança e diferença de regras, entre língua nativa (inglês) e segunda língua (francês), sobre a aprendizagem dessa segunda língua. Como regra gramatical semelhante entre as duas línguas citadas foi examinada a concordância entre verbo e sujeito, que ocorre em ambas as línguas inglesa e francesa, e como regra diferente, a concordância entre artigo e substantivo, não marcada em língua inglesa e marcada em língua francesa. Vejamos:

⁴⁸ “One might also infer that this differential response pattern reflects different stages of a developmental progression [...]”.

(95) the book- ‘o livro’/ the books – ‘os livros’

(96) le livre- ‘o livro’/ les livres – ‘os livros’

Nesse estudo longitudinal, os dados, a partir da aplicação da técnica de potenciais evocados, foram selecionados em uma sessão com os falantes nativos de língua francesa, e três diferentes sessões com os falantes nativos de língua inglesa e concomitantes aprendizes de língua francesa. A primeira, após quase quatro semanas de estudo; a segunda, após dezesseis semanas; e a terceira, após vinte e seis semanas. Como resultados, foi observada, nos nativos, a ativação do componente P600 nas violações referentes tanto à concordância entre sujeito e verbo (fenômeno semelhante nas duas línguas) quanto à concordância entre artigo e substantivo (fenômeno diferente entre as duas línguas).

Entretanto, quanto aos aprendizes, as respostas cerebrais oscilaram, na medida em que se aumentava o período de aprendizagem da segunda língua. Para a regra gramatical semelhante entre as línguas, na primeira sessão, foi captado o componente N400; na segunda sessão, foram registradas pequenas diferenças de amplitude, ou seja, houve variação entre o N400 e o P600; e, na terceira sessão, foi captado o P600.

Estes dados parecem nos indicar que houve relação entre maior nível de proficiência na segunda língua e crescente aprendizagem gramatical, uma vez que, ao final, os aprendizes ativaram o componente P600, semelhantemente aos nativos. Mas, para a regra gramatical que diferia entre as línguas - plural marcado do artigo em francês e não-marcado para o inglês -, as respostas cerebrais não foram significativas no transcorrer do ano de aprendizagem.

Conforme Osterhout et al. (2010), podemos inferir, a partir desses resultados, que a semelhança gramatical entre a língua nativa e a outra língua que o indivíduo está aprendendo é um fator facilitador para que se aprenda a gramática dessa outra língua, o que não se pode afirmar quando a regra difere. No caso do experimento apresentado, os autores supuseram que o som pluralizado quase ausente em língua francesa possa ter contribuído para o resultado apresentado, isto é, sem reações cerebrais significativas.

De acordo com Clahsen e Felser (2006a), com relação aos aprendizes, ainda há outras questões a serem consideradas no que se refere ao processamento de sentenças, uma vez que há uma demanda maior de tempo em virtude da “[...] identificação de palavras e de frases em uma língua não nativa”⁴⁹ (Clahsen e Felser, 2006a, p. 13). Isto é, nos aprendizes, o *parsing* além de buscar desambiguar a sentença, também procura acessar o significado do material

⁴⁹ “[...] to identify words and phrases in a nonnative language”.

linguístico, tornando, talvez, a rota do analisador sintático mais custosa, pois este precisa efetuar o processamento da sentença e fornecer as informações ao léxico-semântico para que seja dado o sentido à sentença lida/ouvida, o que não impede que o aprendiz ultrapasse o estágio de processamento raso, apenas, provavelmente, sendo um processo mais demorado do que o do nativo em virtude do nível de proficiência do aprendiz.

Diante do posto, talvez, dependendo do nível de aprendizagem, um dos problemas dos aprendizes não seja de processamento raso, mas sim de representação, principalmente o incitante, pois como poderá processar aquilo que não está representado? Como defende Avrutin (2006, p. 45): “[...], é também importante perceber que o uso de um mecanismo de processamento específico requer a disponibilidade de recursos suficientes”⁵⁰.

Portanto, em especial, se o aprendiz não dispõe ainda de conhecimento gramatical suficiente para efetuar o processamento, este pode ser afetado e distinto do nível de processamento do nativo que desde a sua infância já “é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante” (Scarpa, 2001, p. 207).

Desse modo, afirmar que o aprendiz apresenta uma estrutura rasa é insuficiente para explicar o seu processamento linguístico, necessário se faz inserir também o nível de conhecimento gramatical que o aprendiz apresenta, o qual pode estar proporcionalmente relacionado ao nível de proficiência.

Indispensável relembrar que por intervenção pedagógica é que os aprendizes-foco da nossa pesquisa aprendem a gramática da segunda língua através de instrução, o que difere do nativo que automaticamente adquire a gramática mental, desde a sua infância, de forma inconsciente e em curto período, sendo o mecanismo do *parsing* da criança praticamente o mesmo dos falantes adultos, distinguindo-se com relação a outros fatores, tais como curta memória de trabalho e limitações no sistema cognitivo.

Mas, além do acesso gramatical, os aprendizes “[...] têm que descobrir as estratégias de processamento daquela L2 específica, as quais podem diferir daquelas que eles desenvolveram para a sua língua nativa”⁵¹ (Marinis, 2003, p. 145). Em suma, portanto, estão em voga dois aspectos de relevância para os aprendizes de uma segunda língua: o acesso gramatical e as

⁵⁰ “[...] it is also important to realize that the use of a specific processing mechanism requires the availability of sufficient resources”.

⁵¹ “[...] have to discover the processing strategies of that particular L2, which may differ from the ones they have developed for their native language”.

estratégias de processamento. Além do que, há ainda o acesso à informação de ordem semântica, prosódica e fonológica que o *parser* do aprendiz precisa processar.

Acrescente-se que, no tocante ao nativo, este para desambiguar sentenças também é influenciado por outros aspectos, além dos estruturais, tais como: memória de trabalho, informação na ordem lexical, semântica e discursiva, e prosódia (Clahsen e Felser, 2006a). Especificamente com relação às crianças nativas, apesar de seu desenvolvimento gramatical estar completo por volta dos 6 (seis) anos de idade, o espaço da sua memória de trabalho e o estoque da informação lexical são menores do que os do adulto, ocasionando maior demora para o processamento de sentenças ambíguas.

A criança nativa, talvez em virtude da incompletude de informações advindas de várias fontes, tende a optar por uma estrutura mais simples, embora esta possa ser semanticamente inadequada. Corroboração para tal se encontra no estudo desenvolvido por Traxler (2002) em que este pesquisador observou o processamento sentencial por crianças entre 8 e 12 anos de idade, as quais leram sentenças que continham ambiguidade temporária quanto ao sujeito/objeto como em:

(97) When Sue tripped the girl (the table) fell over and the vase was broken.
 ‘Quando Sue tropeçou a garota (a mesa) caiu e o vaso quebrou’.

Mesmo inapropriado semanticamente, as crianças liam o sintagma nominal após o verbo *tripped* (‘tropeçou’) como objeto direto desse verbo, isto é, ‘Quando Sue tropeçou a garota (a mesa)’, e não como sujeito da oração seguinte - ‘Quando Sue tropeçou a garota (a mesa) caiu e o vaso quebrou’, o que valida a suposição de que a criança não acessa todas as fontes de informação para efetuar o processamento linguístico.

No entanto, em tarefas *off-line*, as crianças já mostraram acessar informação pragmática, apesar de ser amplamente defendido de que as crianças têm menor habilidade para considerar informação contextual, por exemplo, no estudo efetuado por Meroni e Crain (2003) em que havia dois referentes possíveis, as crianças atentaram para a informação contextual antes de optarem pelo referente.

De modo contrário das tarefas *on-line* que exigem automaticidade do *parsing* para a resolução referencial, sem permitir que haja reflexão, as tarefas *off-line* medem as reações ocorridas após a leitura ou a audição terem ocorrido; nas palavras de Leitão (2008, p 223): “As

aferições obtidas a partir de experimentos *off-line* dão informação a respeito da interpretação (momento de reflexão) das frases ou enunciados [...]”.

Por conseguinte, podemos deduzir que se a automaticidade é exigida, a criança acionará estritamente a informação de ordem gramatical, até porque o mecanismo do *parsing* já está pronto desde tenra idade, e descartará a contextual, talvez por sua memória de trabalho ser mais requerida, o que pode ocasionar o atraso do processamento linguístico.

Na proposição da Hipótese da Estrutura Rasa, o nível de proficiência do aprendiz no processamento linguístico parece não ser considerado de modo efetivo, como já adiantamos anteriormente na introdução desse nosso trabalho. Entenda-se aqui que ao mencionarmos nível de proficiência (iremos pormenorizar a respeito desse conceito na seção seguinte), estamos supondo que este nível tem relação com processamento gramatical, em um *continuum* no qual a habilidade gramatical pode ser aprimorada na medida em que o nível de proficiência se torna mais avançado, ou seja, quanto maior o nível de proficiência do aprendiz, também será maior a possibilidade de processamento gramatical eficiente, o que parece não ser considerado como algo significativo na Hipótese da Estrutura Rasa.

Em virtude disso, embora essa hipótese possa ser aplicável para a compreensão da arquitetura linguística do aprendiz (principalmente do iniciante), ela necessita sofrer uma revisão. Com isso, não intentamos afirmar que o nível de proficiência/conhecimento gramatical foi desprezado, em um todo, na hipótese proposta pelos autores, a propósito, em um dos seus artigos (Clahsen e Felser, 2006b, p. 570), são elencadas algumas questões como sugestões para pesquisas posteriores, quais sejam:

- i. Como as habilidades de processamento gramatical em L2 mudam com o tempo?
- ii. Como o processamento gramatical difere entre os aprendizes precoces e os tardios de L2?
- iii. O processamento gramatical pode se tornar plenamente semelhante ao nativo nos chamados falantes quase nativos, os quais mostram um grau de domínio e de fluência que os tornam virtualmente indistinguíveis dos falantes nativos?⁵²

Contudo, embora tais questões possam suscitar discussões em torno do distanciamento da estrutura rasa, não evidenciam que Clahsen e Felser vislumbram tal possibilidade para o

⁵² “How do L2 grammatical processing abilities change over time? How does grammatical processing differ between early and late L2 learners? Can grammatical processing become fully native-like in so-called near-native speakers, who show a degree of L2 mastery and fluency that makes them virtually indistinguishable from native speakers?”

aprendiz que **não** é *near-native speaker* (falante quase nativo). Ademais, diferentes enfoques como o nível de proficiência do aprendiz, a frequência de uso da segunda língua, a duração de uso dessa língua, os vários aspectos sócio-históricos-linguísticos dos aprendizes parecem passar despercebidos (ou pouco valorados) pelos autores da Hipótese da Estrutura Rasa.

Assim sendo, na seção seguinte, buscamos pontuar aspectos que podem ser ponderados para caracterizar um aprendiz de segunda língua, os quais podem atuar para que o aprendiz saia do estágio raso e alcance nível sofisticado de processamento gramatical.

3.2 DA PROFICIÊNCIA DO APRENDIZ E DOS CRITÉRIOS RELATIVOS AO BILINGUISMO

De início, já vamos nos valer do que possa significar aprender uma primeira língua, assim como uma segunda língua conforme o ponto de vista chomskiano:

Aprender uma primeira língua é como crescer. Você simplesmente o faz. Todos fazem da mesma maneira. É desta forma que somos construídos. Não surgem problemas, exceto em casos de patologia ou de privação extrema. Mas aprender uma segunda língua é como aprender, vamos dizer, ginástica – para fazer salto com vara nas Olimpíadas ou algo assim. Não é uma atividade humana normal. E quando você lida com coisas que não são atividades humanas normais, as pessoas variam muito quanto a suas habilidades⁵³ (Chomsky, 1997, p. 93).

Isso posto, percebemos que aprender uma primeira língua é um ato que não requer esforço, é uma ação que se faz naturalmente, pois na qualidade de humanos já nascemos dotados da capacidade para tal. Entretanto, a aprendizagem de uma segunda língua exige do aprendiz prática, exercício, empenho por não ser “uma atividade humana normal”.

No que concerne, em especial, ao aprendiz tardio de L2, o qual, conforme Clahsen e Felser (2006b, p. 565) “[...] adquiriu uma segunda língua durante ou após a puberdade (e) pode atingir o processamento semelhante ao nativo em alguns domínios da gramática”⁵⁴, nós, ao contrário, assumimos a posição de que o seu nível de proficiência (afora outros aspectos) poderá cooperar para que ele se distancie ou se aproxime do processamento raso da gramática da língua a que se propõe aprender. Em assim sendo, com a ajuda de tantas outras variáveis, o nível de

⁵³ “Learning a first language is like growing up. You just do it. Everybody does it the same way. That’s the way you are built. Problems don’t arise, except in cases of really extreme deprivation or pathology. But learning a second language is like learning, you know, gymnastics – getting to be a pole vaulter in the Olympics or something. It’s not a normal human activity. And when you get to things that are not normal human activities, people vary a lot in their abilities”.

⁵⁴ “[...] acquired a second language around or after puberty can achieve native-like processing in some domains of grammar”.

proficiência avançado pode cooperar para mudanças nas representações mentais do aprendiz de L2.

Com ponto de vista extremado, Scovel (1988) afirma que dentro de um grupo de mil indivíduos aprendizes, um pode se sobressair e alcançar o nível de proficiência do nativo. Tal assertiva desencadeia a necessidade de serem esclarecidos dois aspectos: i) o que significa ser proficiente?; ii) quais características precisam ser consideradas para delimitar a proficiência do aprendiz?

Conforme Llurda (2000, p. 88), “[...] a proficiência é um termo que sugere variabilidade e tem sido relacionado tradicionalmente à medida e à testagem no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua”⁵⁵, portanto, a partir da proficiência é mensurado o nível de aprendizagem, em assim sendo, o aprendiz difere dos seus pares nesse processo. Em um esforço de emoldurar o que possa ser proficiência, vários modelos foram concebidos, o que pode nos fazer inferir que engessar o conceito proficiência talvez ainda seja uma tarefa inacabada. Iremos apenas desenhar, *en passant*, possibilidades do que possa ser suposto como proficiência, para, em seguida, nos acostarmos a uma das tentativas de conceituá-la.

Consoante Vollmer (1983), já nos idos dos anos cinquenta, o estruturalismo influenciou a formulação do conceito proficiência, no qual ter conhecimento gramatical, arcabouço vocabular e noções de pronúncia, assim como o domínio da leitura, escrita, fala e habilidade de ouvir eram sinalizadores de que o indivíduo seria proficiente, ou seja, nos parece que é criada a concepção de um indivíduo sabe-tudo e faz-tudo em termos de segunda língua, aparentemente absoluto, não passível de deslizes.

De acordo com Scaramucci (2000), nos anos setenta, entra em cena a *Divisibility Hypothesis* (‘Hipótese da Divisibilidade’), a qual toma “a proficiência como capaz de ser quebrada em um número de aspectos que podem ser testados separadamente” (op. cit., p. 17). Contrária a tal hipótese, surge a *Unitary or Indivisibility Hypothesis* (Hipótese da Proficiência Unitária ou da Indivisibilidade), na qual as capacidades formam um todo inseparável, e a proficiência é averiguada através de vários testes, tais como vocabulário, gramática, composição etc., ou seja, seria proficiente aquele indivíduo que detivesse elevada pontuação em todos esses componentes avaliativos.

Os estudos relativos à proficiência prosseguem e conforme Llurda (2000), dentre estes modelos, temos o de Cummins (1983), no qual a proficiência está inserida em um contínuo no

⁵⁵ “[...] proficiency is a term that suggests variability and it has traditionally been related to measurement and testing in second language teaching and learning”.

qual estão dois extremos, um denominado de contexto de comunicação reduzido (*context-reduced communication*), o qual é “[...] baseado na falta de conhecimento comum [...]”⁵⁶ (op. cit., p. 89), i. e., parece que os falantes estão cientes de que, no ato de interação, os mesmos não compartilham de um “conhecimento comum”, o que exige que os mesmos recorram a uma linguagem mais explícita a fim de que sejam amenizados desentendimentos na comunicação.

Por outro lado, o outro extremo do contínuo, o contexto de comunicação envolvido (*context-embedded communication*) difere do anterior no sentido de que, neste último, a comunicação entre os falantes “[...] está firmada em um código de conhecimento implícito”⁵⁷ (op. cit., p. 89), o que nos faz inferir que nesse tipo de contexto há maior fluidez na comunicação. Cabe, conforme o modelo, ao falante decidir por qual contexto de comunicação fazer uso conforme as várias situações nas quais o falante estará inserido.

Posteriormente, Stern (1983, p. 341) afirma que a proficiência é “a real performance de dados aprendizes individualmente ou de grupos de aprendizes”⁵⁸, ou seja, temos dois âmbitos divergentes para averiguar a proficiência, a saber: esta sendo observada em separado, com o olhar voltado para os sujeitos individualmente; e, por outro lado, a proficiência examinada em um grupo social. Na proposta desse autor, ele engloba a perspectiva chomskiana de competência; o ponto de vista sociolinguístico de Hymes; e a noção de uso (Llurda, 2000), uma vez que Stern estabeleceu o que segue como componentes a serem considerados no conceito de proficiência:

- 1) o domínio intuitivo das formas da língua;
- 2) o domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pelas formas da linguagem;
- 3) a capacidade de usar a língua com o máximo de atenção para a comunicação e o mínimo de atenção para a forma;
- 4) a criatividade de uso da língua (Llurda, 2000, p. 90)⁵⁹.

Canale (1983), por sua vez, propõe que para dimensionar as diferenças da competência comunicativa (proficiência), é necessário considerar: i) a competência gramatical, esta entendida nos moldes de Chomsky; ii) a competência sociolinguística, em que são considerados os contextos sociolinguísticos para se produzir e compreender os enunciados; iii) a competência

⁵⁶ “[...] based on a lack of common knowledge [...]”

⁵⁷ “[...] relies on a code of implicit knowledge [...]”

⁵⁸ “the actual performance of given individual learners or group of learners”

⁵⁹ “1) the intuitive mastery of the forms of the language; 2) the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings, expressed by language forms; 3) the capacity to use the language with maximum attention to communication and minimum attention to form; 4) the creativity of language use”.

discursiva, a qual considera os aspectos relativos à coesão e à coerência; iv) a competência estratégica que se refere às estratégias de comunicação,

Bachman (1990), em seus estudos sobre a proficiência (ela a denomina de capacidade linguístico-comunicativa), considera três componentes: competência linguística – subdivida em competência organizacional e pragmática -; competência estratégica – composta de três componentes: avaliação, planejamento e execução -; mecanismo psicofisiológico – estabelece-se a diferenciação entre canal auditivo e visual e entre a habilidade receptiva e a produtiva -.

O conceito de competência, percorrido no tratamento da aquisição da língua materna por Chomsky, à primeira vista, parece ter sido ‘aproveitado’ nos modelos propostos por Stern e Canale (e suspeitamos que no de Bachman também) para a aprendizagem da segunda língua. Aliás, “A introdução da dicotomia competência/desempenho por Chomsky (1965) é responsável por uma revolução na conceituação de proficiência” (Scaramucci, 2000, p. 17).

Conforme Weedwood (2002), Chomsky, com sua gramática gerativo-transformacional, concentrou suas análises na sintaxe e, dentre tantas outras contribuições, estabeleceu a distinção entre competência – “sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber linguístico” (Dubois et. al., 1993, p. 120) e desempenho – “manifestação da competência dos falantes nos seus múltiplos atos de fala” (op. cit., p. 463)⁶⁰. Conforme o próprio Chomsky (2009, p. 171): “[...] tendo dominado uma língua, uma pessoa é capaz de produzir [...] expressões na ocasião apropriada, apesar de sua novidade e independentemente de configurações detectáveis de estímulo [...]”.

Enquanto os estudos de Bloomfield, focados no behaviorismo, os quais antecederam o programa teórico de Chomsky e estavam concentrados na “relação entre um estímulo e uma reação verbal” (Weedwood, 2002, p. 131), ao contrário, Chomsky advertiu que o ser humano tem a competência de formular um número infinito de frases, daí porque o termo ‘pobreza de estímulos’ – com um número finito de palavras é possível construir um número infinito de sentenças -, uma vez que o ser humano já nasce dotado de uma gramática inata que o capacita a ser criativo, a formular frases que nunca ouvira.

No entanto, as perspectivas teóricas aqui apresentados não se restringem, de fato, à competência nos moldes exatos de Chomsky para delinear a proficiência em uma segunda língua. Ao contrário, pontuam variáveis em outros níveis que podem influenciar nessa proficiência ao se referirem, por exemplo, a aspectos pragmáticos e sociolinguísticos. Portanto,

⁶⁰ Em uma versão revisada, mais recentemente, dos postulados teóricos de Chomsky, este propõe, em seu Programa Minimalista, a distinção entre língua-I (competência) e língua-E (desempenho) (cf. Ferrari Neto, no prelo)

a inserção de capacidade de uso à explicação do termo competência, no qual fatores externos também são analisados como atuantes na proficiência dos aprendizes.

Llurda (2000), então, por sua vez, sugere a retirada do termo competência ao se referir à proficiência do aprendiz, provavelmente na tentativa de evitar conflitos com a concepção chomiskiana do termo, e propõe capacidade linguístico-comunicativa. Nesta estariam inclusas a proficiência linguística, a qual concerne à capacidade de usar a língua; e a proficiência comunicativa, “incluindo ambos o conhecimento de mundo e as estratégias necessárias para aplicar a proficiência linguística às situações contextualizadas”⁶¹ (op. cit., p. 93).

Com base nessa perspectiva, Scaramucci (2000), proposta com a qual nos alinhamos, apesar de manter os mesmos significados anteriormente postos, propõe nova nomenclatura, ou seja, dimensão linguística, ao invés de proficiência linguística, e dimensão comunicativa no lugar de proficiência comunicativa, portanto, tais conceitos separados do de proficiência, uma vez que conforme a autora “o termo proficiência, contudo, tem um uso mais restrito ou técnico, principalmente no contexto de avaliação de L2/LE, referindo-se também a domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (op. cit., p. 14). Ela ilustra isso a partir da seguinte escala:

| (0) ----- (1) ----- (2) ----- (3) -----

Nível de proficiência □

A escala denota que o aprendiz apresenta níveis diferentes de proficiência, em sendo assim, todos os aprendizes são considerados proficientes, entretanto, alguns mais, outros menos, outros bem mais, outros bem menos etc. Nos termos da autora, “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua” (Scaramucci, 2000, p. 14). Ademais, a autora adverte que nem mesmo esse falante nativo apresenta uma proficiência invariável, pois diversificados fatores também intervêm sobre a mesma. Nos apropriando das palavras de Figueiredo (2011, p. 68): “[...] não há uma comunidade de falantes que possua o mesmo nível de proficiência na língua que falam, pois cada um revela uma competência única, sendo alguns mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras”.

⁶¹ “including the knowledge of the world and the strategies necessary to apply language proficiency to contextualized situations”

Portanto, também com relação ao aprendiz não-nativo, ao invés de a proficiência ser pensada em termos de fluência oral, ganha uma dimensão ainda mais restrita no sentido de ser estabelecida “a especificidade da situação de uso” (Scaramucci, 2000, p. 14), ou seja, com que propósito o indivíduo utiliza a língua, se é para fazer a leitura de textos em uma delimitada área, ou para residir em um dado país, ou ainda para desempenhar uma certa profissão. Enfim, como a própria autora pontua, “em vez de um conceito ‘absoluto’, de tudo-ou-nada, temos um conceito ‘relativo’, que procura levar em conta a especificidade de uso futuro da língua” (op. cit., p. 14).

Um outro conceito que “[...] por si só, já gera confusão” (Marcelino, 2009, p. 3) é o de bilinguismo, razão pela qual, talvez, há tantos estudos percorrendo sobre essa temática, tanto em âmbito internacional (Baker e Prys-Jones, 1998; Blanc e Hamers, 2003; Butler e Hakuta, 2004; Wei, 2005; Mackey, 2006), quanto nacional (Mota e Zimmer, 2005; Mota e Finger, 2008; Marcelino, 2009; Zimmer, 2010; Souza, 2011; Souza, 2012), só para citar alguns dentre tantos outros estudos.

Em se tratando especificamente de bilinguismo na nação brasileira, há um certo estranhamento quando se trata a respeito disso, uma vez que é dito que o Brasil é um país monolíngue. Entretanto, Flory e Souza (2009, p. 24) enumeram alguns fatores que constatarem o contrário, como “[...] segundo o IPOL [Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística], o Brasil tem 220 línguas diferentes, das quais 180 são indígenas, 30 são línguas de emigração e 2 línguas de sinais”. Acessando o mesmo *site*, vimos que esse número aumentou, pois conforme o censo de 2010, há 274 línguas indígenas.

Afora o bilinguismo evidenciado no Brasil pelas outras línguas aqui existentes além do português brasileiro, as citadas autoras também mencionam o aumento crescente de escolas bilíngues, nas quais os pais encontram “[...] uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (Marcelino, 2009, p. 2). E além dessas escolas, também há outras formas de educação bilíngue mencionadas pelas autoras, tais como: i) as escolas bilíngues de educação indígena, tendo o português brasileiro como segunda língua; ii) as escolas bilíngues português-espanhol em países da América Latina fronteiriços com o Brasil; iii) incentivo à revitalização de línguas de emigração.

As autoras destacam, no entanto, que é necessária a distinção entre o nível social de bilinguismo, no qual temos a caracterização de uma sociedade como bilíngue; e nível individual de bilinguismo, chamado de bilinguibilidade por Blanc e Hamers (2003). Tomando posse de tal terminologia, adiantamos que o foco desse trabalho de tese está na bilinguibilidade, no sentido

de observar individualmente os participantes aprendizes de língua inglesa, em um contexto onde esta língua não é utilizada na sociedade brasileira, cotidianamente, de modo semelhante ao português brasileiro, mas utilizada por esses aprendizes em diferentes atividades. E ainda, a língua inglesa não é utilizada como uma primeira ou segunda língua nos lares dos nossos sujeitos participantes.

A fim de responder à segunda questão apontada no início dessa seção - ii) quais características precisam ser consideradas para delimitar a proficiência do aprendiz? - iremos nos valer dos estudos relativos ao bilinguismo. Retornando aos idos dos anos 30, nos quais Bloomfield concebia bilinguismo e, por sua vez, bilíngue, aquele que tem “[...] controle como o do nativo de duas línguas”⁶² (Bloomfield, 1933, p. 56), não se tinha clareza do que poderia significar tal controle. Talvez fosse a perspectiva de que o indivíduo era tido como bilíngue caso tivesse irrestrito domínio da segunda língua aprendida, a ponto de tal domínio ser ‘equivalente’ ao do nativo.

Mas o que poderia significar ter domínio absoluto de ambas as línguas? Tal conceito é um pouco clarificado nos anos 50, quando Haugen (1953) defende que há indícios de bilinguismo no momento em que o indivíduo é capaz de elaborar frases significativas na língua não materna.

No entanto, surgem teóricos (cf. Farhady, 1982) os quais defendem que o indivíduo poderia ser dado como bilíngue conforme diferenças individuais definidoras de quem é esse bilíngue. Tal perspectiva é aprofundada com Grosjean (2008), nomeadamente com a sua proposta holística do bilinguismo, a qual defende que não existe um falante de uma segunda língua ideal, e nem “[...] completamente e igualmente fluente nas duas línguas”⁶³ (op. cit. p. 14), o que significa defender que a fluência pode ser marcada por deslizos, sem necessariamente haver um falante ideal, desprovido de qualquer tipo de erro (*sic*), com domínio da língua aprendida tal qual sua língua materna. Leiamos o que Grosjean (2008, p. 14) tem a nos dizer quanto à sua proposta holística:

De acordo com a visão holística, então, [...] ele ou ela [o bilíngue] desenvolveu competências [...] para o que é exigido por suas necessidades e por aquelas do contexto. O bilíngue utiliza as duas línguas – separadamente ou juntas – para diferentes fins, em diferentes domínios de vida, com diferentes pessoas⁶⁴.

⁶² “[...] the native-like control of two languages”.

⁶³ “[...] equally or completely fluent in the two languages”.

⁶⁴ “According to the wholistic view, then, he or she [the bilingual] has developed competencies [...] to the extended required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people”.

Vemos na proposta do citado autor que é desmistificada a ideia de um bilíngue ideal nos moldes de Bloomfield quando este compara o bilíngue com o nativo. Ao contrário, Grosjean (2008, p. 21) defende que o bilíngue “[...] tem uma configuração linguística única e específica”⁶⁵, caracterizado de acordo com as suas especificidades na qualidade de um usuário de uma língua que o torna apenas singular, e não deficiente por ser diferente do nativo (Cook, 2002).

Em virtude dessa comparação entre bilíngue e nativo, há a tendência de se conceber o bilíngue como um indivíduo no qual falta algo. No entanto, apesar do equívoco gerado por tal comparação, não se pode descartar o uso do nativo como referência nos estudos da área da Psicolinguística Experimental, uma vez que ao se concordar que o bilíngue é diferente, faz-se necessário pensar de quem ele diferencia, isto é,

Mesmo quando concordamos que os bilíngues podem não ser deficientes ou faltar algo referente a algum aspecto, mas apenas diferentes, a diferença é um termo relativo, avaliado com relação a alguma medida de controle. Se os bilíngues são diferentes, ainda estamos dando a entender que eles são diferentes de outra pessoa, e precisamos dar conta de como eles diferem e em relação a quê⁶⁶ (Montrul, 2009, p. 1756).

A propósito, o próprio Grosjean (2008, p. 250) tratando de questões metodológicas, afirma “[...] pode-se usar como referência falantes nativos da língua”⁶⁷ para se fazer comparações entre grupos. Mas, além disso, o autor assevera que em experimentos na área de Psicolinguística se esperam informações do grupo não-nativo selecionado, as quais são relativas, por exemplo, ao nível de proficiência do participante, às suas informações sociolinguísticas, ao seu histórico quanto à aprendizagem da língua em foco e aos seus dados biográficos.

Tendo em mãos o nativo como referência para se fazerem comparações com o não-nativo e as informações citadas, pode-se instaurar um perfil mais completo à pesquisa, sem perder de vista que o nativo não é um modelo no qual consiste a perfeição (Ballmer, 1981; Rampton; 1990), mas a referência a qual se reporta em uma tentativa de entender o processamento da segunda língua pelo aprendiz.

⁶⁵ “[...] has a unique and specific linguistic configuration”.

⁶⁶ “Even when we agree that bilinguals may not be deficient or lacking in some respect but just different, difference is a relative term evaluated against some control measure. If bilinguals are different, we are still implying that they are different from somebody else, and we need to give an account of how they differ and in relation to what”.

⁶⁷ “[...] one can use as a yardstick native speakers of the language”.

Vasta tem sido a discussão quanto a quem é bilíngue. E definir “[...] quem é e não é bilíngue é mais difícil [...] do que parece a princípio”⁶⁸ (Wei, 2005, p. 4). Uma interessante analogia dada por Grosjean (op. cit.) ajuda a aclarar a singularidade referente ao bilíngue, vejamos: o saltador de barreiras apresenta duas competências distintas - a de salto em altura e a de corrida -. Entretanto, se comparado individualmente com o saltador de altura ou com o velocista, o saltador de barreira não apresenta nível de competência.

Contrariamente, se consideradas as suas características como um todo, o saltador de barreiras pode ser tido como atleta, apegando-se, portanto, ao papel que é por ele desempenhado, e não às suas ‘incompletudes’ como saltador de vara ou velocista. De modo semelhante, o autor propõe que o bilíngue não pode ser tido como dotado de duas entidades separadas, as quais são avaliadas como completas ou não, mas sim como indivíduo integrado, o qual utiliza a segunda língua conforme as suas especificidades como falante/ouvinte dessa língua.

O autor ainda esclarece que o indivíduo bilíngue quando está no modo monolíngue, uma de suas línguas fica desativada, embora não totalmente. Contrariamente, no modo bilíngue, ambas as línguas ficam ativadas, sendo utilizada uma principal e requisitada uma outra, caso a mente do falante assim o decida. Isso pôde ser atestado em estudos realizados por Grosjean e colaboradores, dentre os quais, com bilíngues, falantes nativos de língua inglesa tendo a língua francesa como segunda língua, residentes em Boston. Como tarefa, tais falantes deveriam recontar histórias, cujos tópicos e interlocutores eram definidos pelos pesquisadores, por exemplo, descrever o feriado norte-americano de Ação de Graças para um falante da língua francesa, na França, ou para um bilíngue, falante nativo de língua inglesa, nos Estados Unidos.

Como resultado, foi averiguado que quando o sujeito era posto no contexto em que ele deveria interagir com bilíngues (primeira língua – língua inglesa; segunda língua – língua francesa), mais palavras em língua inglesa eram acionadas, indicando que isso estaria ocorrendo em virtude de o sujeito estar no modo bilíngue, o que evidencia que “O bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos [...]”⁶⁹ (Grosjean, 2008, p. 13).

Mas, embora o autor afirme que é tido como bilíngue aquele que utiliza duas línguas em sua vida cotidiana, parece que concebe níveis diferentes no que se refere ao bilinguismo, uma vez que distingue o ‘bilinguismo estável’ (*stable bilingualism*) do ‘bilinguismo em desenvolvimento’ (*developing bilingualism*) (Montrul, 2009), este último se referindo à “[...]”

⁶⁸ “[...] who is and who is not a bilingual is more difficult to answer than it first appears”.

⁶⁹ “The bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals [...]”

pessoa em processo de aprendizagem [...]”⁷⁰ (Grosjean, 2008, p. 15), perfil este que supomos se adequar ao dos sujeitos que participaram do nosso terceiro experimento, os quais são falantes nativos do português brasileiro e estão ‘em processo de aprendizagem’ da língua inglesa. Portanto, nos sentimos à vontade para nos referir a esses participantes como aprendizes. Ademais, entendemos que esta distinção fica esclarecida quando Grosjean (op. cit., p. 250) afirma que:

[...] parece ser crucial distinguir entre aprendizes de língua em um contexto acadêmico, os quais, geralmente, não interagem com suas duas línguas e não são, portanto, realmente bilíngues (ao menos ainda), e pessoas que estão adquirindo uma língua em um ambiente natural e que estão usando ambas as línguas regularmente⁷¹.

Ainda buscando explicações do que precisa ser considerado para caracterizar um bilíngue, iremos recorrer à categorização proposta por Wei (2005) por considerar que possam surgir esclarecimentos quanto à delimitação dos aprendizes participantes da nossa pesquisa. Portanto, aqui, estamos nos arriscando, de certa maneira, a usar aprendiz e bilíngue como dois conceitos intercambiáveis, estritamente com o intuito de situar aspectos que possam servir como parâmetros para caracterizar um aprendiz, sem adotar a perspectiva de que aquisição da língua materna e aprendizagem de uma segunda língua possam ser entendidas sob o mesmo parâmetro. A propósito, na década de 80, Lyons (1987) já advertia que havia uma preferência pelo termo aquisição em detrimento de aprendizagem em decorrência de aquisição ser tido terminologicamente como mais neutro do que aprendizagem.

No entanto, o citado autor (op. cit., p. 231) ainda notifica que “[...] embora ‘aquisição’ seja mais neutro do que ‘aprendizado’ nos aspectos relevantes, ainda assim induz a erro, na medida em que implica vir a ter algo que não se tinha antes”, ou seja, aquisição pressupõe que o indivíduo não havia adquirido nenhuma língua anteriormente, o que não se pode dizer quanto ao aprendiz de uma segunda língua, uma vez que este já tem como adquirida a sua língua nativa e passa a aprender uma segunda língua sob instrução (no caso específico da nossa pesquisa).

De modo contrário, a criança, anterior à aquisição da sua língua nativa, já está dotada da faculdade da linguagem e nasce com um conjunto de regras inconscientes, o que pode ser averiguado quando uma criança, por exemplo, apresenta uma regra para um verbo, sem nunca ter sido ensinada quanto a isso, por exemplo, a criança diz “eu fazi”, elaborando uma regra para conjugação desse verbo no tempo passado, atribuindo uma terminação regular, uma vez que

⁷⁰ “[...] the person in the process of learning [...]”

⁷¹ “It appears crucial to distinguish between language learners in an academic setting who do not usually interact socially with their two languages and who therefore are not really bilingual (at least yet), and people who are acquiring a language in a natural environment and who are using both languages in a natural basis”.

outros verbos do português brasileiro necessitam apenas acrescentar o ‘i’ ao seu radical para formar o passado na primeira pessoa do singular, tais como: “eu comi”, “eu parti”, “eu decidi”, etc. Portanto, nos aliamos a Maia (2006, p. 30) quando assevera que: “A aquisição é o que ocorre à criança exposta a estímulos linguísticos: o órgão da linguagem ativamente opera sobre esses estímulos produzindo a aquisição de uma língua específica”.

Retornando à proposta de Wei (2005) relativa aos bilíngues, o autor defende que “A palavra ‘bilíngue’ descreve principalmente a pessoa que possui duas línguas”⁷² (op. cit., p. 6), mas que necessariamente “[...] não possui normalmente o mesmo nível ou tipo de proficiência em cada língua”⁷³ (ibid., p. 6), em outros termos, não se espera um igual balanceamento de proficiência em ambas as línguas nativa e segunda língua.

Além disso, também não se espera que o sujeito bilíngue apresente proficiência em todas as habilidades aprendidas, ou seja, ele pode, por exemplo, ser capaz de ler textos com desenvoltura na segunda língua, mas não ser capaz de se expressar oralmente. Portanto, semelhantemente a Scaramucci (2000) que pontua a proficiência como um conceito não absoluto, Wei (2005) sinaliza o bilinguismo como um fenômeno que pode ter variações na realização das habilidades estudadas, isto é, leitura, escrita, fala e audição.

Outrossim,

O bilinguismo não é um fenômeno estático e uniforme. É configurado de diferentes maneiras e muda dependendo de uma variedade de fatores históricos, culturais, políticos, econômicos, ambientais, linguísticos, psicológicos e outros⁷⁴ (Wei, 2005, p. 21).

Quanto a quais aspectos necessitam ser considerados para descrever o bilinguismo, Wei (2005) pontua as práticas linguísticas no que se refere ao grau, à função, à alternância e à interferência. A primeira característica, grau de bilinguismo, se refere ao nível de proficiência, aspecto a respeito do qual já discorremos anteriormente sob a perspectiva de diferentes autores, o qual será um dos pontos que iremos considerar para delimitar o perfil dos sujeitos participantes da nossa pesquisa. Aqui acrescentamos apenas que, conforme Wei (2005), o que se precisa fazer de imediato quando se pretende verificar o grau de bilinguismo é definir quão bilíngue é o sujeito.

O autor propõe a aplicação de testes em ambas as línguas do aprendiz, ou seja, na sua língua materna e na segunda língua, em diferentes modalidades de ambas as línguas, pois

⁷² “The word ‘bilingual’ primarily describes someone with the possession of two languages”

⁷³ “[...] does not typically possess the same level or type of proficiency in each language”

⁷⁴ “Bilingualism is not a static and unitary phenomenon. It is shaped in different ways, and it changes depending on a variety of historical, cultural, political, economic, environmental, linguistic, psychological and other factors”.

conforme o autor “O domínio de uma habilidade pelo bilíngue, portanto, pode não ser o mesmo em todos os níveis linguísticos”⁷⁵ (Wei, 2005, p. 23), ou seja, por exemplo, pode ser que o sujeito consiga entender muitíssimo bem ambas as línguas, mas tenha mais desenvoltura para falar a sua língua materna.

No que se refere à segunda característica, a função do bilinguismo, i. e., os usos que se faz da língua e as condições desse uso, o autor divide a função em externa e interna. Como fatores externos, ele afirma que estes são decretados pelo número das áreas de contato desses indivíduos e pela duração, frequência e pressão dessas áreas.

Estas áreas podem ser a escola, a casa onde residem esses indivíduos, as comunidades que frequentam, as quais incluem, por exemplo, o local de trabalho, o ambiente religioso, a vizinhança, os locais de lazer etc. Lembramos, no entanto, que além desses locais poderem proporcionar contato com a língua inglesa, também há os países que são visitados por aprendizes, ou ainda, frequentados com o propósito de estudarem a língua em um contexto natural onde essa língua é falada. Além de todos esses lugares, também podem ocorrer contatos através de meios de comunicação e de correspondências.

Dentre as localidades citadas, vamos nos deter especialmente no contato com a segunda língua na escola, uma vez que os sujeitos participantes da nossa pesquisa, via de regra, foram selecionados de contextos escolares, isto é, de escolas de idiomas, ambientes estes nos quais esses indivíduos aprendem uma segunda língua por meio de instrução; ou de faculdades/universidades, cujas algumas das atividades acadêmicas exigem utilização da língua inglesa. Dessa forma, a aprendizagem da língua inglesa, como segunda língua, foi obtida através do ensino dessa língua, e não porque esses aprendizes estiveram, durante todo o seu processo de aprendizagem, imersos em um país cuja língua nativa era a língua inglesa.

Ao mesmo tempo em que iremos enfatizar as escolas onde nossos aprendizes-foco estudam a segunda língua, também iremos nos ater à duração e à frequência de uso da segunda língua nessa área de contato. No que tange à duração, Wei (2005, p. 30) afirma que: “A quantidade de influência de qualquer área de contato sobre o bilinguismo do indivíduo depende da duração desse contato”⁷⁶. E quanto à frequência: “A duração do contato não é significativa, contudo, a menos que saibamos a sua frequência”⁷⁷ (op. cit., p. 30).

⁷⁵ “The bilingual’s mastery of a skill, however, may not be the same at all linguistic levels”.

⁷⁶ “The amount of influence of any area of contact on the bilingualism of the individual depends on the duration of the contact”.

⁷⁷ “The duration of contact is not significant, however, unless we know its frequency”.

Assim, duração e frequência como uma via de mão dupla em que a duração ganha significado a partir da frequência de uso. No caso de escolas de idiomas, há uma carga horária delimitada para se estudar a segunda língua, geralmente, com o máximo de duas horas para os encontros, caso ocorram em dias alternados, ou ainda, de três horas semanais, se o encontro ocorrer apenas durante um dia da semana. Exceção ocorre quando os alunos se submetem a um curso intensivo, com aulas todos os dias.

Com relação aos alunos que estão em curso superior, não há uma delimitação de tempo de estudo, exceto quando os alunos pertencem ao curso de Letras – habilitação Língua Inglesa -, no qual os alunos, dependendo do período de estudo, frequentam diferentes disciplinas em que a língua inglesa é continuamente ensinada e cobrada em sala de aula, o que vai diferir de vários outros cursos em nível superior, com duração de tempo de exposição à língua bastante restrito, com cobrança de tarefas bem específicas, tais como a elaboração de uma *abstract* em língua inglesa para submeter à apresentação em um evento.

Portanto, se considerarmos a afirmação anteriormente posta de Wei quanto à duração e à frequência, ambas são bastante restritas nas condições aqui apresentadas, sem considerarmos o tempo em que esses aprendizes se dedicam a outras atividades sociais que não são sistematizadas pelo contato com as áreas citadas – escolas de idiomas e faculdades/universidades – e podem diferir entre os sujeitos. Dentre estas áreas estão outros fatores externos pontuados pelo autor – o contato com os meios de comunicação e o uso de correspondência, os quais também variam em duração, frequência e pressão.

De acordo com o autor, “O rádio, a televisão, o cinema, as gravações, os jornais, os livros e as revistas são poderosos meios para manutenção do bilinguismo”⁷⁸ (Wei, 2005, p. 29). Salientamos que na atual era tecnológica em que as redes sociais estão em voga, estas são espaços bastante acessíveis para o uso da língua inglesa no Brasil (cf. Souza, 2011). Portanto, aos meios mencionados pelo autor, acrescentem-se o computador, o *tablet*, o *laptop*, o *smartphone*, *phablet*, dentre outros recursos tecnológicos que facilitam o acesso à *internet* e, portanto, podem proporcionar contato com a língua inglesa.

Parece-nos, então, que há uma certa complexidade para delinear a duração e a frequência de uso da língua inglesa através de todos os meios citados, pois a quantidade de uso varia entre os sujeitos, como Wei (2005, p. 30) assevera: “Os contatos com cada uma dessas áreas [...] pode variar em duração, frequência, e pressão”⁷⁹. Ademais, não há, geralmente, uma

⁷⁸ “Radio, television, the cinema, recordings, newspapers, books, and magazines are powerful media in the maintenance of bilingualism”.

⁷⁹ “Contacts with each of the [...] areas may vary in duration, frequency, and pressure”.

preocupação por parte dos sujeitos usuários de cronometrar, no dia a dia, o tempo usado para realizar atividades, em língua inglesa, que envolvam o uso de tais recursos.

Por outro lado, embora não se tendo um controle sobre a quantidade de uso, esta ainda continua tendo influência sobre o bilinguismo do indivíduo. E, provavelmente, o grau de bilinguismo, ou em outros termos, o nível de proficiência, é influenciado também pelo número de acesso à segunda língua através de todos os meios anteriormente postos, o que pode ocasionar diferenças entre esses níveis. Em suma, o nível de proficiência dos sujeitos pode variar devido ao acesso a diferentes meios de contato com a segunda língua aprendida, e não necessariamente apenas devido aos estudos formais dessa língua.

Tratando sobre o uso da língua inglesa, mais especificamente no Brasil, Souza (2011), com base em uma narrativa de autoria anônima (cf. p. 13 – 14 da mesma obra), discorre a respeito desse uso. O autor aponta a discussão surgida no final dos anos 90 quanto ao ensino da leitura ser a única habilidade viável de ser ensinada no Brasil, uma vez que os estudantes, de acordo com aqueles que tinham o poder de decisão, não tinham a chance de fazer o uso oral dessa língua, seja em escolas públicas ou particulares.

Para tratar sobre os vários usos que são feitos da língua inglesa, em vários locais do mundo, Souza (2011) recorre a Kachru (1992). Dentre as funções citadas por Kachru está a de função interpessoal da língua inglesa, a qual ocorre quando esta língua é dada como meio que propicia a interação entre falantes de línguas diferentes, assim como “[...] quando tem um valor semiótico de modernidade e ascensão social” (op. cit., 137).

No entanto, Souza (op. cit.) repara, com base na tipologia proposta por Kachru (1992), que aquilo que este autor pontua como função interpessoal, em contexto brasileiro, ganha “prevalência progressiva”, por um lado, pelo “papel simbólico da língua inglesa” (Souza, 2011, p. 139), o qual dá ao sujeito aprendiz dessa língua *status* social, pois junto com a aprendizagem dessa língua está implícito o poder socioeconômico da nação estadunidense. Portanto, não é a língua pela língua, mas a representação de apoderamento que ela instaura no senso comum.

Por outro lado, a função interpessoal também se dá pela “crescente difusão de mídias de comunicação e do uso de tecnologias multimídia no Brasil” (op. cit., 2011, p. 139). Embora a nação brasileira não tenha a língua inglesa como uma das suas línguas oficiais, é extensivo o uso que se faz dessa língua no cotidiano dos estudantes brasileiros. Souza (op. cit.) destaca a propagação de mídias, assim como o uso de tecnologias, as quais cooperam para que a língua inglesa ocupe mais espaços no dia a dia desses indivíduos.

Dentre as várias possibilidades desse estudante brasileiro ter acesso à língua inglesa, o autor cita a música, o cinema, a televisão, o *e-mail*, o *video game* etc. Portanto, alternativas de acesso à língua inglesa que vão além da leitura, pois, por exemplo, ao se cantar uma música, usa-se a oralidade; ao se assistir a um filme, utiliza-se a audição; ao se escrever um e-mail, recorre-se à escrita. Enfim, habilidades diferentes para lidar com a língua. Consequentemente, “É provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que acendeu debates na década de 1990 tenha hoje evanescido [...]” (Souza, 2011, p. 136).

Por fim, o autor enfatiza que: [...] o Brasil é um país de intenso contato linguístico com a língua inglesa, em seu uso por membros do círculo interno, externo e em expansão” (Souza, 2011, p. 141). Portanto, embora não sendo o Brasil considerada uma nação bilíngue quanto à língua inglesa, já pode ser tida efetivamente como usuária dessa língua.

Ainda com relação à frequência de uso, mas nomeadamente na habilidade leitora, Zimmer (2010) aborda o efeito da interação entre as variáveis consistência e frequência. Nessa habilidade, o processamento que o leitor faz (ou a rede em uma perspectiva conexionista) está ligado diretamente com as variáveis citadas. Conforme Zimmer (op. cit., p. 117) “A consistência de uma palavra é uma variável contínua que expressa o grau de semelhança – grafêmica, fonético-fonológica – de uma palavra com outras do léxico”.

Para sistematizar esse grau de semelhança, a autora divide as palavras em categorias: (a) palavras regulares consistentes são aquelas que apresentam a grafia e a pronúncia compatíveis com a conversão grafo-fônica regular da língua; (b) palavras regulares inconsistentes, como por exemplo, *gave* ‘deu’, “são aquelas com um grande número de palavras amigas no léxico” (Zimmer, 2010, p. 117), mas também com “um pequeno número de palavras-exceção” como *have* ‘tem’ (op. cit., p. 217); (c) palavras ambíguas são aquelas que contêm em seu conjunto um balanceamento entre palavras amigas e palavras-exceção, como por exemplo, *brown* ‘marrom’; *blow* ‘soprar’; (d) palavras-exceção são aquelas que têm elevado nível de palavras que não seguem a conversão grafo-fônica regular da língua, assim como baixíssimo nível de palavras amigas.

No que tange à variável frequência, esta corresponde à “[...] frequência de uso das palavras de uma língua” (Zimmer, op. cit., p. 118). E, ainda, conforme a mesma autora “As palavras de alta frequência, por exemplo, são reconhecidas mais rápida e acuradamente do que as palavras com que os leitores se deparam com menos frequência” (op. cit., p. 118).

Portanto, o repertório lexical do leitor tem relação direta com o seu nível de compreensão textual, por consequência, quanto mais experiência lexical, mais automaticidade haverá na

leitura das palavras já pertencentes ao repertório e a interação entre a frequência de uso desse repertório e a consistência é desencadeada quando o leitor encontra dada palavra e a associa com outras palavras parecidas em termos grafo-fônicos.

Contudo, “O bilinguismo não está relacionado apenas a fatores externos; mas também a fatores internos”⁸⁰ (Wei, 2005, p. 32). Dentre estes fatores internos estão os usos não-comunicativos, tais como o uso da língua para rezar e fazer anotações, ocorrendo tais atividades como discurso interno, e não em interação com o outro. Além disso, também a expressão de aptidões intrínsecas. Dentre estas, o autor menciona: a idade; o sexo; a inteligência; a memória; o comportamento linguístico; e a motivação.

E, além dessas condições internas, outros fatores citados para a descrição do bilinguismo são a alternância – alteração da língua materna para segunda língua ou vice-versa durante a fala ou a escrita -, e a interferência – uso de traços linguísticos de uma língua aproveitados em outra - (cf. Wei, 2005). Dentre os aspectos citados, há especialmente dois que nos interessam: (i) a idade; e (ii) a memória, uma vez que serão utilizados para caracterizar os sujeitos aprendizes participantes da nossa pesquisa.

Há uma vasta discussão em torno do período crítico para aprender uma segunda língua e um exemplo clássico que tenta atestar a existência desse período é o do “fenômeno Conrad” dado por Scovel (1988) em que Joseph Conrad, escritor polonês que escreveu primorosos textos literários em língua inglesa, mas não se arriscou em proferir palestras nessa língua, por assumir não ser proficiente oralmente para tal, o qual aprendeu a língua inglesa após os 18 (dezoito) anos de idade.

Apesar de usualmente ser dada a Lenneberg (1967) a qualidade de autor da Hipótese do Período Crítico, na verdade, os questionamentos referentes a esse período são inicialmente traçados por Penfield e Roberts (1959), os quais defendem que até os 10 (dez) anos de idade é possível a aquisição de uma língua.

Todavia, posteriormente, com as pesquisas de Lenneberg (op. cit.), é que a citada hipótese é consolidada, pois esse autor verifica que, diferentemente dos adultos, as crianças com o hemisfério esquerdo do cérebro lesionado se recuperam mais rapidamente de cirurgias. O autor ainda adverte que aqueles que aprendem uma língua após a passagem do período crítico não são impedidos de aprendê-la, entretanto, não é possível que, após a puberdade, essa aprendizagem seja desprovida de sotaque.

⁸⁰ “Bilingualism is not only related to external factors; it is also connected with internal ones”.

Com relação aos limites de idade, conforme Ferrari (2007), os pesquisadores diferem entre si. Para Oyama (1976), é aos 11 anos; já para Tahta et al (1981), aos 12; e para Patkowski (1990), aos 15. Wei (2005), por sua vez, afirma que é defendido por alguns professores e psicólogos que a aprendizagem de uma segunda língua é possível até os 21 anos de idade. E há ainda aqueles, a exemplo de Bongaerts (1999), que asseguram que os aprendizes adultos podem ter elevado domínio de uma segunda língua. Embora isso ocorra, Wei (op. cit.) assevera que os indivíduos que se tornam bilíngues quando adultos apresentam características de proficiência e de uso que diferem daqueles que aprenderam uma segunda língua durante a infância.

Tendo em vista discorrer a respeito desses dois fatores internos indicados por Wei (2005), quais sejam, idade e memória, iremos nos valer do modelo procedimental/declarativo de Ullman na seção seguinte. Além disso, também intentamos refletir sobre o tipo de instrução (explícito ou implícito) atuando sobre o processamento gramatical e lexical do aprendiz de uma segunda língua.

3.3 EXPLÍCITO OU IMPLÍCITO: TIPO DE INSTRUÇÃO COMO ATUANTE SOBRE O PROCESSAMENTO GRAMATICAL DE L2

De acordo com Mota e Finger (2008, p. 1), “[...] embora o processo de aquisição de uma L2 seja influenciado por variáveis do contexto social em que acontece, é, sobretudo, um fenômeno que diz respeito a mudanças nas representações mentais do aprendiz”. As autoras discutem construtos das ciências cognitivas utilizados nos estudos referentes à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua que ajudam a entender “as mudanças nas representações mentais”.

Dentre esses construtos, elegemos dois - conhecimento declarativo e conhecimento procedimental – os quais, segundo as autoras, são originários do paradigma simbólico e da teoria de processamento da informação e dizem respeito “[...] à estrutura da representação (conhecimento declarativo, em forma de proposições ou imagens) e aos processos que operam sobre essas estruturas (conhecimento procedimental)” (op. cit., p. 4). As autoras acrescentam ainda que, segundo o modelo teórico de Anderson (1983), o conhecimento declarativo, concebido como explícito e passível de controle, pode se tornar em conhecimento procedimental, caso seja intensificada a prática das regras, estas se tornam internalizadas e automatizadas. O modelo de memória procedimental/declarativo de Ullman (2001a) segue nessa direção.

Conforme Ullman (2001a), a língua depende de duas habilidades mentais: o léxico mental e a gramática mental. Para se entender o que compõe o léxico mental, tomemos alguns exemplos dados pelo autor:

- a) todas as palavras com par arbitrário entre som e significado;
- b) informações específicas sobre uma palavra tais como, que argumento é exigido por dado verbo; ou se uma palavra tem uma forma relacionada imprevisível;
- c) informações distintivas menores, como os sufixos; ou maiores do que palavras, como as expressões idiomáticas.

Quanto à gramática mental, esta compõe as regras gerativas que restringem as formas lexicais, ou seja, estas regras são utilizadas “[...] (para) combinar palavras com um número infinito de palavras maiores, frases e orações”⁸¹ (Ullman et al, 1997, p. 266).

Considerando tais distinções entre o léxico mental e a gramática mental é que Ullman propõe os dois sistemas de memória: a declarativa e a procedimental. No primeiro “[...] subjaz a aprendizagem, a representação e o uso do conhecimento sobre fatos (conhecimento semântico) e eventos (conhecimento episódico)”⁸² (Ullman, 2005, p. 143). E no segundo, “[...] a aprendizagem do novo e (o) controle de habilidades cognitivas e motoras estabelecidas há muito tempo e hábitos, especialmente aqueles envolvendo sequências”⁸³ (op. cit., p. 146).

Embora o modelo de memória procedimental/declarativo tenha sido produzido para explicar a linguagem do nativo, este modelo foi posteriormente utilizado para descrever a linguagem do não-nativo (Ullman, 2001a), o que não significa que apenas funções relativas à linguagem possam ser explicadas pelo modelo, ao contrário, a partir dele, pode-se também averiguar que áreas cerebrais são ativadas quando atividades, tais como andar de bicicleta ou dirigir um carro, são praticadas.

Em termos de linguagem, na memória declarativa jaz o dicionário mental e, na procedimental, as regras que regem esse dicionário. Uma particularidade da gramática mental é que a sua aprendizagem é comumente implícita, o que difere do léxico mental, no qual a aprendizagem é geralmente explícita.

⁸¹ “[...] combine words into an infinite number of larger words, phrases, and sentences”.

⁸² “[...] underlies the learning, representation, and use of knowledge about facts (semantic knowledge) and events (episodic knowledge)”.

⁸³ “[...] the learning of new, and (the) control of long-established, motor and cognitive skills and habits, especially those involving sequences”.

Como a idade parece ser um fator crucial para a aprendizagem de uma segunda língua, como já pontuado por Wei (2005), Ullman diferencia o funcionamento do modelo entre os aprendizes tardios, os quais se distinguem entre jovens aprendizes e adultos aprendizes. Quando mais jovens, esses aprendizes tardios têm mais dificuldade de abstração de regras do que as crianças nativas, o que faz com que dependam mais do sistema declarativo até para aquelas funções em que o sistema procedimental é requisitado pelo falante nativo.

No entanto, de acordo com Ullman (2005), essa dependência desses jovens aprendizes ao sistema declarativo não impede que informações de ordem gramatical ali sejam memorizadas, por exemplo, um verbo regular pode ser arquivado integralmente na mente do aprendiz de segunda língua, embora na mente do nativo, tal verbo possa ser computado composicionalmente na memória procedimental.

Assim sendo, aprendiz e nativo utilizando rotas diferentes para arquivar informações gramaticais. Mas nem todas as formas gramaticais são facilmente memorizadas, tais como formas maiores ou menos frequentes, conseqüentemente, o aprendiz não alcança maior fluidez na gramática da sua segunda língua apenas pela rota do sistema de memória declarativo.

E, ainda, essa dependência à memória declarativa sinaliza que aprender uma língua tardiamente implica ter diferentes graus de dificuldade para os aspectos gramaticais e lexicais, ou seja, embora o aprendiz tenha dificuldades para o processamento gramatical, com o lexical não ocorre o mesmo, em virtude de a memória declarativa ser mais fácil de ser acessada. Tal facilidade coopera para memorizar regras gramaticais, como já dito, na memória declarativa, entretanto, tal limitação faz com que o acesso apenas ao sistema de memória declarativa seja insuficiente para prover o aprendiz de ampla fluência gramatical.

Um agravante é que quanto mais se avança na idade, ou seja, naqueles aprendizes mais maduros, a memória declarativa é diminuída, provavelmente, por causa da queda do nível de estrógeno, resultando em menor habilidade de o aprendiz arquivar informações gramaticais nessa memória, o que pode explicar parcialmente, conforme o autor, a diferente performance entre os adultos – os mais jovens e os mais maduros - quanto à sujeição à memória declarativa. Ademais, a memória procedimental também fica acometida com o aumento da idade. Portanto, tendo sido afetados os dois sistemas de memória, esse aprendiz adulto mais maduro tem mais dificuldades para aprender uma segunda língua do que os adultos mais jovens.

Todavia, consoante Ullman (2001a, p. 110): “[...] a prática, assim como a idade de aprendizagem devem afetar a ambos proficiência gramatical e grau de dependência à memória

procedimental para as computações gramaticais”⁸⁴. Logo, não é apenas a idade de aprendizagem que explica o grau de dependência aos sistemas de memória procedimental e declarativo (Ullman, op. cit.). Com contínua e intensa prática em sua segunda língua, esse aprendiz poderá sair desse estágio de dependência à memória declarativa para memorizar informações gramaticais e poderá se tornar mais dependente à memória procedimental.

Logo, naquele aprendiz em que se observam elevado nível de proficiência e substancial uso da segunda língua, o sistema procedimental poderá ser mais requisitado para a aprendizagem do conhecimento gramatical, assim como o sistema declarativo para o armazenamento do conhecimento lexical, mostrando-se o padrão neurocognitivo semelhante ao do falante nativo.

Exemplo disso, apresentado em Ullman (2001a), pode ser observado pelos experimentos desenvolvidos por Perani et al. (1998). No primeiro experimento, utilizando a técnica de tomografia computadorizada, participaram falantes nativos da língua italiana e aprendizes da língua inglesa, a qual foi aprendida após os 10 anos de idade, portanto, aprendizes tardios. Mas, além de serem altamente proficientes nessa segunda língua, residiram, em um período de 1 (um) a 6 (seis) anos, em um país onde se falava a língua inglesa, assim como utilizavam cotidianamente essa língua. Foram estipuladas cinco condições para averiguar como se comportava o cérebro dos participantes ao ouvir histórias contadas em italiano, inglês e japonês, ouvindo as histórias de trás para frente em japonês, ou estando em atento silêncio.

No segundo experimento, participaram falantes bilíngues de espanhol e de catalão, os quais apresentavam igual proficiência oral em ambas as línguas, embora tenham sido expostos a uma das línguas antes dos 2 (dois) anos de idade, mas à segunda língua logo após completar essa idade, portanto, aprendizes precoces. A tarefa a qual foram expostos consistia de ouvir histórias, de frente para trás e de detrás para frente, em espanhol e em catalão. Como resultado de ambos os experimentos, verificaram-se padrões extremamente semelhantes no córtex cerebral tanto na língua materna dos sujeitos participantes, assim como na segunda língua.

Com isso, se verifica que, apesar de um grupo ter sido exposto à língua durante a infância e o outro durante a puberdade, o uso desempenhou papel de extrema relevância, a ponto de a segunda língua ser assistida pelos mesmos sistemas cerebrais que serviram à língua materna dos aprendizes. Portanto, nos termos de Ullman (2001a, p. 110): “[...] a prática da segunda

⁸⁴ “[...] practice as well as age of exposure should affect both grammatical proficiency and the degree of dependence on procedural memory for grammatical computations”.

língua deve aumentar a relativa dependência da língua à memória procedimental para as computações gramaticais”⁸⁵. E vai além, assegurando que:

[...] até os aprendizes mais velhos podem mostrar um grau de dependência à memória procedimental se eles tiveram uma quantidade relativamente grande de prática – isto é, uma quantidade bastante substancial de uso da língua⁸⁶ (op cit., p. 110).

Parece-nos, então, que a defesa da Hipótese do Período Crítico por si só é insuficiente para explicar a aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que outras variáveis, tais como o nível de proficiência e o grau de uso da segunda língua (ou tantas outras línguas aprendidas) são influenciadores para que o aprendiz alcance ampla fluência gramatical.

Mas, além disso, Morgan-Short et al. (2012) concebem que as condições de aprendizagem imprimem marcas significativas no processamento de uma segunda língua. É com foco em tal aspecto que iremos discorrer agora.

Pesquisas anteriores [conferir Krashen e Seliger (1976) e Krashen, Seliger e Hartnett (1974)] já atestaram que “[...] mais instrução (formal) significa maior proficiência, enquanto maior exposição não significa necessariamente mais proficiência em inglês como segunda língua”⁸⁷ (Krashen, 1981, p. 43). Provavelmente, em adultos tardios, em particular, tal perspectiva não possa ser tomada de modo absoluto, uma vez que, talvez, ambos os aspectos – quantidade e qualidade de instrução formal e período de exposição à segunda língua – possam ter igual relevância, sem perder de vista que outras variáveis precisam ser levadas em conta, tais como os contextos de uso da segunda língua e os aspectos cognitivos pessoais etc. (Ullman, 2005).

Todavia, também, não se podem descartar casos em que a instrução é desnecessária, exemplo disso é o que foi verificado por Ioup et al. (1994) cuja pesquisa de estudo de caso apresentou um sujeito – Julie, 21 anos -, a qual se deslocou para o Cairo, após o seu casamento com um árabe, e alcançou níveis elevados de proficiência em todas as habilidades, mesmo sem ter tido instrução formal para aprender a sua segunda língua. Provavelmente, outros aspectos podem ter influenciado para a performance de Julie, o que não descarta o destaque que deve ser feito ao fato de que a mesma não foi submetida ao estudo formal da segunda língua.

⁸⁵ “[...] practice with L2 should increase the language’s relative dependence on procedural memory for grammatical computations”

⁸⁶ “[...] even older learners may show a degree of dependence on procedural memory if they have had a relatively large amount of practice – that is, a fairly substantial amount of use of the language”

⁸⁷ “[...] more instruction means higher proficiency, while more exposure does not necessarily mean more proficiency in ESL”.

Mas em que medida ambientes de instrução formal e de imersão afetam na dependência à memória procedimental? Foi tentando mensurar a medida da influência dos contextos de aprendizagem de uma segunda língua que Morgan-Short et al. (2012) desenvolveram um estudo, utilizando treinamentos diferentes, a saber: i) instrução explícita – dá informações explícitas quanto às regras gramaticais da segunda língua; ii) instrução implícita - envolve os aprendizes com a aprendizagem da segunda língua, sem fornecer explicitamente as regras gramaticais.

De acordo com os autores, estudos anteriores já revelaram que ambos os tipos de instrução citados levam a semelhante nível de aprendizagem em uma segunda língua, mas não se tem registros de estudos empíricos focalizando a instrução implícita como fator atuante sobre os mecanismos cerebrais no processamento gramatical em uma segunda língua. Com o estudo citado, foi possível, então, que isso fosse averiguado.

Para tanto, Morgan-Short et al. (2012) aplicaram um experimento, dividido em 3 (três) etapas: i) na primeira, a instrução, referente à língua artificial Brocanto 2, era dada; ii) na segunda, a língua era praticada; e, (iii) na terceira, era realizada a avaliação. Os participantes eram adultos, falantes nativos de língua inglesa, os quais não sabiam falar outra língua e foram submetidos a condições de aprendizagem divergentes, isto é, instrução explícita e instrução implícita.

Na instrução explícita, o treinamento se assemelhava ao que comumente ocorre em contexto de sala aula, no qual são apresentadas regras gramaticais, com os seus respectivos exemplos, para ensiná-las aos aprendizes de uma segunda língua, ao passo que, na instrução implícita, o foco consistia em disponibilizar exemplos significativos, sem conceder regras metalinguísticas aos aprendizes. Todos os procedimentos de aprendizagem foram os mesmos para a aprendizagem de Brocanto 2, exceto no tipo de instrução utilizada. Os potenciais evocados (ERPs) foram detectados quando os participantes faziam o julgamento de aceitabilidade de frases corretas e incorretas e, primeiramente, quando estavam em nível mais baixo de proficiência e, posteriormente, em nível mais elevado.

Como resultado, foi averiguado que as medidas neurais foram influenciadas pela instrução implícita ao qual foram submetidos. Quando ainda em nível baixo de proficiência, foi verificado o N400, componente ao qual Ullman (2001a, p. 118) se refere como aquele “[...] que é associado com o processamento conceptual-lexical [...]”⁸⁸, resultado este que vai ao encontro da perspectiva do modelo procedimental/declarativo, uma vez que o autor (op. cit.) já observou

⁸⁸ “[...] which is associated with lexical-conceptual processing [...]”

que o nível mais baixo de proficiência do aprendiz coopera para maior acesso ao sistema de memória declarativa, até para o processamento de informações gramaticais.

E quando os participantes da pesquisa de Morgan-Short et al. (2012) estavam em nível avançado de proficiência, verificou-se uma resposta bifásica de AN-P600 e um AN tardio, o que se assemelha ao que acontece com a língua materna, i. e., construção de informação gramatical, “[...] que pode implicar o envolvimento da memória procedimental, seguida de reanálise estrutural controlada, acompanhada por uma demanda crescente da memória de trabalho”⁸⁹ (op. cit., p. 942). Portanto, a instrução implícita pode fazer com que o cérebro passe a fazer o processamento gramatical, com maior acuidade, na segunda língua, de modo semelhante ao que ocorre com a língua materna.

Em suma, embora sendo adultos, os aprendizes de uma segunda língua podem ter os mecanismos cerebrais assemelhados ao da língua materna, quando processada pelo nativo, caso as condições de aprendizagem sejam propícias para isso, ou seja, se esses aprendizes forem submetidos a uma instrução implícita. Em assim sendo, até para o aspecto gramatical, notadamente mais difícil de ser aprendido pelo não-nativo, pode ser por este processado.

Retomando resumidamente, vimos na Hipótese da Estrutura Rasa, apontada no início desse capítulo, que o aprendiz consegue acessar informações gramaticais ao menos naquilo em que ele tem domínio. Ou seja, apesar de Clahsen e Felser defenderem o ponto de vista da estrutura rasa, esses autores admitem que mesmo sendo difícil os aprendizes de L2 alcançarem o nível de processamento gramatical, esses aprendizes conseguem acessar esse nível em alguns aspectos, embora tardiamente com relação aos nativos, caso os aprendizes tenham proficiência alta que permita tal alcance.

Além disso, também vimos que Wei advoga que há elementos influenciadores na aprendizagem de uma segunda língua, tais como o grau de bilinguismo (nível de proficiência); os usos que se faz da língua e as condições desse uso, fatores externos; e a idade e a memória, fatores internos. Tais atributos (além de tantos outros), portanto, atuando como fiel da balança na caracterização de um aprendiz de uma segunda língua.

Ullman, por sua vez, sob o prisma do sistema de memória procedimental/declarativo, assevera que o tipo de treinamento (explícito ou implícito) que se recebe ao aprender uma segunda língua atua de forma impactante sobre o processamento gramatical dessa língua.

⁸⁹ “[...] which may involve the engagement of procedural memory, followed by controlled structural reanalysis, accompanied by an increasing demand on working memory”.

Prosseguindo, com base no suporte teórico aqui apresentado, iremos fazer a análise dos dados no capítulo que segue.

4 CAPÍTULO III – CONJUNTO EXPERIMENTAL

Este trabalho se configura, com relação aos procedimentos técnicos, por um lado, como uma pesquisa de caráter experimental, uma vez que foram coletados dados do processamento linguístico, em laboratório, com estudantes voluntários, falantes nativos: i) do português brasileiro; ii) de língua inglesa; e iii) do português brasileiro e aprendizes de língua inglesa, divididos em grupos, portanto, apenas de acordo com a língua materna, os pertencentes aos grupos (i) e (ii); e conforme o nível de proficiência (intermediário e avançado), aqueles pertencentes ao grupo (iii). Como instrumento de análise para esse último grupo, com o fim de averiguar o nível de conhecimento em língua inglesa, utilizamos o teste de proficiência ‘Oxford Placement Test’ (ANEXO A).

Por outro lado, esta pesquisa, além de possuir o caráter experimental, é também quantitativa, pois para a explicação dos experimentos aplicados em laboratório foram utilizados dados estatísticos. Além disso, no terceiro experimento, com o grupo (iii), fizemos uma análise qualitativa, a partir de um Questionário Sociolinguístico (ANEXO B) respondido pelos aprendizes, a fim de se obter um perfil desses sujeitos quanto ao nível de experiência com a língua inglesa, assim como, a partir do Teste de Frequência dos Nomes Coletivos (APÊNDICE C), averiguamos o quanto os sujeitos participantes estavam familiarizados com os nomes coletivos utilizados no experimento.

Como já aqui discorrido, o estudo relativo ao processamento da anáfora conceitual, tanto por falantes nativos do português brasileiro quanto de língua inglesa, já foi anteriormente realizado por outros estudiosos. No entanto, em virtude de questões metodológicas que apontamos nesses estudos, resolvemos por também averiguar como ocorre o processamento da mencionada anáfora por ambos os falantes - nativos do português brasileiro e de língua inglesa.

Apenas lembrando, dentre as questões metodológicas citadas nos estudos do português brasileiro, temos i) *status* diferente do substantivo coletivo: por exemplo, *casal*, *museu*, *time*; e ii) posição não-paralela do substantivo coletivo: *adjunto*, *especificador*. Quanto às pesquisas em língua inglesa, as questões metodológicas dizem respeito à imprecisão do tamanho das sentenças; à divergência do *status* do coletivo; à posição não-paralela do substantivo coletivo; e à medição na sentença inteira, e não apenas na retomada (pronomes).

Todavia, além dos estudos com nativos, também nos é relevante aquele com o falante nativo do português brasileiro e simultâneo aprendiz de língua inglesa, uma vez que o nosso principal objetivo aqui é o de compreender como esse falante processa a anáfora conceitual, na

situação específica da coletividade. A propósito, até a realização da presente pesquisa, este último tipo de falante não havia sido submetido a experimentos com o fim de ser observado quanto ao processamento da anáfora conceitual, portanto, esta proposta de trabalho é inédita até o momento atual.

A seguir, descreveremos o conjunto experimental composto por três experimentos pretendidos nessa pesquisa, conforme os perfis citados: o primeiro experimento, com nativos falantes do português brasileiro; o segundo, com nativos falantes de língua inglesa; e o terceiro, com falantes do português brasileiro e simultâneos aprendizes de língua inglesa.

Salientamos que anterior à aplicação de experimentos, é exigida a submissão dos mesmos ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba para posterior autorização. Para a execução da presente pesquisa, a citada autorização já foi liberada sob o número CAAE 13334813.8.0000.5188 (ANEXO C), e em virtude da exigência do citado comitê, os alunos participantes dos experimentos aplicados no Brasil assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D), o qual atesta que a pesquisa não oferece riscos para a saúde dos sujeitos.

Além deste, o *Consent Form to Participate in Research* (Termo de Consentimento para Participar em Pesquisa – ANEXO E) foi entregue na *Concordia University* aos alunos nativos, falantes de língua inglesa, os quais assinaram o citado documento nos permitindo a aplicação do segundo experimento. A seguir, apresentaremos o conjunto experimental relativo ao primeiro experimento, com os resultados e a discussão concernentes aos mesmos.

4.1 EXPERIMENTO 1

Nesse experimento, como objetivo geral, intentamos observar o processamento anafórico da anáfora gramatical e da anáfora conceitual por falantes nativos do português brasileiro. Especificamente, pretendemos averiguar qual é o tipo de retomada que é mais demorada para ser processada: i) aquela em que os traços de número e/ou gênero do antecedente e do pronome são compatíveis; ou ii) aquela em que os traços não são compatíveis e há necessidade de acesso à informação semântico-pragmática. Nossa hipótese é a de que quando os traços de gênero e de número são congruentes entre o pronome e o seu antecedente, o processamento anafórico ocorre mais rapidamente.

Estabelecemos como variável dependente o tempo de leitura das retomadas anafóricas; e como variáveis independentes, i) o nome coletivo (categoria humana); o número do

substantivo coletivo; iii) o traço de gênero do substantivo coletivo; e iv) os traços de número e/ou de gênero do pronome, do que resultaram as condições experimentais exemplificadas no Quadro 1, a seguir (subtópico 4.1.2). Duas condições possíveis, antecedente feminino retomado por pronome masculino singular (por exemplo, a banda – ele) e antecedente masculino retomado por pronome feminino singular (por exemplo, o bando - ela) foram excluídas, pois resultariam em sentenças agramaticais em PB.

No entanto, apesar de cientes de que as condições FFP (antecedente feminino retomado por pronome feminino plural) e MFP (antecedente masculino retomado por pronome feminino plural), consideradas para a análise no experimento, possam causar certa estranheza, ambas podem ser utilizadas pelo falante do português brasileiro, embora, talvez, com menor frequência. Para processar a anáfora em tais condições, provavelmente, será necessário que o sujeito acesse a informação semântica inserida no nome coletivo, assim como acione o seu conhecimento de mundo para elaborar as suas inferências.

4.1.1 Sujeitos

Aplicamos um experimento do qual participaram 45 sujeitos universitários, 31 mulheres e 14 homens, alunos dos cursos de graduação em Serviço Social, Letras e Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cidade de João Pessoa; e Design Gráfico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), cidade de Cabedelo, todos falantes nativos do português brasileiro, com idade entre 17 e 30 anos.

4.1.2 Materiais

Elaboramos 24 sentenças experimentais (APÊNDICE A), 4 por condição experimental, divididas em 7 segmentos, e 48 sentenças distratoras (APÊNDICE A). Com a finalidade de evitarmos a repetição de problemas metodológicos ocorrentes em estudos anteriores de outros autores, a propósito, aqui apresentados, controlamos: o *status* do coletivo - todos animados e denotando conjunto de mais de dois indivíduos-; o tamanho das sentenças - todas com o tamanho semelhante -; a posição estrutural do nome coletivo e do pronome - ambos na posição de especificador -; e a medição no pronome - apenas o tempo de leitura do pronome da segunda sentença foi medido.

Ao final, após cada grupo de sentenças, havia uma pergunta com o propósito de averiguar se os sujeitos prestavam atenção às sentenças lidas. A seguir, ilustramos, com alguns exemplos, as condições experimentais estabelecidas, assim como a pergunta controle seguinte ao grupo de sentenças:

Quadro 4 - Condições e exemplos de sentenças: Experimento 1

Condições experimentais	Exemplos de sentenças experimentais
FFS= Antecedente coletivo no feminino e no singular, Pronome feminino no singular	A banda _i / permanecia / no palco. / Ela _i / cantou / a música / pedida. Pergunta: A banda cantou a música pedida?
FFP= Antecedente coletivo no feminino e no singular, Pronome feminino no plural	A banda _i / permanecia / no palco. / Elas _i / cantaram / a música / pedida. Pergunta: A banda cantou a música pedida?
FMP= Antecedente coletivo no feminino e no singular, Pronome masculino no plural	A banda _i / permanecia / no palco. / Eles _i / cantaram / a música / pedida. Pergunta: A banda cantou a música pedida?
MMS= Antecedente coletivo no masculino e no singular, Pronome masculino no singular	O grupo _i / trabalhava / na obra. / Ele _i / terminou / a cozinha / no sábado. Pergunta: O grupo terminou a cozinha?
MMP= Antecedente coletivo no masculino e no singular, Pronome masculino no plural	O grupo _i / trabalhava / na obra. / Eles _i / terminaram / a cozinha / no sábado. Pergunta: O grupo terminou a cozinha?
MFP= Antecedente coletivo no masculino e no singular, Pronome feminino no plural	O grupo _i / trabalhava / na obra. / Elas _i / terminaram / a cozinha / no sábado. Pergunta: O grupo terminou a cozinha?

Fonte: elaborado pela própria autora.

4.1.3 Procedimentos

A fim de coletar os dados, aplicamos um experimento no Laprol (Laboratório de Processamento Linguístico), na Universidade Federal da Paraíba, utilizando uma técnica *on-line* de leitura automonitorada em que aparecem sentenças segmentadas na tela de um computador, conforme exemplos de sentenças experimentais do Quadro 1, cujos segmentos,

delimitados nos exemplos por uma barra (/), são lidos um de cada vez pelo sujeito.

No experimento que aplicamos, objetivando evitar dúvidas quanto à execução da tarefa com a aplicação da técnica de leitura automonitorada, os sujeitos, antes de iniciarem o experimento, participaram de uma prática com 6 grupos de sentenças parecidas com as distratoras, divididas em 7 segmentos. Na execução dessa prática, eles foram acompanhados pela pesquisadora e orientados por instruções dadas na tela do computador a fim de dirimir qualquer dúvida quanto à participação no experimento. Nessa prática, semelhantemente à tarefa que deveria ser executada posteriormente no experimento propriamente dito, os sujeitos liam o primeiro segmento e, ao apertar uma dada tecla do computador, o segmento posto sumia e, a seguir, apareciam outros segmentos, consecutivamente, um de cada vez, até o ponto final. Em seguida, surgia uma pergunta, cuja resposta poderia ser sim ou não.

Após a mencionada prática, a tarefa a qual foram submetidos os sujeitos, utilizando a técnica de leitura automonitorada, portanto, consistia em ler, em velocidade natural, materiais linguísticos segmentados, apresentados na tela do computador. Ademais, os próprios sujeitos monitoravam o tempo de leitura de cada segmento, apertando uma tecla para passar de um a outro segmento.

Após o término de cada sentença, surgia uma pergunta, cuja resposta poderia ser sim ou não, a fim de manter a atenção dos sujeitos na participação da tarefa. Cada sujeito realizou a tarefa sozinho, na sala do Laprol, em completo silêncio. Foram lidas, na tela, sentenças experimentais, assim como sentenças distratoras, distribuídas aleatoriamente, a fim de que os sujeitos não percebessem qual o fenômeno linguístico estava sendo observado.

Os tempos de leitura, de todos os segmentos das sentenças, foram registrados, com a utilização do programa *Psyscope* (Cohen; Macwhinney; Flatt; e Provost, 1993), que roda em computadores da Apple, especificamente *Macbook Pro 15* (2,4 GHz). Embora o programa *Psyscope* propiciasse o registro do tempo de leitura de todos os segmentos, o que nos interessava para a posterior análise dos dados era o quarto segmento, isto é, o pronome que aparecia na segunda sentença.

Portanto, na seção seguinte, será apresentada a discussão advinda da observação do tempo demandado na leitura dos pronomes pelos sujeitos. Todavia analisamos também o tempo de leitura do segmento seguinte ao crítico, em virtude da possibilidade de ocorrência de um efeito *spillover*, definido como sendo a captação de um efeito presente em um dado segmento que se reflete nos segmentos seguintes que o sucedem na sequência da sentença. Assim, como

é possível se encontrar um p-valor estatístico significativo, no segmento posterior ao pronome, ou seja, o verbo, também focalizaremos a nossa discussão em torno desse segmento.

4.1.4 Resultados e discussão

Relembrando, a investigação que pretendemos apresentar é resultante da aplicação de experimentos usando a técnica de leitura automonitorada (*self-paced reading*). Nesse primeiro experimento, como objetivo geral, intentamos observar o processamento anafórico da anáfora gramatical e da anáfora conceitual por falantes nativos do português brasileiro. Para tanto, especificamente, nos interessa averiguar qual é o tipo de retomada que é mais demorada para ser processada: i) aquela em que os traços de número e/ou gênero do antecedente e do pronome são compatíveis; ou ii) aquela em que os traços não são compatíveis e há necessidade de acesso à informação semântico-pragmática.

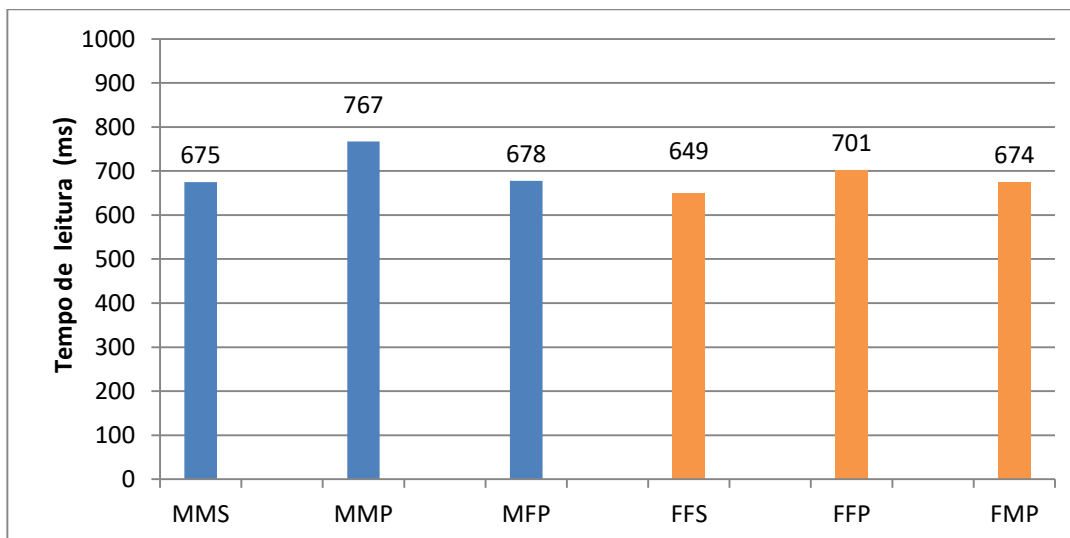
Conforme anunciado, no segmento 4, havia apenas um dos seguintes pronomes na sentença lida, o qual foi manipulado conforme o gênero do sujeito da primeira sentença: *Ela/Elas/Eles* (para antecedente no feminino*) ou *Ele/Eles/Elas* (para antecedente no masculino**), como atestamos nos exemplos, a seguir, em que (98) apresenta um substantivo coletivo no feminino e (99) no masculino:

(98) *A assembleia/ estava/ no salão./ Ela* Elas* Eles*/ discutia(m)/ os problemas/ do país.*

ou

(99) *O conjunto/ estava/ em turnê./ Ele** Eles** Elas**/ tocava(m)/ música/de protesto.*

Verificamos, no Gráfico 1 seguinte, as médias dos tempos de leitura dos pronomes em milissegundos averiguadas nas condições experimentais anteriormente exemplificadas. E, embora tenhamos aplicado o experimento com 45 sujeitos, descartamos um deles, pois o seu tempo de leitura, em todas as condições, estava extremamente rápido, dando a impressão de que o mesmo sequer havia lido os segmentos. Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Médias dos tempos de leitura do segmento 4 (pronome): Experimento 1

Fonte: elaborado pela própria autora.

Com o propósito de averiguar se há diferenças estatísticas entre as condições experimentais, partimos para a aplicação de uma análise de variância (ANOVA), com design 2x2x2, em que o gênero do antecedente, o número do antecedente, o gênero da retomada pronominal e o número da retomada pronominal foram medidas repetidas. Esta análise demonstrou que houve efeito significativo na variável número da retomada ($F(5, 220) = 3,77$, $p < 0,05$), bem como efeito de interação entre as variáveis experimentais gênero do antecedente e gênero da retomada ($F(5, 220) = 5,14$, $p < 0,02$).

Persevera aqui a informação gramatical do traço de número no singular de ambos o antecedente e a sua retomada, indo de encontro aos achados em língua inglesa e em língua espanhola, os quais atestam que quando o traço de número é incongruente entre o pronome e o seu antecedente, nas situações em que o antecedente é um item/evento múltiplo, nome coletivo ou termo genérico, o tempo de leitura é menos custoso, isto é, quando a retomada está no plural, a leitura se mostrou mais rápida, portanto, advogam tais estudos em língua inglesa e em língua espanhola que especialmente a informação pragmática orienta a resolução anafórica, o que contraria os nossos achados em que o fator gramatical é preponderante. Lembramos, ainda, que a nossa análise esteve focada na leitura apenas da retomada (pronome), e não na sentença inteira, como nesses citados estudos.

Destacamos que nas pesquisas relativas à anáfora conceitual no português brasileiro, apresentados nesse trabalho de tese, as sentenças experimentais de Silva (2004) continham apenas o coletivo no gênero masculino; e as de Godoy (2010), predominantemente no

masculino. Em nosso trabalho, ao contrário, balanceamos as sentenças em ambos os gêneros, isto é, a metade continha o nome coletivo no masculino e a outra metade no feminino, uma vez que assumimos que a anáfora conceitual no português brasileiro pode ser desencadeada a partir da violação apenas de (1) número (o grupo – eles) ou de (2) número e de gênero (a banda – eles).

Tal balanceamento pode ter contribuído para encontrarmos o efeito de interação entre as variáveis gênero do antecedente e gênero da retomada. A propósito, embora Carreiras em seus achados em língua espanhola enfatize a informação conceitual de número no processamento da anáfora conceitual, o autor afirma o que segue quanto ao gênero: “[...] no caso das línguas românicas tais como a espanhola, a italiana ou a portuguesa, os traços formais como o gênero gramatical são muito comuns e não seria muito econômico não tirar vantagem deles” (Carreiras apud Maia, 2012, p. 13). Parece-nos que os sujeitos do nosso experimento no português brasileiro “tiraram vantagem” dessa informação gramatical.

Mas, a fim de observar se houve interação entre os dados, estes foram submetidos a um pacote estatístico (Teste – t) para termos o pvalor que só se mostra significativo se for menor do que 0,05. Para tal, submetemos, então, as condições FFS e MMS ao pacote estatístico, contrastando essas condições com suas contrapartes no plural. Como resultados, temos: FFS X FFP ($t(44) = -1,94$ $p < 0,02$) e MMS X MMP ($t(44) = -2,88$ $p < 0,003$). Vejamos os pares de tais condições tanto no singular quanto no plural:

(100) FFS: A banda_i / permanecia / no palco. / Ela_i / cantou / a música / pedida.

(101) FFP: A banda_i / permanecia / no palco. / Elas_i / cantaram / a música / pedida.

(102) MMS: O elenco_i / continuava / na estrada. / Ele_i / tinha / o patrocínio / do governo.

(103) MMP: O elenco_i / continuava / na estrada. / Eles_i / tinham / o patrocínio / do governo.

Verificamos, portanto, que nas condições em que o pronome está no singular, no feminino (100) ou no masculino (102), o processamento é mais rápido, o que caracteriza uma relevância da informação gramatical. Em ambas as condições apresentadas, FFS e MMS, há congruência tanto de número quanto de gênero, o que se faz deduzir que a informação morfológica tenha sido acessada mais rapidamente, em outros termos, o aspecto morfológico preponderando sobre o aspecto semântico. Parece que o *parser* aciona a informação

morfológica e efetua a resolução anafórica, sem precisar acessar informações de outros níveis, embora o processamento esteja ocorrendo entre sentenças.

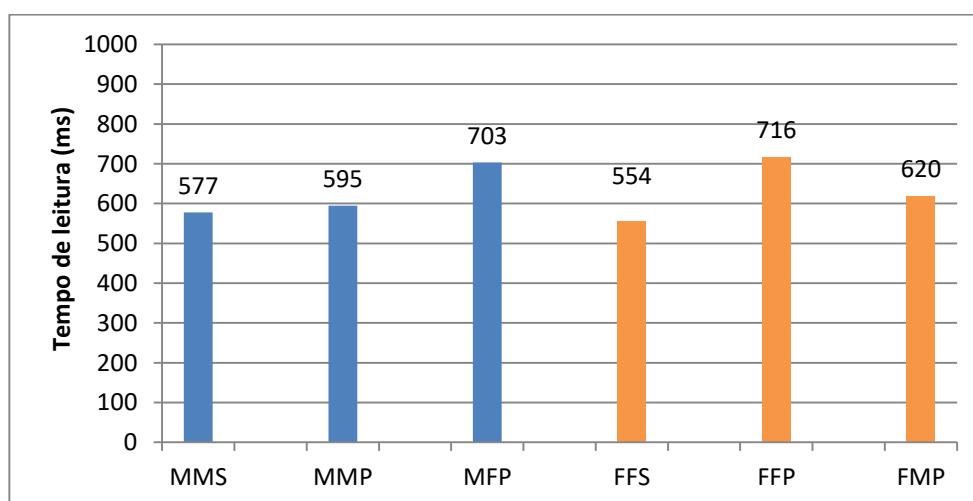
O número também se mostra atuante quando contrapomos as condições MMP X FFS ($t(44) = -4,68$ $p < 0,00001$), o que acentua que o número no plural não é um facilitador para o processamento da retomada. Mas, parece que o *parser* também é sensível à informação de gênero, uma vez que no cruzamento das condições MMP X FFP ($t(44) = -1,97$ $p < 0,02$) e MMP X FMP ($t(44) = -2,97$ $p < 0,002$), quando o antecedente era feminino, a leitura ocorria mais rapidamente; e, mesmo que não convergisse o gênero, como em MFP, parece que o feminino ainda continuava atuante, pois a leitura da condição MFP foi menos custosa do que a da condição MMP ($t(44) = -2,97$ $p < 0,002$). Vejamos exemplos relativos a tais condições:

(104) MMP: O elenco_i / continuava / na estrada. /Eles_i / tinham / o patrocínio / do governo.

(105) MFP: O elenco_i / continuava / na estrada. /Elas_i / tinham / o patrocínio / do governo.

Como mencionamos, a aferição dos tempos de leitura de todos os segmentos foi registrada, o que tornou possível verificarmos também se havia dados significativos em outros segmentos e um possível efeito *spillover*, o qual, a propósito, é reportado na literatura com frequência. Atentando para isso, apresentaremos o Gráfico 2, a seguir, os tempos referentes à leitura do segmento 5, ou seja, o verbo seguinte ao segmento crítico, na segunda sentença:

Gráfico 2 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (verbo): Experimento 1



Fonte: elaborado pela própria autora.

A fim de examinar se há diferenças estatísticas entre as condições experimentais, procedemos à aplicação de uma análise de variância (ANOVA). Esta análise constatou que houve efeito significativo nas variáveis número da retomada ($F(5, 220) = 20,48$ $p = 0$) e gênero da retomada ($F(5, 220) = 7,14$ $p < 0,008$), assim como efeito de interação entre as variáveis experimentais gênero do antecedente e número da retomada ($F(5, 220) = 5,14$, $p < 0,007$).

Quanto ao efeito de número da retomada, há ativação mais rápida da informação gramatical quando a informação semântico-pragmática não atua, assim como o procedimento contrário também ocorre. Em outros termos, quando o número gramatical não é acionado, o número nocional entra em cena. Recapitulando, de acordo com Annala (2008), a concordância nocional diz respeito àquela em que o traço de número é incongruente entre o sujeito e o verbo, e ainda, conforme Biber et al. (1999), uma das principais categorias de concordância nocional consiste na concordância dos nomes coletivos, o que corrobora, portanto, o verbo no plural no segmento 5 concordando com o antecedente (nome coletivo) no singular.

No que diz respeito ao gênero da retomada, tal efeito foi significativo, visto que a retomada no masculino, de modo preponderante, ocorre mais rapidamente no segmento 5 (verbo). Como estamos assumindo que o gênero no masculino coopera para uma leitura generalizada, conseqüentemente, supomos que isso ocasionou que mais condições com a retomada no masculino fossem mais utilizadas, contribuindo para a atuação tardia do aspecto semântico-pragmático.

Por fim, o efeito de interação entre o gênero do antecedente e o número da retomada nos indica que quando o nome coletivo e o pronome estão no singular, com o gênero convergindo, os tempos de leitura do segmento seguinte ao pronome são menores, ou seja, a leitura é menos custosa quando o pronome está, concomitantemente, (106) no masculino e no singular, ou (107) no feminino e no singular, o que não invalida o que afirmamos em um outro momento quanto ao *parser* ser oportunista fazendo uso de informações de outra ordem para o processamento linguístico. Vejamos tais exemplos mais uma vez:

(106) MMS: O grupo_i / trabalhava / na obra. /Ele_i / terminou / a cozinha / no sábado.

(107) FFS: A banda_i / permanecia / no palco. /Ela_i / cantou / a música / pedida.

De modo semelhante à análise do segmento crítico (pronome), também optamos aqui pelo uso do Teste – t. Portanto, com o propósito de averiguar se houve interação, partimos para o cruzamento das condições. De início, pretendíamos constatar se a informação gramatical

ainda perseverava no segmento seguinte ao pronome (o verbo). A princípio, como resultados expressivos de tal suposição, temos o cruzamento das condições FFS X MFP ($p < 0,0003$) e MMS X MFP. A fim de melhor entender, vejamos exemplos de tais condições:

(108) FFS: A banda_i / permanecia / no palco. / Ela_i / cantou / a música / pedida.

(109) MMS: O time_i / jogava / na série A. / Ele_i / perdeu / o título / na final.

(110) MFP: O time_i / jogava / na série A. / Elas_i / perderam / o título / na final.

Aqui, nas condições FFS e MMS, ambas com a retomada no singular, houve um menor custo temporal, portanto, a informação morfológica foi acessada mais rapidamente. A justificativa para tal pode ser o fato de a retomada *elas*, na condição MFP, não conduzir ao coletivo, descartando-se, portanto, a informação em nível semântico-pragmático. Por sua vez, o *parser* não se atém a esse nível de informação e se vale da informação gramatical por ser mais oportuna para a resolução anafórica.

Resolvemos, então, averiguar se tal fato persistiria entre as condições FFS e FFP e reparamos que a condição no feminino e no singular é mais rápida do que a sua contraparte no plural, com pvalor significativo ($p < 0,00008$), provavelmente, pelo fato de o conteúdo informacional do pronome *ela* ser menor, mais restrito, mais específico.

Vejamos os exemplos relativos a tais condições a seguir:

(111) FFS: A banda_i / permanecia / no palco. / Ela_i / cantou / a música / pedida.

(112) FFP: A banda_i / permanecia / no palco. / Elas_i / cantaram / a música / pedida.

A ocorrência de pvalores significativos, no entanto, não foi achada entre o masculino/singular e a sua contraparte masculino/plural, ou seja, MMS X MMP, parecendo, portanto, que no masculino o *parser* tanto pode recorrer ao número gramatical quanto ao número nocional para concordar com um nome coletivo.

Não encontrando pvalores significativos entre as condições citadas, optamos por verificar o que ocorreria no cruzamento entre MMS e outra condição totalmente oposta a ela, sem semelhança dos traços de gênero e de número, isto é, MMS X FFP, do que resultou o pvalor significativo $p < 0,002$. Deduzimos, aqui, que embora o número tenha facilitado a resolução anafórica, provavelmente, aliado a isso, a informação de que o gênero no masculino coopera para generalizar também possa ter ajudado o *parser*, em um momento posterior, a

desencadear uma leitura mais rápida na condição MMS, uma vez que nos aliamos à perspectiva de que o masculino faz as vezes de generalizar, o que não ocorre com o feminino.

Com tais dados em mãos, um aspecto que nos interessava clarificar era se o tamanho do verbo no singular teria enviesado os dados e influenciado na escolha do *parser* por um verbo menor, uma vez que alguns verbos que utilizamos nos materiais linguísticos tinham uma sílaba a menos quando iam para o singular (veja exemplo em 111: *cantou*). No entanto, essa possibilidade é eliminada, uma vez que, em primeiro lugar, nas condições MMP e FFP, os verbos no plural apresentam o menor e o maior tempo de leitura, respectivamente, com $p < 0,03$, embora ambos os verbos possuam o mesmo número de sílabas nas condições citadas. Vejamos:

(113) MMP: O time_i / jogava / na série A. /Eles_i / perderam / o título / na final.

(114) FFP: A banda_i / permanecia / no palco. /Elas_i / cantaram / a música / pedida.

Aqui a atuação do nível pragmático se sobressai, uma vez que embora tanto o gênero quanto o número do antecedente sejam congruentes em ambas as condições, na MMP, a leitura é bem menos custosa. Conforme Augusto e Corrêa (2005, p. 208) “(...) o gênero masculino, entendido como morfológicamente não-marcado, integra o conjunto de fatores responsáveis pela expressão de genericidade no PB”.

Tal afirmação é apropriada para o nosso estudo no sentido de que lidamos com coletividade, a qual representa um conjunto de elementos, em termos gerais de certa maneira, o que permite supor que o pronome masculino *eles*, ao se referir a um nome coletivo, pode ser processado mais rapidamente do que o feminino *elas*, apesar de o antecedente estar no feminino, por ser o gênero masculino não-marcado. Nas palavras de Carreiras (apud Maia, 2012, p. 13): “[...] o processador é ‘oportunista’ no sentido de que ele pode ignorar e até passar por cima da concordância formal tirando proveito da concordância conceitual em alguns casos específicos”.

Portanto, parece que a informação do citado nível atua, embora tardiamente, no processamento da retomada pronominal, dado que para ser realizado o processamento da retomada aqui, é preciso que o sujeito acione o seu conhecimento de mundo para construir o enquadre de que o *time* está sendo retomado por *eles* em virtude de se referir ao conceito de *time* como um conjunto de vários indivíduos.

Em segundo lugar, um outro dado que nos assegura que o tamanho não afetou na leitura do verbo está na ausência de pvalor significativo entre as condições MMS X MMP ($p = 1$), como já mencionado anteriormente, o que nos faz supor que no segmento 5 (verbo) houve atuação do aspecto semântico-pragmático. Leiamos exemplos concernentes às três citadas condições:

(115) MMS: O time_i / jogava / na série A. / Ele_i / perdeu / o título / na final.

(116) MMP: O time_i / jogava / na série A. / Eles_i / perderam / o título / na final.

Presumimos, dessa maneira, que o fato de não ter se repetido pvalor significativo no segmento 5 (verbo) entre as condições MMS X MMP, como ocorrera no segmento 4, denota que a atuação do aspecto gramatical se deu apenas neste último segmento, ao contrário, no segmento 5 (verbo), o aspecto semântico-pragmático atuou, apesar de ter sido tardiamente.

Aproveitamos para informar que os dados desse primeiro experimento foram publicados por Farias et al. (2012). Os resultados, lá publicados a favor da anáfora gramatical quando na leitura do verbo, permanecem aqui. Entretanto, após nova análise estatística dos dados referentes à leitura do pronome, encontramos resultados também a favor da anáfora gramatical, o que é contraditório com o resultado apresentado na citada publicação.

Como já adiantamos, aplicamos o segundo experimento com os falantes nativos de língua inglesa. No item seguinte, indicaremos o conjunto experimental concernente ao citado experimento.

4.2 EXPERIMENTO 2

O objetivo geral desse experimento é observar o processamento da anáfora gramatical e da anáfora conceitual em língua inglesa por falantes nativos dessa língua na situação específica da coletividade. Este objetivo se desdobra nos objetivos específicos seguintes: i) comparar o tempo de leitura da anáfora gramatical e da conceitual, por falantes nativos de língua inglesa, nos nomes coletivos humanos e corporativos; ii) investigar se o acesso a informações sintáticas no processamento linguístico se realiza mais rapidamente do que o acesso a informações semânticas ou vice-versa, em ambos os tipos de coletivo (humano e corporativo).

Nossa hipótese é a de que os falantes nativos de língua inglesa gastam mais tempo processando a anáfora conceitual do que a gramatical. Quanto à variável dependente para a

realização da presente pesquisa, estabelecemos o tempo de leitura das retomadas anafóricas (o pronome); e como variáveis independentes, o tipo de nome coletivo (humano e corporativo); e o tipo de retomada (gramatical e conceitual). Tais variáveis independentes foram posteriormente instauradas em função dos resultados obtidos em uma primeira análise desse segundo experimento, mas daremos detalhes quanto a isso no item 4.2.4, o qual discorre sobre os resultados e a discussão dos dados.

4.2.1 Sujeitos

Aplicamos um experimento com 31 sujeitos universitários, 29 mulheres e 2 homens, estudantes de cursos de graduação, da *Concordia University*, no Canadá, com idade média de 22,32. A aplicação desse experimento foi em decorrência de um estágio de doutorado sanduíche realizado no exterior, durante 4 (quatro) meses, financiado pela Capes (n.o processo 12697/13-3).

O Canadá é assumidamente um país bilíngue, pois os habitantes de lá, comumente, falam mais de uma língua, o que foi averiguado no Teste de Dominância (ANEXO E). Nesse mesmo teste, 4 sujeitos afirmaram ter aprendido outra língua, ao invés do inglês, antes dos 3 anos de idade (crioulo, servo-croata, armênio, francês). Dentre os 31 sujeitos, apenas 1 falava uma língua (a inglesa). Além da língua inglesa, 12 falavam mais uma outra língua (francês: 9 sujeitos; grego: 1 sujeito; espanhol: 1 sujeito; servo-croata: 1 sujeito). Outros 17 sujeitos, mais duas línguas, além da inglesa (6: italiano; 2: grego; 2: espanhol; 1: francês; 1: irlandês; 1: árabe; 1: húngaro; 1: farsi; 1: crioulo; 1: armênio). Por fim, apenas mais um sujeito era falante de 4 línguas: inglês, francês, espanhol e árabe.

Salientamos que, apesar de esses sujeitos serem oralmente proficientes em, no mínimo, 2 línguas, a língua de domínio era a língua inglesa. Para atestar isso, submetemos os participantes a um questionário para averiguar a língua de dominância (ANEXO E), o qual ajudou pela escolha ou descarte de sujeitos para a participação no experimento 2, uma vez que o próprio programa do Excel sinalizava com SIM, caso o participante fosse apto a participar do experimento e NÃO, caso o programa considerasse que a língua inglesa não era a língua de domínio do participante. Pela participação no experimento, todos os voluntários receberam créditos acadêmicos.

4.2.2 Materiais

Elaboramos 30 sentenças experimentais (APÊNDICE B), 5 por condição experimental, divididas em 9 segmentos, e 60 sentenças distratoras (APÊNDICE B). Semelhantemente ao primeiro experimento, a fim de evitarmos a repetição de problemas metodológicos ocorrentes em estudos anteriores, a propósito, aqui apresentados, controlamos: o *status* do coletivo – metade referente a humanos (por exemplo, *police* ‘polícia’) e metade referente a corporações (por exemplo, *department* ‘departamento’); o tamanho das sentenças – todas com o tamanho semelhante –; a posição estrutural do nome coletivo e do pronome – ambos na posição de especificador –; e a medição no pronome – apenas o tempo de leitura do pronome da segunda sentença foi medido.

Ao final, após cada grupo de sentenças, há uma pergunta com o propósito de averiguar se os sujeitos prestavam atenção às sentenças lidas. A seguir, ilustramos, com alguns exemplos, as condições experimentais estabelecidas, assim como a pergunta controle seguinte ao grupo de sentenças:

Quadro 5 – Condições e exemplos de sentenças: Experimento 2

Condições experimentais	Exemplos de sentenças experimentais
CNS = Antecedente coletivo no singular, Pronome no singular	The audience _i / was/ happy/ this afternoon./ It _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the audience happy this afternoon? YES
CNP = Antecedente coletivo no singular, Pronome no plural	The audience _i / was/ happy/ this afternoon./ They _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the audience happy this afternoon? YES
SMS = Antecedente (membro) no singular, Pronome no singular	The spectator _i / was/ happy/ this afternoon./ He _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the spectator happy this afternoon? YES
SMP = Antecedente (membro) no singular, Pronome no plural	The spectator _i / was/ happy/ this afternoon./ They _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the spectator happy this afternoon? YES

PMP Antecedente (membro) no plural, Pronome no plural	The spectators_i/ were/ happy/ this afternoon./ They_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Were the spectators happy this afternoon? YES

Fonte: elaborado pela própria autora.

Informamos, ainda, que todas as sentenças, tanto as experimentais como as distratoras, foram revisadas por falantes nativos de língua inglesa, especificamente alunos de graduação voluntários, os quais cooperam com as atividades desenvolvidas no laboratório *Psycholinguistics and Cognition Laboratory* (CogLab), no Canadá. Tal revisão se justifica, pois além de pretendermos evitar problemas com relação à correção gramatical, também queríamos averiguar se as sentenças seriam aceitáveis pragmaticamente por esses falantes naquele contexto. Por conseguinte, só após essa revisão é que aplicamos esse segundo experimento.

Acrescentamos, ainda, que não formulamos materiais linguísticos com todas as condições semelhantes ao do primeiro experimento, uma vez que neste havia também o uso do gênero marcado morfológicamente no português brasileiro (como banda). Optamos, então, por lidar somente com a marca morfológica de número (singular e plural).

4.2.3 Procedimentos

O experimento foi aplicado no laboratório *Psycholinguistics and Cognition Laboratory* (CogLab), da *Concordia University* – Canadá, sob a coorientação do Prof. Dr. Roberto G. de Almeida, da área *Cognitive Science*. Os sujeitos se deslocaram para o citado laboratório com o fim de participarem da pesquisa, pois é necessário um ambiente favorável - confortável e livre de qualquer barulho – para que a aplicação do experimento não sofra interrupções. Ademais, o referido laboratório apresenta infraestrutura e computadores com programas apropriados à proposta de trabalho aqui apresentada, o que viabilizou a execução do trabalho.

A fim de coletar os dados, utilizamos uma técnica *on-line* de leitura automonitorada em que aparecem sentenças segmentadas na tela de um computador, conforme exemplos de sentenças experimentais do Quadro 5, cujos segmentos, delimitados nos exemplos por uma barra (/), foram lidos um de cada vez pelo sujeito.

No segundo experimento que aplicamos, objetivando evitar dúvidas quanto à execução da tarefa com a aplicação da técnica de leitura automonitorada, os sujeitos, antes de iniciarem o experimento, participaram de uma prática com 6 grupos de sentenças parecidas com as distratoras, divididas em 9 segmentos. Como realizado no primeiro experimento, na execução dessa prática, eles foram acompanhados pela pesquisadora e orientados por instruções dadas na tela do computador.

Nesta prática, semelhantemente à tarefa que deveria ser executada posteriormente no experimento propriamente dito, os sujeitos leram o primeiro segmento e, ao apertar uma dada tecla do computador, o segmento posto sumia e, a seguir, apareciam outros segmentos, consecutivamente, um de cada vez, até o ponto final. Em seguida, surgia uma pergunta, cuja resposta poderia ser YES ‘sim’ ou NO ‘não’.

Após a mencionada prática, a tarefa a qual foram submetidos os sujeitos, utilizando a técnica de leitura automonitorada, portanto, consistia em ler, em velocidade natural, materiais linguísticos segmentados, apresentados na tela do computador. Ademais, os próprios sujeitos monitoraram o tempo de leitura de cada segmento, apertando uma tecla para passar de um a outro segmento. Após o término de cada sentença, surgia uma pergunta, cuja resposta sempre era YES ‘sim’.

Foram lidas também sentenças distratoras, cujas respostas às questões, apresentadas ao final de cada sentença, poderia ser YES ‘sim’ ou NO ‘não’. As sentenças experimentais e as distratoras foram distribuídas aleatoriamente, a fim de que os sujeitos não percebessem qual o fenômeno linguístico era observado. Cada sujeito realizou a tarefa sozinho, na sala do laboratório *Psycholinguistics and Cognition Laboratory*, em completo silêncio.

Semelhantemente ao primeiro experimento, os tempos de leitura de todos os segmentos das sentenças foram registrados, com a utilização do programa *Psyscope*, entretanto, o que nos interessava para a posterior análise dos dados seria o quinto segmento, isto é, o pronome que aparecia no início da segunda sentença.

4.2.4 Resultados e discussão

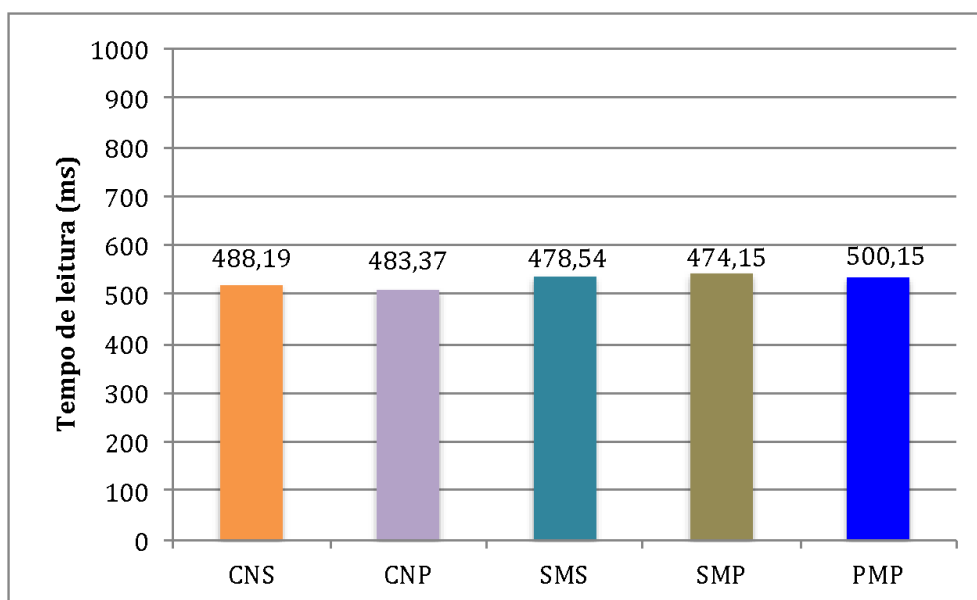
Como relatamos, participaram desse experimento 31 sujeitos, os quais leram sentenças distribuídas em cinco condições experimentais, isto é, CNS e CNP, estas duas tendo como antecedente um nome coletivo (*police* ‘polícia’; *department* ‘departamento’, por exemplo); e as outras três, SMS, SMP e PMP, apresentando como antecedente um membro que poderia

pertencer a um grupo coletivo (*policeman* ‘policial’; *policemen* ‘policiais’, por exemplo). Todos os antecedentes na qualidade de nome coletivo estavam no singular, em todas as sentenças nas condições CNS e CNP, ao passo que, nas condições em que se denotavam os membros, o antecedente poderia estar no singular (SMS e SMP) ou no plural (PMP).

A fim de verificar a ocorrência de diferenças significativas, aplicamos uma análise de variância (ANOVA), com todas as condições anteriormente mencionadas, considerando as variáveis independentes: a) tipo de antecedente (coletivo e membro); b) número do antecedente (singular e plural); e c) número da retomada (singular e plural). Vejamos o Gráfico 3 seguinte, com as médias dos tempos de leitura em milissegundos, do segmento crítico – o pronome -:

Gráfico 3 – Médias dos tempos de leitura, de todas as condições, do segmento 5 (pronome):

Experimento 2



Fonte: elaborado pela própria autora.

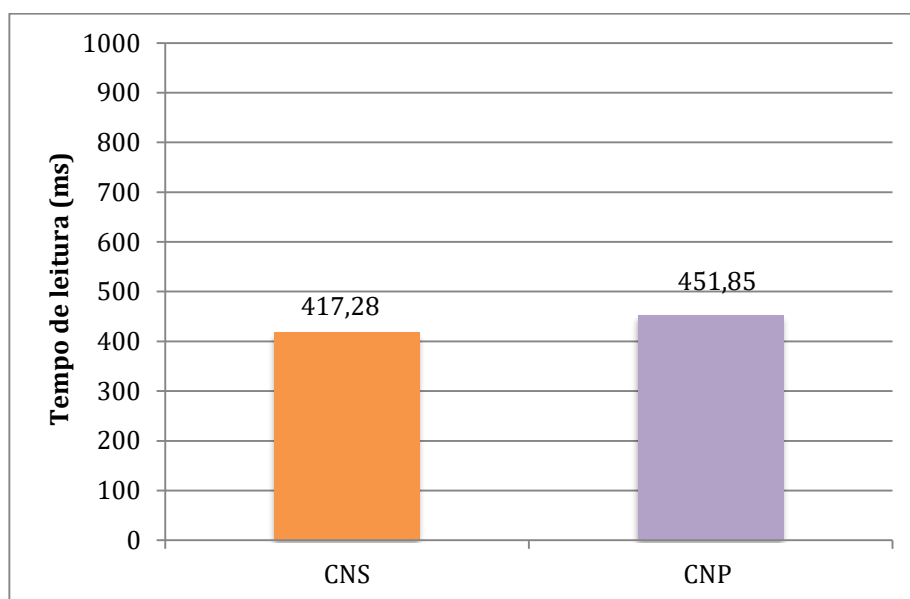
Como resultado da ANOVA realizada com os dados das condições citadas, encontramos os seguintes pvalores nas variáveis tipo de antecedente (coletivo e membro) ($F(4, 150) = 0,01$, $p = 0,91$); número do antecedente (singular e plural) ($F(4, 150) = 1,71$, $p = 0,18$); e número da retomada (singular e plural) ($F(4, 150) = 0,09$, $p = 0,75$); e na interação entre as variáveis tipo de antecedente e número da retomada ($F(4, 150) = 0,0002$, $p = 0,98$). Portanto, nenhum pvalor significativo foi detectado.

Resolvemos, então, dentre todas as cinco condições, isolar duas delas, a saber CNS e CNP, as quais têm apenas como antecedente o nome coletivo. Essa decisão também ocorreu em virtude de ambas as condições citadas se assemelharem ao que tínhamos observado nas

condições do português brasileiro, ou seja, nomes coletivos como antecedentes e retomados por um pronome, quer seja no singular ou no plural. Além disso, também redefinimos as variáveis independentes, já citadas no início dessa seção, quais sejam, o tipo de nome coletivo (humano e corporativo); e o tipo de retomada (gramatical e conceitual). Dessa nova moldura do segundo experimento, temos as médias das condições CNS e CNP, com coletivos na categoria de humano visualizadas no Gráfico 4; e na categoria de corporativo, no Gráfico 5:

Gráfico 4 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): **coletivo humano**

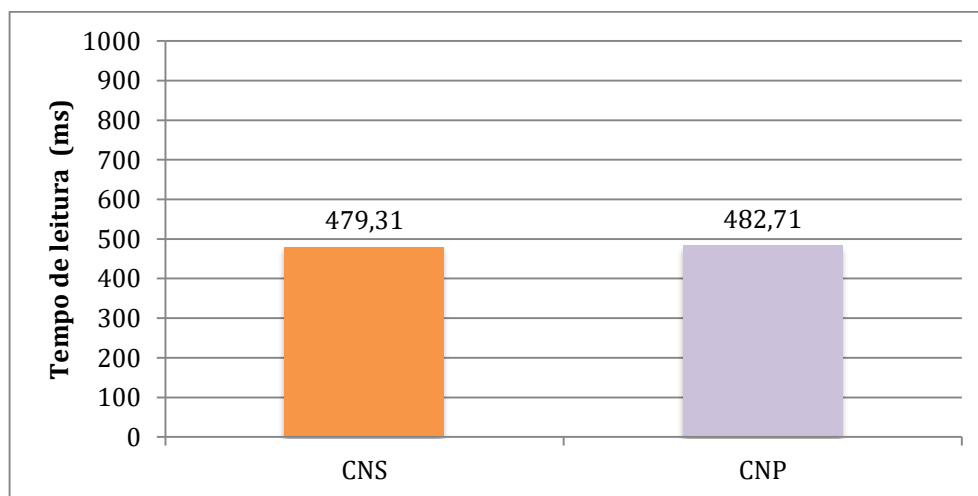
Experimento 2



Fonte: elaborado pela própria autora.

Gráfico 5 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): **coletivo corporativo**

Experimento 2



Fonte: elaborado pela própria autora.

Relembramos ao leitor que nesse segundo experimento, pretendemos i) comparar o tempo de leitura da anáfora gramatical e da conceitual, por falantes nativos de língua inglesa; ii) investigar se o acesso a informações sintáticas no processamento linguístico se realiza mais rapidamente do que o acesso a informações semânticas ou vice-versa, em ambos os tipos de coletivo (humano e corporativo).

Para tal, capturamos o tempo gasto na leitura do pronome que aparecia no início da segunda sentença quando o participante realizava a leitura automonitorada. Vejamos alguns exemplos, a seguir, das condições que serão analisadas, ou seja, CNS, em que o antecedente era um nome coletivo retomado por um pronome no singular; e CNP, com nome coletivo também como antecedente, sendo retomado por um pronome no plural. Destacamos, ainda, que havia categorias diferentes de coletivos, as quais serão indicadas nos exemplos seguintes:

(117) CNS (**coletivo humano**): The audience_i/ was/ happy/ this afternoon./ It_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

‘A plateia estava contente nessa tarde. Ela ouviu aos novos músicos excêntricos’.

(118) CNP (**coletivo humano**): The audience_i/ was/ happy/ this afternoon./ It_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

‘A plateia estava contente nessa tarde. Eles ouviram aos novos músicos excêntricos’.

(119) CNS (**coletivo corporativo**): The club_i/ was/ cheerful/ last weekend./ It_i/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

‘O clube estava animado na semana passada. Ele apresentou um grupo fabuloso de dançarinos latinos’.

(120) CNP (**coletivo corporativo**): The club_i/ was/ cheerful/ last weekend./ They_i/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

‘O clube estava animado na semana passada. Eles apresentaram um grupo fabuloso de dançarinos latinos’.

A seleção de todos os nomes coletivos para as condições experimentais CNS e CNP foi efetuada a partir da pesquisa ao artigo de Kreiner et al. (2013), os quais averiguaram, em experimento *off-line*, que a concordância verbal efetuada por falantes nativos do inglês britânico

varia de acordo com o nome coletivo com o qual o verbo concorda. Como resultado desse estudo *off-line*, os nomes coletivos, aqui denominados de corporativos, tiveram uma porcentagem entre 13% a 33% com relação à concordância verbal no plural, ao passo que, os aqui tidos como nomes coletivos humanos apresentaram uma porcentagem entre 65% a 96%. Na verdade, em ambos os tipos de coletivo, aqui delimitados como humano e corporativo, está imbuída a perspectiva do humano, sendo que ao corporativo, está mais atrelada a ideia de uma corporação institucional representativa de um grupo.

Tendo em vista se teríamos dados significativos, a partir das condições CNS e CNP, efetuamos uma análise de variância (ANOVA), com design 2x2, em que o tipo de coletivo e o tipo de retomada foram medidas repetidas. Dessa análise, obtivemos os seguintes resultados: na variável tipo de coletivo ($F(1,60) = 19,42$, $p = 0$); e na variável tipo de retomada ($F(1, 60) = 3,24$, $p = 0,07$); e como efeito de interação entre essas variáveis, averiguamos ($F(1,60) = 2,18$, $p = 0,13$).

Tais resultados nos dizem que o tipo de coletivo foi atuante para determinar diferenças significativas entre as condições, ou seja, o nome coletivo humano se distingue estatisticamente do nome coletivo corporativo. Como Joosten et al. (2007, p. 86) já haviam defendido “Os nomes coletivos como comitê, família, ou time são todos, equivocadamente, com frequência definidos como semanticamente plurais, mas gramaticalmente singulares [...]”, em outros termos, os nomes coletivos podem se diferenciar entre si, alguns com tendência de serem retomados no singular e outros, no plural, sem perder de vista que outros aspectos contextuais podem cooperar para tal.

Quanto à variável tipo da retomada ter alcançado um pvalor marginal, pode ser explicada em virtude de o número no singular ter sido atuante apenas para o nome coletivo humano, mas, ao contrário, no nome coletivo corporativo, o número foi indiferente, uma vez que tanto pôde ser retomado no singular quanto no plural. De certo modo, tal resultado contraria os estudos em língua inglesa no sentido de que, nesses estudos, apenas a informação semântica atua na referência a um nome coletivo, o que varia em nosso experimento, mostrando que entre os coletivos parece haver diferenças, isto é, pode haver atuação apenas da informação gramatical ou ainda pode haver também a atuação da informação semântica.

Além disso, “[...] os substantivos coletivos possuem de fato preferências de número que são relativamente estáveis, embora não imutáveis” (Annala, 2008, p. 80). Portanto, embora estudos já tenham observado que “[...] alguns nomes coletivos são, de preferência, ‘um’,

enquanto outros, ‘mais de um’” (Joosten et al., 2007, p. 85), podem acontecer mudanças, no transcorrer do tempo, com relação ao fenômeno da referência aos nomes coletivos.

Por fim, não houve interação entre o tipo de coletivo e o tipo de retomada, pois a atuação de número só ocorreu para um dos tipos do coletivo – humano -, ao passo que, para o outro tipo de coletivo – corporativo -, o custo temporal no processamento foi indiferente ao número da retomada.

Após a obtenção da ANOVA, partimos para observar a interação entre os dados e para tal estes foram submetidos a um pacote estatístico (Teste – t). Primeiramente, fizemos o cruzamento entre tipo de retomada gramatical (no singular) com o tipo de retomada conceitual (no plural), para ambos os tipos de coletivo, e obtivemos o resultado ($t(31) = 2,03$, $p < 0,04$). Este pvalor pode ter surgido principalmente por causa da influência da informação gramatical atuando sobre a semântica quando havia um nome coletivo humano, o que contraria os dados achados por Joosten et al. (2007) ao afirmarem que a animacidade é um dos traços que determina a retomada no plural a um antecedente coletivo com características humanas.

Suspeitamos, então, que os nomes coletivos na categoria de humano podem, talvez, estar em estágio de mudança quanto à referência, um fenômeno que já tem ocorrido com o inglês britânico no que diz respeito ao verbo quando se refere a um nome coletivo (cf. Bauer, 1994), ou seja, concordância no singular. Quanto ao nome coletivo corporativo, embora neste também esteja embutida a ideia de humano, difere um pouco do anterior no sentido de que há uma referência a algo instituído no qual os humanos são participantes, o que pode cooperar para que seja indiferente o número da retomada, esta sendo licenciada tanto no singular quanto no plural.

Portanto, provavelmente, embora sendo aparentemente sutil a diferença entre os coletivos humanos e corporativos, os nossos achados mostram que os coletivos humanos diferem dos corporativos, a ponto de ser completamente aceitável pelo *parser* que o nome coletivo corporativo seja retomado tanto por um pronome no singular quanto no plural.

Com o propósito, então, de corroborar a diferença entre o tipo de coletivo humano e o tipo de coletivo corporativo, fizemos o cruzamento desses coletivos, do qual resultou ($t(31) = -4,34$, $p < 0,00005$). Tal resultado confirma o que já havíamos achado na ANOVA quanto à atuação da variável tipo de coletivo. O primeiro aspecto para essa diferença pode ser os verbos utilizados em nossas sentenças: *be* (‘ser, estar’), *get* (‘ficar’), *feel* (‘sentir’), *seem* (‘parecer’), *remain* (‘permanecer’), os quais são verbos “[...] mais abstratos e descrevem um estado, e não uma ação” (Annala, 2008, p. 82).

Este autor aponta que verbos que descrevem estado e concordam com um nome coletivo tendem a ter a concordância no singular, o que pode então fazer com que sobressaia a informação gramatical e esta influencie posteriormente na retomada, o que ocorreu aqui em se tratando de coletivos humanos.

Salientamos que, no inglês canadense, é realizada também a concordância no plural entre um nome coletivo e um verbo (cf. Pearson, 2011). Essa ocorrência é aceita em virtude de se conceber uma interpretação divergente do nome coletivo, ou seja, caso o nome coletivo seja concebido como uma unidade, o verbo utilizado é no singular, mas se for concebido como membros que pertencem a um grupo, é licenciada a concordância no plural. Vejamos, mais uma vez, os exemplos anteriormente postos:

(121) CNS (**coletivo humano**): The audience_i/ was/ happy/ this afternoon./ It_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

‘A plateia estava contente nessa tarde. Ela ouviu aos novos músicos excêntricos’.

(122) CNP (**coletivo humano**): The audience_i/ was/ happy/ this afternoon./ It_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

‘A plateia estava contente nessa tarde. Eles ouviram aos novos músicos excêntricos’.

(123) CNS (**coletivo corporativo**): The club_i/ was/ cheerful/ last weekend./ It_i/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

‘O clube estava animado na semana passada. Ele apresentou um grupo fabuloso de dançarinos latinos’.

(124) CNS (**coletivo corporativo**): The club_i/ was/ cheerful/ last weekend./ They_i/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

‘O clube estava animado na semana passada. Eles apresentaram um grupo fabuloso de dançarinos latinos’.

Nas sentenças (121) e (122), temos o verbo *be* (‘ser, estar’), no singular, particularizando o nome coletivo, o tornando em unidade, sendo isso corroborado pelo *parser* ao realizar uma leitura mais rápida, da retomada no singular, quando referente ao tipo de coletivo humano. Por outro lado, apesar de nas sentenças (123) e (124) também possuírem o mesmo verbo - *be* (‘ser,

estar’) - que indica estado e está no singular, a informação semântica ganha saliência, uma vez que foi indiferente o tempo de leitura da retomada para o tipo de coletivo corporativo, o que pudemos averiguar quando cruzamos as variáveis tipo de coletivo corporativo com tipo de retomada gramatical, do que resultou ($t(31) = 0,22$, $p = 0,41$), logo, sem pvalor significativo, o que pode ter ocorrido por causa da falta de identidade relacional, i. e., a identificação dos membros que formam o nome coletivo, como podemos conferir nos exemplos (121 a 124) anteriormente disponibilizados, nos quais vemos os coletivos *audience* (‘plateia’) e *club* (‘clube’) sem identificação alguma de quem podem ser os seus membros, ou seja, para o nome coletivo *audience* não havia, por exemplo, *the audience of fans* (‘a plateia de fãs’); e para *club*, por exemplo, *the club of artists* (‘o clube de artistas’).

Já adiantamos, no capítulo 1, que decidimos por não acrescentar essa identidade relacional aos nomes coletivos para não influenciar o tipo de retomada – gramatical ou conceitual. Aliás, Joosten et al. (2007, p. 91) defendem que “É mais do que provável que se os membros são explicitamente identificados, eles são conceitualmente mais salientes”⁹⁰. Portanto, optamos por não adicionar essa identidade, apesar de também não ignorar que alguns nomes coletivos “[...] são altamente dependentes de uma identificação contextual dos membros”⁹¹ (Joosten et al., 2007, p. 91).

Provavelmente, pela falta de indicação dos membros, em nossas sentenças experimentais com nome coletivo corporativo, não ficou claro para o *parser* se se tratava de uma unidade ou de membros dessa unidade, fazendo com que a retomada tanto ocorresse no singular quanto no plural, ou seja, tanto a retomada gramatical quanto a conceitual poderiam ser acionadas quando se reportavam a um nome coletivo corporativo.

Mas a fim de saber se o mesmo ocorreria com os nomes coletivos humanos, ou seja, se a falta da identidade dos membros que formam o nome coletivo humano influencia no número da retomada, fizemos o cruzamento das condições com nome coletivo humano e retomada gramatical. Disso resultou ($t(31) = 3,13$, $p < 0,001$), portanto, foi acionada apenas a informação gramatical, ou seja, o *parser* compreendeu que só uma unidade estava sendo referenciada quando perseverou o número no singular.

Outro aspecto que pode ter levado aos resultados apontados foi o atributo (adjetivo) dado ao nome coletivo. De acordo com Joosten et al. (2007), caso o atributo dado ao nome coletivo seja interpretado como se referindo ao grupo, a referência a esse nome é no singular,

⁹⁰ “It is more than likely that if the members are explicitly identified, they are conceptually more salient”.

⁹¹ “[...] are highly dependent on a contextual identification of the members”.

mas se for o atributo interpretado como se referindo aos membros que formam o nome coletivo, a referência é utilizada no plural. Vejamos os exemplos seguintes:

(125) CNS (**coletivo humano**): The staff/ got/ surprised/ yesterday./ It/ received/ the promised/ raise / and promotion.

‘O pessoal ficou surpreso ontem. Ele recebeu a promoção e o aumento prometidos’

(126) CNS (**coletivo corporativo**): The department/ was/ accommodating / yesterday./ It/ payed/ for the new/ books/ for the library.

‘O departamento foi prestativo ontem. Ele pagou pelos novos livros da biblioteca’.

Os citados autores também observam que estabelecer um ponto limítrofe entre os adjetivos não é tarefa fácil, razão por que há adjetivos que podem tanto remeter ao grupo como para os membros desse grupo. Considerando isso, supomos que durante o processamento da anáfora, nesse segundo experimento, a informação gramatical foi mais uma vez atuante quando os adjetivos se referiam ao antecedente coletivo humano, uma vez que o *parser*, no exemplo (125), pode ter escolhido *it* (‘ele’) como apropriado para se referir a *staff* (‘pessoal’), pois considerou que o grupo, como uma unidade, ficou surpreso (*got surprised*), e não apenas alguns ou a maioria dos membros desse grupo. De modo diferente, os atributos dados ao nome coletivo corporativo foram indiferentes ao *parser*, o que pode ter também ocasionado a retomada ter sido tanto gramatical quanto conceitual.

Em suma, percebemos que houve tanto atuação da informação gramatical quanto da conceitual, divergindo, entretanto, quanto ao tipo de coletivo para que essa informação fosse acionada, i. e., em sendo nome coletivo humano, o *parser* já o entendeu como sendo uma unidade i) por não estar explícita a identidade dos membros que formam esse nome; ii) pela predicação singularizada; e iii) pelo atributo interpretado como se referindo a uma unidade.

Contrariamente, tais aspectos tiveram interpretação diferente quando lido o nome coletivo corporativo, pois i) por não estar explícita a identidade relacional, o *parser* interpretou duas alternativas de fazer referência ao nome coletivo corporativo – retomar a unidade ou os membros dessa unidade; ii) embora estando no singular o verbo com o qual concordava o nome coletivo, apenas a possibilidade de predicação singularizada é descartada, atua, portanto, também a informação semântica já acionada anteriormente quanto à identidade relacional, ou seja, o nome coletivo corporativo pode ser referenciado tanto gramaticalmente quanto

conceitualmente; iii) e, ainda, a mesma resolução é tomada quanto ao atributo, pois como este pode desencadear diferentes pontos de vista, o *parser* tirou vantagem de tal característica e demandou tanto uma leitura gramatical quanto uma leitura conceitual, desencadeando tempo indiferente na leitura da retomada.

Dando prosseguimento, no item 4.3, disponibilizamos o conjunto experimental relativo ao terceiro experimento, o qual foi aplicado com os falantes nativos do português brasileiro e aprendizes de língua inglesa.

4.3 EXPERIMENTO 3

Nesse terceiro experimento, temos como objetivo geral averiguar o processamento linguístico da anáfora gramatical e da anáfora conceitual por falantes nativos do português brasileiro e simultâneos aprendizes tardios de língua inglesa (intermediários e avançados), na situação específica da coletividade. E como objetivos específicos: i) comparar o tempo de leitura do processamento da anáfora gramatical e da conceitual, em língua inglesa, por aprendizes, falantes nativos do português brasileiro, com níveis diferentes de proficiência, nessa segunda língua; e ii) investigar se o acesso a informações sintáticas no processamento linguístico se realiza mais rapidamente do que o acesso a informações semânticas ou vice-versa, em ambos os tipos de coletivo (humano e corporativo).

A nossa hipótese é a de que os falantes nativos do português brasileiro e aprendizes intermediários de língua inglesa gastam mais tempo processando a anáfora gramatical do que a conceitual com relação aos aprendizes avançados.

Estabelecemos como variável dependente o tempo de leitura aferido após a apresentação das retomadas anafóricas (pronomes) relacionadas aos seus prováveis antecedentes; e como variáveis independentes, o tipo de nome coletivo (humano e corporativo); e o tipo de retomada (gramatical e conceitual). Essas variáveis independentes foram posteriormente decididas em função dos resultados obtidos em uma primeira análise desse terceiro experimento. Iremos dar os detalhes atinentes a isso no item 4.3.4, o qual disserta sobre os resultados e a discussão dos dados.

4.3.1 Sujeitos

Os sujeitos desse experimento eram estudantes universitários voluntários e/ou estudantes de escolas de idiomas, falantes nativos do português brasileiro. Esses sujeitos foram divididos em grupos, isto é, conforme o nível de proficiência - intermediário ou avançado -, diagnosticado de acordo com ‘Oxford Placement Test’ (ANEXO A). Dentre esses, havia 11 mulheres e 3 homens, em nível avançado, com idade média de 23,92, com pais também falantes do português brasileiro. Além da língua inglesa, 4 alegaram também ser aprendizes de espanhol e de francês; 2, de espanhol; 1, de francês; e 1 de espanhol e italiano.

Com relação aos aprendizes intermediários, havia 3 mulheres e 8 homens, em nível intermediário, com idade média de 25,27. Além da língua inglesa, 4 entre esses sujeitos também eram aprendizes da língua espanhola.

4.3.2 Materiais

Repetimos no último experimento os mesmos materiais linguísticos em língua inglesa utilizados no segundo e segmentados conforme esse experimento. Portanto, as 30 sentenças experimentais (APÊNDICE B), 5 por condição experimental, divididas em 9 segmentos, e 60 sentenças distratoras (APÊNDICE B). Apenas para relembrar exemplos dos materiais linguísticos, vejamos o Quadro 6 (anteriormente apresentada no Quadro 5):

Quadro 6 – Condições e exemplos de sentenças: Experimento 3

Condições experimentais	Exemplos de sentenças experimentais
CNS = Antecedente coletivo no singular, Pronome no singular	The audience _i / was/ happy/ this afternoon./ It _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the audience happy this afternoon? YES
CNP = Antecedente coletivo no singular, Pronome no plural	The audience _i / was/ happy/ this afternoon./ They _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the audience happy this afternoon? YES
SMS = Antecedente (membro) no singular, Pronome no singular	The spectator _i / was/ happy/ this afternoon./ He _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the spectator happy this afternoon? YES
SMP =	The spectator _i / was/ happy/ this afternoon./

Antecedente (membro) no singular, Pronome no plural	They _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Was the spectator happy this afternoon? YES
PMP Antecedente (membro) no plural, Pronome no plural	The spectators _i / were/ happy/ this afternoon./ They _i / listened/ to the new/ eccentric/ musicians. Question: Were the spectators happy this afternoon? YES

Fonte: elaborado pela própria autora.

4.3.3 Procedimentos

O terceiro experimento foi aplicado no Laprol (Laboratório de Processamento Linguístico), na Universidade Federal da Paraíba; ou em uma sala isolada em uma escola de línguas, utilizando uma técnica *on-line* de leitura automonitorada em que aparecem sentenças segmentadas na tela de um computador, conforme exemplos de sentenças experimentais do Quadro 6.

De modo semelhante aos experimentos anteriores, os sujeitos participaram de uma prática com 6 grupos de sentenças parecidas com as distratoras. Na execução da citada prática, eles foram acompanhados pela pesquisadora e orientados por instruções dadas na tela do computador. Após esse treinamento, nessa mesma sessão, os sujeitos foram submetidos ao experimento, em que as sentenças apareceram segmentadas na tela do computador, a partir do monitoramento dos sujeitos que apertavam uma tecla do computador para passar os segmentos.

Após o final da sentença, surgia uma pergunta, a fim de manter a atenção dos sujeitos na execução da tarefa, os quais, embora fossem acompanhados pela pesquisadora durante a prática antecedente à aplicação do experimento, realizaram a sós a tarefa de leitura das sentenças na sala do Laprol ou na sala da escola de línguas. As sentenças experimentais foram distribuídas aleatoriamente com as distratoras para evitar que fosse percebido qual era o fenômeno em foco.

Posteriormente à aplicação do experimento, na mesma sessão, os sujeitos aprendizes, individualmente, também foram submetidos ao Teste de Frequência dos Nomes Coletivos (APÊNDICE C), com o fim de averiguar o nível de frequência de uso de todos os nomes coletivos apresentados nos materiais linguísticos, junto com outras palavras para que eles não percebessem que se tratavam de nomes coletivos. Para realizar esse teste, primeiramente, a pesquisadora explicou aos voluntários o que iriam fazer, ou seja, os sujeitos foram instruídos

para ler cada palavra, na tela do computador, e dar uma pontuação tão logo lessem a palavra, conforme uma escala em que apareciam os números 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Nesta escala, 1 (um) indicava que a palavra lida era pouquíssimo frequente; e 7 (sete), que era muitíssimo frequente. Em sendo assim, ficava a cargo do sujeito também optar pelos demais números da escala (2, 3, 4, 5, 6). Em segundo lugar, os sujeitos leram as instruções dadas na tela do computador e passaram por uma prática, com 3 (três) palavras, para ficarem familiarizados com o teste; a seguir, a tarefa era iniciada, sendo um número decidido para cada palavra, sem que fosse permitida nenhuma alteração posterior.

Encerrado o Teste de Frequência, aplicamos o Teste de Proficiência ‘Oxford Placement Test’ (ANEXO A), como já dito, para delimitar, posteriormente, em qual nível os sujeitos se encontravam e separá-los em diferentes grupos – aprendizes intermediários e aprendizes avançados. Para responder esse teste, os sujeitos eram avisados de que não poderiam pesquisar em nenhum material escrito ou recorrer a qualquer recurso tecnológico, pois isso poderia influenciar nos resultados. Por outro lado, não determinamos um tempo para responder as questões, deixando os sujeitos à vontade para administrar o seu tempo na execução dessa tarefa.

E, por fim, ainda na mesma sessão, os voluntários responderam a um Questionário Sociolinguístico (Anexo B) com o propósito de obtermos um perfil desses sujeitos com relação à língua inglesa ou qualquer outra língua que tivessem estudado, além da inglesa. Após essa última atividade, então, eram liberados.

4.3.4 Resultados e discussão dos aprendizes avançados

4.3.4.1 Resultados do Teste de Proficiência, do Questionário Sociolinguístico e do Teste de Frequência do Nome Coletivo

Como os sujeitos eram aprendizes, havia a necessidade de delimitar em qual nível de proficiência os mesmos se encontravam e, para tal, o uso de um teste de proficiência, mesmo nós estando cientes de que os testes podem ser problemáticos porque não dão conta de espelhar com total clareza todas as variáveis envolvidas para delimitar o nível em que se encontram os sujeitos. Ainda assim, não há como fugir aqui ao uso de tal recurso.

Em virtude de serem necessárias várias atividades durante a sessão de aplicação do experimento e como os alunos iriam ler os estímulos, aplicamos o Teste de Proficiência ‘Oxford Placement Test’ (ANEXO A) para obter apenas o nível de proficiência na habilidade de leitura

desses aprendizes. Em sentido estrito, portanto, aqui estamos pensando em medidas para testar esses aprendizes, nos moldes de Llurda (2000, p. 88), em que “[...] a proficiência é um termo que sugere variabilidade e tem sido relacionado tradicionalmente à medida e à testagem no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua”⁹². Ademais, nos sentimos à vontade para averiguar o nível de proficiência apenas na habilidade da leitura, pois nos alinhamos a Scaramucci (2000) quando defende que não existe uma ‘proficiência absoluta’, portanto, pode acontecer, por exemplo, de que o indivíduo tenha maior nível de proficiência na leitura do que na fala.

Apenas para visualizarmos os dados referentes à pontuação alcançada pelos sujeitos avançados da pesquisa, disponibilizamos o quadro seguinte:

Quadro 7 – Pontuação dos avançados no teste de proficiência ‘Oxford Placement Test’

SUJEITOS	PONTUAÇÃO
SUJEITO 1	150
SUJEITO 2	150
SUJEITO 3	152
SUJEITO 4	154
SUJEITO 5	154
SUJEITO 6	156
SUJEITO 7	158
SUJEITO 8	160
SUJEITO 9	160
SUJEITO 10	162
SUJEITO 11	166
SUJEITO 12	182
SUJEITO 13	182
SUJEITO 14	192
TOTAL: 14 sujeitos	Média de acertos: 162,71

Fonte: elaborado pela própria autora.

Aplicamos uma regra de três para obter a pontuação individual, pois o teste era dividido em 2 etapas, quais sejam, audição e leitura (ANEXO A), com foco em questões gramaticais, totalizando 100 pontos cada etapa. Mas, apenas esse teste seria insuficiente para descrever o perfil desses sujeitos, Grosjean (2008) defende que, na área de Psicolinguística, são necessárias outras características quanto aos sujeitos aprendizes, tais como informações sociolinguísticas; histórico no que tange à aprendizagem da segunda língua; e dados biográficos para prover um perfil mais completo dos sujeitos. Em razão disso, aplicamos o Questionário Sociolinguístico (ANEXO B).

⁹² “[...] proficiency is a term that suggests variability and it has traditionally been related to measurement and testing in second language teaching and learning”.

Das informações ali dadas, condensamos algumas delas e as inserimos no quadro seguinte:

Quadro 8 – Dados sociolinguísticos dos aprendizes avançados

SUJEITO	IDADE/LOCAL INICIAIS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	TEMPO DE ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA	OCASIÃO DE USO DA LÍNGUA INGLESA	FORMA DE USO DA LÍNGUA INGLESA	ESTADA EM OUTRO PAÍS	PERÍODO DA ESTADA
1	10 anos, escola de idiomas	8 anos	Em casa Com amigos No trabalho	Mais falado do que escrito	X	X
2	12 anos, escola de idiomas	14 anos e 6 meses	No trabalho Outro (não específico u)	Mais falado do que escrito	Estados Unidos	1 ano
3	15 anos, escola de idiomas	14 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Mais escrito do que falado b) Mais falado do que escrito Tanto falado quanto escrito	X	X
4	14 anos, com grupo de amigos	11 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Mais escrito do que falado b) Tanto falado quanto escrito c) Mais escrito do que falado	X	X
5	10 anos, escola de idiomas	8 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Tanto falado quanto escrito b) Mais falado do que escrito a) Tanto falado quanto escrito		
6	6 anos, na educação básica	11 anos	Em casa Com amigos Outro (não específico u)	Mais falado do que escrito	X	X

7	7 anos, em casa, com a mãe	18 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Mais escrito do que falado b) Tanto falado quanto escrito c) Sempre falado	X	X
8	15 anos, escola de idiomas	20 anos	No trabalho	Mais falado do que escrito	Inglaterra	4 anos
9	12 anos, escola de idiomas	7 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho d) Na internet	a) Mais escrito do que falado b) Mais falado do que escrito c) Sempre escrito d) Sempre escrito	X	X
10	10 anos, escola de idiomas	17 anos	Em casa Com amigos No trabalho	Mais falado do que escrito	X	X
11	Não respondeu o questionário					
12	2 anos, comunidade norte-americana	26 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Mais escrito do que falado b) Mais falado do que escrito c) Mais falado do que escrito	Estados Unidos	5 meses
13	10 anos, escola de idiomas	13 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho d) Outro (não específico) u)	a) Sempre escrito b) Mais falado do que escrito c) Mais escrito do que falado d) Sempre escrito	X	X
14	6 anos, na educação básica	12 anos	Com amigos No trabalho	Mais falado do que escrito	Inglaterra	3 meses

Fonte: elaborado pela própria autora

Este quadro nos fornece dados que nos fazem perceber com mais completude o perfil dos sujeitos aprendizes avançados da nossa pesquisa. Verificamos 10,21 anos como idade média de primeiro contato desses sujeitos com a língua inglesa, os quais relataram ter sido esse contato

em uma comunidade norte-americana; ou com amigos; ou com a mãe, além de, em sua maioria, mencionarem aprendizagem em escolas de idiomas.

Costumeiramente, estas escolas trabalham todas as habilidades em sala de aula e se propõem a um estudo lúdico da língua, com aprendizes mais jovens, a princípio praticando atividades que mostram o funcionamento da língua, sem fazer um estudo normativo da mesma. Todos os ambientes citados não são locais naturais de aprendizagem, exceto o do Sujeito 12, o qual foi inserido em uma comunidade cuja língua falada pelos indivíduos era a inglesa.

Nomeamos, então, tais sujeitos como aprendizes fundamentada no ponto de vista de Grosjean (2008, p. 250), o qual afirma que “[...] parece ser crucial distinguir entre aprendizes de língua em um contexto acadêmico, os quais, geralmente, não interagem com suas duas línguas e não são, portanto, realmente bilíngues (ao menos ainda) [...]”⁹³, embora 4 (quatro) desses sujeitos tenham também vivenciado o uso da língua inglesa em um ambiente natural, uma vez que afirmaram ter ficado por um determinado período em um país que fala essa língua.

Quanto ao tipo de instrução recebida por tais aprendizes, se deduzo que todas (ou quase todas) as formas iniciais citadas de contato com a língua abandonaram uma ‘metodologia prescritiva’ da mesma, então, posso também deduzir que esses sujeitos foram inseridos em um contexto de conhecimento implícito dessa língua. Conforme Morgan-Short et al. (2012), a instrução explícita (ensino explícito da gramática) e a instrução implícita (ensino implícito da gramática) levam a semelhante nível de aprendizagem em uma segunda língua.

Entretanto, até a publicação do citado trabalho dos autores, não se havia observado empiricamente a atuação da instrução implícita sobre o processamento gramatical no aprendizado de uma segunda língua. Na pesquisa desses autores, os sujeitos em nível avançado de proficiência apresentaram respostas cerebrais que indicaram o acesso à informação gramatical. Retornando aos nossos sujeitos, em virtude da provável instrução implícita recebida por esses sujeitos (ou grande parte deles), o *parser* destes pode ter acesso direto à informação gramatical, ocasionando que essa informação seja acessada eficientemente, tal acontece com o sujeito nativo.

Mas ainda tratando dos nossos sujeitos, além do tipo de instrução, para esse tipo de acesso mais rápido, outros aspectos também podem pesar na balança. Nos moldes de Ullman (2001a, p. 110): “[...] a prática, assim como a idade de aprendizagem devem afetar a ambos proficiência gramatical e grau de dependência à memória procedimental para as computações

⁹³ “It appears crucial to distinguish between language learners in an academic setting who do not usually interact socially with their two languages and who therefore are not really bilingual (at least yet) [...]”.

gramaticais”⁹⁴. Quando verificamos a idade inicial de aprendizagem desses sujeitos, vemos que eram extremamente jovens, o que pode cooperar para que o acesso à rota gramatical seja favorecida.

Mas, talvez, mais importante ainda é a prática cotidiana da língua inglesa por esses aprendizes, como vemos no Quadro 8. Ao que parece, não são sujeitos que se conformaram em receber instruções em língua inglesa e se sentiram satisfeitos com isso, mas também continuam empenhados na prática dessa língua. Ainda nas palavras de Ullman (2001a, p. 110): “[...] a prática da segunda língua deve aumentar a relativa dependência da língua à memória procedimental para as computações gramaticais”⁹⁵. Portanto, apenas o dado de duração de estudo da língua é insuficiente, como vemos no Quadro 8 quando visualizamos o registro de anos de estudo dessa língua, mas também se há uso dessa língua no dia a dia do aprendiz, então, “A duração do contato não é significativa, contudo, a menos que saibamos a sua frequência”⁹⁶ (Wei, 2005, p. 30).

Ainda fica evidenciado, com relação ao uso da língua inglesa, que outras habilidades estão em voga, especialmente as de produção, contrariando, portanto, o ponto de vista de que ao estudante brasileiro basta o ensino da leitura. Não estamos esquecendo de que a maioria dos estudantes avançados dessa pesquisa aprenderam a língua inglesa em uma escola de idiomas, mas pretendemos enfatizar que esse estudo ultrapassa as paredes da escola e envolve a prática dessa língua em diferentes habilidades. Tomando emprestadas as palavras de Souza (2011, p. 136): “É provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que acendeu debates na década de 1990 tenha hoje evanescido [...]”.

Em suma, a idade em que esses sujeitos tiveram o primeiro contato com a língua inglesa; o tipo de instrução recebido; e o uso cotidiano da língua inglesa podem ser aspectos facilitadores no acesso automático à memória procedimental, e portanto, às regras gramaticais da língua aprendida.

Mas como utilizamos nomes coletivos nos materiais linguísticos, nomes estes que podem variar no nível de frequência de uso, aplicamos o Teste de Frequência do Nome Coletivo (APÊNDICE C) com todos os participantes da pesquisa nesse terceiro experimento. Tal teste poderia servir como um recurso a mais para tentar entender o processamento desses nomes coletivos nas sentenças experimentais.

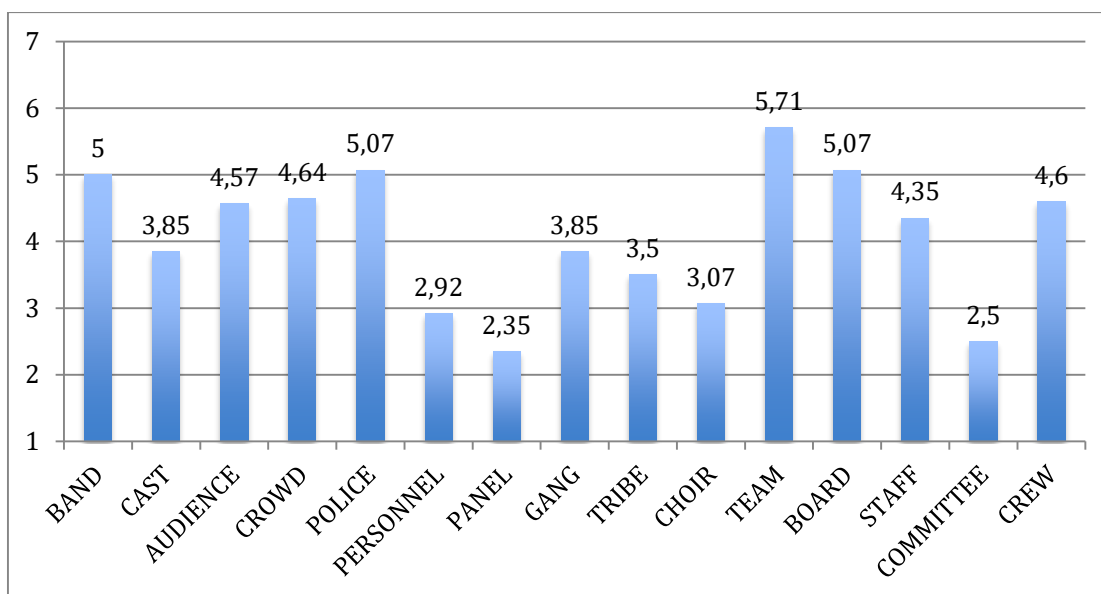
⁹⁴ “[...] practice as well as age of exposure should affect both grammatical proficiency and the degree of dependence on procedural memory for grammatical computations”.

⁹⁵ “[...] practice with L2 should increase the language’s relative dependence on procedural memory for grammatical computations”

⁹⁶ “The duration of contact is not significant, however, unless we know its frequency”.

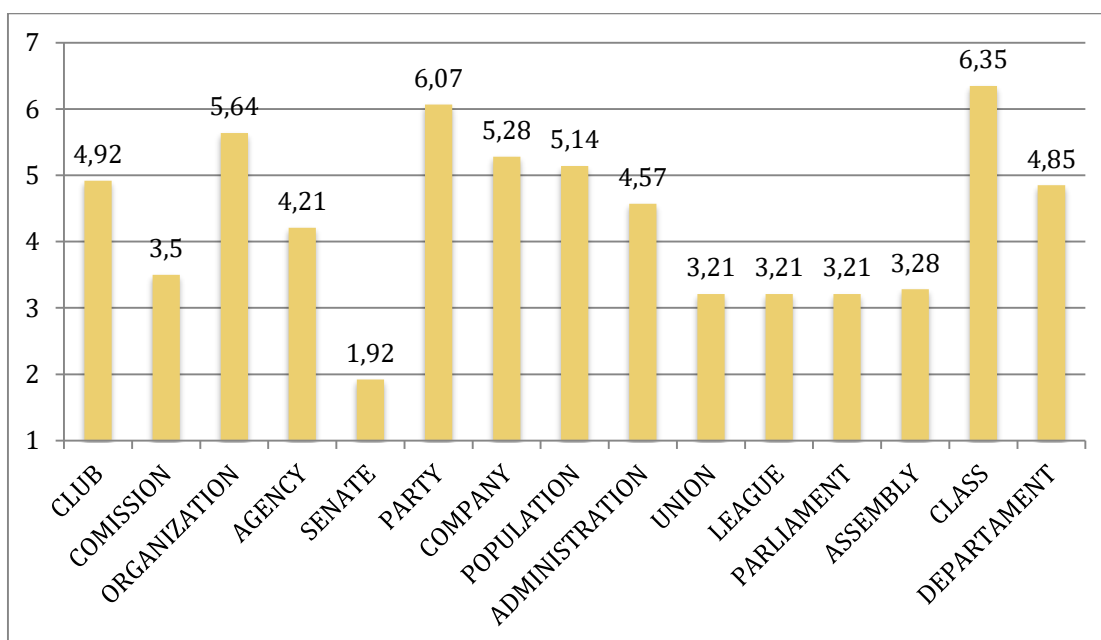
Coletamos o nível de frequência estipulado (de 1 – pouquíssimo frequente – a 7 – muitíssimo frequente), por cada sujeito, para cada nome coletivo (APÊNDICE D), no entanto, para facilitar a visualização dos dados, disponibilizamos apenas as médias nos gráficos que seguem, com coletivos humanos no Gráfico 6, e com coletivos corporativos no Gráfico 7:

Gráfico 6 – Nível de frequência dos coletivos humanos: aprendizes avançados



Fonte: elaborado pela própria autora.

Gráfico 7 – Nível de frequência dos coletivos corporativos: aprendizes avançados



Fonte: elaborado pela própria autora.

Nosso intuito aqui era verificar se haveria diferença no nível de frequência desses coletivos. Para tal, aplicamos o teste não-paramétrico Wilcoxon, comparando os coletivos humanos com os corporativos, processados pelos sujeitos avançados. Para esses sujeitos, encontramos o pvalor ($w(14) = 1990,9$, $p < 0,08$), portanto, sem significância. Entendemos que o nível de frequência desses coletivos não é diferente, em outros termos, parece que, no geral, os sujeitos avançados estão familiarizados com os coletivos utilizados em nossa amostra, o que pode indicar que estes nomes não causaram grande dificuldade durante o processamento dos mesmos.

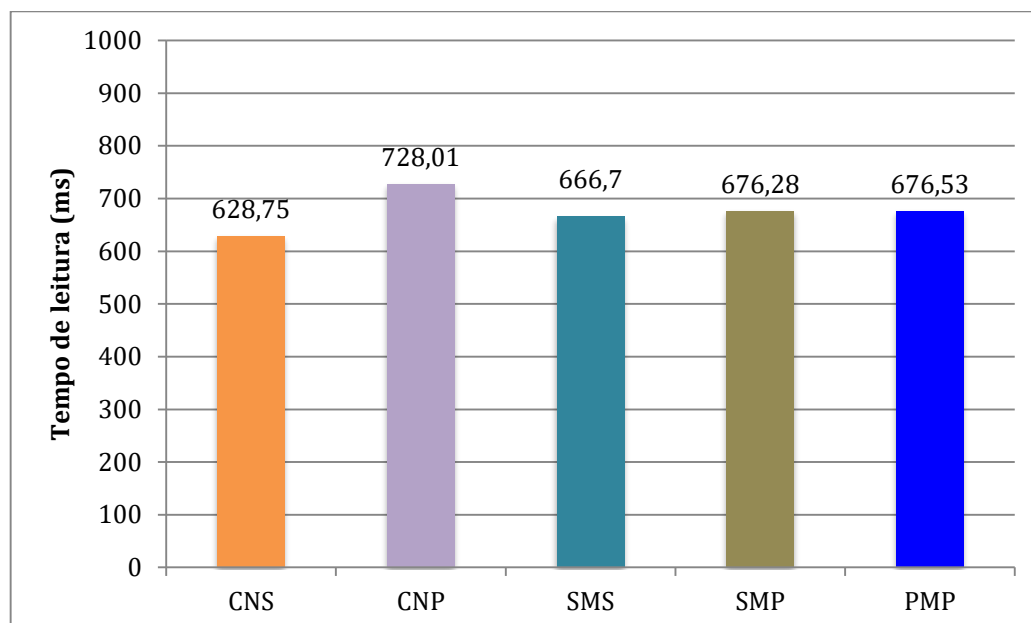
Concluído o exame atinente a aspectos qualitativos, prossigamos para averiguar os dados do experimento aplicado com esses aprendizes avançados.

4.3.4.2 Resultados e discussão do experimento aplicado com os aprendizes avançados

Mencionamos ao leitor, mais uma vez, que nesse terceiro experimento, pretendíamos: i) comparar o tempo de leitura do processamento da anáfora gramatical e da conceitual, em língua inglesa, por aprendizes, falantes nativos do português brasileiro, com níveis diferentes de proficiência (intermediário e avançado), nessa segunda língua; e ii) investigar se o acesso a informações sintáticas no processamento linguístico se realiza mais rapidamente do que o acesso a informações semânticas ou vice-versa, em ambos os tipos de coletivo (humano e corporativo).

Semelhantemente ao segundo experimento, como já apontamos, distribuímos as sentenças experimentais em cinco condições, a saber, CNS, CNP, SMS, SMP e PMP cujos exemplos estão visualizados no Quadro 6, anteriormente apresentada (item 3.3.2). E para averiguar se havia diferença significativa entre essas condições, aplicamos a análise de variância (ANOVA), tendo como variáveis independentes: a) tipo de antecedente (coletivo e membro); b) número do antecedente (singular e plural); e c) número da retomada (singular e plural). Vejamos, a seguir, o Gráfico 8 com as médias dos tempos de leitura em milissegundos do segmento crítico – o pronome -:

Gráfico 8 – Médias dos tempos de leitura, de todas as condições, do segmento 5 (pronome): Experimento 3 - aprendizes avançados



Fonte: elaborado pela própria autora.

Efetuada a ANOVA, encontramos os seguintes pvalores para as variáveis isoladamente: para tipo de antecedente, ($F(4, 65) = 0,01$, $p = 0,89$); número de antecedente, ($F(4, 65) = 0,008$, $p = 0,92$); e número da retomada, ($F(4, 65) = 1,48$, $p = 0,22$). Quanto à interação entre o tipo de antecedente e o número de antecedente, detectamos ($F(4, 65) = 0,01$, $p = 0,98$); e entre o tipo de antecedente e o número da retomada, ($F(4, 65) = 1,24$, $p = 0,29$). Percebe-se que, de modo semelhante ao segundo experimento, com essas mesmas condições, não encontramos pvalor significativo. Portanto, isolamos duas condições, quais sejam, CNS e CNP, com redefinição das variáveis independentes, i. e., o tipo de nome coletivo (humano e corporativo); e o tipo de retomada (gramatical e conceitual). Relembremos exemplos dessas condições:

(127) CNS (**coletivo humano**): The audience/ was/ happy/ this afternoon./ It_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

‘A plateia estava contente nessa tarde. Ela ouviu aos novos músicos excêntricos’.

(128) CNP (**coletivo humano**): The audience/ was/ happy/ this afternoon./ It_i/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

‘A plateia estava contente nessa tarde. Eles ouviram aos novos músicos excêntricos’.

(129) CNS (**coletivo corporativo**): The club_i/ was/ cheerful/ last weekend./ It_i/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

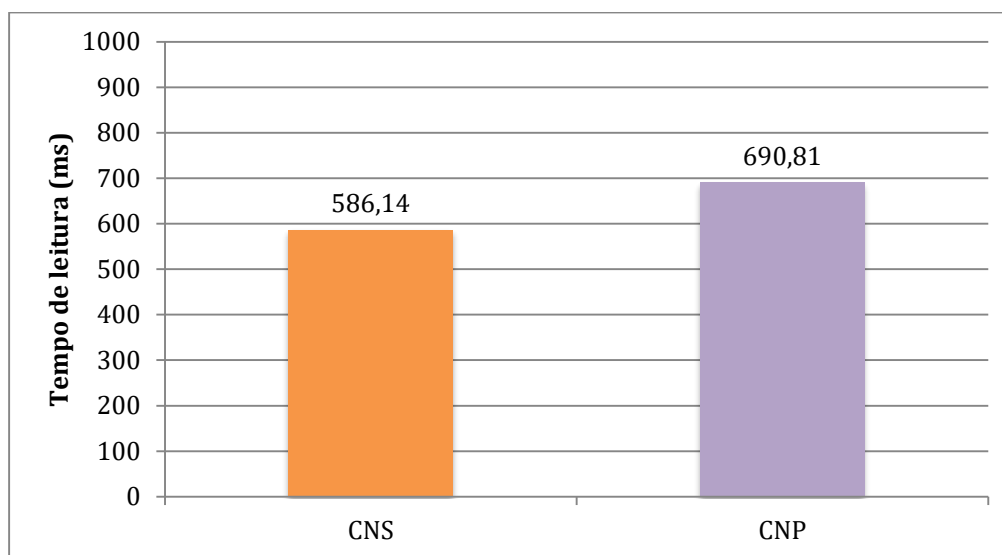
‘O clube estava animado na semana passada. Ele apresentou um grupo fabuloso de dançarinos latinos’.

(130) CNS (**coletivo corporativo**): The club_i/ was/ cheerful/ last weekend./ They_i/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

‘O clube estava animado na semana passada. Eles apresentaram um grupo fabuloso de dançarinos latinos’.

Desse novo ajuste do terceiro experimento, temos as médias das condições CNS e CNP, com coletivos na categoria de humano visualizadas no Gráfico 9; e na categoria de corporativo, no Gráfico 10:

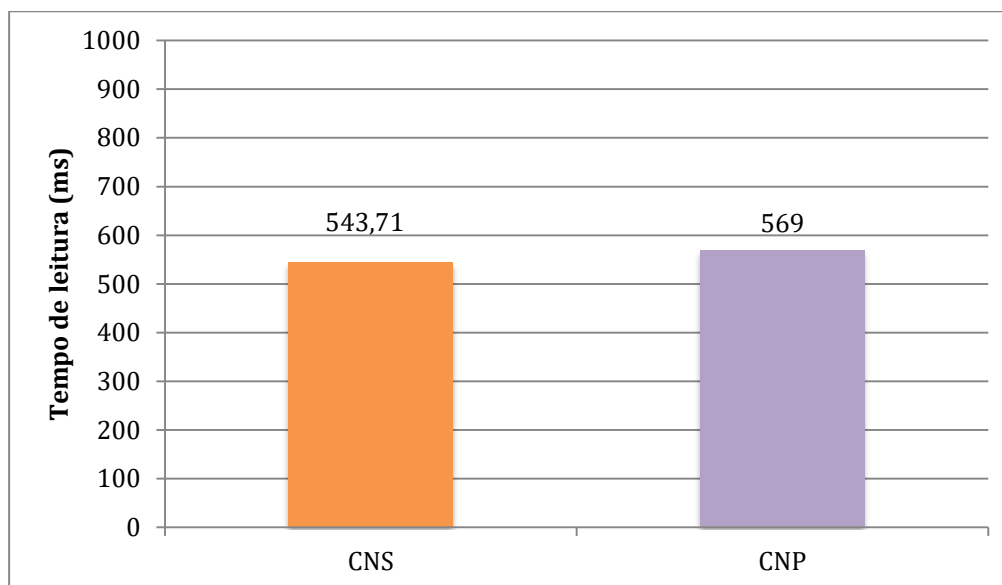
Gráfico 9 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): **coletivo humano**
Experimento 3 - aprendizes avançados



Fonte: elaborado pela própria autora.

Gráfico 10 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): **coletivo corporativo**

Experimento 3 - aprendizes avançados



Fonte: elaborado pela própria autora.

Partimos, então, para aplicar uma análise de variância (ANOVA) com design 2x2, em que o tipo de coletivo e o tipo de retomada foram medidas repetidas. Averiguando essas variáveis independentes nas condições citadas isoladamente resultaram os seguintes pvalores: ($F(1,26) = 10,12$, $p < 0,0001$), para tipo de coletivo; e ($F(1,26) = 0,52$, $p = 0,46$), para tipo de retomada. Quanto à interação entre o tipo de coletivo e o tipo de retomada, ($F(1,26) = 6,92$, $p < 0,0002$).

Tais resultados assinalam que, embora nos dois tipos de coletivos - nomes coletivos humanos e corporativos - esteja incorporado o aspecto humano, com efeito esses tipos divergem entre si. De modo semelhante ao que ocorreu com os falantes nativos de língua inglesa, os sujeitos aprendizes em nível avançado quando leem, por exemplo, os coletivos *the team* ('o time') – coletivo humano -, e *the senate* ('o senado') – coletivo corporativo -, processam de modo diferente a retomada a esses coletivos, sendo ativada imediatamente a informação gramatical para retomar o coletivo humano; no entanto, o *parser* aciona indistintamente tanto a informação gramatical quanto a conceitual para se referir ao coletivo corporativo. E essa interdependência entre coletivo e número é corroborada quando detectada a interação entre nome coletivo e tipo de retomada, com pvalor significativo, entretanto, sem valor significativo isolado do tipo de retomada, pois apenas com o coletivo humano, no singular, é que a informação gramatical foi acionada de imediato.

Os achados de Gernsbacher (1986; 1991) são, mais uma vez, aqui parcialmente contrariados, pois, conforme a autora, a anáfora conceitual, isto é, a retomada no plural, facilita o processamento linguístico quando se refere a um nome coletivo. Embora a autora admita que “A interpretação dos pronomes depende de vários fatores variando daqueles que são puramente linguísticos para fatores baseados no conhecimento geral de mundo”⁹⁷ (Carreiras e Gernsbacher, 1992, p. 282), dá ênfase à informação pragmática como guia para resolução anafórica no caso da retomada ao nome coletivo.

Entretanto, os resultados aqui apontados esclarecem que o tipo de nome coletivo pode ser um dos aspectos que contribui para que essa informação pragmática ganhe relevância ou não. No caso do nome coletivo corporativo, parece que o *parser* acessa esse conhecimento pragmático e toma as informações contextuais como licença para conceber possibilidades diferentes de número na retomada, o que não ocorre com o nome coletivo humano. Neste, o *parser* imediatamente recorra à informação gramatical, sendo esta um meio facilitador para agilizar a leitura do pronome.

Em seu trabalho de tese, Silva (2004), em uma de suas conclusões, verificou que o tempo de leitura das anáforas gramatical e conceitual, por falantes nativos do português brasileiro, é indiferente. Frisamos, mais uma vez, que isso pode ter decorrido da não sistematização do nome coletivo, pois utilizou nomes do tipo casal, museu e time. Nossos resultados em língua inglesa tanto com os nativos quanto com os aprendizes avançados, de certo modo, esclarecem esse ponto de vista de Silva (op.cit.) de que o tempo de leitura de ambos os tipos de anáfora – gramatical e conceitual – é indiferente, pois vimos que a retomada pode ser acionada no singular ou no plural a depender de qual coletivo está sendo retomado, afora outros aspectos que também podem ser intervenientes.

Note-se que isso foi detectado tanto no processamento do nome coletivo por falantes nativos de língua inglesa, assim como por aprendizes em nível avançado nessa língua, o que não confere, portanto, com a afirmação de Clahsen e Felser (2006a) de que os aprendizes adultos de segunda língua subutilizam a informação gramatical no processamento dessa língua, uma vez que nos resultados aqui apresentados, o conhecimento gramatical dos aprendizes avançados esteve atuante, a ponto de o processamento ser semelhante ao que ocorrera com os nativos. Talvez a defesa dos autores seja válida para aqueles aprendizes que ainda se encontram

⁹⁷ “The interpretation of pronouns depends on a number of factors ranging from those that are purely linguistic to factors based on general knowledge of the world”.

em estágio inicial de aprendizagem, os quais ainda não têm exercitado em demasia a segunda língua.

Em sua discussão em torno do modelo procedimental/declarativo, Ullman (2001b, p. 110) defende que “[...] a prática da segunda língua deve aumentar a relativa dependência da língua à memória procedimental para as computações gramaticais”⁹⁸. Em outras palavras, isso indica que os aprendizes fazendo uso da segunda língua podem alcançar um elevado grau de conhecimento gramatical, tornando esse uso automatizado na medida em que se pratica essa língua. Parece, então, ser o caso dos sujeitos avançados aqui observados, pois a anáfora gramatical foi lida mais rapidamente do que a anáfora conceitual quando se referia a um antecedente humano.

Terminados os cálculos da análise de variância, efetuamos alguns Testes – t. Do cruzamento entre os dois tipos de nome coletivo e os dois tipos de retomada resultou ($t(14) = 3,32$, $p < 0,001$). Tal resultado pode ter advindo do fato de a anáfora gramatical ter ocorrido mais rapidamente do que a conceitual quando se referia a um nome coletivo humano, o que não aconteceu com relação ao nome corporativo, em que a informação conceitual é também acionada, ou seja, apesar de violar o número da retomada, informações extralinguísticas podem ser requeridas para ajudar o *parser* na resolução anafórica. Nicol (1988), em estudos sobre o módulo da correferência, já havia advertido de que este módulo está no entremeio entre o apelo restrito ao aspecto estrutural e a aspectos interpretativos, o que pode, portanto, justificar o comportamento dos aprendizes avançados tanto a informações gramaticais quanto semânticas.

Em seguida, contrapusemos o coletivo humano com os dois tipos de anáfora, do que resultou ($t(14) = 2,76$, $p < 0,01$), o que vai na direção do que ocorreu anteriormente na comparação geral, i. e., a informação gramatical atuando mais rapidamente do que a informação semântica. Moxey et al (2004) afirmam que o pronome no singular tem como característica fazer uma procura imediata por seu antecedente, o que então pode justificar aqui o apelo de pronto à estrutura no processamento dessa retomada. Maia *et al.* (2012) também averiguam em seus estudos que tanto o pronome (anáfora gramatical) quanto a anáfora conceitual são sensíveis ao que está posto na estrutura, portanto, deduzimos que nada mais natural para o *parser* do que acionar a informação gramatical tal logo se depare com o pronome.

Por outro lado, embora sendo sensível à informação gramatical, o *parser* pode optar pela informação semântica caso a gramatical seja insuficiente para a resolução anafórica, é o

⁹⁸ “[...] practice with L2 should increase the language’s relative dependence on procedural memory for grammatical computations”

que parece ter ocorrido quando comparamos o coletivo humano e o coletivo corporativo com a anáfora conceitual, uma vez que encontramos o pvalor ($t(14) = 3,12$, $p < 0,004$), o que indica que o coletivo corporativo no plural foi mais rápido do que o coletivo humano no plural. Aqui, portanto, vai ao encontro dos achados de Gernsbacher (1992) no sentido de que a semântica ajuda para que o processamento ocorra mais rapidamente. No entanto, embora na expectativa de que essa informação semântica ainda perseverasse para o coletivo corporativo quando feita a comparação entre singular e plural, obtivemos, a partir disso, o pvalor sem significância ($t(14) = -0,98$, $p = 0,33$). Isso pode indicar que o coletivo corporativo, para os aprendizes avançados, é indiferente ao tipo de anáfora, ou seja, tanto a gramatical quanto a conceitual servem para a retomada.

4.3.5 Resultados e discussão dos aprendizes intermediários

4.3.5.1 Resultados do Teste de Proficiência, do Questionário Sociolinguístico e do Teste de Frequência do Nome Coletivo

Mais uma vez, fizemos uso do Teste de Proficiência ‘Oxford Placement Test’ (ANEXO A). Desta feita, com os sujeitos aprendizes, pelas mesmas razões arroladas quando mencionamos os resultados dos sujeitos avançados. Os sujeitos 1 e 2, no quadro seguinte, embora não tenham alcançado a pontuação mínima (105 pontos) para serem tidos como intermediários, nós arriscamos incluí-los aqui, em virtude de termos conseguido apenas 9 sujeitos nesse nível. Vejamos a pontuação de todos os sujeitos:

Quadro 9 – Pontuação dos intermediários no teste de proficiência ‘Oxford Placement Test’

SUJEITOS	PONTUAÇÃO
SUJEITO 1	104
SUJEITO 2	104
SUJEITO 3	106
SUJEITO 4	108
SUJEITO 5	112
SUJEITO 6	116
SUJEITO 7	118
SUJEITO 8	140
SUJEITO 9	142
SUJEITO 10	146
SUJEITO 11	148
TOTAL: 11 sujeitos	Média de acertos: 122,18

Fonte: elaborado pela própria autora.

Como pretendíamos obter um perfil mais completo desses sujeitos, aplicamos um Questionário Sociolinguístico (ANEXO B). Deste, obtivemos o que segue:

Quadro 10 – Dados sociolinguísticos dos aprendizes intermediários

SUJEITO	IDADE/LOCAL INICIAIS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	TEMPO DE ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA	OCASIÃO DE USO DA LÍNGUA INGLESA	FORMA DE USO DA LÍNGUA INGLESA	ESTADA EM OUTRO PAÍS	PERÍODO DA ESTADA
1	16 anos, escola de idiomas	2 anos	a) Com amigos b) Outro: conversas na internet	a) Mais falado do que escrito b) Sempre escrito	X	X
2	16 anos, escola de idiomas	2 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho d) Outro: estudando	a) Mais escrito do que falado b) Mais escrito do que falado d) Sempre escrito	X	X
3	25 anos, escola de idiomas	1 ano e meio	a) Outro: diálogo com estrangeiros	a) Tanto falado quanto escrito	Não citou o nome do país	1 mês
4	6 anos, na educação básica	17 anos	Em casa Com amigos No trabalho Outro (não citou)	Mais falado do que escrito	X	X
5	10 anos, no ensino fundamental	7 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho d) Outro (escola de idiomas)	a) Sempre falado b) Sempre falado c) Mais escrito do que falado d) Tanto falado quanto escrito	X	X

6	10 anos, no ensino fundamental	8 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Sempre escrito b) Sempre falado c) Sempre escrito	X	X
7	17 anos, escola de idiomas	3 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Sempre falado b) Mais escrito do que falado c) Tanto falado quanto escrito	X	X
8	18 anos, escola de idiomas	2 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Mais escrito do que falado b) Sempre falado c) Mais escrito do que falado	Inglaterra	quase 4 meses
9	10 anos, escola de idiomas	8 anos	Com amigos	Mais falado do que escrito	X	X
10	6 anos, escola de idiomas	8 anos	a) Em casa b) Com amigos c) No trabalho	a) Mais escrito do que falado b) Mais falado do que escrito c) Sempre escrito	X	X
11	15 anos, escola de idiomas	4 anos e meio	a) Em casa b) Com amigos	a) Mais escrito do que falado b) Mais falado do que escrito		

Fonte: elaborada pela própria autora.

A média de idade em que esses aprendizes alegaram ter um primeiro contato com a língua foi 13,54 anos, portanto, após a puberdade. O tempo de aprendizagem da língua variou de 1 ano e meio a 17 anos, no entanto, não sabemos se houve intervalos de tempo em que esses sujeitos estavam sem estudar a língua inglesa. Nosso comentário é em virtude de, apesar de alguns apresentarem um período de aprendizagem relativamente longo, ainda estão no nível intermediário. Mas, além disso, outras questões sobre as quais não tínhamos comando, algum fator emocional ou o próprio cansaço de alguns desses sujeitos que estudaram por mais tempo a língua, podem ter interferido no momento da aplicação do teste e, conseqüentemente, em seu resultado.

Quanto ao momento inicial de aprendizagem da língua inglesa, em sua maioria, foi citado escola de idiomas (8 sujeitos), seguido pelo ensino fundamental (2 sujeitos), e por fim, educação básica (1 sujeito). Se inferimos que nas escolas de idiomas, habitualmente, não é ministrado um ensino explícito da língua inglesa, conseqüentemente, assumimos que o tipo de ensino (implícito) recebido por esses sujeitos pode ajudar para que a estrutura gramatical seja acessada com facilidade.

Com relação às ocasiões de uso da língua inglesa e às formas de uso, os sujeitos parecem ser ativos no uso da língua inglesa e em habilidades que envolvem a produção. Mais uma vez, nos valem da afirmação de Souza (2011, p. 136), quando diz: “É provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que acendeu debates na década de 1990 tenha hoje evanescido [...]”. Não temos como foco do nosso trabalho discussões em torno do ensino, mas é prudente observar, diante dessa pequena amostra, que o ensino restrito da leitura em sala de aula contraria o uso que os sujeitos fazem da língua em contexto extra-escolar, como se esse ensino da língua, em estabelecimentos escolares, fosse na contramão do que efetivamente acontece no uso cotidiano da língua pelos estudantes.

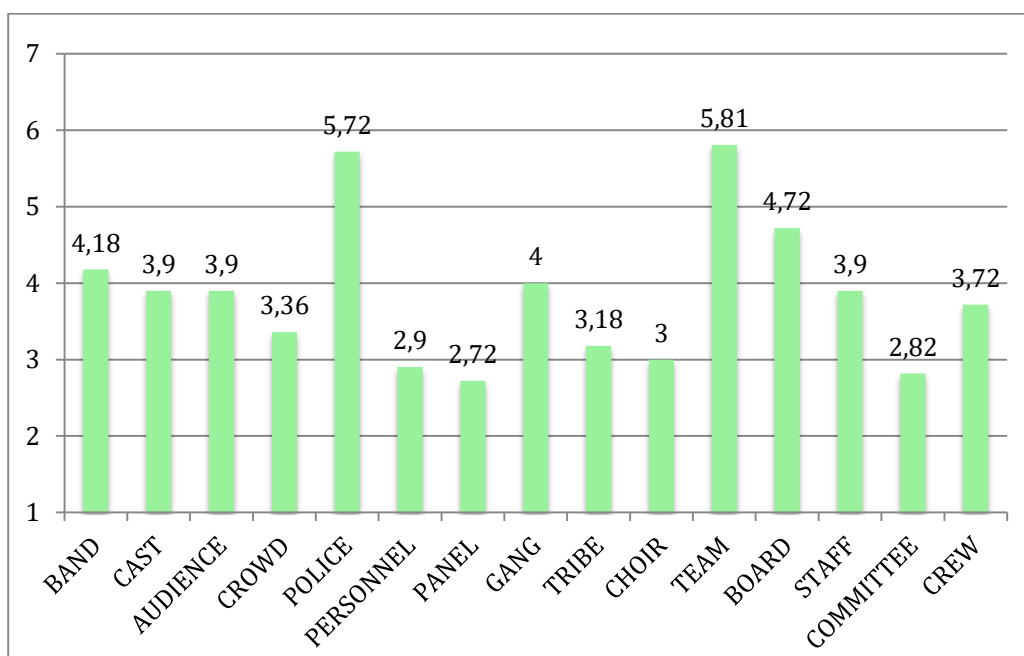
Ainda ponderando sobre o uso da língua, Ullman (2001b, p. 110) defende que “[...] até os aprendizes mais velhos podem mostrar um grau de dependência à memória procedimental se eles tiveram uma quantidade relativamente grande de prática – isto é, uma quantidade bastante substancial de uso da língua⁹⁹. No caso desses sujeitos intermediários, os quais foram submetidos à aprendizagem da língua inglesa após a puberdade e dizem estar fazendo uso dessa língua, podem apresentar o processamento da segunda língua também dependente à memória

⁹⁹ “[...] even older learners may show a degree of dependence on procedural memory if they have had a relatively large amount of practice – that is, a fairly substantial amount of use of the language”

procedimental, se esse uso for “bastante substancial”. Isso significa que, a depender do grau de uso da língua, informações de ordem gramatical são acessadas com rapidez.

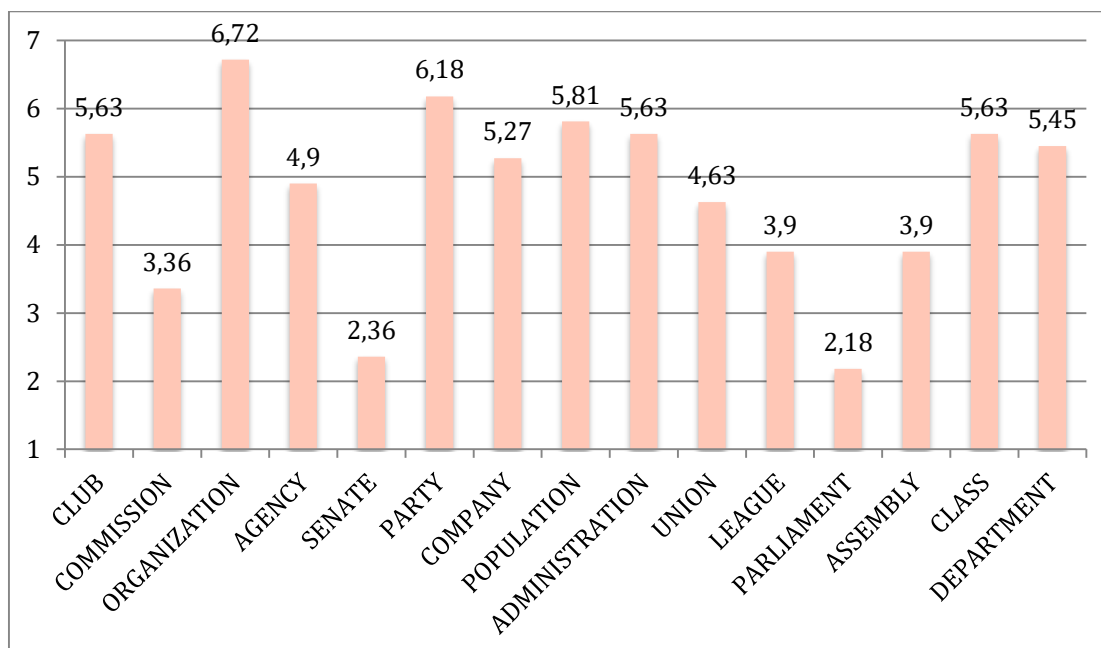
Quanto ao Teste de Frequência dos Nomes Coletivos (APÊNDICE C), como já mencionado, todos os aprendizes participantes da nossa pesquisa responderam ao mesmo, uma vez que buscávamos perceber se haveria diferença significativa quanto à frequência de uso desses nomes. Disponibilizamos o resultado individual em quadro (APÊNDICE D), e abaixo seguem as médias com os coletivos humanos (Gráfico 11) e com coletivos corporativos (Gráfico 12):

Gráfico 11 – Nível de frequência dos coletivos humanos:
aprendizes intermediários



Fonte: elaborado pela própria autora.

Gráfico 12 – Nível de frequência dos coletivos corporativos:
aprendizes intermediários



Fonte: elaborado pela própria autora.

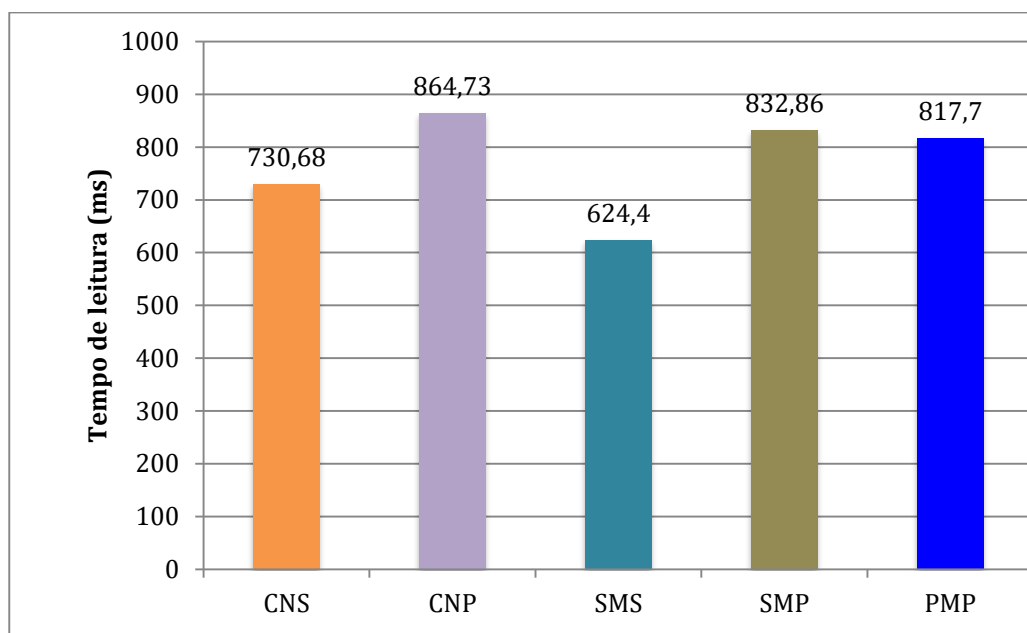
Para averiguar diferença ou não desses nomes, aplicamos o teste não-paramétrico Wilcoxon, comparando os coletivos humanos com os corporativos, processados pelos sujeitos intermediários. Como resultado, obtivemos ($w(11) = 10116$, $p < 0,00005$), o que assinala que os coletivos humanos apresentam um nível de frequência diferente dos coletivos corporativos, o que poderia, consequentemente, influenciar sobre a retomada a esses nomes, podendo ser acelerada ou atrasada em virtude da frequência de uso dos mesmos.

Finda essa etapa com os dados qualitativos, partimos para a análise do experimento no item que segue.

4.3.5.2 Resultados e discussão do experimento aplicado

Aplicamos esse terceiro experimento também com aprendizes em nível intermediário, cujos tempos de leitura de todas as condições estão disponibilizados no gráfico seguinte:

Gráfico 13 – Médias dos tempos de leitura, de todas as condições, do segmento 5 (pronome): Experimento 3 - aprendizes intermediários



Fonte: elaborado pela própria autora

A fim de saber se haveria pvalores significativos, submetemos os dados a uma análise de variância (ANOVA), tendo como variáveis independentes: a) tipo de antecedente (coletivo e membro); b) número do antecedente (singular e plural); e c) número da retomada (singular e plural). Dessa análise, temos os seguintes achados: para tipo de antecedente, ($F(4, 50) = 0,50$, $p = 0,47$); para número de antecedente, ($F(4, 50) = 1,43$, $p = 0,23$); e para número da retomada, ($F(4, 50) = 7,97$, $p < 0,006$). Como efeito principal, portanto, apenas no número da retomada é que encontramos um pvalor significativo. Averiguamos que a informação gramatical é atuante, pois nas condições (CNS e SMS) em que a retomada está no singular, i. e., quando havia a anáfora gramatical, a leitura foi menos custosa.

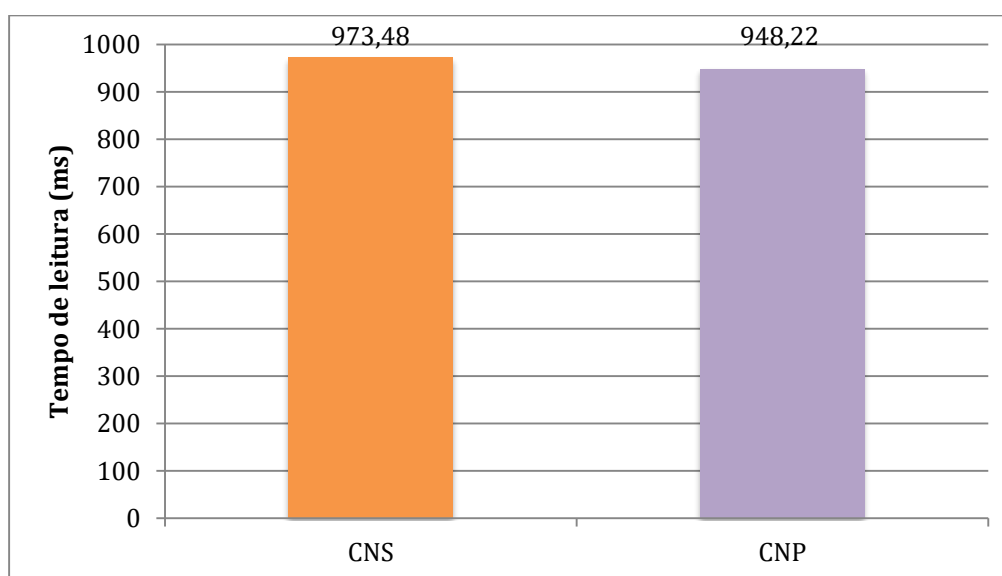
Também observamos se haveria efeito de interação entre as condições e, como resultado, obtivemos, para o cruzamento entre o tipo de coletivo e o número do antecedente ($F(4,50) = 1,42$, $p = 0,23$); e entre tipo de antecedente e número da retomada ($F(4,50) = 4,12$, $p < 0,02$). Tal efeito significativo corrobora o que havíamos achado no efeito principal, uma vez que quando o antecedente é um nome coletivo no singular (CNS) ou um membro no singular (SMS), o processamento é menos custoso para o *parser* caso a retomada também esteja no singular, o que não ocorre nas condições SMP e CNP em que o antecedente está no singular, mas a retomada está no plural, fazendo com que, nessas duas últimas condições, a leitura fique mais lenta. Uma explicação possível para isso ter ocorrido pode ser o que Moxey *et al.* (2004)

afirmam quanto aos pronomes plurais, os quais podem ser mais demorados por ficarem subespecificados, para depois de um intervalo de tempo, o *parser* decidir pela resolução anafórica que achar conveniente.

Dois outros dados que precisam ser ressaltados é que embora ainda sendo sujeitos em nível intermediário e tendo aprendido a segunda língua tardiamente, o *parser* desses aprendizes foi sensível ao que estava posto na estrutura. O comportamento do *parser* desses aprendizes pode ser justificado pela prática constante que esses aprendizes provavelmente fazem dessa língua, ocasionando a dependência desse processamento à memória procedimental, independentemente da idade em que começaram a estudar a língua inglesa (Ullman, 2001).

Mas, como nas análises anteriores (com os falantes nativos de inglês e aprendizes avançados dessa língua) fizemos a comparação entre os dois tipos de nome coletivo – humano e corporativo – com os dois tipos de anáfora, gramatical e conceitual, isolamos as condições em que continham esses nomes coletivos e fizemos a análise desses dados também com os sujeitos intermediários. A partir desses dados, obtivemos os seguintes tempos de leitura:

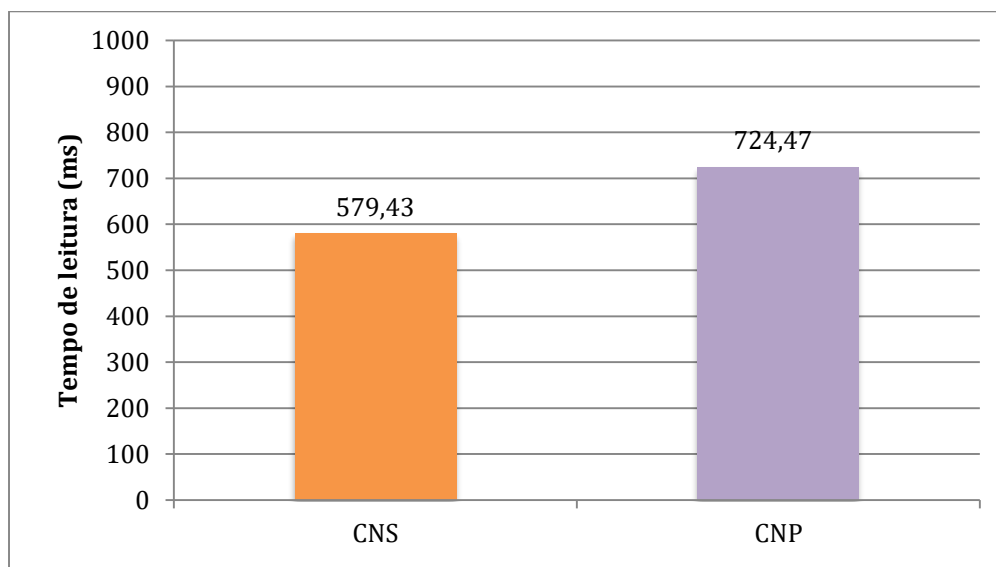
Gráfico 14 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): **coletivo humano**
Experimento 3 - aprendizes intermediários



Fonte: elaborado pela própria autora.

Gráfico 15 – Médias dos tempos de leitura do segmento 5 (pronome): coletivo corporativo

Experimento 3 - aprendizes intermediários



Fonte: elaborado pela própria autora.

Quando restringimos a análise apenas aos nomes coletivos, os dados não apresentaram normalidade. Em virtude disso, recorreremos ao teste não-paramétrico Wilcoxon. A partir da análise geral, considerando os dois tipos de coletivo e os dois tipos de anáfora, obtivemos ($w(11) = 2630,5$, $p < 0,001$). Ambos os coletivos humano e corporativo, de fato, referem-se a humanos, como já afirmamos anteriormente, sendo que os corporativos podem ser mais representativos de uma entidade. Embora parecendo ser ínfima a diferença, o que interessa ser pontuado aqui é que, mais uma vez, a informação gramatical atua quando a retomada é realizada no singular, pois nessa análise geral, com os dois tipos coletivos e com os dois tipos de anáfora, há a preponderância do singular sobre o plural. De novo, a afirmação de Gernsbacher (1992) e de Oakhill et al. (1992), com dados em língua inglesa, não são confirmados. Nos estudos desses autores, em sendo um nome coletivo, necessariamente a retomada é feita de modo mais rápido se estiver no plural.

Prosseguindo, averiguando a comparação entre coletivo humano no singular e coletivo humano no plural, não encontramos pvalor significativo ($w(11) = 503$, $p = 0,92$). Suspeitamos, então, que o *parser* dos aprendizes intermediários percebe que em se tratando de um coletivo humano não interessa se a retomada seja efetuada no singular ou no plural, ambas servem.

Entretanto, esse comportamento muda quando é coletivo corporativo, pois feito o cruzamento desse tipo com as anáforas gramatical e conceitual, encontramos o pvalor ($w(11) = 293$, $p < 0,02$), com o acesso mais rápido à estrutura do que ao aspecto semântico. Presumimos

que o *parser* dos intermediários, influenciado pelas informações que estão sendo dadas ao longo da leitura das sentenças, quais sejam, o verbo no singular que concorda com o nome coletivo, o atributo dado a esse nome coletivo e a ausência de uma identidade relacional podem ter ajudado para que o tipo corporativo seja entendido como uma unidade a qual o pronome se refere. Em sendo assim, a retomada mais conveniente seria no singular. Ademais, Maia et al. (2012) são enfáticos ao afirmar que a anáfora conceitual não tem *status* diferente do de pronome. Ela age tal qual o pronome, ou seja, sujeita-se à restrição gramatical.

E essa sujeição da retomada à estrutura ainda persevera no coletivo corporativo quando contrapusemos esse coletivo com o humano. Disso resultou ($w(11) = 719,5$, $p < 0,0002$). Pertinente destacar que, embora sendo dados advindos da leitura de aprendizes intermediários, é notória aprioristicamente a atuação da informação gramatical, revelando que o suporte à informação semântica vem posteriormente quando a estrutura não dá conta. Esses dados se opõem ao ponto de vista de Clahsen e Felser (2006a) ao defenderem que os aprendizes se apoiam principalmente em informações léxico-semânticas no processamento linguístico da segunda língua.

Entretanto, como já dito, o apelo à informação em nível semântico também ocorre, mas nos parece que em um momento secundário. E isso é detectado quando feita a comparação entre o coletivo humano no plural com o coletivo corporativo também no plural, com pvalor marginal ($w(11) = 609$, $p < 0,07$).

Por fim, nos parece que outro dado que precisa ser realçado é o de que essa diferença de tempo de leitura do corporativo pode ter sido favorecida pelo nível de frequência de uso desse coletivo, já demonstrada no teste que fizemos (APÊNDICE C) com pvalor $< 0,0005$, o que parece não ter ocorrido tanto quanto com os coletivos humanos. Em se tratando de aprendizes, esse dado é de grande valia, pois sendo uma palavra habitualmente utilizada, conseqüentemente, o processamento será mais automatizado.

Agora, vejamos a discussão geral quanto aos experimentos aqui descritos e analisados.

5 CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO GERAL

Nossa inquietação para a realização desse trabalho surgiu a partir da afirmação de Gernsbacher (1986), em trabalho inaugural, de que a informação semântico/pragmática atua como guia na resolução anafórica quando se tem a situação de um nome coletivo sendo retomado por um pronome. Perspectiva esta que se repetiu em trabalhos posteriores, de outros autores. Com nosso trabalho de tese, então, fomos na contramão do que vinha sendo afirmado e para refletir sobre uma perspectiva contrária ao que vinha sendo posto, fizemos a aplicação dos 3 (três) experimentos a respeito dos quais acabamos de discorrer, fundamentados no que diz a literatura. Chegamos ao final sem a pretensão de pensar que se esgotam todas as questões referentes ao processamento da anáfora conceitual, até porque cremos que outras podem ser suscitadas a partir dos resultados aqui achados.

A partir do que fizemos, nos ficou claro que o *parser* pode ter acesso rápido tanto a aspectos gramaticais quanto a aspectos semânticos no processo de referenciação a um nome coletivo, portanto, informações tanto estrutural quanto discursivamente disponíveis podem ser acessadas durante a resolução anafórica a esses nome. Entretanto, ao contrário do que se vinha afirmando na literatura, a informação posta na estrutura pode ser imediatamente acessada tão logo o *parser* se depare com o pronome que se refere a um nome coletivo.

No primeiro experimento, aplicado com falantes nativos do português brasileiro, inserimos um aspecto estrutural, além do número, que até então não havia sido averiguado por estudiosos da anáfora conceitual nessa língua – o gênero – cuja informação gramatical pode ser acionada no estágio inicial do processamento linguístico conforme os experimentos aplicados por Arnold et al. (2000). Ademais, em se tratando de uma língua românica, como o é o português brasileiro, é oportuno para o *parser* apoiar-se no gênero tal qual já afirmado por Carreiras apud Maia (2012). Mas, com isso não negamos que o *parser* possa rejeitar o que está formalmente posto e se servir da informação semântico/pragmática, em outras palavras, em nosso estudo, quando a anáfora gramatical não dava conta, o *parser* apelava para a anáfora conceitual.

Outro aspecto que o nosso trabalho difere dos demais estudos no trato da anáfora conceitual, em especial dos de língua inglesa e espanhola, reside no procedimento metodológico imediatista que adotamos, ao investigar o tempo aferido estritamente na leitura da retomada, e não em momentos tardios, ou seja, em toda a sentença onde se encontrava o pronome, uma vez que a nossa suposição seria a de que se permanecêssemos com o mesmo

procedimento dos mencionados estudos, provavelmente, não encontraríamos diferença entre anáfora gramatical e conceitual, ou ainda, como os autores citados, a retomada mais aceita poderia ser a realizada no plural, pois muitas informações podem entrar em cena se são feitas aferições em uma sentença inteira.

Com relação aos demais experimentos do português brasileiro, embora o trabalho de Silva (2004) focalize o tempo de leitura isolado do pronome, questões metodológicas não controladas, tais como o tipo de coletivo e posição não-paralela entre antecedente e retomada, podem ter levado ao resultado indefinido quanto à predominância da informação gramatical ou da conceitual. E no de Godoy et al. (2013), utilizando a técnica de rastreamento ocular, encontraram valores relevantes principalmente em medidas tardias (o que difere do nosso estudo), de modo semelhante ao que ocorrera nos trabalhos em inglês e em espanhol.

Em nosso primeiro experimento, ficou evidenciada a ativação rápida da informação estrutural quando o pronome singular era lido, sendo este um facilitador para o processamento anafórico, pois o pronome no singular tem como característica fazer uma procura imediata por seu antecedente (Moxey *et al.*, 2004). Confirmou-se, então, aquilo que estávamos esperando, i. e., os pronomes ele/ela demandam menor custo temporal do que eles/elas quando se referem a um nome coletivo. Mas, repetindo, quando a informação estrutural não ajudava no estabelecimento da referência ao antecedente, processos interpretativos eram atuantes. Portanto, o módulo da correferência no entremeio do exclusivamente estrutural e do eficientemente semântico.

No segundo experimento, com falantes nativos de língua inglesa, não seria possível colocar em nossos materiais linguísticos o coletivo no gênero feminino, pois nessa língua o nome coletivo não é morfologicamente marcado como ocorre no português brasileiro. Daí porque a nossa decisão em apenas lidar com número e escrever materiais com coletivo (por exemplo, *band*) e membros que fizessem parte desse coletivo (por exemplo, *players*). E essa decisão também quanto ao próprio nome coletivo no sentido de que fizemos a divisão desses coletivos, metade contendo coletivos humanos (por exemplo, *tribe*) e outra metade coletivos corporativos (por exemplo, *club*), pois conforme alguns autores (Kreiner et al., 2013; Annala, 2008; Joosten et al., 2007), há aqueles coletivos que apresentam alto acesso aos membros, o que pode ocasionar uma retomada no plural; e outros, baixo acesso aos membros, o que pode acarretar uma expressão anafórica no singular. Nossa expectativa continuava sendo que permaneceria a atuação do número no singular, apesar da distinção entre os nomes coletivos.

Os resultados com coletivo humano mostram que a dificuldade de processamento ocorria quando havia um pronome no plural, este rejeitado como retomada com base na informação de número, coincidindo com os resultados de Maia et al. (2012). Mas, de modo contrário, quando no singular, imediatamente era procurado o referente compatível com o antecedente, com traço de número coincidente, portanto, o *parser* tão logo encontrava o pronome *it*, imediatamente fazia o processamento da anáfora. Portanto, fica nítido aqui que quando se refere a um coletivo humano, a anáfora gramatical ocorre mais rapidamente do que a conceitual.

Quanto ao coletivo corporativo, o *parser* foi indiferente, acionando a informação gramatical ou a semântica, sem mostrar significância quanto a isso. Dessa maneira, o *parser* ao ler o pronome *it* ou *they* se satisfazia, os tomava como possibilidades plausíveis para a retomada, permitindo a atuação tanto do traço congruente de número quanto do incongruente, sem causar custo temporal.

Assim, para os falantes nativos de língua inglesa, parece que o coletivo humano é diferente do coletivo corporativo, o que não impede que a significância da informação estrutural seja atuante quando feita a retomada. Mas, essa diferença pode estar associada ao que estava posto na sentença entre o antecedente e a retomada, fazendo com que o *parser*, conseqüentemente, interpretasse o coletivo humano como uma unidade e o corporativo ora como uma unidade ora como um grupo. É válido supor então que o que constitui a sentença até chegar a retomada pode ser apurado pelo *parser* e influenciar sobre a sua tomada de decisão quanto à expressão anafórica.

No terceiro experimento, tínhamos duas categorias de aprendizes de língua inglesa – avançado e intermediário –, todos falantes do português brasileiro como língua materna. Os estudantes avançados foram na mesma direção do que ocorreu com os falantes nativos, ou seja, a retomada do coletivo humano, depois de lida, acionava automaticamente a informação estrutural, ao passo que, a retomada ao coletivo corporativo foi indiferente ao número, sendo aceitável tanto *it* quanto *they*. Enfim, houve processamento da anáfora gramatical na retomada ao coletivo humano, e tanto da gramatical quanto da conceitual para se referir ao coletivo corporativo.

Talvez, as informações linguísticas entre o antecedente e a retomada, inseridas em nossas sentenças experimentais, podem ter cooperado para esse comportamento do *parser* dos

avancados em comparação aos falantes nativos, isto é, quando convinha, ele se restringia apenas à informação estrutural. Parece que o *parser* aciona a informação morfológica e efetua a resolução anafórica, sem precisar acessar informações de outros níveis, embora o processamento esteja ocorrendo entre sentenças, contudo, se o estrutural não saciasse, a semântica atuaria. Mas, esse comportamento de processamento dos aprendizes avançados semelhante ao do nativo pode também ter relação direta com o nível de proficiência desses aprendizes, o uso cotidiano da língua inglesa e a frequência de uso dos nomes coletivos utilizados em nossa amostra.

Quanto aos intermediários, o comportamento do *parser* diferiu, uma vez que o coletivo humano foi indiferente ao tipo de retomada – gramatical ou conceitual –, aceitando tanto *it* quanto *they* para se referir a esse tipo de coletivo. Ao invés disso, para fazer referência ao coletivo corporativo, a anáfora gramatical foi mais rápida do que a conceitual. Uma resposta provável para o que ocorreu no processamento desse coletivo pode ser a diferença na frequência de uso, pois constatamos que os intermediários estão mais familiarizados com o léxico desse tipo de coletivo. Sabemos que o processamento do aprendiz é facilitado pelo seu estoque lexical (Zimmer, 2010) e é o que parece ocorrer quando havia a retomada para o coletivo corporativo pelos intermediários, a ponto de tornar a leitura desses coletivos mais automática.

Como houve favorecimento da informação gramatical, então, a nossa hipótese não se confirma com os sujeitos intermediários, pois a nossa suposição era a de que a anáfora gramatical causaria mais custo para o *parser* do que a conceitual, considerando que o nível de proficiência iria resultar em mais dificuldades para perceber as sutilezas estruturais. Entretanto, os intermediários da nossa amostra são sujeitos que afirmam ter o hábito de praticar a língua inglesa, na modalidade da produção, o que auxilia para que, embora estando ainda em nível intermediário, consigam aumentar a dependência da segunda língua à computação gramatical (Ullman, 2001). Aliado a isso, o modo provável de instrução implícita recebido por esses aprendizes também pode favorecer essa dependência.

Ainda com relação aos aprendizes, embora lidando com questões que residem também na esfera do semântico/pragmático, os resultados do processamento da anáfora gramatical e da conceitual, por ambos os grupos – avançados e intermediários – vão de encontro à defesa de Clahsen e Felser (2006a) no sentido de que os aprendizes se valem secundariamente da estrutura para o processamento da segunda língua. Embora os aprendizes avançados sendo mais lentos do que os nativos e os intermediários mais do que os avançados, não foi impedido por parte

desses aprendizes que informações estruturais fossem acessadas e processadas. Ademais, chamou-nos atenção a semelhança do comportamento do *parser* dos nativos e dos avançados com relação aos coletivos humanos e corporativos, atestando que o nível de proficiência e o estoque lexical apoiam na ação do processamento.

Como já foi defendido aqui, afirmar que o processamento do aprendiz é rasteiro com relação ao do nativo e se apegar a esse argumento como suficiente para explicar o processamento do aprendiz não basta. Outros fatores como a idade inicial de aprendizagem, e talvez mais relevante do que isso, a prática frequente da segunda língua, o modo de aprendizagem dessa língua – se explícito ou implícito –, o efeito da frequência de uso lexical sobre o processamento e o nível de proficiência do aprendiz são, como mostramos aqui, fatores intervenientes sobre o processamento da segunda língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que apresentamos, parece ser adequado afirmar que a anáfora gramatical é mais rápida do que a conceitual na situação da coletividade, com sujeição à estrutura a priori, mas, também, se apoiando no semântico em um segundo momento. Ambas anáforas – gramatical e conceitual – comportam-se como pronome, no sentido de que em sendo singular, vai à cata, sem custos, ao seu antecedente. Mas, em sendo plural, pode ficar subespecificado por um período e optar depois pela expressão anafórica apropriada. Comportamentos estes atestados pelos resultados atinentes aos falantes nativos do português brasileiro, aos de língua inglesa, e aos do português brasileiro, aprendizes de língua inglesa.

E, no português brasileiro, além do traço de número, o de gênero se mostrou atuante, indicando o que já tínhamos aventado no que diz respeito a se considerar no português brasileiro a anáfora conceitual não apenas como um fenômeno em que se tem a violação de número, mas também de gênero.

Quanto à decisão do *parser* pelo singular ou pelo plural quando se tem como antecedente um coletivo humano ou corporativo, há influência do que está posto entre o antecedente e a retomada. Tal comportamento evidenciado no processamento efetuado pelos falantes nativos de língua inglesa, pelos falantes nativos do português brasileiro, assim como pelos aprendizes de língua inglesa, nos níveis intermediário e avançado.

Assim, nossos resultados nos autorizam a dizer que a anáfora conceitual, na situação específica da coletividade, situa-se entre a relação direta e indireta com a marca morfológica de número e/ou gênero do antecedente, pois ao mesmo tempo apresenta características da anáfora gramatical (acesso à informação estrutural) e da anáfora conceitual (acesso à informação semântico-pragmática). Portanto, reafirmamos que ao invés de uma linha divisória rígida, talvez fosse mais adequado conceber a anáfora conceitual como anáfora pronominal (in) direta. Também nos sentimos à vontade para concluir que os aprendizes, de acordo com diferentes fatores, podem desenvolver a dependência à computação gramatical, contrariando o postulado de processamento gramatical rasteiro.

Ainda sem ter esgotado tudo (o que não é possível) quanto ao processamento da anáfora conceitual por falantes nativos e por aprendizes, propusemos outros olhares, até então não focados quanto a esse fenômeno, e esperamos ter dado uma contribuição teórica para o entendimento do mesmo. Como trabalho inaugural no tratamento desse fenômeno sendo

processado por falantes do português brasileiro e aprendizes de língua inglesa, a nossa expectativa é a de que muitas outras questões sejam instigadas a partir deste trabalho e que o mesmo contribua, ao menos um pouco, para o fortalecimento dos estudos psicolinguísticos no contexto da pesquisa brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J.R. **The architecture of cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
- ANNALA, H. **Changes in subject-verb agreement with collective nouns in British English from the 18th century to the present day**. 2008. 100 f. Pro Gradu Thesis - University of Tampere - School of Modern Languages and Translation Studies, Finland.
- ARNOLD, J. E.; EISENBAND, J. G.; BROWN-SCHMIDT, S.; TRUESWELL, J. C. The rapid use of gender information: evidence of the time course of pronoun resolution from eyetracking. **Cognition**, n. 76, 2000, p. B13 - B26.
- AUGUSTO, M.; CORRÊA, L. Marcação de gênero, opcionalidade e genericidade. **Linguística**, v. 1, n.º 2, 2005, 207-234.
- AVRUTIN, S. The usability of syntax. **Applied Psycholinguistics**, 2006, n. 27, p. 43 – 46 .
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford University Press, 1990.
- BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education – School or Education**. University of Wales, Bangor: Multilingual Matters Ltda, 1998.
- BALLMER, T. T. A typology of native speakers. In: Coulmas, F. **A Festschrift for native speaker**. The Hague Mouton, 1981, p. 51 -67.
- BARBER H; CARREIRAS, M. Grammatical gender and number agreement in Spanish: An ERP comparison. **Journal of Cognitive Neuroscience**, 2005, n. 17, p. 137–156.
- BAUER, L. **Watching English change**. London: Longman, 1994.
- BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. **Longman grammar of spoken and written English**. London: Longman, 1999.
- BLANC, M.H.A.; HAMERS, J.F. **Bilinguality and Bilingualism**. UK: Cambridge University Press, 2003.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.
- BOCK, J. K.; EBERHARD, K. M.; CUTTING, J. C. Producing number agreement: How pronouns equal verbs. **Journal of Memory and Language**, 2004, n. 51, p. 251–278.
- BONGAERTS, T. Ultimate attainment in foreign language pronunciation. The case of very advanced foreign language late learners. In: BIRDSOONG, D. (Ed.). **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 133-159, 1999.
- BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. New York: Longman, 1983.

CARLSON, G. A Unified analysis of the English bare plural. **Linguistics and Philosophy**, 1977, n. 1, p. 413-456.

CARLSON, G. **Reference to kinds in English**. 1980. Ph.D. dissertation - University of Massachusetts, Amherst. Published by Garland Press, New York.

CARREIRAS, M.; GERNSBACHER, M. A. Comprehending conceptual anaphors in Spanish. **Language and Cognitive Processes**, n.o 7, 1992, p. 281 – 299.

CARREIRAS, M.; GARNHAM, A.; OAKHILL, J.; CAIN, K. The use of stereotypical gender information in constructing a mental model: evidence from English and Spanish. **Quarterly Journal Of Experimental Psychology Section A-Human Experimental Psychology**, 1996, v. 49, n. 3, p. 639-663.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Caderno de estudos linguísticos*. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.

CHAMBERS, C. & SMYTH, R. (1998). Structural parallelism and discourse coherence: a test of centering theory. **Journal of Memory and Language**. 39, 593-608.

CHIERCHIA, G. Reference to kinds across languages. **Natural Language Semantics**, 1998, n. 6, p. 339-405.

CHOMSKY, N. **Language and problems of Knowledge: The Managua Lectures**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1988.

CHOMSKY, Noam. Novos Horizontes do Estudo da Linguagem. Perguntas – Belém. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 93 - 102, 1997.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CLAHSEN, H.; FELSER, C. Grammatical processing in language learners. **Applied Psycholinguistics**, 2006a, v. 27, p. 3 – 42.

CLAHSEN, H.; FELSER, C.. How native-like is non-native language processing? **Trends in Cognitive Sciences**, 2006b, v. 10, n° 12, p. 564 - 570.

COHEN, J. D.; MacWHINNEY, B.; FLATT, M., PROVOST, S. Psyscope: a new graphic interactive environment for designing psychology experiments. **Behavioral Research Methods, Instruments & Computers**, 1993, 25(2), p. 257-271.

COOK, Vivian. Background to the L2 user. In: COOK, Vivian. **Portraits of the L2 user**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

CORBETT, G. G. The agreement hierarchy. **Journal of Linguistics**, 1979, n. 15, p. 203 - 224.

CORBETT, A. T.; CHANG, F. R. Pronoun disambiguation: accessing potential antecedents. **Memory and Cognition**, 1983, n. 11, p. 283-294.

CORRÊA, L. M. S. Concordância de gênero no processamento de formas pronominais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, jan./jun. 2001, n. 40, p. 77-92.

CUMMINS, J. P. Language proficiency and academic achievement. In: OLLER JR., J. W. **Issues in language testing research**. Rowley: Newbury, House, 1983.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Ceará.

DAMASCENO, B. P. **Neuropsicologia e Neurolingüística**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, jan./jun. 1997, n.o 32, p. 87-92.

DAYAL, V. Number marking and (in)definiteness in kind terms. **Linguistics and Philosophy**, 2004, n. 27, p. 393-450.

DE VINCENZI, M. Differences between the morphology of gender and number: Evidence from establishing coreferences. **Journal of Psycholinguistic Research**, 1999, v. 28, n. 5, p. 537–553.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.-B.; MEVEL, J.-P. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

EBERHARD, K. M.; CUTTING, J. C.; BOCK, J. K. Making syntax of sense: number agreement in sentence production. **Psychological Review**, 2005, n. 112, p. 531-559.

FARHADY, H. Measures of language proficiency from the learner's perspective. **TESOL Quartely**, v. 16, p. 43 – 59, 1982.

FAUSSART, C.; JAKUBOWICZ, C.; COSTES, M. Gender and number processing in spoken French and Spanish. **Rivista di Linguistica**, 1999, n. 11, p. 75–101.

FELSER, C.; ROBERTS, L.; MARINIS, T.; GROSS, R. The processing of ambiguous sentences by first and second language learners of English. **Applied Psycholinguistics**, 2003, n. 24, p. 453–489.

FARIAS, S. C.; LEITÃO, M. M.; FERRARI-NETO, J. Gênero e número no processamento da anáfora conceitual com nomes coletivos em português brasileiro. **ReVEL**, edição especial n. 6, 2012, p. 82 – 109.

FERRARI, M. **A hipótese do período crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexcionista**. 2007. 232 f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERREIRA, F.; ENGELHARDT, P. E.; JONES, M. W. Good enough language processing: a satisficing approach. **Proceedings of the 31st Annual conference of the Cognitive Science Society**, 2009, p. 413-418.

FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem e Ensino**, jan./jun. 2011, v. 14, n. 1, p. 67 -92.

FLORY, E. V.; SOUZA, Maria T. C. C. de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, 2009, volume XIX, p. 23-40,. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

FODOR, J. D. Prosodic disambiguation in silent reading. In M. Hirotani (ed.), **Proceedings of the North East Linguistic Society**, 2002, n. 32, p. 113–132.

FOERTSCH, J.; GERNSBACHER, M. A. In search of gender neutrality: is singular they a cognitively efficient substitute for generic? **American Psychological Society**, v. 8, n. 2, p. 106 – 111, 1997.

FRIEDERICI, A. D.; FRISCH, S. Verb argument structure processing: The role of verb-specific and argument-specific information. **Journal of Memory and Language**, 2000, 43, 476–507.

FRIEDERICI, A.; STEINHAUER, K.; PFEIFER, E. Brain signatures of artificial language processing: Evidence challenging the critical period hypothesis. **Proceedings of the National Academy of Science**, 2002, 99, 529–534.

GARNHAM, A.; OAKHILL, J.; EHRLICH, M. F.; CARREIRAS, M. Representations and processes in the interpretation of pronouns: new evidence from Spanish and French. **Journal of memory and language**, 1995, n. 34, p. 41 – 62.

GERNSBACHER, M. A. Comprehension of conceptual anaphora in discourse. **Proceedings of the Cognitive Science Society**, n.o 8, 1986, p. 110-125.

GERNSBACHER, M. A. Comprehending conceptual anaphors. **Language and Cognitive Processes**, v. 6, n. 2, p. 81 – 105, 1991.

GODOY, M. C. **Resolvendo a anáfora conceitual**: um olhar para além da relação antecedente/anafórico. 2010. 78 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GODOY, M. C.; FRANÇOZO, E.; FERREIRA, A. Alternativas metodológicas para o estudo da anáfora conceitual. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 125–148, 2013.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HAHNE, A.; MULLER, J.; CLAHSSEN, H. Morphological processing in a second language: behavioral and ERP evidence for storage and decomposition. **Journal of Cognitive Neuroscience**, 2006, n. 18.

HANKAMER, J. & SAG, I. Deep and surface anaphora. **Linguistic Inquiry**, 7, 1976, 391-428.

HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America**. Philadelphia, PA: Pennsylvania, University Press, 1953.

HEIM, I. **The semantics of definite and indefinite noun phrases**. 1982. Ph. D. Dissertation - University of Massachusetts, Amherst: GLSA.

HUDDLESTON, R.; PULLUM, G. K. **The Cambridge Grammar of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ILARI, R. **Introdução à semântica** – brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

IONIN, T.; MONTRUL, S.; SANTOS, H. The expression of genericity in English and Brazilian Portuguese: an experimental investigation. **Proceedings of the 28th West Coast Conference on Formal Linguistics**, ed. Mary Byram Washburn et al., 2011, p. 115-123. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.

IOUP, G; BOUTAGUE, M; MOSELLE, M. Reexamining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. **Studies in second language acquisition**, v. 16, p. 73-98, 1994.

IRMEN, L. What's in a (role) name? Formal and conceptual aspects of comprehending personal nouns. **J Psycholinguist Res**, 2007, n. 36, p. 431-456.

JOOSTEN, Frank; DE SUTTER, Gert; DRIEGHE, Denis; GRONDELAERS, Stef; HARTSUIKER, Robert J.; SPEELMAN, Dirk. Dutch collective nouns and conceptual profiling. **Linguistics**, 2007, v. 45, n. 1, p. 85-132.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Orford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D.; SELIGER, H.; HARTNETT, D. Two studies in adult second language learning. **Kritikon Litterarum**, 1974, v. 2, n. 3, p. 220-228.

KRASHEN, S. D.; SELIGER, H. The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. **International Journal of Psycholinguistics**, 1976, n. 3, p. 15-21.

KREINER, H.; GARROD, S.; STURT, P. Number agreement in sentence comprehension: the relationship between grammatical and conceptual factors. **Language and cognitive processes**, 2013, vol. 28, no. 6, p. 829 – 874.

KRIFKA, M.; PELLETIER, F.; CARLSON, G.; MEULEN A. T.; LINK G.; CHIERCHIA, G. Genericity: an introduction. In G. Carlson and F. Pelletier (eds.), **The Generic Book**, p. 1-125. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

LAGE, A. C. **Aspectos neurofisiológicos de concatenação e idiomatidade em português do Brasil**: um estudo de potenciais bioelétricos relacionados a eventos lingüísticos (ERPs).

2005. 185 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- LEECH, G. ; SVARTVIK, J. **A Communicative Grammar of English**. 3rd edition. Harlow: Pearson Education Limited, 1975.
- LENNEBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. Wiley. 1967.
- LEITÃO, M. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTA, M. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEVIN, M. Collective nouns and language change. **English Language and Linguistics**, 2006, v. 10, n. 2, p. 321-343.
- LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, 2000, v. 109, n. 1, p. 85 -96.
- LONGOBARDI, G. How comparative is semantics? A unified parametric theory of bare nouns and proper names. **Natural Language Semantics**, 2001, n. 9, p. 335-369.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MACKEY, W.F. The description of bilingualism. In: WEI, L. (Ed). **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2006.
- MACSWAN, J. The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code switching. **Bilingualism: language and cognition**, April 2000, v. 3, n. 1, p. 37 – 54.
- MCLAUGHLIN, J.; TANNER, D.; PITKANEN, I.; FRENCK-MESTRE, C.; INOUE, K.; VALENTINE, G.; OSTERHOUT, L. Brain Potentials Reveal Discrete Stages of L2 Grammatical Learning Language. **Learning 60**: Suppl. 2, Dec. 2010, p. 123–150.
- MAIA, M. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAIA, M. Uma entrevista com Manuel Carreiras (Basque Center on Cognition, Brain and Language - BCBL). **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012, v. 8, n. 2, p. 12 - 13.
- MAIA, M.; GARCIA, D. C.; OLIVEIRA, C. The processing of conceptual anaphors and fully specified pronouns in intra-sentential contexts in Brazilian Portuguese. **ReVEL**, 2012, special issue, n. 6, p.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, 2009, v. XIX, p. 1 – 22.
- MARINIS, T. Psycholinguistic techniques in second language acquisition research. **Second Language Research**, 2003. v. 19, n. 2, p. 144–161.
- MERONI, L.; CRAIN, S. On not being led down the kindergarten path. In B. Beachley; A.

Brown; F. Coulin (eds.), **Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development**, p. 531–544. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2003.

MOLSING, K. Sobre a aquisição de uma língua semi-pro-drop como L2. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, jul./set 2011, v. 46, n. 3, p. 44-58.

MONTRUL, S. Book review Studying Bilinguals, F. Grosjean. Oxford University Press. **Lingua**, 119, 2009, p. 1756–1761.

MORGAN-SHORT, K.; STEINHAEUER, K.; SANZ, C.; ULLMAN, M. T. Explicit and implicit second language training differentially affect the achievement of native-like brain activation patterns. **Journal of Cognitive Neuroscience**, 2012, v. 24, n. 4, p. 933–947.

MORGAN-SHORT, K.; FINGER, Ingrid; GREY, Sarah; ULLMAN, Michael T. Second language processing shows increased native-like neural responses after months of no exposure. **PLoS ONE**, 2012, v. 7, n.3.

MOTA, M. B. ; FINGER, I. . Hipóteses acerca da aquisição de L2 e o paradigma simbólico. In: VII CELSUL, 2008, Pelotas. **Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul** (CD-ROM). Pelotas : UCPel, 2008. p. 1-8.

MOTA, Mailce Borges.; ZIMMER, Márcia Cristina. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionalista. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, p. 155-187, 2005.

MOXEY, L.M.; SANFORD, A.J.; STURT, P.; MORROW, L.I. Constraints on the formation of plural reference objects: The influence of role, conjunction and!type of description In: **Journal of Memory and Language** (51), 2004. p. 346-364.

MÜLLER, A. Sentenças genericamente quantificadas e expressões de referência a espécies no português brasileiro. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, jul./dez. 2000, n. 39, p. 131 – 148.

NICOL, J. **Coreference processing during sentence comprehension**. 1988. Doctoral Dissertation. MIT.

OAKHILL, Jane; GARNHAM, Alan; GERNSBACHER, Morton Ann; CAIN, Kate. **How natural are conceptual anaphors?** Language and Cognitive Processes, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 7 (3/4), 257-280, 1992.

OMAKI, A.; SCHULZ, B. Filler-gap dependencies and island constraints in second-language sentence processing. **Studies in Second Language Acquisition**, 2011, n. 33, p. 563-588.

OSTERHOUT, L.; HOLCOMB, P. J. Event-related potentials and language comprehension. In M. D. Rugg & M. G. H. Coles (eds.), **Electrophysiology of mind**, p. 171–209. Oxford, NY: Oxford Univ. Press. 1995.

OSTERHOUT, L.; FRENCK-MESTRE, C.; MCLAUGHLIN, J.; TANNER, D; HERSCHENSOHN, J. **Morphosyntactic processing in the early stages of second language acquisition**: evidence from event-related potentials. Manuscript in preparation, 2010.

OYAMA, S. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system.

Journal of Psycholinguistic Research, 1976, v. 5, p. 261-285.

PAPADOPOULOU, D.; CLAHSEN, H. Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing. **Studies in Second Language Acquisition**, 2003, n. 25, p. 501–528.

PATKOWSKI, M. S. Age and accent in a second language. A reply to James Emil Flege. **Applied Linguistics**, 1990, v. 11, p. 73-89.’

PEARSON, H. A New Semantics for Group Nouns. **Proceedings of the 28th West Coast Conference on Formal Linguistics**, 2011, p. 160-168. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

PENFIELD, W; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. New York: Athenaeum, 1959.

PERANI, D.; PAULESU, E.; GALLES, N. S.; DUPOUX, E.; DEHAENE, S.; BETTINARDI, V.; CAPPA, S. F.; FAZIO, F. ; MEHLER, J. The bilingual brain: proficiency and age of acquisition of the second language. **Brain**, 1998, v. 121, n. 10, p. 1841 - 1852.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the ‘native speaker’: expertise, affiliation, and inheritance. **ELT Journal**, 1990, n.o 44, p. 338 – 343.

SAG, I.; HANKAMER, J. Toward a theory of anaphoric processing. **Linguistics and Philosophy**, 7, 1984, 325-345.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36):11-22, Jul./dez.2000

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZ, B. D. The second language instinct. **Lingua**, 1998, v. 106, p. 133–160.

SCHWARZ, M. **Indirekte anaphern in texten**. Tübingen: Niemeyer, 2000.

SCOVEL, T. **A time to speak**: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech. Cambridge, MA, Newbury House, 1988.

SILVA, A. **A Leitura e Compreensão da Anáfora Conceitual**. 2004. 163 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, A. A leitura e o processamento da anáfora conceitual. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 2., maio/ago, 2008.

SOARES DA SILVA, H. **O parâmetro do sujeito nulo**: confronto entre o português e o espanhol. 2006. 117 f. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, R. A. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: Um estranho caso de alienação. IN: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em Escolas Públicas**

não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 133-146.

SOUZA, R. A. Two languages in one mind and the online processing of causatives with manner-of- motion verbs. **ReVEL**, special issue n. 6, 2012.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford University Press, 1983.

TAHTA, S.; WOOD, M; LOEWENTHAL, K. Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language learning. **Child Development**, 1981, v. 24, n. 3, p. 265-272.

TANENHAUS, M. K.; CARLSON, G. N. Comprehension of deep and surface verbphrase anaphors. **Language and Cognitive Processes**, 1990, v. 5, n. 4, p. 257 – 280.

TRAXLER, M. J. Plausibility and subcategorization preference in children's processing of temporarily ambiguous sentences: evidence from self-paced reading. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 2002, v. 55A, p. 75–96.

ULLMAN, M. T.; CORKIN, S.; COPPOLA, M.; HICKOK, G.; GROWDON, J. H.; KOROSHETZ, W. J.; PINKER, S. A neural dissociation within language: evidence that the mental dictionary is part of declarative memory, and that grammatical rules are processed by the procedural system. **Journal of Cognitive Neuroscience**, 1997, v. 9, p 266–276.

ULLMAN, M. T. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 4, n.1, 2001a, p. 105 - 122 5 2001.

ULLMAN, M. T. A neurocognitive perspective on language: the declarative/procedural model. **Nature Reviews /Neuroscience**, vol. 2, out. 2001b, p. 717 - 757.

ULLMAN, M. T. A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: the declarative/procedural model. In C. Sanz (Ed.), **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice**. Georgetown University Press: Washington DC, 2005, p. 141-178.

VIGLIOCCO, G.; FRANCK, J. When sex affects syntax: contextual influences in sentence production. **Journal of Memory and Language**, 2001, n. 45, p. 368–390.

VOLLMER, H. J. The structure of foreign language competence. In: HUGHES, Arthur; PORTER, Don. **Current developments in language testing**. London: Academic Press Inc., 1983.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WEI, L. Dimensions of biligualism. In: WEI, Li (ed.). **The biligualism reader**. London/New York: Rout Taylor & Francis e-Library, 2005.

WHITE, L. **Second language acquisition and Universal Grammar**. New York: Cambridge University Press, 2003.

ZIMMER, M. C. A leitura em língua estrangeira e os efeitos^[1] da frequência e da consistência do insumo lexical em l2. *Linguagem em (Dis)curso*, volume 10, número 1, jan./abr., 2010.

**APÊNDICE A – SENTENÇAS EXPERIMENTAIS, DISTRATORAS, DE ENSAIO E
QUADRADO LATINO DO EXPERIMENTO 1 (NATIVOS EM PORTUGUÊS
BRASILEIRO)**

I) SENTENÇAS EXPERIMENTAIS - FEMININO

1. A banca/estava/no concurso./

a) Ela/ divulgou/o resultado/no domingo.

b) Elas/ divulgaram/o resultado/no domingo.

c) Eles/ divulgaram/o resultado/no domingo.

Pergunta: A banca divulgou o resultado? SIM

2. A banda/permanecia/no palco./

a) Ela/ cantou/ a música/pedida.

b) Elas/cantaram/ a música/pedida

c) Eles/cantaram/ a música/pedida

Pergunta: A banda cantou a música pedida? SIM

3. A corja/continuava/na prisão./

a) Ela/matou/o vereador/de sousa.

b) Elas/mataram/o vereador/de sousa.

c) Eles/mataram/o vereador/de sousa.

Pergunta: O vereador de Sousa morreu? SIM

4. A tropa/desfilava/na avenida./

a) Ela/mostrou/os tanques/do exército.

b) Elas/mostraram/os tanques/do exército.

c) Eles/mostraram/os tanques/do exército.

Pergunta: A tropa mostrou os tanques? SIM

5. A junta/estava/em reunião./

a) Ela/decidiu/operar/o paciente.

b) Elas/decidiram/operar/o paciente.

c) Eles/decidiram/operar/o paciente.

Pergunta: A junta operou o paciente? SIM

6. A quadrilha/fugia/da cidade./

a) Ela/roubou/o banco/do Brasil.

b) Elas/roubaram/o banco/do Brasil.

c) Eles/roubaram/o banco/do Brasil.

Pergunta: A quadrilha roubou o Banco do Brasil? SIM

7. A turma/estava/na diretoria./

a) Ela/pichou/o pátio/da escola.

b) Elas/picharam/o pátio/da escola.

c) Eles/picharam/o pátio/da escola.

Pergunta: A turma pichou o pátio da escola? SIM

8. A prole/estava/na escola./

a) Ela/estuda/no turno/da manhã.

b) Elas/estudam/no turno/da manhã.

c) Eles/estudam/no turno/da manhã.

Pergunta: A prole estuda pela manhã? SIM

9 A classe/assistia/à aula/

- a) Ela/escutava/as lições/do mestre
- b) Elas/escutavam/as lições/do mestre
- c) Eles/escutavam/as lições/do mestre

Pergunta: A classe escutou as lições do mestre ? SIM

10. A equipe/jogava/na quadra/

- a) Ela/treinava/táticas/de jogo
- b) Elas/treinavam/táticas/de jogo
- c) Eles/treinavam/táticas/de jogo

Pergunta: A equipe treinou para o jogo ? SIM

11. A galera/torcia/pela seleção/

- a) Ela/vestia/camisas/do Brasil
- b) Elas/vestiam/camisas/do Brasil
- c) Eles/vestiam/camisas/do Brasil

Pergunta: A galera torcia pelo Brasil ? SIM

12. A assembleia/estava/no salão/

- a) Ela/discutia/os problemas/do país
- b) Elas/discutiam/os problemas/do país
- c) Eles/discutiam/os problemas/do país

Pergunta: A assembleia discutia os problemas do país ? SIM

II) SENTENÇAS EXPERIMENTAIS - MASCULINO

(13) 1. O clero/rezava/de noite./

a) Ele/ pedia/paz/para o mundo.

b) Eles/ pediam/paz/para o mundo.

c) Elas/ pediam/paz/para o mundo.

Pergunta: O clero pedia paz? SIM

(14) 2. O grupo/trabalhava/na obra./

a) Ele/terminou/a cozinha/no sábado.

b) Eles/terminaram/a cozinha/no sábado.

c) Elas/terminaram/a cozinha/no sábado.

pergunta: O grupo terminou a cozinha? SIM

(15) 3. O bando/voava/sobre a cidade./

a) Ele/buscava/o alimento/no parque.

b) Eles/buscavam/o alimento/no parque.

c) Elas/buscavam/o alimento/no parque.

pergunta: O bando buscava alimento? SIM

(16) 4. O time/jogava/na série a./

a) Ele/perdeu/o título/na final.

b) Eles/perderam/o título/na final.

c) Elas/perderam/o título/na final.

Pergunta: O time perdeu o título? SIM

(17) 5. O conjunto/estava/em turnê./

- a) Ele/tocava/música/de protesto.
- b) Eles/tocavam/música/de protesto.
- c) Elas/tocavam/música/de protesto.

Pergunta: O conjunto tocou a música de protesto? SIM

(18) 6. O batalhão/permanecia/de tocaia./

- a) Ele/cercou/o inimigo/na floresta.
- b) Eles/cercaram/o inimigo/na floresta.
- c) Elas/cercaram/o inimigo/ na floresta.

Pergunta: O batalhão cercou o inimigo? SIM

(19) 7. O pelotão/estava/na guerra./

- a) Ele/atacou/o quartel/de surpresa.
- b) Eles/atacam/o quartel/de surpresa.
- c) Elas/atacam/o quartel/de surpresa.

Pergunta: O pelotão atacou o quartel? SIM

(20) 8. O elenco/continuava/ na estrada./

- a) Ele/tinha/o patrocínio/do governo.
- b) Eles/tinham/o patrocínio/do governo.
- c) Elas/tinham/o patrocínio/do governo.

Pergunta: O elenco tinha patrocínio? SIM

(21) 9. O gado/passava/pelo pasto./

- a)Ele/caminhava/na estrada/da fazenda
- b)Eles/caminhavam/na estrada/da fazenda
- c)Elas/caminhavam/na estrada/da fazenda

Pergunta: O gado caminhava pela fazenda ? SIM

(22) 10. O bloco/desfilava/pela avenida./

- a)Ele/animava/as pessoas/do bairro
- b)Eles/animavam/as pessoas/do bairro
- c)Elas/animavam/as pessoas/do bairro

Pergunta: O bloco animava as pessoas ? SIM

(23) 11. O rebanho/descansava/no curral./

- a)Ele/dormia/na sombra/da árvore
- b)Eles/dormiam/na sombra/da árvore
- c)Elas/dormiam/na sombra/da árvore

Pergunta: O rebanho descansava na sombra ? SIM

(24) 12. O júri/discutia/no tribunal./

- a)Ele/acreditava/na palavra/do réu
- b)Eles/acreditavam/na palavra/do réu
- c)Elas/acreditavam/na palavra/do réu

Pergunta: O júri acreditava no réu ? SIM

III) SENTENÇAS DISTRATORAS

1. A pirataria/atrapalha/a economia/do país./

Ela/prejudica/os consumidores.

Pergunta: A pirataria favorece os consumidores ? NÃO

2. A leitura/deve ser/estimulada/nas escolas./

Isso/aumenta/a inteligência.

Pergunta: A leitura é pouco importante? NÃO

3. A moda/se modifica/rapidamente/na cidade./

Todos/se obrigam/a segui-la

Pergunta: Ninguém segue a moda ? NÃO

4. A corrupção/cresceu/velozmente/nesse ano./

O governo/a combateu/com vigor.

Pergunta: A corrupção diminuiu nesse governo ? NÃO

5. A informática/mudou/a vida/da população./

O povo/utiliza/computadores.

Pergunta: A vida da população ficou igual ? NÃO

6. O álcool/altera/os reflexos/dos motoristas./

Isso/prejudica/a direção.

Pergunta: O álcool melhora os motoristas ? NÃO

7. O vestibular/aterroriza/os jovens/do Brasil./

Em breve/esse exame/terminará.

Pergunta: Os jovens farão vestibular no futuro ? NÃO

8. O carnaval/é uma festa/mundialmente/conhecida./

Os turistas/adoram/esse feriado.

Pergunta: Os turistas não curtem o carnaval ? NÃO

9. A educação/ajuda/a combater/o crime./

Com isso/os roubos/diminuiriam.

Pergunta: A educação facilita os roubos ? NÃO

10. O cidadão/escolherá/sensatamente/os governantes./

Ele/votará/com consciência.

Pergunta: O cidadão vota com displicência ? NÃO

11. As novelas/atraem/as pessoas/há muito tempo./

Todos/adoram/os atores.

Pergunta: os atores são ruins ? NÃO

12. A ética/atua/na formação/do ser humano./

Devemos/sempre/ser éticos.

Pergunta: A ética é desnecessária ? NÃO

13. Macarrão/é o prato/preferido/dos brasileiros./

É uma comida/gostosa/e barata.

Pergunta: Macarrão é um prato sofisticado ? NÃO

14. A dengue/ataca/as crianças/no verão./

Devemos/tomar/cuidado.

Pergunta: A dengue é inofensiva ? NÃO

15. O meio ambiente/garante/uma vida melhor/para todos./

Preservá-lo/é nossa/obrigação.

Pergunta: Devemos descuidar da natureza ? NÃO

16. Futebol/é uma paixão/popular/no mundo todo./

No Brasil/ele atrai/multidões.

Pergunta: O futebol só é popular no Brasil ? NÃO

17. A cobertura/jornalística/cresce/assustadoramente./

Isso faz/o brasileiro ficar/mais crítico.

Pergunta: A cobertura jornalística faz o brasileiro ficar mais crítico? SIM

18. A leitura/é indispensável/para/nossa vida./

Sem ela/não desenvolvemos/o raciocínio.

Pergunta: A leitura desenvolve o raciocínio? SIM

19. Os lixões/a céu aberto/alimentam/muitas pessoas./

Isso é/uma grande/vergonha.

Pergunta: Os lixões são uma vergonha? SIM

20. Os transgênicos/causam/medo/em algumas pessoas./

Talvez/por serem produzidos/em laboratórios.

Pergunta: Os transgênicos são produzidos em laboratórios? SIM

21. Os sessentões/brasileiros/insistem/na vida amorosa./

Muitos/ainda querem/casar de novo.

Pergunta: Os sessentões ainda querem casar de novo? SIM

22. Os bandidos/dominam/a vida/das favelas./

Chegam até/a controlar/o comércio.

Pergunta: Os bandidos controlam o comércio das favelas? SIM

23. O brasil/é o maior/exportador/de carne bovina./

Em breve/exportará/bois vivos.

Pergunta: O Brasil vai exportar bois vivos? SIM

24. Os ciganos/eram perseguidos/na idade/média./

Muitos/morreram/nos campos nazistas.

Pergunta: Muitos ciganos morreram nos campos nazistas? SIM

25. As publicidades/são um risco/à formação/dos jovens./

Elas oferecem/ilusões/à juventude.

Pergunta: As publicidades oferecem verdades à juventude? NÃO

26. O voto/não encerra/o papel/do cidadão./

É um processo/de construção/da sociedade.

Pergunta: O voto é um processo de desconstrução? NÃO

27. O aprendizado/político/é urgente/e necessário./

Só a escola/não pode/realizá-lo.

Pergunta: O aprendizado político só é realizado pela escola? NÃO

28. Os meios/de comunicação/precisam/ser éticos./

Isto/significa tratar/de formar cidadãos.

Pergunta: Os meios de comunicação precisam ser antiéticos? NÃO

29. A África/passa/por conflitos/entre estados./

A razão disso/é o acesso/a recursos.

Pergunta: A África passa por um período de harmonia? NÃO

30. O rico/não espera/na fila/por transplante./

Compra tudo/ a peso/de dólar.

Pergunta: O rico espera na fila por transplante? NÃO

31. O mercado/do crime/abastece/terroristas./

O maior/comprador/é a Árabia Saudita.

Pergunta: O mercado do crime carece de terroristas? NÃO

32. A escola/nasceu/para/as elites./

Recentemente/foi estendida/para todos.

Pergunta: A escola nasceu para todos? NÃO

33. A humanidade/ vive/ sob o signo/da mercantilização./

Tudo é moeda/inclusive/os relacionamentos.

Pergunta: Os seres humanos vivem sob a solidariedade? NÃO

34. Os jovens/são/os maiores/autores da violência./

No entanto/eles mesmos/podem mudar isso.

Pergunta: Os jovens são os maiores autores da paz? NÃO

35. O fanatismo/não é peculiar/a uma única/religião./

Ele existe/em várias/religiões mundiais.

Pergunta: O fanatismo só existe em uma religião? NÃO

36. O estresse/hoje em dia/é um conceito/em voga./

Há uma tendência/a associar/tudo ao estresse.

Pergunta: O estresse é associado a poucos problemas? NÃO

37. As tribos/indígenas/eram ameaçadas/pelos europeus./

E estes/através do medo/dominavam.

Pergunta: As tribos indígenas eram protegidas pelos europeus? NÃO

38. A escola/engloba/não apenas/o conhecimento./

Ela deve/informar/e educar.

Pergunta: A escola engloba apenas o conhecimento? NÃO

39. A gravidez/na adolescência/é um problema/mundial./

Atinge/principalmente/a classe carente.

Pergunta: A gravidez na adolescência atinge só a classe alta? NÃO

40. As cirurgias/de transplante/salvam/muitas vidas./

E impulsionam/todas as áreas/da medicina.

Pergunta: As cirurgias de transplante matam muitas vidas? NÃO

41. A AIDS/é percebida/como uma doença/do outro./

Muitos profissionais/de saúde/passaram essa ideia.

Pergunta: A AIDS é percebida como um problema do outro? SIM

42. A cada crise/do capitalismo/cresce/o desemprego./

O que gera/consequentemente/a exclusão social.

Pergunta: O desemprego favorece a exclusão social? SIM

43. O Oriente Médio/tem passado/por diversos/conflitos./

Mas sempre/fundamentados/na questão do petróleo.

Pergunta: O Oriente Médio passa por conflitos? SIM

44. Os partidos/políticos/se constituem/uma ferramenta./

Dela/dispõe/o cidadão brasileiro.

Pergunta: Os partidos políticos são uma ferramenta? SIM

45. O adolescente/não suporta/receber/limites./

Embora/necessite/de pontos de referência.

Pergunta: O adolescente adora limites? NÃO

46. A competição/em todas/as áreas/é inevitável./

Ruma-se/para/o individualismo exacerbado.

Pergunta: A competição só existe em algumas áreas? NÃO

47. Os salários/ dos profissionais/da educação infantil/são baixos./

Além disso/ têm pior/formação inicial.

Pergunta: Os profissionais da educação infantil recebem altos salários? NÃO

48. O ensino/a distância/apresenta/vários mitos./

Dentre estes/pode-se citar/o mito da facilidade.

Pergunta: O ensino a distância é fácil? NÃO

IV) SENTENÇAS DE ENSAIO

1. A modernização/da agricultura/trouxe/avanços./

Contudo/acarretou/problemas ambientais.

Pergunta: A modernização da agricultura acarretou problemas ambientais? SIM

2. A depressão/é/um distúrbio/do afeto./

No idoso/ela é/ mais frequente.

Pergunta: A depressão é mais frequente no idoso? SIM

3. A socialização/do doente/mental/é um desafio./

Ela depende/principalmente/dos familiares.

Pergunta: A socialização do doente mental depende mais dos familiares? SIM

4. A mídia/sustenta/o modelo/capitalista./

Ela reproduz/as ideias/do consumo exagerado.

Pergunta: A mídia reproduz as ideias do consumo equilibrado? NÃO

5. A democratização/da sociedade/não é/algo utópico./

Nesse cenário/a escola/pode contribuir.

Pergunta: A democratização da sociedade é algo utópico? NÃO

6. O binômio/sexo-drogas/é um risco/às práticas sociais./

Além disso/é um dispositivo/contra a vida.

Pergunta: O binômio sexo-drogas é um dispositivo contra a morte? NÃO

Quadro 11 – Experimento 1: quadrado latino

*FFS/MMS (sub-experimento 1)	1a; 2a 3a;4a	5a; 6a 7a; 8a	9a; 10a 11a, 12a
**FFP/MMP (sub-experimento 2)	5b; 6b 7b; 8b	9b; 10b 11b; 12b	1b; 2b 3b; 4b
***FMP/MFP (sub-experimento 3)	9c; 10c 11c; 12c	1c; 2c 3c; 4c	5c; 6c 7c; 8c

Fonte: elaborado pela própria autora.

*FFS= antecedente feminino; pronome feminino; pronome singular

MMS= antecedente masculino; pronome masculino; pronome singular

**FFP= antecedente feminino; pronome feminino; pronome plural

MMP= antecedente masculino; pronome masculino; pronome plural

***FMP= antecedente feminino; pronome masculino; pronome plural

MFP= antecedente feminino; pronome feminino; pronome plural

**APÊNDICE B – SENTENÇAS EXPERIMENTAIS, DISTRATORAS, DE
ENSAIO E QUADRADO LATINO DO EXPERIMENTO 2 (NATIVOS EM LÍNGUA
INGLESA) E DO EXPERIMENTO 3 (NATIVOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E
APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA)**

I) SENTENÇAS EXPERIMENTAIS

1a. The police/remained/watchful/ during the night./It/ heard/ a weird/ screaming/ in the street.

Question: Did the police remain watchful during the night? YES

1b. The police/ remained/watchful/ during the night./They/ heard/ a weird/ screaming/ in the street.

Question: Did the police remain watchful during the night? YES

1c. The policeman/ remained/watchful/ during the night./He/ heard/ a weird/ screaming/ in the street.

Question: Did the policeman remain watchful during the night? YES

1d. The policeman/ remained/watchful/ during the night./They/ heard/ a weird/ screaming/ in the street.

Question: Did the policeman remain watchful during the night? YES

1e. The policemen/ remained/watchful/ during the night./They/ heard/ a weird/ screaming/ in the street.

Question: Did the policemen remain watchful during the night? YES

2a. The staff/ got/ surprised / yesterday./ It/ received/ the promised/ raise/and promotion.

Question: Did the staff get surprised yesterday? YES

2b. The staff/ got/ surprised / yesterday./ They/ received/ the promised/ raise/and promotion.

Question: Did the staff get surprised yesterday? YES

2c. The employee/ got/ surprised / yesterday./ He/ received/ the promised/ raise/and promotion.

Question: Did the employee get surprised yesterday? YES

2d. The employee/ got/ surprised / yesterday./ They/ received/ the promised/ raise/and promotion.

Question: Did the employee get surprised yesterday? YES

2e. The employees / got/ surprised / yesterday./ They/ received/ the promised/ raise/and promotion.

Question: Did the employees get surprised yesterday? YES

3a. The crew/ felt/ terrified/ for many nights./ It/ heard/ the warning/ about/ a tsunami.

Question: Did the crew feel terrified for many nights? YES

3b. The crew/ felt/ terrified/ for many nights./ They/ heard/ the warning/ about/ a tsunami.

Question: Did the crew feel terrified for many nights? YES

3c. The sailor / felt/ terrified/ for many nights./ He/ heard/ the warning/ about/ a tsunami.

Question: Did the sailor feel terrified for many nights? YES

3d. The sailor / felt/ terrified/ for many nights./ They/ heard/ the warning/ about/ a tsunami.

Question: Did the sailor feel terrified for many nights? YES

3e. The sailors/ felt/ terrified/ for many nights./ They/ heard/ the warning/ about/ a tsunami.

Question: Did the sailors feel terrified for many nights? YES

4a. The crowd/ was/ astonished/ yesterday./ It/ saw/ record/ breaking/ achievements.

Question: Was the crowd astonished yesterday? YES

4b. The crowd/ was/ astonished/ yesterday./ They/ saw/ record/ breaking/ achievements.

Question: Was the crowd astonished yesterday? YES

4c. The coach/ was/ astonished/ yesterday./ He/ saw/ record/ breaking/ achievements.

Question: Was the coach astonished yesterday? YES

4d. The coach/ was/ astonished/ yesterday./ They/ saw/ record/ breaking/ achievements.

Question: Was the coach astonished yesterday? YES

4e. The coaches/ were/ astonished/ yesterday./ They/ saw/ record/ breaking/ achievements.

Question: Were the coaches astonished yesterday? YES

5a. The audience/ was/ happy/ this afternoon./ It/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

Question: Was the audience happy this afternoon? YES

5b. The audience/ was/ happy/ this afternoon./ They/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

Question: Was the audience happy this afternoon? YES

5c. The spectator/ was/ happy/ this afternoon./ He/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

Question: Was the spectator happy this afternoon? YES

5d. The spectator/ was/ happy/ this afternoon./ They/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

Question: Was the spectator happy this afternoon? YES

5e. The spectators/ were/ happy/ this afternoon./ They/ listened/ to the new/ eccentric/ musicians.

Question: Were the spectators happy this afternoon? YES

6a. The personnel/ was/ qualified/ after six years./ It/ took/ hard/ courses/ in college.

Question: Was the personnel qualified after six years? YE

6b. The personnel/ was/ qualified/ after six years./ They/ took/ hard/ courses/ in college.

Question: Was the personnel qualified after six years? YES

6c. The doctor/ was/ qualified/ after six years./ He/ took/ hard/ courses/ in college.

Question: Was the doctor qualified after six years? YES

6d. The doctor/ was/ qualified/ after six years./ They/ took/ hard/ courses/ in college.

Question: Was the doctor qualified after six years? YES

6e. The doctors/ were/ qualified/ after six years./ They / took/ hard/ courses/ in college.

Question: Were the doctors qualified after six years? YES

7a. The team/ was/ flawless/ after a year./ It/ managed/ to qualify / for the next/ Olympics.

Question: Was the team flawless after a year? YES

7b. The team/ was/ flawless/ after a year./ They/ managed/ to qualify / for the next/ Olympics.

Question: Was the team flawless after a year? YES

7c. The player/ was/ flawless/ after a year./ He/ managed/ to qualify / for the next/ Olympics.

Question: Was the player flawless after a year? YES

7d. The player/ was/ flawless/ after a year./ They/ managed/ to qualify / for the next/ Olympics.

Question: Was the player flawless after a year? YES

7e. The players/ were/ flawless/ after a year./ They/ managed/ to qualify / for the next/ Olympics.

Question: Were the players flawless after a year? YES

8a. The panel/ got/ worried/last week./ It/ discussed/ about/ climate/ change.

Question: Did the panel get worried last week? YES

8b. The panel/ got/ worried/last week./ They/ discussed/ about/ climate/ change.

Question: Did the panel get worried last week? YES

8c. The expert / got/ worried/last week./ He/ discussed/ about/ climate/ change.

Question: Did the expert get worried last week? YES

8d. The expert / got/ worried/last week./ They / discussed/ about/ climate/ change.

Question: Did the expert get worried last week? YES

8e. The experts / got/ worried/last week./ They / discussed/ about/ climate/ change.

Question: Did the experts get worried last week? YES

9a. The tribe/ seemed/ pleased/ last month./ It/ acquired/ the right/ to fish/ in Quebec.

Question: Did the tribe seem pleased last month? YES

9b. The tribe/ seemed/ pleased/ last month./ They/ acquired/ the right/ to fish/ in Quebec.

Question: Did the tribe seem pleased last month? YES

9c. The aboriginal / seemed/ pleased/ last month./ He/ acquired/ the right/ to fish/ in Quebec.

Question: Did the aboriginal seem pleased last month? YES

9d. The aboriginal / seemed/ pleased/ last month./ They / acquired/ the right/ to fish/ in Quebec.

Question: Did the aboriginal seem pleased last month? YES

9e. The aboriginals / seemed/ pleased/ last month./ They / acquired/ the right/ to fish/ in Quebec.

Question: Did the aboriginals seem pleased last month? YES

10a. The committee/ felt / uneasy/ last year./ It/ realized/ the voters/ were/ half-hearted.

Question: Did the committee feel uneasy last year? YES

10b. The committee/ felt / uneasy/ last year./ They/ realized/ the voters/ were/ half-hearted.

Question: Did the committee feel uneasy last year? YES

10c. The coordinator/ felt / uneasy/ last year./ He/ realized/ the voters/ were/ half-hearted.

Question: Did the coordinator feel uneasy last year? YES

10d. The coordinator/ felt / uneasy/ last year./ They/ realized/ the voters/ were/ half-hearted.

Question: Did the coordinator feel uneasy last year? YES

10e. The coordinators/ felt / uneasy/ last year./ They/ realized/ the voters/ were/ half-hearted.

Question: Did the coordinators feel uneasy last year? YES

11a. The band/ seemed/ thrilled/ last weekend./ It/ played/ some/ popular/ romantic songs.

Question: Did the band seem thrilled last weekend? YES

11b. The band/ seemed/ thrilled/ last weekend./ They/ played/ some/ popular/ romantic songs.

Question: Did the band seem thrilled last weekend? YES

11c. The guitarist/ seemed/ thrilled/ last weekend./ He/ played/ some/ popular/ romantic songs.

Question: Did the guitarist seem thrilled last weekend? YES

11d. The guitarist/ seemed/ thrilled/ last weekend./ They/ played/ some/ popular/ romantic songs.

Question: Did the guitarist seem thrilled last weekend? YES

11e. The guitarists/ seemed/ thrilled/ last weekend./ They/ played/ some/ popular/ romantic songs.

Question: Did the guitarists seem thrilled last weekend? YES

12a. The cast/ got/ excited/ yesterday night./ It/ hoped/ for a nomination/ for best / picture.

Question: Did the cast get excited yesterday night? YES

12b. The cast/ got/ excited/ yesterday night./ They/ hoped/ for a nomination/ for best / picture.

Question: Did the cast get excited yesterday night? YES

12c. The actor/ got/ excited/ yesterday night./ He/ hoped/ for a nomination/ for best / picture.

Question: Did the actor get excited yesterday night? YES

12d. The actor / got/ excited/ yesterday night./ They/ hoped/ for a nomination/ for best / picture.

Question: Did the actor get excited yesterday night? YES

12e. The actors/ got/ excited/ yesterday night./ They/ hoped/ for a nomination/ for best / picture.

Question: Did the actors get excited yesterday night? YES

13a. The gang/ remained/ underground/ for two years./ It/ robbed/ a bank/ in northern / Quebec.

Question: Did the gang remain underground for two years? YES

The gang remained underground for two years. It robbed a bank in northern

13b. The gang/ remained/ underground/ for two years./ They/ robbed/ a bank/ in northern / Quebec.

Question: Did the gang remain underground for two years? YES

13c. The gangster/ remained/ underground/ for two years./ He/ robbed/ a bank/ in northern / Quebec.

Question: Did the gangster remain underground for two years? YES

13d. The gangster/ remained/ underground/ for two years./ They/ robbed/ a bank/ in northern / Quebec.

Question: Did the gangster remain underground for two years? YES

13e. The gangsters/ remained/ underground/ for two years./ They/ robbed/ a bank/ in Northern/ Quebec.

Question: Did the gangsters remain underground for two years? YES

14a. The choir/ was/ amazing/ last night./ It/ sang/ the most touching/ Christmas/ songs.

Question: Was the choir amazing last night? YES

14b. The choir/ was/ amazing / last night./ They/ sang/ the most touching/ Christmas/ songs.

Question: Was the choir amazing last night? YES

14c. The singer/ was/ amazing / last night./ He / sang/ the most touching/ Christmas/ songs.

Question: Was the singer amazing last night? YES

14d. The singer/ was/ amazing / last night./ They / sang/ the most touching/ Christmas/ songs.

Question: Was the singer amazing last night? YES

14e. The singers/ were/ amazing / last night./ They / sang/ the most touching/ Christmas/ songs.

Question: Were the singers amazing last night? YES

15a. The board/ was / angry/ last July./ It/ kicked/ two girls / out / of the school.

Question: Was the board angry last July? YES

15b. The board/ was / angry / last July./ They/ kicked/ two girls / out / of the school.

Question: Was the board angry last July? YES

15c. The principal / was / angry / last July./ He/ kicked/ two girls / out / of the school.

Question: Was the principal angry last July? YES

15d. The principal / was / angry / last July./ They / kicked/ two girls / out / of the school.

Question: Was the principal angry last July? YES

15e. The principals / were / angry / last July./ They / kicked/ two girls / out / of the school.

Question: Were the principals angry last July? YES

16a. The department/ was/ accommodating / yesterday./ It/ payed/ for the new/ books/ for the library.

Question: Was the department accommodating yesterday? YES

16b. The department / was/ accommodating/ yesterday./ They/ payed/ for the new/ books/ for the library.

Question: Was the department accommodating yesterday? YES

16c. The dean/ was / accommodating / yesterday./ He/ payed/ for the new/ books/ for the library.

Question: Was the dean accommodating yesterday? YES

16d. The dean/ was/ accommodating / yesterday./ They/ payed/ for the new/ books/ for the library.

Question: Was the dean accommodating yesterday? YES

16e. The deans/ were/ accommodating / yesterday./ They/ payed/ for the new/ books/ for the library.

Question: Were the deans accommodating yesterday? YES

17a. The club/ was/ cheerful/ last weekend./ It/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

Question: Was the club cheerful last weekend? YES

17b. The club/ was/ cheerful/ last weekend./ They/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

Question: Was the club cheerful last weekend? YES

17c. The guest/ was/ cheerful/ last weekend./ He/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

Question: Was the guest cheerful last weekend? YES

17d. The guest/ was/ cheerful/ last weekend./ They/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

Question: Was the guest cheerful last weekend? YES

17e. The guests/ were/ cheerful/ last weekend./ They/ presented/ a fabulous/ group/ of latin dancers.

Question: Were the guests cheerful last weekend? YES

18a. The organization/ was/ determined / last week./ It/ arranged/ the meeting/ for the new/ immigrants.

Question: Was the organization determined last week? YES

18b. The organization/ was/ determined / last week./ They/ arranged/ the meeting/ for the new/ immigrants.

Question: Was the organization determined last week? YES

18c. The director/ was/ determined / last week./ He/ arranged/ the meeting/ for the new/ immigrants.

Question: Was the director determined last week? YES

18d. The director/ was/ determined / last week./ They/ arranged/ the meeting/ for the new/ immigrants.

Question: Was the director determined last week? YES

18e. The directors/ were/ determined / last week./ They/ arranged/ the meeting/ for the new/ immigrants.

Question: Were the directors determined last week? YES

19a. The commission/ was/ dedicated/ last year./ It/ settled/ the rules/ regarding/ ecological issues.

Question: Was the commission dedicated last year? YES

19b. The commission/ was/ dedicated/ last year./ They/ settled/ the rules/ regarding/ ecological issues.

Question: Was the commission dedicated last year? YES

19c. The commissary/ was/ dedicated/ last year./ He/ settled/ the rules/ regarding/ ecological issues.

Question: Was the commissary dedicated last year? YES

19d. The commissary/ was/ dedicated/ last year./ They/ settled/ the rules/ regarding/ ecological issues.

Question: Was the commissary dedicated last year? YE

19e. The commissaries/ were/ dedicated/ last year./ They/ settled/ the rules/ regarding/ ecological issues.

Question: Were the commissaries dedicated last year? YES

20a. The agency/ felt/ confident/ during the last months./ It/ selected/ many/ excellent/ models.

Question: Did the agency feel confident during the last months? YES

20b. The agency/ felt/ confident/ during the last months./ They/ selected/ many/ excellent/ models.

Question: Did the agency feel confident during the last months? YES

20c. The agent/ felt/ confident/ during the last months./ He/ selected/ many/ excellent/ models.

Question: Did the agent feel confident during the last months? YES

20d. The agent/ felt/ confident/ during the last months./ They/ selected/ many/ excellent/ models.

Question: Did the agent feel confident during the last months? YES

20e. The agents/ felt/ confident/ during the last months./ They/ selected/ many/ excellent/ models.

Question: Did the agents feel confident during the last months? YES

21a. The senate/ was/ unreliable / for many years./ It/ abused/ the/ code/ of ethics.

Question: Was the senate unreliable for many years? YES

21b. The senate/ was/ unreliable / for many years./ They/ abused/ the/ code/ of ethics.

Question: Was the senate unreliable for many years? YES

21c. The senator/ was/ unreliable / for many years./ He/ abused / the/ code/ of ethics.

Question: Was the senator unreliable for many years? YES

21d. The senator/ was/ unreliable / for many years./ They/ abused/ the/ code/ of ethics.

Question: Was the senator unreliable for many years? YES

21e. The senators/ were/ unreliable / for many years./ They/ abused/ the/ code/ of ethics.

Question: Were the senators unreliable for many years? YES

22a. The party/ was/ aggressive/ last month./ It/ proposed/ another/ solution / to the crisis.

Question: Was the party aggressive last month? YES

22b. The party/ was/ aggressive/ last month./ They/ proposed/ another/ solution / to the crisis.

Question: Was the party aggressive last month? YES

22c. The politician/ was/ aggressive/ last month./ He/ proposed/ another/ solution / to the crisis.

Question: Was the politician aggressive last month? YES

22d. The politician/ was/ aggressive/ last month./ They/ proposed/ another/ solution / to the crisis.

Question: Was the politician aggressive last month? YES

22e. The politicians/ were/ aggressive/ last month./ They/ proposed/ another/ solution / to the crisis.

Question: Were the politicians aggressive last month? YES

23a. The company/ was/ desperate/ in June./ It/ lost/ millions/ due to early / retirements.

Question: Was the company desperate in June? YES

23b. The company/ was/ desperate/ in June./ They/ lost/ millions/ due to early / retirements.

Question: Was the company desperate in June? YES

23c. The supervisor/ was/ desperate/ in June./ He/ lost/ millions/ due to early / retirements.

Question: Was the supervisor desperate in June? YES

23d. The supervisor/ was/ desperate/ in June./ They/ lost/ millions/ due to early / retirements.

Question: Was the supervisor desperate in June? YES

23e. The supervisors/ were/ desperate/ in June./ They/ lost/ millions/ due to early / retirements.

Question: Were the supervisors desperate in June? YES

24a. The population/ got/ mad/ last year./ It/ wanted/ economic aid / and better / health care.

Question: Did the population get mad last year? YES

24b. The population/ got/ mad / last year./ They/ wanted/ economic aid / and better / health care.

Question: Did the population get mad last year? YES

24c. The worker/ got/ mad / last year./ He/ wanted/ economic aid / and better / health care.

Question: Did the worker get mad last year? YES

24d. The worker / got/ mad / last year./ They/ wanted/ economic aid / and better / health care.

Question: Did the worker get mad last year? YES

24e. The workers/ got/ mad / last year./ They/ wanted/ economic aid / and better / health care.

Question: Did the workers get mad last year? YES

25a. The administration/ was/ efficient/ last month./ It/ finished/ the / statistical /calculations.

Question: Was the administration efficient last month? YES

25b. The administration/ was/ efficient/ last month./ They/ finished/ the / statistical /calculations.

Question: Was the administration efficient last month? YES

25c. The administrator/ was/ efficient/ last month./ He/ finished/ the / statistical /calculations.

Question: Was the administrator efficient last month? YES

25d. The administrator/ was/ efficient/ last month./ They/ finished/ the / statistical /calculations.

Question: Was the administrator efficient last month? YES

25e. The administrators/ were/ efficient/ last month./ They/ finished/ the / statistical /calculations.

Question: Were the administrators efficient last month? YES

26a. The union/ was/ upset/ in December./ It/ disagreed /with the director's / harmful / views.

Question: Was the union upset in December? YES

26b. The union/ was/ upset / in December./ They/ disagreed /with the director's / harmful / views.

Question: Was the union upset in December? YES

26c. The associate/ was/ upset / in December./ He/ disagreed /with the director's / harmful / views.

Question: Was the associate upset in December? YES

26d. The associate/ was/ upset / in December./ They/ disagreed /with the director's / harmful / views.

Question: Was the associate upset in December? YES

26e. The associates/ were/ upset / in December./ They/ disagreed /with the director's / harmful / views.

Question: Were the associates upset in December? YES

27a. The assembly / was/ divided/ last year./ It/ argued/ about/ the use of/ religious symbols.

Question: Was the assembly divided last year? YES

27b. The assembly / was/ divided/ last year./ They/ argued/ about/ the use of/ religious symbols.

Question: Was the assembly divided last year? YES

27c. The congressman / was / divided/ last year./ He/ argued/ about/ the use of/ religious symbols.

Question: Was the congressman divided last year? YES

27d. The congressman / was / divided/ last year./ They / argued/ about/ the use of/ religious symbols.

Question: Was the congressman divided last year? YES

27e. The congressmen / was / divided/ last year./ They / argued/ about/ the use of/ religious symbols.

Question: Was the congressmen divided last year? YES

28a. The class/ seemed/ anxious/ last week./ It/ expected/ the exam / grade / to be released.

Question: Did the class seem anxious last week? YES

Question: Did the class se

28b. The class/ seemed/ anxious/ last week./ They/ expected/ the exam / grade / to be released.

Question: Did the class seem anxious last week? YES

Que

28c. The student/ seemed/ anxious/ last week./ He / expected/ the exam / grade / to be released.

Question: Did the class seem anxious last week? YES

Quest

28d. The student/ seemed/ anxious/ last week./ They / expected/ the exam / grade / to be released.

Question: Did the class seem anxious last week? YES

Quest

28e. The students/ seemed/ anxious/ last week./ They / expected/ the exam / grade / to be released.

Question: Did the class seem anxious last week? YES

Question: Did the stude

29a. The league/ felt/ safe/ for many years./ It/ received/ support / from the/ Arab countries.

Question: Did the league feel safe for many years? YES

29b. The league/ felt/ safe/ for many years./ They/ received/ support / from the/ Arab countries.

Question: Did the league feel safe for many years? YES

29c. The general secretary/ felt/ safe/ for many years./ He/ received/ support / from the/ Arab countries.

Question: Did the general secretary feel safe for many years? YES

29d. The general secretary/ felt/ safe/ for many years./ They / received/ support / from the/ Arab countries.

Question: Did the general secretary feel safe for many years? YES

29e. The general secretaries/ felt/ safe/ for many years./ They/ received/ support / from the/ Arab countries.

Question: Did the general secretaries feel safe for many years? YES

30a. The parliament/ was/ insensitive/ in January./ It/ disregarded/ indigenous/ children's / issues.

Question: Was the parliament insensitive in January? YES

30b. The parliament/ was/ insensitive/ in January./ They/ disregarded/ indigenous/ children's / issues.

Question: Was the parliament insensitive in January? YES

30c. The senator/ was/ insensitive/ in January./ He/ disregarded/ indigenous / children's / issues.

Question: Was the senator insensitive in January? YES

30d. The senator / was/ insensitive/ in January./ They/ disregarded/ indigenous/ children's / issues.

Question: Was the senator insensitive in January? YES

30e. The senators / were/ insensitive/ in January./ They/ disregarded/ indigenous/ children's / issues.

Question: Were the senators insensitive in January? YES

II) SENTENÇAS DISTRATORAS

1. Ed/ thinks/ that anger/ is not/ a heart/ because/ anger/ is not/ an organ after all.

Question: Is anger an organ? NO

2. Jim/ says/ that exams/ are not/ hurdles/ because/ exams/ are not/ challenging after all.

Question: Are exams challenging? NO

3. Jane/ believes/ that knowledge/ is not/ like money/ because/ knowledge/ is not/ a currency after all.

Question: Is knowledge a currency? NO

4. Dan/ asserts/ that money/ is not/ like oxygen/ because/ money/ is not/ needed after all.

Question: Is money like oxygen? NO

5. Al/ feels/ that alcohol/ is/ a crutch/ because/ alcohol/ is/ helpful after all.

Question: Is alcohol unhelpful? NO

6. Eric/ states/ that life/ is/ like a beach/ because/ life/ is/ relaxing.

Question: Is life like a forest? NO

7. Paul/ worries/ that/ this/ cook/ bakes/ poorly/ no matter/ what.

Question: Does the cook bake nicely? NO

8. Sam/ thinks/ that/ this/ nanny/ cleans/ perfectly/ every/ time.

Question: Does the nanny clean badly? NO

9. Eli/ assures/ that/ this/ chef/ cooks/ slowly/ all/ the time.

Question: Does the chef cook quickly? NO

10. Dan/ insists/ that/ this/ machine/ peels/ properly/ in the/ kitchen.

Question: Does the machine peel improperly? NO

11. Beth/ loves/ that/ this/ bread/ slices/ evenly/ each/ time.

Question: Does this bread slice badly? NO

12. Deb/ likes/ that/ these/ messages/ translate/ quickly/ without/ fail.

Question: Do these messages translate slowly? NO

13. While/ in/ the city,/ the architect/ photographed/ the/ building/ last/ Sunday.

Question: Did the architect photograph the building last Tuesday? NO

14. Ben/ confirms/ that/ this/ purse/ sells/ steadily/ during/ the week.

Question: Does the purse sell steadily during the weekend? NO

15. Tim/ knows/ that/ this/ artist/ carves/ badly/ at/ all times.

Question: Does the artist carve nicely? NO

16. At/ the mall atrium,/ the piano/ was/ tuned/ by the/ customer/ last/ afternoon.

Question: Was the piano tuned by the musician? NO

17. During/ the/ auction,/ the/ ring/ fascinated/ the investor/ last/ winter.

Question: Did the ring fascinate the investor last summer? NO

18. During/ the presentation,/ the report/ was/ dreaded/ by/ the politician/ last/ week.

Question: Was the report dreaded by the judge today? NO

19. During/ the evaluation,/ the manager/ was/ frustrated/ by/ the project/ last/ semester.

Question: Did the teacher have an evaluation? NO

20. During/ the lecture,/ the/ equation/ was/ explained/ by/ the teacher/ yesterday.

Question: Was the equation explained by the statistician? NO

21. Before/ the fair,/ the book/ was/ prized/ by/ the editor/ last/ month.

Question: Was the book prized by the writer? NO

22. During/ the trial,/ the/ citizen/ deplored/ the/ decision/ last/ morning.

Question: Did the citizen deplore the decision tonight? NO

23. During/ the trip,/ the driver/ was/ excited/ by/ the road/ last/ weekend.

Question: Was the driver excited by the road today? NO

24. While/ in/ the gallery,/ the critic/ examined/ the/ sculpture/ last/ night.

Question: Did the critic examine the painting? NO

25. During/ the ceremony,/ the prize/ was/ rejected/ by/ the author/ last/ year.

Question: Was the prize rejected by the scientist? NO

26. At/ the new/ restaurant,/ the/ soup/ disgusted/ the toddler/ last/ evening.

Question: Was the toddler having lunch? NO

27. While/ at the gala,/ the accident/ was/ lamented/ by/ the minister/ last/ winter.

Question: Was the king at a gala? NO

28. During/ the/ premiere,/ the/ lawyer/ liked/ the movie/ last/ night.

Question: Did the lawyer like the movie this afternoon? NO

29. During/ the banquet,/ the/ guest/ execrated/ the/ food/ last/ Friday.

Question: Was the banquet last Saturday? NO

30. At/ the/ old/ theater,/ the spectator/ enjoyed/ the scene/ last/ evening.

Question: Is the theater new? NO

31. Li/ declared/ that music/ is/ like/ medicine/ because/ music is/ a drug after all.

Question: Is music like medicine? YES

32. Liz/ agrees/ that/ this/ butcher/ cuts/ neatly/ on the/ counter.

Question: Does the butcher cut neatly? YES

33. John/ hopes/ that/ this/ brush/ paints/ smoothly/ in the/ open air.

Question: Does the brush paint smoothly? YES

34. Amy/ feels/ that/ this/ piano/ plays/ easily/ in the/ concert hall.

Question: Does the piano play easily? YES

35. Bella/ swears/ that/ this/ pitcher/ pours/ smoothly/ into/ the cup.

Question: Does the pitcher pour smoothly? YES

36. Ron/ promises/ that/ this/ device/ reads/ clearly/ in/ class.

Question: Does the device read clearly? YES

37. Levi/ believes/ that/ this/ stock/ trades/ well/ in the/ market.

Question: Does the stock trade well? YES

38. Bob/ hopes/ that/ these/ goods/ transport/ reliably/ on/ weekends.

Question: Do the goods transport reliably? YES

39. Despite/ the problems,/ the dancer /was/ impressed/ by/ the concert/ last/ afternoon.

Question: Were there some problems during the concert? YES

40. During/ the night,/ the child/ was/ frightened/ by/ the thunder/ last/ Saturday.

Question: Was the child frightened by the thunder? YES

41. Pam/ argues/ that television/ is/ candy/ because/ television/ is/ a confection after all.

Question: Is television a candy? YES

42. English/ is/ a Germanic language./ Today/ it is/ influenced/ by/ different/ languages.

Question: Is English a Germanic language? YES

43. The use of/ credit cards/ originated/ in the USA./ Nowadays/ people/ use/ them all/ around the world.

Question: Do people use credit cards all around the world? YES

44. Weight loss surgery/ may be/ an option/ for severely/ obese people./ Especially/ for those/ who have failed/ at dieting.

Question: Is weight loss surgery an option for obese people? YES

45. Mount Everest/ is the highest/ mountain/ in the world./ Many/ people/ have been/ able/to climb it.

Question: Is Mount Everest the highest mountain in the world? YES

46. Women's/ living conditions/ were/ difficult/ during the Middle Age./ They/ were not/ masters of their/ own lives.

Question: Were women's living conditions difficult during the Middle Age? YES

47. Transgenic foods/ may/ cause/ cancer./ Despite this/ laboratories/ produce them/ around/ the world.

Question: Are transgenic foods produced in laboratories? YES

48. Hitler/ persecuted/ gypsies/ during/ the Nazi regime./ Many of them/ died/ in the Nazi/ concentration camps.

Question: Were many gypsies killed in the Nazi concentration camps? YES

49. Young people/ are responsible/ for most of/ the violent/ crime/ in Brazil./ However/ it can/ be changed.

Question: Are young people responsible for most of the violent crime in Brazil? YES

50. Fanaticism/ is not related / to just/ one religion./ It can/ be a part/ of many/ religions/ of the world.

Question: Can fanaticism be a part of many religions? YES

51. Europeans/ have/ threatened/ African people/ for centuries./ They/ have/ dominated/ them by intimidation.

Question: Have Europeans threatened African people? YES

52. The Middle East/ has experienced/ much conflict/ in recent years./ The oil issue/ is/ the cause/ of these/ conflicts.

Question: Is there conflict in the Middle East? YES

53. Mona Lisa/ is/ the most/ famous portrait/ in the world./ Leonardo da Vinci/ painted it/ in the 16th/ century.

Question: Did Leonardo da Vinci paint the Mona Lisa? YES

54. The exhaust/ from cars/ pollutes/ the environment./ It/ causes/ respiratory/ and cardiac/ disease.

Question: Does exhaust from cars pollute the environment? YES

55. Deforestation/ destroys/ the environment./ It is/ necessary/ to solve/ this problem/ as soon as/ possible.

Question: Does deforestation destroy the environment? YES

56. Transplant surgery/ saves lives/ worldwide./ There are/ many/ such advances/ that contribute/ to the advancement/ of medicine.

Question: Does transplant surgery save lives? YES

57. People/ dress/ in crazy/ costumes/ at Halloween./ It/ takes place/ on October/ 31st.

Question: Do people dress in crazy costumes at Halloween? YES

58. Insomnia/ is one/ of the conditions/ affecting sleep./ Its main/ symptom/ is an inability/ to fall asleep/ or remain asleep.

Question: Is insomnia one of the conditions affecting sleep? YES

59. Many elderly people/ have/ difficulty/ remembering/ names./ This is/ due to/ a decline/ in one's memory.

Question: Do elderly people often have difficulty remembering names? YES

60. Terrorists/ attacked/ the World Trade Center/ in 2001./ Two/ big/ planes/ hit/ the Twin Towers.

Question: Did two planes hit the Twin Towers? YES

III) SENTENÇAS DE ENSAIO

1. Children's/ aggressive/ behaviour/ is often/ a cry for attention./ Parents/ should/ be aware/ of this.

Question: Is it important for parents to be aware of the reason behind their children's aggressive behaviour? YES

2. The death penalty/ is legal/ in some states/ in the USA./ There are/ people/ who/ are/ against it.

Question: Is there the death penalty in some states in the USA? YES

3. Chocolate/ raises/ serotonin levels./ This/ chemical/ makes/ people/ feel good/ about themselves.

Question: Does chocolate raise serotonin levels? YES

4. William Shakespeare/ wrote/ many/ plays./ Romeo and Juliet/ is/ the most/ famous/ among them.

Question: Did William Shakespeare write only one play? NO

5. Dinosaurs/ disappeared/ millions/ of years ago./ Scientists/ don't/ exactly/ know/ the reason.

Question: Did dinosaurs disappear ten years ago? NO

6. Quiet places/ are/ suitable/ for reading./ They/ enable/ students/ to concentrate/ on their studies.

Question: Are noisy places suitable for reading? NO

Quadro 12 – Experimentos 2 e 3: quadrado latino

LIST 1	LIST 2	LIST 3	LIST 4	LIST 5
1a 2a 3a 4a 5a 6a	7a 8a 9a 10a 11a 12a	13a 14a 15a 16a 17a 18a	19a 20a 21a 22a 23a 24a	25a 26a 27a 28a 29a 30a
7b 8b 9b 10b 11b 12b	13b 14b 15b 16b 17b 18b	19b 20b 21b 22b 23b 24b	25b 26b 27b 28b 29b 30b	1b 2b 3b 4b 5b 6b
13c 14c 15c 16c 17c 18c	19c 20c 21c 22c 23c 24c	25c 26c 27c 28c 29c 30c	1c 2c 3c 4c 5c 6c	7c 8c 9c 10c 11c 12c
19d 20d 21d 22d 23d 24d	25d 26d 27d 28d 29d 30d	1d 2d 3d 4d 5d 6d	7d 8d 9d 10d 11d 12d	13d 14d 15d 16d 17d 18d
25e 26e 27e 28e 29e 30e	1e 2e 3e 4e 5e 6e	7e 8e 9e 10e 11e 12e	13e 14e 15e 16e 17e 18e	19e 20e 21e 22e 23e 24e

Fonte: elaborado pela própria autora

APÊNDICE C – TESTE DE FREQUÊNCIA DOS NOMES COLETIVOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING

TESTE DE FREQUÊNCIA/FAMILIARIDADE

Prezado participante,

este teste tem o objetivo de verificar seu grau de familiaridade com as palavras que serão apresentadas. Buscamos saber sua opinião intuitiva a respeito da frequência com que cada palavra aparece em seu cotidiano, seja em situações de produção, seja em situações de compreensão tanto da linguagem oral quanto da escrita. Os dados aqui coletados serão guardados confidencialmente e apenas usados para a realização de um futuro experimento.

INSTRUÇÕES:

- Após a leitura de cada palavra, marque a primeira opção que vem à sua mente.
- Por favor, não retorne à página anterior para mudar a resposta, pois isso pode comprometer o nosso teste.

Obrigada pela atenção. Bom teste!

Qual é o seu nome?

YES (example)

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CLING (example)

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

HANDWRITE (example)

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

BAND

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

BURN

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

AFTER

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CAST

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

COUNSELING

SADLY

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

CROWD

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

ANALYZE

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

DOWN

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

POLICE

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

LIFT

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

NEIGHBORHOOD

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

PERSONNEL

	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SLUG

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

STRAWBERRY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

PANEL

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

PARTNERS

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

BOUGHT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

GANG

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

TRIP

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CATCH

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

TRIBE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

WON

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SKILLFULLY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CHOIR

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

TRIAL

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

BROKE

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

TEAM

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

FIRED

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SHARP

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

BOARD

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

LAWYER

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

ISLAND

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

STAFF

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

NURSE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

HIT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

DEPARTMENT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

ABRUPTLY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

POOL

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CLUB

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SHOPLIFTING

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

HANDFUL

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

ORGANIZATION

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

MONITORED

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

OFTEN

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

JEALOUS

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

COMMITTEE

	1	2	3	4	5	6	7
Pouquíssimo frequente							Muitíssimo frequente

FOREST

	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SCARY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

COMMISSION

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SELFISH

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SPARKLING

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CREW

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

WADDLE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

ODD

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

AGENCY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

STUDENT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

DEFEATED

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

SENATE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

MANAGEMENT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CROP

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

PARTY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

COW

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

CHAIR

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

COMPANY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

FILE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

PLATE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

POPULATION

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

COMPUTER

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

HOUSE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

ADMINISTRATION

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

UNDERSTAND

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

OLD-FASHIONED

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

UNION

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

WATCH

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

COUNTRY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

LEAGUE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

UNEMPLOYMENT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

WIDE-EYED

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

PARLIAMENT

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

PURPLE

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

TOOL

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

ASSEMBLY

1 2 3 4 5 6 7

Pouquíssimo frequente

Muitíssimo frequente

APÊNDICE D – PONTUAÇÃO DOS NÍVEIS DE FREQUÊNCIA DOS NOMES COLETIVOS

Quadro 13 – Níveis de frequência no uso de coletivos humanos por aprendizes avançados

SUJEITO	BAND	CAST	AUDIENCE	CROWD	POLICE	PERSONNEL	PANEL	GANG	TRIBE	CHOIR	TEAM	BOARD	STAFF	COMMITTEE	CREW
1	7	5	4	7	5	3	2	4	5	3	5	3	5	3	2
2	7	3	7	6	5	4	4	5	4	4	7	7	7	6	7
3	6	5	5	5	4	7	2	7	2	5	7	6	4	1	7
4	7	6	4	7	6	4	3	5	5	6	7	7	5	7	7
5	5	3	6	4	6	4	3	3	4	1	7	5	6	2	2
6	2	2	2	2	3	1	2	2	1	2	4	6	4	2	3
7	1	3	2	2	2	1	2	2	2	1	3	2	3	1	1
8	5	4	6	6	6	1	2	6	4	5	7	7	7	3	5
9	2	4	3	3	4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1
10	5	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	3	3	2	3
11	7	5	4	4	7	1	1	4	4	2	6	7	2	1	1
12	5	3	6	4	7	3	1	2	4	4	7	6	7	3	3
13	4	3	6	5	7	6	4	6	7	3	7	4	4	2	5
14	7	6	7	7	7	3	4	5	5	5	7	7	3	1	4
MÉDIA	5	3,85	4,57	4,64	5,07	2,92	2,35	3,85	3,5	3,07	5,71	5,07	4,35	2,5	3,6

Fonte: elaborado pela própria autora.

Quadro 14 – Níveis de frequência no uso de coletivos corporativos por aprendizes avançados

SUJEITO	CLUB	COMMISSION	ORGANIZATION	AGENCY	SENATE	PARTY	COMPANY	POPULATION	ADMINISTRATION	UNION	LEAGUE	PARLIAMENT	ASSEMBLY	CLASS	DEPARTMENT
1	6	3	5	4	2	5	5	6	4	2	2	2	4	7	6
2	7	5	7	4	1	7	7	7	7	4	5	5	4	7	6
3	6	3	6	2	1	7	5	3	2	2	2	1	1	6	4
4	7	6	7	7	2	7	5	5	7	5	4	6	7	7	6
5	1	5	7	3	1	6	4	7	4	6	4	1	3	5	4
6	5	2	5	3	1	6	6	4	4	1	1	2	1	7	4
7	2	1	6	2	1	3	5	2	3	2	1	1	1	5	2
8	7	6	7	7	5	7	7	7	7	5	5	4	4	7	7
9	2	1	4	1	1	7	6	3	3	1	4	5	3	7	3
10	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	1	1	3	2
11	6	1	5	6	1	7	5	6	4	5	5	5	2	7	6
12	7	6	6	7	4	6	7	7	7	3	4	7	5	7	7
13	5	6	7	5	5	7	6	7	7	5	5	3	5	7	5
14	6	2	5	6	1	7	3	6	3	2	1	2	5	7	6
MÉDIA	4,92	3,5	5,64	4,21	1,92	6,07	5,28	5,14	4,57	3,21	3,21	3,21	3,28	6,35	4,85

Fonte: elaborado pela própria autora.

Quadro 15 – Níveis de frequência no uso de coletivos humanos por aprendizes intermediários

SUJEITO	BAND	CAST	AUDIENCE	CROW	POLICE	PERSONNEL	PANEL	GANG	TRIBE	CHOIR	TEAM	BOARD	STAFF	COMMITTEE	CREW
1	4	3	5	7	7	4	1	5	5	1	7	4	7	1	5
2	7	6	5	1	5	3	2	7	3	3	7	7	3	2	5
3	3	3	1	1	6	1	1	2	1	6	3	2	1	1	1
4	3	2	5	5	6	2	1	4	3	5	5	5	5	5	6
5	2	2	3	1	6	3	2	3	2	1	6	3	5	3	3
6	7	7	4	3	4	3	6	4	1	5	5	2	4	4	3
7	4	3	4	7	5	2	2	7	3	1	7	4	3	3	4
8	7	7	4	2	6	6	5	2	4	2	7	7	6	6	3
9	4	4	3	2	6	1	2	4	3	3	6	6	5	1	2
10	4	5	5	4	7	5	7	4	6	5	7	6	3	3	7
11	1	1	4	4	5	2	1	2	4	1	4	6	1	2	2
MÉDIA	4,18	3,9	3,9	3,36	5,72	2,9	2,72	4	3,18	3	5,81	4,72	3,9	2,81	3,72

Quadro 16 – Aprendizes intermediários e coletivos corporativos

SUJEITO	CLUB	COMMISSION	ORGANIZATION	AGENCY	SENATE	PARTY	COMPANY	POPULATION	ADMINISTRATION	UNION	LEAGUE	PARLIAMENT	ASSEMBLY	CLASS	DEPARTMENT
1	7	2	7	5	1	7	5	7	7	7	4	1	2	5	5
2	7	3	6	5	3	7	7	6	6	7	5	1	3	7	4
3	5	1	6	4	1	4	2	6	3	1	1	1	1	5	6
4	6	5	7	5	3	6	6	6	6	6	5	5	5	6	5
5	4	4	5	3	1	4	4	5	5	2	4	1	2	6	5
6	2	5	6	3	1	6	2	5	5	5	4	2	4	4	5
7	7	3	7	5	1	7	6	7	7	3	3	2	7	4	7
8	6	7	6	7	4	6	7	7	7	6	4	4	7	7	6
9	6	1	6	5	2	7	6	2	4	3	4	2	2	6	5
10	7	4	7	7	7	7	7	7	7	7	7	2	7	5	7
11	5	2	6	5	2	7	6	6	5	4	2	3	3	7	5
MÉDIA	5,63	3,36	6,72	4,9	2,36	6,18	5,27	5,81	5,63	4,63	3,9	2,18	3,9	5,63	5,45

Fonte: elaborado pela própria autora.

ANEXO A – TESTE DE PROFICIÊNCIA DA OXFORD

© Dave Allan 2004 Photocopying is illegal

Oxford Placement Test 1

Listening Test

Name

Total Listening / 100

Total Grammar / 100

Grand total / 200

Look at the example below. Listen to the tape. You will hear the example *once* only.
Decide which word you hear, 'soap', or 'soup'.

- a Will you get me some

soap	soup
------	------

 at the supermarket?

The word was 'soup', so 'soup' is ticked. Now look at these examples, and listen to the tape again. This time, you tick the words you hear. For example, if you hear 'shorts', tick 'shorts'.

- b The team need new

shirts	shorts
--------	--------

.
- c They've recently developed a new kind of

vine	wine
------	------

 around here.

The words on the tape were 'shorts' and 'vine', so the correct answers look like this:

- b The team need new

shirts	shorts
--------	--------

.
- c They've recently developed a new kind of

vine	wine
------	------

 around here.

Now the test will begin. Listen to the tape and tick (✓) the words you hear.

- 1 I gather you've been having trouble with your **earring** **hearing**.
- 2 A number of students are expected to join the advanced **composition** **conversation** class.
- 3 This beard of mine is awfully itchy. I'll be glad when it **goes** **grows**.
- 4 I doubt if he's very comfortable in his **present** **prison** bed.
- 5 Have you played **Dennis** **tennis** very much recently?
- 6 Martina lives in a great big **freezing** **Friesian** barn.
- 7 Do you have any idea how long ago it was **found** **founded**?
- 8 Your letter must have crossed with **my own** **mine**.
- 9 One thing I really **loved** **loathed** in the late nineties was the style of the clothes.
- 10 My sister says **he's** **she's** a very nice person.
- 11 That Dutch friend of mine you met yesterday is a very good **chess** **jazz** player.
- 12 That's the Euro equivalent of **30p** **40p**.
- 13 Do we need to change the **cloths** **clocks** tonight?
- 14 Today's a **holiday** **horrid day**, isn't it?
- 15 Well, I wonder what **joys** **choice** they have in store for us this time.
- 16 Only 30% of those sampled **can** **can't** tell the difference between margarine and butter.
- 17 I can't really say if I like jazz or not; **sometimes** **some kinds** I do.
- 18 She's been quite **tearful** **cheerful** the last couple of weeks.
- 19 Williams now seems unlikely to **regain** **retain** her title.
- 20 I think it's **Dave** **Steve** on the phone.
- 21 **Why** **Where** are you going to live in London?
- 22 It is recommended that dyslexic students follow a remedial **reading** **writing** option.
- 23 Do you have any idea where my **class** **glass** is?
- 24 It was only later we found out he wasn't **injured** **insured**.
- 25 I **can see** **consent** to it if it has to be done.
- 26 I see the **peaches** **pictures** are starting to go yellow.
- 27 If it hadn't been for him they **couldn't** **wouldn't** have done it.
- 28 Have you got any more of this **blended** **splendid** butter?
- 29 I don't think the management side took any **notes** **notice**.
- 30 At the end of this test the papers will be **corrected** **collected** by the invigilators.
- 31 If you have any problems, please contact the British **Council** **Consul** immediately.
- 32 During his holidays he spends most of his time at the Lotus test track **watching** **washing** cars.
- 33 Liverpool were **really** **rarely** dangerous in the first half.
- 34 Mind you don't tread on the **glass** **grass**.
- 35 You've got a **lash** **rash** just under your eye.

3

- 36 Do you think you could **take talk** us through the next bit of the film? 36 _____
- 37 How many **tests texts** are we going to need to get all the data we want? 37 _____
- 38 There's a fishery somewhere round here where they **hatch catch** trout by the thousand. 38 _____
- 39 Are you going to **Penny's Benny's** tonight? 39 _____
- 40 Do you think we could have **two minibuses too many buses** for the summer courses? 40 _____
- 41 Do you think Rick's place is still **buyable viable**? 41 _____
- 42 We've gone through **today's two days'** money in less than an hour. 42 _____
- 43 **I reckon Eric and** I need a good holiday. 43 _____
- 44 This horse will have to be **shod shot** immediately. 44 _____
- 45 Can you get me some **sealing tape ceiling paint** when you're in town? 45 _____
- 46 Even if he leaves the country he won't be safe from **persecution prosecution**. 46 _____
- 47 Since the accident the only thing he can do is **menial manual** work. 47 _____
- 48 She's very much the **'committee' 'committed'** type. 48 _____
- 49 You can get quite a **view few** from up here. 49 _____
- 50 What can we do with this **lot slot** to make the timetable work? 50 _____
- 51 Keane was **cheered chaired** off at the end of the match. 51 _____
- 52 The future of the party now seems to depend on **delegate delicate** decisions to be worked out at local level. 52 _____
- 53 Have you done much **riding writing** recently? 53 _____
- 54 We've all been **heartened hardened** by recent events. 54 _____
- 55 What we have here is essentially a **fiscal physical** problem. 55 _____
- 56 Make sure you keep the ropes **tied tight**. 56 _____
- 57 I think they **set sat** the exam last week. 57 _____
- 58 You'll need a **mass of massive** cheese to make a fondue for that many people. 58 _____
- 59 I can't really advise you without knowing the type of **context contacts** you're presupposing. 59 _____
- 60 The visit went ahead in **defence defiance** of the government's views. 60 _____
- 61 I thought his behaviour was **unexceptional unexceptionable**. 61 _____
- 62 Look at the **clouds crowds** over there. 62 _____
- 63 Her ambition is to become a **belly ballet** dancer. 63 _____
- 64 Did you get a chance to **try dry** it out? 64 _____
- 65 If you look very carefully you can see there used to be a **cabinet cabin up** there. 65 _____
- 66 Recent EU regulations have been disastrous for British fish **stocks docks**. 66 _____
- 67 Pollution is a real threat to the North American **basin bison**. 67 _____
- 68 Have you had an invitation to the **lunch launch**? 68 _____
- 69 Do you know if she's **Finnish finished**? 69 _____
- 70 Yorkshire and Wales are both famous for their pony **trials trails**. 70 _____

subtotal /35

- 71 We just didn't think he'd be **armed** **harmd** .
- 72 I'm not feeling so **ill** **well** today.
- 73 They are **old** **all** things they've grown out of, so you can take them for the jumble sale.
- 74 My brother-in-law left **Euston** **Houston** early this morning, so he should get here tonight.
- 75 The profitability of North Sea oil rigs is very dependent on the quality of the **crude** **crew** they find.
- 76 You can buy logs by the **barrow-** **barrel-** load at the local timber works.
- 77 I hear you've got a new **rival** **arrival** .
- 78 Who was responsible for sending the **infantry** **inventory** ?
- 79 We'll be letting them have a **newer system** **new assistant** if they want one.
- 80 He works for a company called **JMB** **J & B** .
- 81 Have you read the latest book on Watergate by **HA** **AJ** Haldeman?
- 82 Some motels now have **hair-dryers** **air-dryers** in the cloakrooms.
- 83 Recent legislation makes it imperative that **we men** **women** work together to help each other.
- 84 The Social Services try to ensure that children who need them get **free** **three** meals every day.
- 85 It's Richard's **birthday** **bath day** on Sunday, so he'll have to do it on Monday.
- 86 I gather their child is **autistic** **artistic** .
- 87 She was terribly **scared** **scarred** as a result of the accident.
- 88 This year Britain's top **oarsman rowed** **horseman rode** to his third world title. .
- 89 He's an **eternal** **internal** student.
- 90 At Kilverstone Wildlife Park they've got an **Andean** **Indian** buffalo.
- 91 In England all **rod** **road** users must have a licence.
- 92 I'd like you to be responsible for the **personal** **personnel** side of the deal.
- 93 **He and Ian** Woosnam could well turn the tables next week.
- 94 Who's going to propose the **loyal** **royal** toast?
- 95 England would never have scored if it hadn't been for that **free** **freak** kick by Beckham.
- 96 Such measures have never previously been taken in the absence of a **president** **precedent** .
- 97 When I saw the **train** **terrain** I realized I would never catch him.
- 98 We haven't had any more news **today** **to date** .
- 99 It's hard not to lose **face** **faith** in a situation like that.
- 100 I've just heard that these tests have been **pirated** **piloted** in Japan.

Oxford Placement Test 1

Grammar Test PART 1

Name

Total Listening / 100

Total Grammar / 100

Grand total / 200

Look at these examples. The correct answer is ticked.

- a In warm climates people ☒ like ☐ likes ☐ are liking sitting outside in the sun.
 b If it is very hot, they sit ☒ at ☐ under the shade.

Now the test will begin. Tick the correct answers.

- 1 Water ☒ is to boil ☐ is boiling ☐ boils at a temperature of 100°C.
- 2 In some countries ☒ there is ☐ is ☐ it is very hot all the time.
- 3 In cold countries people wear thick clothes ☒ for keeping ☐ to keep ☐ for to keep warm.
- 4 In England people are always talking about ☒ a weather ☐ the weather ☐ weather.
- 5 In some places ☒ it rains ☐ there rains ☐ it raining almost every day.
- 6 In deserts there isn't ☒ the ☐ some ☐ any grass.
- 7 Places near the Equator have ☒ a warm ☐ the warm ☐ warm weather even in the cold season.
- 8 In England ☒ coldest ☐ the coldest ☐ colder time of year is usually from December to February.
- 9 ☒ The most ☐ Most of ☐ Most people don't know what it's really like in other countries.
- 10 Very ☒ less ☐ little ☐ few people can travel abroad.
- 11 Mohammed Ali ☒ has won ☐ won ☐ is winning his first world title fight in 1960.
- 12 After he ☒ had won ☐ have won ☐ was winning an Olympic gold medal he became a professional boxer.
- 13 His religious beliefs ☒ have made him ☐ made him to ☐ made him change his name when he became champion.
- 14 If he ☒ has ☐ would have ☐ had lost his first fight with Sonny Liston, no one would have been surprised.
- 15 He has travelled a lot ☒ both ☐ and ☐ or as a boxer and as a world-famous personality.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

Grammar Test PART 2

- 51 Many teachers **say to** **say** **tell** their students should learn a foreign language.
- 52 Learning a second language is not the same **as** **like** **than** learning a first language.
- 53 It takes **long time** **long** **a long time** to learn any language.
- 54 It is said that Chinese is perhaps the world's **harder** **hardest** **more hard** language to master.
- 55 English is quite difficult because of all the exceptions **who** **which** **what** have to be learnt.
- 56 You can learn the basic structures of a language quite quickly, but only if you **are wanting** **will to** **are willing to** make an effort.
- 57 A lot of people aren't used **to the study** **to study** **to studying** grammar in their own language.
- 58 Many adult students of English wish they **would start** **would have started** **had started** their language studies earlier.
- 59 In some countries students have to spend a lot of time working **on** **by** **in** their own.
- 60 There aren't **no** **any** **some** easy ways of learning a foreign language in your own country.
- 61 Some people try to improve their English by **hearing** **listening** **listening to** the BBC World Service.
- 62 **Live** **Life** **Living** with a foreign family can be a good way to learn a language.
- 63 It's no use **to try** **trying** **in trying** to learn a language just by studying a dictionary.
- 64 Many students of English **would rather not** **would rather prefer not** **would rather not to** take tests.
- 65 Some people think it's time we all **learn** **should learn** **learnt** a single international language.

Charles Walker is a teacher at a comprehensive school in Norwich. He **has joined** **joined** **joins** the staff of the school in 1998 and **has been working** **worked** **works** there ever since. Before **move** **to move** **moving** to Norwich, he taught in Italy and in Wales, and before that he **has been** **was** **was being** a student at Cambridge University. So far he **isn't** **wasn't** **hasn't been** in Norwich for as long as he was in Wales, but he likes the city a lot and **should** **would** **could** like to stay there for at least another two years, or, **how** **which** **as** he puts it, until his two children **have** **will have** **will be** grown up a bit. He met his wife, Kate, in 1992 while he **was to live** **was living** **had been living** abroad for a while, and they got married in 1996. Their two children, Mark and Susan, **are** **were** **have been** both born in Norwich.

- 51 _____
- 52 _____
- 53 _____
- 54 _____
- 55 _____
- 55 _____
- 56 _____
- 57 _____
- 58 _____
- 59 _____
- 60 _____
- 61 _____
- 62 _____
- 63 _____
- 64 _____
- 65 _____
- 66 _____
- 67 _____
- 68 _____
- 69 _____
- 70 _____
- 71 _____
- 72 _____
- 73 _____
- 74 _____
- 75 _____

subtotal /25

ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

MODELO DE FICHA UTILIZADO

(RETIRADO DA DISSERTAÇÃO DE JULIANA MEYOHAS MOREIRA MAIA -2005)

Informações pessoais

Sujeito #.

Idade:.....

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

País de origem:

Curso:.....

Língua falada pela mãe.....

Língua falada pelo pai.....

Idade em que começou a aprender inglês:.....

Descreva brevemente onde e como aprendeu inglês:.....

Por quanto tempo, no total, estudou ou foi exposto ao inglês:.....

Além do inglês, indique se você conhece outra(s) língua(s), assim como a idade em que começou a aprendê-la(s). Marque, também, a alternativa que melhor caracteriza o seu conhecimento de cada uma.

Inglês

Língua:.....

Língua:.....

Idade:.....

Idade:.....

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Falo e compreendo com fluência | ☐ Falo e compreendo com fluência | ☐ Falo e compreendo com fluência |
| ☐ Falo e compreendo muito bem | ☐ Falo e compreendo muito bem | ☐ Falo e compreendo muito bem |
| ☐ Falo e compreendo um pouco | ☐ Falo e compreendo um pouco | ☐ Falo e compreendo um pouco |
| ☐ Estudei, mas não chego a falar | ☐ Estudei, mas não chego a falar | ☐ Estudei, mas não chego a falar |
| ☐ Compreendo, mas não falo | ☐ Compreendo, mas não falo | ☐ Compreendo, mas não falo |

- Marque a(s) ocasião(ões) e a frequência em que você usa o inglês e o português:

- | | Sempre
português | Mais
português
que inglês | Ambas
iguamente | Mais inglês
que português | Sempre
e inglês |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| ☐ em casa | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ☐ com amigos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

☐ no trabalho ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ outro: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Marque a(s) ocasião(ões) e a forma como nela(s) você usa seu inglês :

	Sempre falado	Mais falado que escrito	Ambos igualme nte	Mais escrito que falado	Sempr e escrito
☐ em casa	☐	☐	☐	☐	☐
☐ com amigos	☐	☐	☐	☐	☐
☐ no trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
☐ outro:	☐	☐	☐	☐	☐

- Histórico de escolaridade (em caso de outro idioma, indicar qual e onde):

☐ Ensino Fundamental	☐ em português	☐ outro idioma
☐ Ensino Médio	☐ em português	☐ outro idioma
☐ Ensino Superior	☐ em português	☐ outro idioma
☐ Pós-graduação	☐ em português	☐ outro idioma
☐ Outro	☐ em português	☐ outro idioma

Já residiu no estrangeiro?

☐ Não ☐ Sim. Descreva brevemente onde, quando, e por quanto

tempo:

.....

Já passou mais de dois meses num país onde o português não seja a língua majoritária?

☐ Não. ☐ Sim. Descreva brevemente onde, quando, e por quanto

tempo:

.....

**ANEXO C – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “O PROCESSAMENTO DA ANÁFORA CONCEITUAL POR FALANTES NATIVOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E CONCOMITANTES APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA” da Pesquisadora Sheila Costa de Farias. Prot. nº 0097/13. CAAE: 13334813.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr^a Elaine Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. STAPE: 033281º

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o processamento anafórico em Português Brasileiro (PB) e em Língua Inglesa e está sendo desenvolvida por Sheila Costa de Farias, aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Doutor Márcio Martins Leitão

Os objetivos do estudo são investigar o processamento anafórico tanto no escopo sentencial, quanto no escopo discursivo, analisando os fatores semânticos e sintáticos que estão em jogo. A finalidade é contribuir para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na leitura de elementos anafóricos e na leitura de palavras, fazendo com que possamos criar mecanismos de aprendizagem que facilitem o processo de leitura dos indivíduos.

Solicitamos a sua colaboração para a tarefa de leitura de frases e palavras na tela de um computador, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de letras e de linguística e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, pois você terá apenas que ler algumas frases e palavras em frente de uma tela de computador e responder a algumas perguntas referentes a essas frases.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Sheila Costa de Farias

Endereço (Setor de Trabalho): UFPB/CCHLA/PROLING

Telefone:

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da
Universidade Federal da Paraíba

Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar - CCS
(83) 3216 7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas

Coordenadora: Prof. Dra. Eliane Marques Duarte de Sousa

ANEXO E – TESTE DA LÍNGUA DE DOMINÂNCIA**A BRIEF HISTORY OF LANGUAGE****NAME:****DATE:**

Listed below are questions for this section of the survey. Please provide a response for every question. If you are given the option to decline to answer a question, then declining to answer is considered a response.

1. List all of the languages that you speak (separate responses by commas): (List all of the)
 2. Which of the above languages have you learned before three years of age?
 3. Which of the above languages do you use most to communicate with your mother?
 4. Which of the above languages do you use most to communicate with your father?
 5. What was the dominant language of instruction in your primary (elementary) school?
 6. What was the dominant language of instruction in your secondary (high) school?
 7. What language do you use most when thinking to yourself?
 8. What language do you speak most frequently? (What (single) I)
- Free-entry response.

ANEXO F – CONSENT FORM

CONSENT FORM TO PARTICIPATE IN RESEARCH

This is to state that I agree to participate in a program of research being conducted by Psycholinguistics and Cognition Lab (SP 340.05) at Concordia University, under the supervision of Dr. Roberto G. de Almeida.

A. Purpose

I have been informed that the purpose of the research is to study the underlying processes involved in language comprehension.

B. Procedures

I have been informed that the study does not measure my level of intelligence, or language proficiency. I have been informed that there is no form of discomfort, surprise or deception in the experiment. I have also been informed that my name will not be associated with my data collected in the experiment. I understand that my participation in the experiment, and the information that I provide will be kept strictly confidential. If the results of this study are published, only group results and not individual data will be reported to preserve the confidentiality of my participation in the experiment.

C. Conditions of Participation

- I understand that I am free to decline to participate in the experiment without negative consequences
 - I understand that I am free to withdraw my consent and discontinue my participation at anytime without negative consequences
 - I understand that my participation in this study is confidential (i.e., the researcher will know, but will not disclose my identity)
 - I understand that the data from this study may be published
 - I understand the purpose of the study and I know that I have been made fully aware of the purpose
- I HAVE CAREFULLY STUDIED THE ABOVE AND UNDERSTAND THIS AGREEMENT. I FREELY CONSENT AND AGREE TO PARTICIPATE IN THIS STUDY.

NAME (please print) _____

SIGNATURE _____

DATE _____

ANEXO G – DEBRIEFING



Psycholinguistics & Cognition Lab

Research

Debriefing Form

We hope you have enjoyed your experience here in our lab. As you may know by now, research at the Psycholinguistic and Cognition Lab is mainly concerned with how we process, understand, and store various aspects of language. The task you have just completed, for instance, is helping us gather data to further our understanding on how linguistic knowledge (e.g., grammar) coordinates with other cognitive systems (e.g., general world knowledge) to help you interpret the meaning of sentences.

Please do not discuss the nature of this study with any of your peers as their expectations can impact the phenomenon we are investigating.

If you have any relevant questions or comments, please do not hesitate to contact the laboratory at #2210, or Dr. de Almeida at #2232.

If you have any other concerns, you may contact the Office of Research Services at #4888.

Once again, thank you very much for your participation!