



Gramática de construções cognitiva e ensino de língua estrangeira: uma proposta para o ensino da alternância dativa do inglês

Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1297-7911>

maclarapimenta@yahoo.com.br

Diogo Pinheiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2403-5040>

diogopinheiro@letras.ufrj.br

RESUMO

Este artigo contribui com a aplicação dos estudos teóricos da Gramática de Construções Cognitiva (GCC) – uma das variantes funcionalistas da Gramática de Construções – ao ensino de língua estrangeira. Para isso, o artigo relata um experimento no qual foi avaliada a viabilidade de se combinar, no ensino da alternância dativa do inglês, os mecanismos analíticos da GCC com as premissas teóricas que caracterizam abordagens comunicativas de ensino de língua estrangeira. Especificamente, o experimento buscou comparar a eficácia de dois tipos de abordagens didáticas da alternância dativa: de um lado, uma abordagem tradicional (isto é, monológica e expositiva) associada a um tratamento construcionista do tópico gramatical; de outro, uma abordagem comunicativa (isto é, fortemente dialógica e centrada no aprendiz), igualmente associada a um tratamento baseado na GCC. Os resultados (i) sugerem que a adoção de uma perspectiva cognitivista e construcionista é perfeitamente compatível com o recurso a uma abordagem comunicativa de ensino de língua e (ii) fornecem indícios de que essa combinação pode ser particularmente relevante quando se trata de produzir melhorias no desempenho dos estudantes em tarefas comunicativas mais naturalísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática de Construções Cognitiva; Ensino de língua estrangeira; Alternância dativa; Linguística funcional-cognitiva.

Cognitive construction grammar and foreign language teaching: a proposal for teaching English dative alternation

ABSTRACT

This article seeks to contribute with the application of theoretical studies of Cognitive Construction Grammar (CCG) – one of the functionalist strands of Construction Grammar – to foreign language teaching. In order to achieve that, the article reports an experiment whose goal was evaluating the possibility of combining the



Ao citar este artigo, referenciar como: SANTOS, Maria Clara; PINHEIRO, Diogo. Gramática de construções cognitiva e ensino de língua estrangeira: uma proposta para o ensino da alternância dativa do inglês. *Matraga*, v. 29, n. 56, p. 394-411, mai./ago. 20XX.

DOI: 10.12957/matraca.2022.63844

Recebido em: 30/11/2021

Aceito em: 29/04/2022

analytical mechanisms of CCG to the theoretical fundamentals that characterize communicative approaches of foreign language teaching. Specifically, the experiment compared the effectiveness of two types of didactic approaches to English dative alternation: on the one hand, a traditional approach (non-dialogic and expository) associated with a constructionist treatment of the grammatical topic; on the other hand, a communicative approach (dialogic and learner-centered), also associated with a treatment based on CCG. The results (i) suggest that the adoption of a cognitivist and constructionist perspective is perfectly feasible with the use of a communicative approach in language teaching and (ii) indicate that this combination can be relevant since it provides improvements in student performance in more spontaneous communicative tasks.

KEYWORDS: Cognitive Construction Grammar; Foreign Language Teaching; Dative Alternation; Functional-cognitive Linguistics.

1. Introdução

A Gramática de Construções Baseada no Uso, empreitada intelectual que combina premissas eminentemente funcionalistas a uma arquitetura analítica própria da Gramática de Construções (GC), tem passado por um processo de forte popularização desde, pelo menos, o início do século XXI. Uma evidência desse movimento é o fato de que, dentre as sete “abordagens construcionistas” apresentadas na Parte II do *Oxford Handbook of Construction Grammar* (HOFFMANN; TROUSDALE, 2013), nada menos que cinco delas se alinham teoricamente à tradição da Linguística Funcional – o que significa, na prática, que elas tomam o conhecimento linguístico como um sistema permanentemente moldado pelo uso e sustentado por habilidades cognitivas de domínio geral.

Dentre essas abordagens, uma das mais populares é, talvez, a Gramática de Construções Cognitiva (GCC) (BOAS, 2013; GOLDBERG, 2006; 1995), modelo que se destacou originalmente pelo seu tratamento da estrutura argumental¹. Em essência, o *insight* fundamental desse modelo é o de que padrões argumentais “desencarnados” – isto é, sem especificação lexical – devem ser tidos, em si mesmos, como parte integrante do conhecimento linguístico do falante².

Interessantemente, esse *insight* não ficou restrito à linguística teórica: sua produtividade se estendeu ainda ao campo do ensino de língua estrangeira. A esse respeito, merece destaque o estudo de Tyler (2012, p. 166-213)³, no qual é apresentada uma proposta de incorporação da GCC ao ensino de um tópico gramatical que costuma se mostrar desafiador para aprendizes de inglês como língua estrangeira: a alternância dativa⁴.

¹ Sobre a inserção da GCC, bem como de outras variantes da GC, no quadro da Linguística Baseada no Uso, ver Hoffmann (2017) e Santos (2021).

² Evidentemente, a intuição de que padrões argumentais abstratos estão diretamente associados a significados particulares está presente, em alguma medida, desde os primeiros anos da Gramática de Construções (FILLMORE, 1988). Foi o modelo goldbergiano, contudo, que desenvolveu e sistematizou essa ideia, ao mesmo tempo que a aplicou de forma sistemática à descrição de uma língua particular (o inglês).

³ Em função de limitações de espaço, não é possível descrever aqui os detalhes metodológicos das aulas reportadas em Tyler (2012, p. 166-213). Remetemos o leitor para o texto original.

⁴ O tratamento da GCC para a alternância dativa do inglês será discutido na seção 2.1.

Sob uma perspectiva construcionista, a alternância dativa pode ser entendida como um subproduto da possibilidade de se instanciar um mesmo verbo (por exemplo, “*give*”) em duas construções gramaticais distintas: a construção bitransitiva (por exemplo, “*Mary gave John a book*”) e a construção de movimento causado por transferência (por exemplo, “*Mary gave a book to John*”). O objetivo do estudo de Tyler (2012, p. 166-213) foi avaliar se o ensino formal da alternância dativa baseado em um tratamento construcionista traria mais ganhos para os aprendizes do que o ensino baseado no tratamento tradicional, isto é, aquele comumente encontrado em livros didáticos de inglês como língua estrangeira.

Para isso, a autora desenvolveu um experimento, aplicado em um curso privado de inglês como língua estrangeira, que consistiu em ministrar aulas sobre o assunto, com base nesses dois tratamentos. Os participantes foram 65 alunos vietnamitas de níveis intermediário superior e avançado distribuídos aleatoriamente em dois grupos: grupo controle e grupo experimental. Assim, enquanto uma das turmas (correspondente ao grupo controle) recebeu aulas baseadas em uma descrição tradicional, a outra (correspondente ao grupo experimental) recebeu aulas baseadas em uma descrição inovadora, fundamentada na arquitetura analítica da GCC. Dessa maneira, nas aulas do grupo controle, os materiais e as aulas se baseavam em um tratamento centrado em regras e em verbos particulares, e não em construções gramaticais de estrutura argumental, isto é, em esquemas sintático-semânticos gerais. Já nas aulas do grupo experimental, os materiais foram elaborados em consonância com os princípios básicos da abordagem construcionista goldbergiana. Isso significa, em primeiro lugar, que esses materiais partiram da ideia de que as estruturas sintáticas são em si mesmas dotadas de significado; diante disso, buscou-se mostrar que diferenças no padrão sentencial sinalizam diferenças semânticas. Além disso, o significado associado a cada construção foi traduzido visualmente por meio de ilustrações baseadas em esquemas imagéticos e cada configuração sintática foi associada a uma cena básica da experiência humana. Adicionalmente, e em conformidade com a abordagem de Goldberg (1995), apresentou-se a polissemia de cada construção, isto é, as extensões de sentido baseadas no sentido central introduzido anteriormente. Com isso, o aluno teve acesso a restrições sistemáticas para o uso da construção de movimento causado por transferência⁵. Por fim, também se enfatizaram as diferenças de estrutura informacional em relação a cada construção, a saber, a diferença de alinhamento entre foco e papel temático / relação gramatical em cada caso. Todos os participantes (grupo controle e grupo experimental) foram submetidos a dois pré-testes, realizados antes do início da primeira aula, e a quatro pós-testes, realizados após a última aula.

De maneira geral, os resultados do experimento dão suporte à ideia de que o ensino da alternância dativa, sob a ótica da GCC, é superior ao ensino tradicional; isto é, os estudantes que assistiram a aulas baseadas em um tratamento construcionista da alternância dativa tiveram desempenho nos pós-testes significativamente superior ao dos estudantes que assistiram a aulas com o tratamento tradicional, a despeito de não haver diferença significativa de desempenho nos pré-testes.

⁵ A construção bitransitiva não apresenta restrições sistemáticas.

Apesar desses ganhos, o estudo dá margem a pelo menos um questionamento importante: o fato de que, a despeito da incorporação das premissas GCC, mesmo as aulas ministradas para o grupo experimental ainda se mostraram fortemente arraigadas a um ensino tradicional, uma vez que se caracterizaram pela predominância de aulas expositivas e pela pouca atenção dada ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz⁶. Esse ponto é particularmente relevante porque, desde pelo menos a década de 1990, esse tipo de prática pedagógica tem perdido espaço para as chamadas “abordagens comunicativas de ensino de língua”, com seu foco sobre o protagonismo do aprendiz e sua ênfase sobre o desenvolvimento das habilidades comunicativas (RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2001)⁷. Dessa forma, idealmente, qualquer esforço de aplicação da GCC ao ensino de línguas deveria passar por uma compatibilização desse quadro teórico com uma prática pedagógica de base comunicativa.

A fim de lidar com essa questão, nós desenvolvemos uma versão adaptada do experimento descrito em Tyler (2012, p. 166-213). Assim como naquele estudo, o experimento elaborado por nós incluiu a preparação e a apresentação de aulas sobre a alternância dativa do inglês para dois grupos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. No entanto, em vez de contrastar um ensino não construcionista a um ensino construcionista, nós optamos por incluir no experimento apenas aulas fundamentadas em uma análise construcionista e funcional-cognitiva da alternância dativa. Assim, a diferença entre os dois grupos de aprendizes não se assentou, em nosso experimento, no modo de tratamento do objeto gramatical abordado, e sim na abordagem didático-pedagógica adotada. Mais especificamente, o grupo controle teve aulas baseadas em um método tradicional, predominantemente expositivo, ao passo que o grupo experimental recebeu aulas estruturadas a partir de uma abordagem comunicativa. Com isso, nosso objetivo foi o de avaliar a viabilidade de se combinar um ensino de base construcionista e baseado no uso dos métodos comunicativos de ensino de língua estrangeira.

O presente artigo consiste, fundamentalmente, em um relato desse experimento, com foco sobre dois aspectos: (i) o planejamento das aulas, a fim de ilustrar, na prática, de que maneira é possível combinar os pressupostos da GCC a uma abordagem comunicativa de ensino de língua e (ii) a comparação entre o desempenho dos dois grupos de participantes, a fim de se avaliar o grau de eficácia de uma estratégia de ensino de língua estrangeira que seja simultaneamente funcional-cognitiva e construcionista, de um lado, e alinhada às abordagens comunicativas, de outro.

O trabalho está organizado como segue: na próxima seção, apresentamos brevemente a GCC e as abordagens comunicativas de ensino de língua; em seguida, listamos nossas perguntas e hipóteses de pesquisa; na sequência, descrevemos nossa metodologia experimental; e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados. A título de conclusão, as considerações finais sintetizam as principais descobertas.

⁶ Um segundo questionamento possível, ligado à seleção dos participantes, será abordado na seção 3.

⁷ O tema das abordagens comunicativas de ensino de língua estrangeira será desenvolvido na seção 2.2.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Gramática de construções cognitiva: construções de estrutura argumental e o problema da alternância dativa

Como já ficou dito, esta pesquisa se alinha à corrente teórica da GCC, uma das variantes de inclinação funcionalista da GC. Sistematizado originalmente em Goldberg (1995), esse modelo ficou conhecido pelo seu tratamento das chamadas Construções de Estrutura Argumental (CEAs). Como o nome sugere, trata-se de esquemas sintático-semânticos que representam grades temático-argumentais. Para além dessa primeira aproximação, Goldberg (1995, p. 5) sugere ainda que as CEAs veiculam “cenários básicos de experiência humana”, isto é, *gestalts* experienciais que correspondem a tipos abstratos de eventos.

Segundo a proposta da autora, as CEAs especificam papéis argumentais, que são direta e convencionalmente ligados a papéis sintáticos. Neste artigo, ao focalizarmos especificamente o fenômeno alternância dativa, voltamos nosso olhar para duas CEAs em particular: a construção bitransitiva (“*Mary gave John a book*”) e a construção de movimento causado por transferência (“*transfer-caused motion construction*”, por exemplo, “*Mary gave a book to John*”). Essas duas CEAs, e consequentemente o problema da alternância dativa, são exemplificadas pelas sentenças (1) e (2).⁸

- (1) Paul gave Barry an unexpected gift.
Paul deu Barry um inesperado presente.
“Paul deu um presente inesperado a Barry.”
- (2) Paul gave an unexpected gift to Barry.
Paul deu um inesperado presente a Barry.
“Paul deu um presente inesperado a Barry.”

As construções bitransitiva e de movimento causado por transferência apresentam os mesmos papéis semânticos: agente, paciente e recipiente. Elas se distinguem, porém, quanto às relações sintáticas e ao alinhamento do foco. Em relação à sintaxe, Goldberg (1995) observa que, enquanto a construção bitransitiva tem dois objetos, a construção de movimento causado por transferência apresenta um objeto e um oblíquo. Quanto à estrutura informacional, a autora defende que há uma divergência entre as duas construções: enquanto na primeira o foco recai sobre o objeto transferido, a segunda apresenta foco sobre o recipiente.

Um outro elemento central ao tratamento de Goldberg (1995) para a construção bitransitiva é sua polissemia. Para a autora, essa CEA apresenta um significado central (*transferência efetiva*, capturado pela fórmula X FAZ Y RECEBER Z) e cinco extensões polissêmicas, cada uma delas se constituindo como uma ligeira modificação em relação ao sentido central: trans-

⁸ Exemplos retirados de Tyler (2012, p. 166-213)

ferência obrigatória, transferência facilitada, transferência impedida, transferência pretendida e transferência futura.

Curiosamente, Goldberg (1995) não chega a verificar a possibilidade de extensões polissêmicas para a construção de movimento causado por transferência. Essa lacuna, porém, é preenchida por Tyler (2012, p. 166-213), que demonstra que a construção de movimento causado por transferência também se organiza em uma rede polissêmica. Segundo os autores, esta rede conteria todos os significados encontrados no Quadro 1, com exceção de transferência facilitada, transferência impedida e transferência pretendida. Para além disso, a autora postula uma nova extensão polissêmica para ambas as construções. A esse novo significado, ela se refere como transferência de conhecimento (*“knowledge transfer”*). Esse significado é capturado por meio da fórmula X COMPARTILHA INFORMAÇÃO COM Y, resultando em X e Y possuindo a informação”, como em *“Juan taught the children Spanish”*.

Cada evento de transferência se associa a determinadas classes verbais que tipicamente ocorrem em cada um deles. O Quadro 1, que sintetiza as propostas de Goldberg (1995) e de Tyler (2012), permite uma melhor visualização das classes verbais associadas aos diferentes eventos de transferência.

QUADRO 1. Mapeamento dos diferentes tipos de transferência e seus verbos

	Formulação do evento em Goldberg (1995)	Formulação do evento em Tyler (2012)	Tipo de verbo segundo Goldberg (1995)	Exemplos de verbos encontrados na literatura
A	Agent successfully causes recipient to receive patient	Transferência efetiva	Verbs that inherently signify acts of giving	give, pass, hand, serve, feed
A	Agent successfully causes recipient to receive patient	Transferência efetiva	Verbs of instantaneous causation of ballistic motion	throw, toss, salp, kick, poke, fling, shoot
A	Agent successfully causes recipient to receive patient	Transferência efetiva	Verbs of continuous causation in a deictically specified direction	bring, take
B	Conditions of Satisfaction imply that agent causes recipient to receive patient	Transferência obrigatória	Verbs of giving w/ associated satisfaction conditions	guarantee, promise, owe
C	Agent causes recipient not to receive patient	Transferência impedida	Verbs of refusal	refuse, deny
D	Agent acts to cause recipient to receive patient at some future point in time	Transferência futura	Verbs of future transfer	leave, bequeath, allocate, reserve, grant
E	Agent enables recipient to receive patient	Transferência facilitada	Verbs of permission	permit, allow
F	Agent intends to cause recipient to receive patient	Transferência pretendida	Verbs involved in scenes of creation	bake, make, build, cook, sew, knit
F	Agent intends to cause recipient to receive patient	Transferência pretendida	Verbs of obtaining	get, grab, win, earn
G	-----	Transferência de conhecimento	Verbs of communication	tell, ask, sing, teach

Fonte: Produzido pelos autores

Em suma, sob a ótica da GCC, a alternância dativa do inglês envolve duas CEAs, a construção bitransitiva e a construção de movimento causado por transferência, que evocam uma mesma *gestalt* experiencial básica, convergem em relação aos papéis semânticos, mas não em relação às relações sintáticas e ao alinhamento informacional, e são semanticamente estruturadas por redes polissêmicas apenas parcialmente coincidentes.

2.2 Ensino de inglês como língua estrangeira (LE): abordagens comunicativas

O ensino de língua estrangeira tem sido tema de debates desde o início do século XX. Tópicos como o papel da gramática e do vocabulário em sala de aula, importância da fluência e do papel da tecnologia são recorrentes e vêm sendo tratados de maneiras distintas, a depender do posicionamento teórico do pesquisador. Dessa forma, diferentes métodos e abordagens surgem, são adaptados e/ou substituídos a partir de descobertas no campo da linguística.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, o método audiolingual – método no qual os professores podem ser comparados a maestros que direcionam e controlam a produção dos alunos e que utilizavam como metodologia os *drills*, isto é, prática de repetição oral de algum item linguístico – já não era mais considerado eficaz, uma vez que os professores observavam que os alunos tinham um bom desempenho na produção de sentenças na língua-alvo, enquanto estavam em sala, mas tinham dificuldades de comunicação em contextos reais de uso. Tornava-se, então, inevitável uma mudança de paradigma. Assim, o ensino de LE passou a visar não apenas à competência linguística, mas também à competência comunicativa do falante.

Neste trabalho, iremos nos referir a essa ênfase pedagógica sobre a competência comunicativa do aprendiz por meio da expressão inglesa *Communicative Language Teaching*⁹ (CLT). Trata-se de um termo guarda-chuva, uma vez que abrange todas as práticas de ensino de LE que adotam abordagens comunicativas, isto é, baseadas no uso. O CLT é marcado pela ênfase sobre o uso da língua em uma variedade de funções comunicativas e pelo ensino de gramática de forma indutiva, ou seja, através de exemplos retirados de textos autênticos ou dos próprios alunos. Nesse sentido, ele se distingue claramente do ensino de base estruturalista.

Tais abordagens comunicativas, hoje hegemônicas no campo do ensino de língua estrangeira, romperam com a ideia de que aprender uma língua é simplesmente aprender regras, e associaram o aprendizado de língua ao que fazemos na vida real. Dessa forma, passa-se a valorizar as necessidades comunicativas do aprendiz, ao mesmo tempo que o ensino passa a estar centrado no aluno e, com isso, torna-se mais relevante para ele.

3. Perguntas e hipótese de pesquisa

Conforme comentamos brevemente na Introdução, este estudo toma como ponto de partida o experimento relatado em Tyler (2012, p. 166-213). Em particular, ele parte de dois questionamentos que, a nosso ver, devem ser feitos em relação àquele experimento. Em primeiro lugar, é

⁹ “Ensino Comunicativo de Língua”, em tradução livre.

preciso observar que, embora o tema da alternância dativa tipicamente seja previsto para o nível intermediário dos cursos de inglês, o experimento incluiu, como participantes, estudantes com nível de proficiência intermediário superior e avançado. Em segundo lugar, e mais importante, todas as aulas ministradas durante o experimento – tanto para o grupo controle quanto para o grupo experimental – se fundamentavam em uma abordagem pedagógica tradicional, marcadamente expositiva e monológica, que na atualidade já foi em grande medida abandonada em favor das abordagens comunicativas¹⁰.

Diante dessas reflexões, o presente estudo parte de duas questões: (i) é possível incorporar os fundamentos da GCC ao ensino de alternância dativa para alunos de nível intermediário? e (ii) a adoção de uma abordagem baseada não apenas nas premissas da GCC, mas também em métodos comunicativos de ensino de língua estrangeira, poderia conduzir a ganhos maiores no aprendizado das construções de alternância dativa?

Em poucas palavras, nossas hipóteses são as seguintes: (i) sim, estudantes de nível intermediário poderão se beneficiar de um ensino da alternância dativa baseado em um tratamento construcionista do fenômeno e (ii) o ensino comunicativo da alternância dativa será tão eficaz quanto o ensino tradicional expositivo, para tarefas mais artificiais e monológicas, e mais eficaz que o ensino tradicional expositivo para tarefas relativamente mais naturais e dialógicas. Para testar essas hipóteses, foi desenvolvido o experimento descrito na próxima seção.

4. Metodologia

Um conjunto de estudantes de inglês foi dividido em dois grupos: um grupo controle, para o qual foram ministradas aulas baseadas em uma abordagem expositiva, e um grupo experimental, para o qual foram ministradas aulas baseadas em uma abordagem comunicativa. O experimento contou com 16 participantes (9 no grupo experimental e 7 no grupo controle), sendo 10 mulheres e 6 homens, todos matriculados em um mesmo curso de idiomas da rede privada na cidade do Rio de Janeiro¹¹. Todos os alunos cursavam os níveis intermediários do curso no momento em que as aulas foram ministradas¹². Em função da pandemia de COVID-19, declarada no início de 2020, as aulas foram ministradas de maneira remota, por meio do aplicativo Zoom.

¹⁰ Em função de limitações de espaço, não é possível aqui descrever aqui os detalhes metodológicos das aulas reportadas em Tyler (2012, cap. 6). Remetemos o leitor para o texto original.

¹¹ O baixo número de participantes se deve, em última instância, a um conjunto de circunstâncias ligados à pandemia de COVID-19, durante a qual o experimento foi realizado. Em função da pandemia, as aulas do curso de idiomas se tornaram exclusivamente remotas, razão pela qual a duração de cada tempo de aula foi reduzida. Como essa redução prejudica o desenvolvimento de aulas baseadas em uma abordagem comunicativa, optamos por convidar os alunos para aulas extras, não obrigatórias, a ser ministradas em dois sábados consecutivos (ou seja, fora do horário normal de aula). Essa opção, ao mesmo tempo que nos permitiu ministrar aulas um pouco mais longas que as aulas remotas regulares do curso (e, com isso, executar de modo pleno os Planos de Aula confeccionados), também resultou, não surpreendentemente, em diminuição do número de voluntários.

¹² Nesse curso, assume-se que alunos dos níveis intermediários apresentam o grau de proficiência B1 da classificação do Quadro Europeu Comum de Referência.

Para cada grupo, foram preparadas duas aulas de 50 minutos, nas quais se apresentou o tópico da alternância dativa no inglês, segundo a perspectiva da GCC. A primeira aula focalizou as transferências real e facilitada, ao passo que a segunda se concentrou sobre as transferências impedida e pretendida.

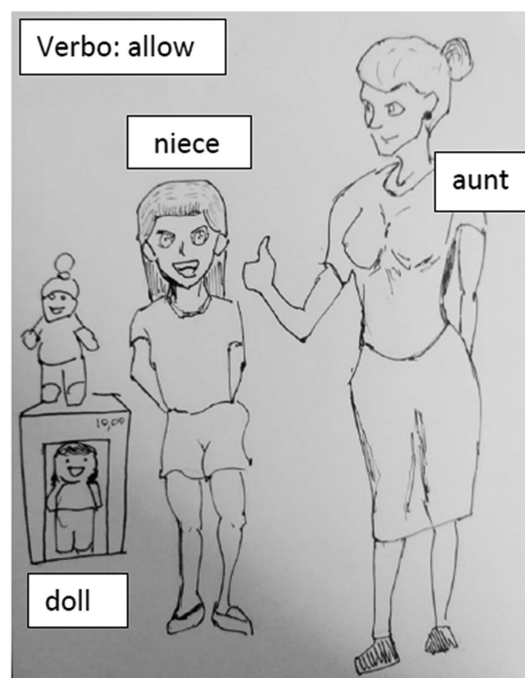
As aulas do grupo controle foram muito semelhantes àquelas relatadas em Tyler (2012, p. 166-213), com a apresentação fundamentalmente monológica e expositiva de uma análise da alternância dativa baseada nos mecanismos da GCC. As aulas do grupo experimental, por outro lado, foram organizadas a partir de uma situação comunicativa norteadora (o bate-papo em fórum) e de pautas conversacionais específicas: agrados na família (aula 1) e pais/responsáveis liberais ou rígidos em relação ao consumo (aula 2). Nessas aulas, os alunos foram expostos a materiais autênticos, com textos retirados de fóruns *online*, e realizaram atividades comunicativas tanto de prática controlada (exercício de preencher lacunas) quanto de prática livre (discussão sobre o tema da aula e *role-play*). Além disso, no que diz respeito à apresentação do conteúdo gramatical, o ensino não se deu de forma dedutiva, mas sim indutiva e baseada no uso, uma vez que parte inicialmente dos exemplos dos próprios alunos e do texto das aulas para, então, chegar a uma generalização.

Ademais, é fundamental destacar que, em consonância com as premissas das abordagens comunicativas, a língua-alvo foi utilizada durante toda a aula, inclusive na etapa de quebra-gelo, quando os alunos participam ativamente de conversas espontâneas que têm o intuito de introduzir o assunto da aula. Dessa maneira, o professor assume o papel de facilitador da comunicação – mais uma propriedade típica das abordagens comunicativas¹³.

Os participantes de ambos os grupos responderam a dois pré-testes, logo antes da primeira aula, e a dois pós-testes, logo após a segunda aula. Seguindo à risca o estudo de Tyler (2012, p. 166-213), um dos testes (tanto na versão “pré” quanto na versão “pós”) consistia em uma tarefa de julgamento de aceitabilidade, ao passo que o outro (também nas versões “pré” e “pós”) consistia em uma tarefa de descrição de imagem. No primeiro caso, os participantes deveriam indicar o grau de aceitabilidade de sentenças com “objeto duplo” (por exemplo, “*Laura denied her ex an invitation to her party*” e “*HR refused an increase in salary to John*”), em uma escala Likert de quatro pontos, em que 1 correspondia a “completamente inaceitável” e 4 correspondia a “completamente aceitável”. No segundo, deveria descrever por escrito a cena apresentada em um desenho, utilizando necessariamente o verbo indicado na imagem¹⁴. Para isso, os participantes poderiam oferecer tantas alternativas de descrição quanto desejassem (isto é, poderiam descrever uma mesma cena tanto por meio de uma instância da construção bitransitiva quanto por meio de uma instância da construção de movimento causado por transferência, se julgassem adequado). Um exemplo de estímulo do teste de descrição de imagem pode ser visto a seguir:

¹³ Em função de limitações de espaço, não é possível disponibilizar aqui os Planos de Aula que foram preparados para o experimento. Por isso, remetemos o leitor a Santos (2021). Além disso, a aula do experimento original, aqui replicado de forma adaptada e traduzida apenas para o grupo controle, pode ser vista em Tyler (2012, p. 166-213).

¹⁴ Amostras de produções dos aprendizes nos testes de aceitabilidade e de descrição de imagem no Apêndice deste artigo.

FIGURA 1. Exemplo de estímulo do teste de descrição de imagem

Fonte: Produzida pelos autores

O sistema de pontuação dos testes de julgamento de aceitabilidade foi o mesmo utilizado em Tyler (2012, p. 166-213), a saber: cada estímulo gramatical valia uma quantidade de pontos igual a nota atribuída pelo participante. Assim, se recebesse nota 5, o item valia 5 pontos; nota 4 = 4 pontos; nota 3 = 3 pontos; nota 2 = 2 pontos; nota 1 = 1 ponto. Já os estímulos agramaticais, recebiam pontuação inversa ao grau de gramaticalidade indicado. Assim, se recebesse nota 5, o item valia 1 ponto; nota 4 = 2 pontos; nota 3 = 3 pontos; nota 2 = 2 pontos; nota 1 = 1 ponto.

Também para os testes de descrição de imagem, foi seguido o sistema de pontuação de Tyler (2012). Assim, itens que poderiam instanciar tanto a construção bitransitiva como a construção de movimento causado por transferência valiam 1 ponto para o uso de cada construção, ou seja, se o participante usasse as duas construções, recebia 2 pontos. Já os itens que só poderiam instanciar a construção bitransitiva (especificamente, os casos de transferência facilitada, pretendida e impedida¹⁵), valiam 1 ponto para o uso da construção bitransitiva e 1 ponto pelo não uso da construção de movimento causado por transferência. Assim, a pontuação total do teste era de 16 pontos.

A diferença de natureza entre os dois testes é importante para os propósitos do experimento. De um lado, a tarefa de julgamento de aceitabilidade é fortemente artificial e essencialmente monológica: trata-se de uma tarefa marcadamente *escolar*, na medida em que não reproduz uma prática interacional usual em interações cotidianas. De outro, a tarefa de des-

¹⁵ Conforme dissemos na seção 2.1, Tyler (2012, p. 166-213) demonstra que a polissemia da construção de movimento causado por transferência é mais restrita que a polissemia da construção bitransitiva, previamente descrita por Goldberg (1995).

crição de imagem é significativamente mais natural: ela reproduz um tipo de situação comunicativa que se verifica de modo recorrente em interações autênticas. Dada essa distinção e a diferença entre os dois grupos de participantes, no que diz respeito ao método de ensino, partimos das seguintes previsões experimentais: participantes de ambos os grupos exibirão um desempenho melhor no pós-teste, em comparação com o pré-teste, nos dois tipos de testes; contudo, enquanto no teste de julgamento de aceitabilidade não haverá diferença significativa no benefício proporcionado pelas aulas, na tarefa de descrição de imagem, o ganho de desempenho dos sujeitos do grupo experimental será significativamente maior que o dos sujeitos do grupo controle.

5. Resultados

O desempenho dos estudantes nos testes foi analisado por meio de dois modelos de regressão logística ordinal: um para o teste de aceitabilidade e um para o teste de descrição por escrito de imagem. Os pontos obtidos pelos aprendizes em cada item foram convertidos em categorias ordenadas, refletindo três níveis de desempenho: FRACO, MEDIANO e BOM. Assim, no teste de aceitabilidade, a nota 1 foi tratada como índice de desempenho FRACO, as notas 2 e 3 foram convertidas para a categoria MEDIANO e a nota 4 foi convertida para a categoria BOM. De modo semelhante, no teste de descrição de imagem, as notas 0 foram convertidas para a categoria FRACO, a nota 1 foi tratada como índice de desempenho MEDIANO e as notas 2 foram atribuídas à categoria BOM.

5.1 Testes de julgamento de aceitabilidade

As Tabelas 1 e 2 mostram o desempenho dos alunos nos testes de julgamento de aceitabilidade. A Tabela 1 toma como referência o grupo experimental e a Tabela 2, o grupo controle.

TABELA 1. Modelo de regressão logística ordinal referente ao teste de julgamento de aceitabilidade – referência: grupo experimental

<i>Predictors</i>	Desempenho		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
Abordagem [Expositiva]	1.00	0.51–1.96	1.000
Momento [Pós]	0.88	0.47–1.67	0.706
Tipo [Gramatical]	2.70	1.65–4.44	<0.001
Abordagem [Expositiva] * Momento [Pós]	1.11	0.42–2.90	0.832
Observations	256		
R ² Nagelkerke	0.071		

Fonte: Produzida pelos autores



TABELA 2. Modelo de regressão logística ordinal referente
ao teste de julgamento de aceitabilidade – referência: grupo controle

<i>Predictors</i>	Desempenho		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
Abordagem [Comunicativa]	1.00	0.51–1.96	1.000
Momento [Pós]	0.98	0.48–2.02	0.959
Tipo [Gramatical]	2.70	1.65–4.44	<0.001
Abordagem [Comunicativa] * Momento [Pós]	0.90	0.34–2.36	0.832
Observations	256		
R ² Nagelkerke	0.071		

Fonte: Produzida pelos autores

Em relação a esse primeiro teste, nossa expectativa era de que a variável preditora MOMENTO aumentaria significativamente as chances de obtenção de um desempenho melhor para ambos os grupos. As Tabelas 1 e 2, porém, mostram que isso não ocorreu: a diferença de desempenho entre o pré e o pós-teste não foi estatisticamente significativa nem para o grupo experimental ($p = 0.706$), nem para o grupo controle ($p = 0.959$). Da mesma maneira, não se verificou interação significativa entre as variáveis ABORDAGEM e MOMENTO ($p = 0.832$). Em conjunto, esses dados sugerem que nenhuma das duas abordagens metodológicas produziu efeitos significativos (nem positivos, nem negativos) sobre o desempenho dos alunos no teste de julgamento de aceitabilidade.

5.2 Testes de descrição de imagem

As Tabelas 3 e 4 mostram o desempenho dos alunos nos testes de descrição de imagem. A Tabela 3 toma como referência o grupo experimental e a Tabela 4, o grupo controle.

TABELA 3. Modelo de regressão logística ordinal referente
ao teste de descrição de imagem – referência: grupo experimental

<i>Predictors</i>	Desempenho		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
Abordagem [Expositiva]	0.65	0.33–1.26	0.198
Momento [Pós]	10.25	5.13–20.49	<0.001
Verbo [Monoconstrucional]	0.62	0.37–1.06	0.082
Abordagem [Expositiva] * Momento [Pós]	0.56	0.21–1.47	0.239
Observations	256		
R ² Nagelkerke	0.292		

Fonte: Produzida pelos autores

TABELA 4. Modelo de regressão logística ordinal referente aos testes de descrição de imagem – referência: grupo controle

<i>Predictors</i>	Desempenho		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
Abordagem [Comunicativa]	1.55	0.80–3.00	0.198
Momento [Pós]	5.72	2,69–12.19	<0.001
Verbo [Monoconstrucional]	0.62	0.37–1.06	0.082
Abordagem [Comunicativa] * Momento [Pós]	1.79	0.68–4,72	0.239
Observations	256		
R ² Nagelkerke	0.292		

Fonte: Produzida pelos autores

Em relação ao teste de descrição de imagem, previmos, em primeiro lugar, que ambos os grupos exibiriam desempenho significativamente melhor no pós-teste, em comparação com o pré-teste. No que tange ao grupo experimental, a Tabela 3 mostra que isso de fato ocorreu: o impacto da variável preditora MOMENTO é estaticamente significativo ($p < 0.001$). Além disso, é importante observar a intensidade do ganho de aprendizado produzido: como mostram os dados, as aulas baseadas na abordagem comunicativa aumentaram em 10.25 vezes as chances de se obter uma melhora no desempenho na tarefa de descrição de imagem.

Ao mesmo tempo, na Tabela 4, constatamos uma melhora estatisticamente significativa também no desempenho dos alunos do grupo controle após as duas aulas a que eles assistiram. Especificamente, observou-se que as chances de obter um bom desempenho aumentam em 5.72 vezes no momento posterior às aulas (em comparação com o momento anterior), e que tal diferença é estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

Comparando-se esse valor com aquele obtido para o grupo experimental (10.25), nota-se que o resultado vai na direção daquilo que é previsto pela hipótese apresentada na seção 3. Dado que o aumento das chances de se obter melhora no desempenho é maior no grupo experimental do que no grupo controle, isso parece confirmar a suposição inicial de que a abordagem comunicativa traria, para tarefas mais espontâneas, mais benefícios que a abordagem expositiva.

É preciso, no entanto, observar que o resultado do modelo estatístico não revela interação estatisticamente significativa entre as variáveis preditoras ABORDAGEM e MOMENTO ($p = 0.239$). Na prática, esse resultado nos impede de rejeitar a hipótese nula segundo a qual a diferença na intensidade da melhora entre os dois grupos seria puramente acidental.

Em suma, o modelo referente aos testes de descrição de imagem parece confirmar não apenas a viabilidade, como também os benefícios, de se aliar um tratamento baseado na GCC a uma abordagem comunicativa de ensino de línguas. Além disso, ele parece apontar para a possibilidade de que, para a tarefa mais naturalística de descrição de imagem, a abordagem comunicativa seja mais eficaz que a abordagem expositiva. Essa hipótese, porém, não foi confirmada estatisticamente.

6. Discussão

Como vimos, não foi demonstrado ganho de aprendizagem para nenhum dos dois grupos, no que se refere à tarefa de julgamento de aceitabilidade. Esse resultado gera algum estranhamento e requer explicações. A nosso ver, ele se deve à falta de familiaridade dos alunos – isto é, falta de letramento – com uma tarefa do tipo julgamento de aceitabilidade. A esse respeito, é importante notar que esse tipo de tarefa não faz parte do repertório de atividades didáticas típicas do curso em que os participantes estão matriculados, precisamente por ser antípoda às abordagens comunicativas, às quais o curso se alinha. Além disso, no grupo experimental esse tipo de tarefa não foi incluído em nenhum momento ao longo das duas aulas do experimento, ao passo que, no grupo controle, ele foi incluído em única atividade realizada. Assim, em resumo, nossa hipótese é a de que a ausência de letramento com o tipo de tarefa requerido no teste de julgamento de aceitabilidade é capaz de explicar de forma plausível o fraco resultado dos alunos no pós-teste.

Com efeito, o próprio fato de que o desempenho dos alunos foi muito superior na atividade de descrição de imagem se constitui como evidência em favor dessa interpretação – afinal, este é um teste que requer dos alunos uma tarefa com a qual eles estão bastante familiarizados, graças à adesão do curso onde estão matriculados aos princípios do ensino comunicativo. Além disso, vale destacar que ambos os grupos realizaram, durante as aulas do experimento, atividades de produção nas quais os alunos foram incitados a criar frases com as construções aprendidas. Esses fatos talvez ajudem a explicar por que os resultados se mostraram bastante mais próximos do esperado no teste de descrição de imagem, em comparação com o teste de julgamento de aceitabilidade.

Mesmo em relação ao teste de descrição de imagem, porém, vale fazer algumas ponderações. Embora o valor-p de 0.239 não alcance o nível de significância, o que ele indica, na prática, é que há apenas 24% de chance de a diferença observada na interação entre as variáveis ABORDAGEM e MOMENTO ser acidental, isto é, de a melhora no desempenho dos alunos no pós-teste não estar relacionada à abordagem pedagógica utilizada. Embora esses valores não sejam suficientes para refutar a hipótese nula, eles são no mínimo encorajadores.

Esse ponto se torna ainda mais relevante, quando se considera o tamanho da amostra. Conforme comentamos mais acima (ver nota 9), o total de voluntários do experimento foi baixo, em função de circunstâncias ligadas à pandemia de COVID-19. Como resultado, foi possível contar apenas com um número reduzido de observações para o cálculo estatístico. Como o valor-p é influenciado tanto pelo tamanho do efeito quanto pelo tamanho da amostra, é possível supor que, em um experimento que contasse com mais participantes/observações, ele alcançasse o nível de significância. Embora não seja possível afirmar isso categoricamente, estas considerações mais uma vez sugerem que os resultados são encorajadores, no sentido de que apontam fortemente para a validade de se desenvolver novos estudos que sigam a trilha aberta por esta pesquisa.

É interessante, ainda, considerar outros fatores relacionados à modalidade do ensino remoto. Alguns alunos presentes em aula tiveram falha na conexão com a internet, o que pode ter



provocado perda de algumas partes da explicação do conteúdo. Ademais, em ambos os grupos a maioria dos alunos optou por não ligar a câmera. Como a linguagem não verbal presente na linguagem corporal e nos gestos é parte integral do processo comunicativo, sua falta prejudica a compreensão. Nesse sentido, embora o modelo remoto tenha afetado negativamente as aulas de ambos os grupos, é possível que tenha desfavorecido particularmente as aulas baseadas na abordagem comunicativa, que tem como características principais a comunicação autêntica e o protagonismo do aluno.

Em síntese, nossas hipóteses foram parcialmente confirmadas. Os resultados parecem indicar, antes de mais nada, que a adoção de uma perspectiva cognitivista e construcionista é perfeitamente compatível com o recurso a uma abordagem comunicativa de ensino de língua – um avanço em relação ao estudo de Tyler (2012, p. 166-213). Além disso, os mesmos resultados fornecem indícios encorajadores de que essa combinação pode ser particularmente relevante, quando se trata de produzir melhorias no desempenho dos estudantes em tarefas comunicativas mais naturalísticas – aquelas que, no fim das contas, eles precisarão realizar na vida prática, não escolar.

7. Considerações finais

Neste artigo, relatamos um experimento que foi desenvolvido com o objetivo de avaliar se a combinação entre um tratamento construcionista da alternância dativa e uma abordagem comunicativa do ensino de línguas seria capaz de impactar positivamente o desempenho linguístico de aprendizes brasileiros em relação às construções bitransitiva e de movimento causado por transferência do inglês, em particular em situações que envolvessem o uso concreto das construções em pautas em situações (relativamente) naturalísticas e espontâneas.

Os resultados obtidos são fortemente encorajadores. Afinal, se esses resultados já demonstram uma melhora no desempenho dos alunos expostos à abordagem comunicativa, mesmo em uma amostra muito reduzida e com as limitações impostas pelo modelo remoto, é plausível esperarmos um resultado ainda mais positivo em um experimento com amostra maior e no modelo presencial de ensino. Nesse sentido, trata-se de resultados que parecem apontar para os benefícios da aliança entre a adoção de uma perspectiva baseada na GCC e uma abordagem comunicativa do ensino de LE.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Conceptualização, análise formal, investigação, metodologia, validação, visualização e escrita – análise e edição: Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos e Diogo Pinheiro.

Curadoria de dados, administração do projeto e escrita – rascunho original: Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos.

Supervisão: Diogo Pinheiro.

Aquisição de financiamento, recursos e *software*: não se aplica.



FINANCIAMENTO

O estudo não teve fontes de financiamento.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

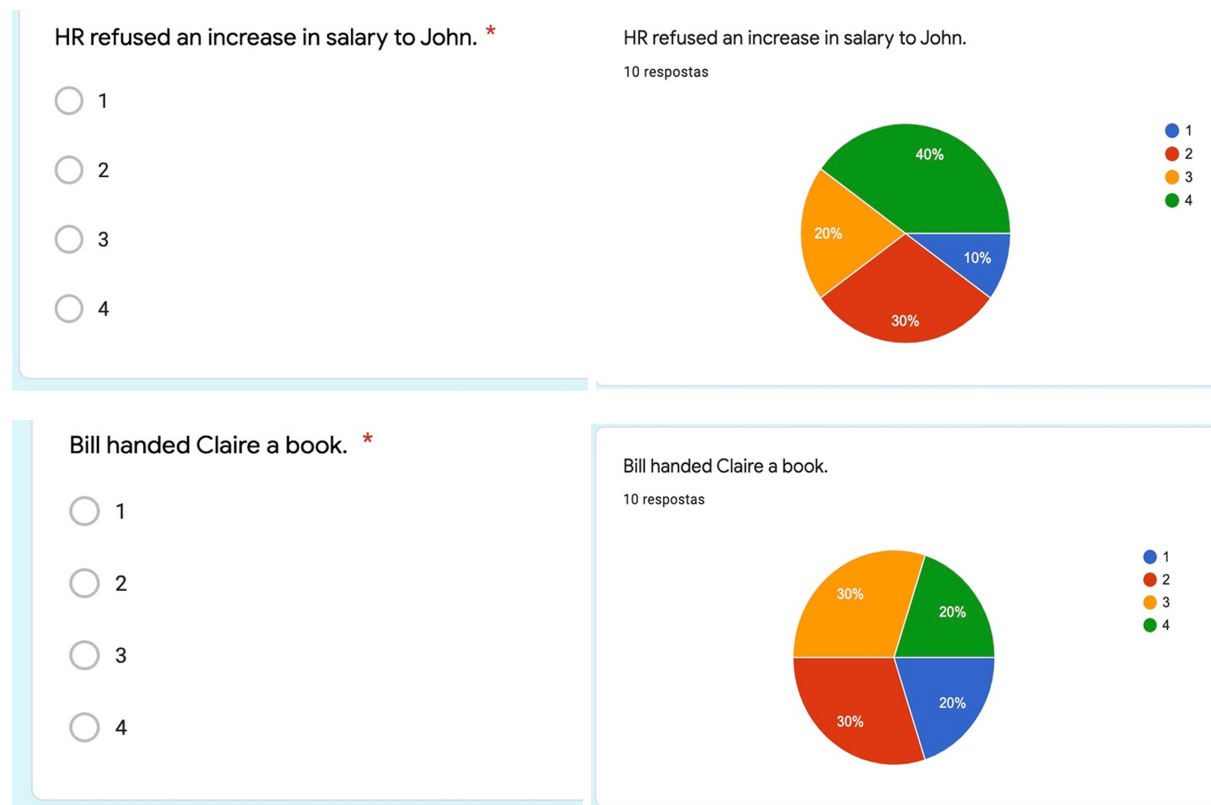
REFERÊNCIAS

- BOAS, Hans C. Cognitive Construction Grammar. *In*: HOFFMAN, Thomas.; TROUSDALE, Graeme. (Eds). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford / New York: Oxford University Press, 2013.
- FILLMORE, Charles. The mechanisms of “Construction Grammar”. *In*: **Proceedings of the 14th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society**, Berkeley CA. Berkeley Linguistics Society, 1988, p. 35–55. Disponível em: <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/1794/1566>. Acesso em 14 mar 2022.
- GOLDBERG, Adele E. **Constructions: A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Cambridge: University Press, 2006.
- HOFFMANN, Thomas. Construction Grammars. *In*: DANCYGIER, Barbara. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press., 2017, pp. 310-329
- HOFFMANN, Thomas; TROUSDALE, Graeme. (Eds). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford / New York: Oxford University Press, 2013.
- RICHARDS, Jack. **Communicative Language Teaching Today**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SANTOS, Maria Clara. **Gramática de Construções Cognitiva e Ensino de Língua Estrangeira: uma proposta para o ensino da alternância dativa do inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021
- TYLER, Andrea. Applying Cognitive Linguistics to Clause Level Constructions *In*: TYLER, Andrea. **Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence**. New York/London: Routledge, 2012, p.166-213



APÊNDICE A

AMOSTRA DE ESTÍMULOS DO TESTE DE ACEITABILIDADE E RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

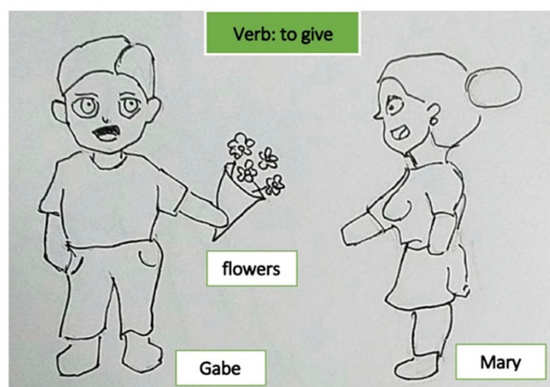


Estímulos retirados do teste para o Grupo Experimental (Formulários do Google)

APÊNDICE B

AMOSTRA DE ESTÍMULOS DO TESTE DE DESCRIÇÃO DE IMAGEM E RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

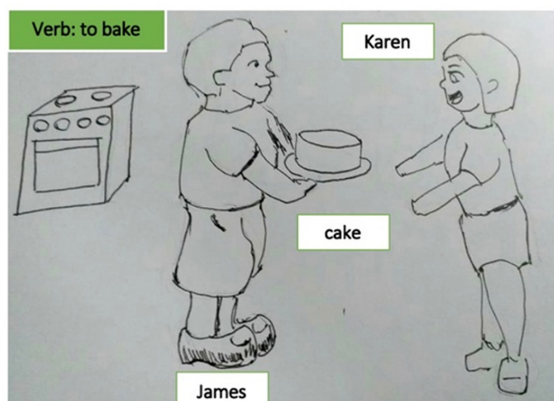
19. Gabe... *



Gabe...10 respostas

Gabe gives flowers to Mary.
 Gabe gave Mary flowers. Gabe gave flowers to Mary.
 Gabe gave flowers to Mary / Gabe gave to Mary flowers.
 Gabe gave the flowers to Mary.
 Gabe brought flowers to give to Mary.
 - Gabe give the flowers to Mary. - Gabe bought the flowers to give to Mary.
 1) Gabe gave flowers to Mary.
 Gabe has given flowers to Mary since they started dating
 Gabe gave flowers to mary

21. James... *



James...10 respostas

James baked a cake to Karen.
 James baked Karen a cake. James baked a cake to Karen.
 James baked a cake to Karen. / James will bake to Karen a cake.
 James baked the cake to karen.
 James baked a cake for Karen's birthday.
 - James baked the cake for Karen. - James want to bake a cake to Karen.
 1) James baked a cake to Karen.
 James is baking a cake to Karen
 James baked a chocolate cake for Karen's birthday

Estímulos retirados do teste para o Grupo Experimental (Formulários do Google)