

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado



Dissertação

**Similaridades translinguísticas entre português e inglês e os *phrasal verbs*:
a percepção de aprendizes de inglês-LE**

Renan Castro Ferreira

Pelotas, 2018

Renan Castro Ferreira

**Similaridades translingüísticas entre português e inglês e os *phrasal verbs*:
a percepção de aprendizes de inglês-LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Isabella Mozzillo

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F384s Ferreira, Renan Castro

Similaridades translingüísticas entre português e inglês
e os phrasal verbs : a percepção de aprendizes de inglês-LE
/ Renan Castro Ferreira ; Isabella Mozzillo, orientadora. —
Pelotas, 2018.

135 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas, 2018.

1. Similaridades translingüísticas. 2. Phrasal verbs. 3.
Transferência. 4. Interlíngua. I. Mozzillo, Isabella, orient. II.
Título.

CDD : 469.5

Renan Castro Ferreira

**Similaridades translingüísticas entre português e inglês e os phrasal verbs: a
percepção de aprendizes de inglês-LE**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

23 de Fevereiro de 2018

Banca examinadora:

Profa. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo

Orientadora/Presidente da Banca

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Rafael Vetromille de Castro

Membro da Banca

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes

Membro da Banca

Doutora em Psicologia pela Universidade do Texas em El Paso

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo amor, carinho e exemplo de integridade, e por serem o meu porto seguro em todos os momentos da minha vida.

À minha esposa Ekaterina, por transformar a minha vida em todos os aspectos (inclusive no linguístico) e pelo apoio incondicional durante estes dois intensos anos de pesquisa. Я тебя очень люблю!

À minha orientadora, Prof.^a Isabella Mozzillo, pelo exemplo de competência profissional e por ter me inspirado a pesquisar as Línguas em Contato. Agradeço a confiança em mim depositada e todos os seus ensinamentos, ideias, revisões, sugestões e avaliações ao longo da pesquisa.

Aos professores do Curso de Letras, em especial ao Prof. Eduardo Marks de Marques e às Prof.^{as} Sílvia Costa Kurtz dos Santos, Renata Kabke Pinheiro, Flávia de Oliveira e Helena Ramires, pela disponibilidade e apoio durante a fase de coleta de dados.

Ao Prof. Rafael Vetromille de Castro e à Prof.^a Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes, pelo interesse em avaliar este trabalho e todas as contribuições e sugestões feitas.

À CAPES, pela bolsa de mestrado concedida a mim na segunda metade do curso.

E a todos os meus amigos, parentes, colegas de trabalho e alunos que me inspiraram ou ajudaram a realizar a presente pesquisa.

Resumo

FERREIRA, Renan Castro. **Similaridades translingüísticas entre português e inglês e os *phrasal verbs*: a percepção de aprendizes de inglês-LE.** 2018. 135 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente trabalho buscou identificar as similaridades translingüísticas reais entre português e inglês em estruturas do tipo *phrasal verbs* e investigar a percepção dessas similaridades por aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE) que são falantes nativos de português. Realizamos um levantamento em dicionários de verbos e regência com o objetivo de confirmar a presença, na língua portuguesa, de estruturas do tipo *phrasal verbs*. Depois, com base no referencial teórico de Kellerman (1977) e Ringbom (2007) sobre a importância das similaridades translingüísticas percebidas e/ou presumidas na aprendizagem de língua estrangeira, assim como no estudo de Sjöholm (1995) sobre o efeito delas na aprendizagem de *phrasal verbs*, utilizamos um teste de múltipla escolha e entrevistas semiestruturadas para examinar as percepções de aprendizes brasileiros de inglês e determinar se as similaridades entre as línguas em questão afetam o modo como eles compreendem e usam os *phrasal verbs*. O levantamento evidenciou que o português possui *phrasal verbs* e que muitos deles conservam similaridades de forma e significado com seus equivalentes em inglês. O teste de múltipla escolha mostrou que há uma tendência maior de escolha de *phrasal verbs* em inglês quando eles possuem equivalentes em português. Nas entrevistas, todos os aprendizes conseguiram identificar os equivalentes portugueses dos *phrasal verbs* apresentados, apesar de não terem estabelecido essa relação entre as línguas de forma consciente durante o teste. Os resultados indicam que a percepção de similaridades translingüísticas entre português-LM e inglês-LE na questão dos *phrasal verbs* leva à facilitação da compreensão e do uso dessas estruturas na LE alvo.

Palavras-chave: similaridades translingüísticas; *phrasal verbs*; transferência; interlíngua.

Abstract

FERREIRA, Renan Castro. **Cross-linguistic similarities between Portuguese and English and the phrasal verbs: the perception of EFL learners.** 2018. 135 p. Dissertation (Master's Degree in Linguistics) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This work aimed to identify the real cross-linguistic similarities between Portuguese and English concerning phrasal verbs and investigate the perception of such similarities by learners of English as a foreign language (EFL) who are native speakers of Portuguese. To confirm that Portuguese has structures that can be classified as phrasal verbs, we carried out a survey in verb and verb collocation dictionaries. Then, based on the research by Kellerman (1977) and Ringbom (2007) on the importance of perceived and/or assumed cross-linguistics similarities in foreign language learning, as well as on Sjöholm's (1995) study on their effect on the learning of phrasal verbs, we used a multiple-choice test and semi-structured interviews to examine the perceptions of Brazilian learners of English and determine whether the similarities between the two languages in question affect the way they comprehend and use phrasal verbs. The searches in Portuguese dictionaries evinced that Portuguese language has phrasal verbs and that many of them have similarities of form and meaning with their English equivalents. The multiple-choice test showed that the learners have a greater tendency to choose phrasal verbs in English when there are equivalents in Portuguese. In the interviews, all of the respondents were able to identify the Portuguese equivalents of the English phrasal verbs presented, in spite of not having consciously found that relationship between the languages during the test. The results indicate that the perception of cross-linguistic similarities between L1 Portuguese and FL English concerning phrasal verbs leads to the facilitation in the comprehension and use of those structures in the target foreign language.

Keywords: cross-linguistic similarities; phrasal verbs; transfer; interlanguage.

Lista de Tabelas

Tabela 1	<i>Phrasal verbs</i> equivalentes em inglês e português entre os 610 mais comuns de acordo com o <i>Longman Phrasal Verbs Dictionary</i>	38
Tabela 2	<i>Phrasal verbs</i> ingleses com sinônimos simples entre os 610 mais comuns de acordo com o <i>Longman Phrasal Verbs Dictionary</i>	40
Tabela 3	<i>Phrasal verbs</i> ingleses pré-selecionados para o instrumento de coleta I e seus sinônimos, dispostos conforme a sua similaridade formal com verbos portugueses	42
Tabela 4	Número de alunos por turma e número de participantes da presente	55
Tabela 5	Distribuição por turma dos alunos selecionados para a pesquisa	56
Tabela 6	Os três subtestes que compõem o Instrumento de Coleta	58
Tabela 7	Distribuição das respostas para cada questão do Subteste A	59
Tabela 8	Distribuição das respostas para cada questão do Subteste B	60
Tabela 9	Distribuição das respostas para cada questão do Subteste C	61

Lista de Figuras

Figura 1	Quadro com o verbete do verbo <i>apitar</i> no Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil (BORBA e LONGO, 1990)	32
Figura 2	Quadro com as questões do grupo 1: com <i>phrasal verbs</i> compostos por verbos não-cognatos e verbos simples não-cognatos ou heterossemânticos totais	47
Figura 3	Quadro com as questões do grupo 2: com <i>phrasal verbs</i> compostos por verbos não-cognatos ou heterossemânticos totais e verbos simples cognatos	47
Figura 4	Quadro com as questões do grupo 3: com <i>phrasal verbs</i> sem equivalentes em português e compostos por verbos não-cognatos e verbos simples não cognatos	47
Figura 5	Quadro com exemplos de <i>phrasal verbs</i> do português quanto à estrutura	52
Figura 6	Quadro com significados de alguns <i>phrasal verbs</i> do português em comparação com verbos simples	52
Figura 7	Quadro com um <i>phrasal verb</i> do português quanto às regras de uso	53
Figura 8	Quadro com alguns cognatos entre <i>phrasal verbs</i> do inglês e do português	53
Figura 9	Quadro comparativo entre os resultados dos Subtestes A+B e os do Subteste C	62

Sumário

1 Introdução	12
1.1 Tema	13
1.2 Justificativa	13
1.3 Objetivos	15
1.3.1 Geral	15
1.3.2 Específicos	15
1.4 Perguntas de pesquisa	16
2 Revisão de literatura	17
2.1 Interlíngua	17
2.2 Transferência linguística	19
2.3 Similaridade translingüística	23
2.4 Proximidade linguística entre português e inglês	27
3 Metodologia	30
3.1 O levantamento dos <i>phrasal verbs</i> da língua portuguesa	31
3.2 Os sujeitos da pesquisa	34
3.3 Instrumento de coleta de dados I: teste de múltipla escolha	36
3.3.1 O estudo de Sjöholm (1995)	36
3.3.2 A criação do instrumento do presente estudo	37
3.3.3 Os distratores	43
3.3.4 O teste-piloto	44
3.3.5 A versão final do instrumento	46
3.4 Instrumento de coleta de dados II: entrevista	48
4 Resultados	51
4.1 O levantamento dos <i>phrasal verbs</i> da língua portuguesa	51
4.2 A seleção dos sujeitos e a coleta de dados	55
4.3 Resultados do Instrumento de Coleta I: o teste de múltipla escolha.	57
4.4 Resultados do Instrumento de Coleta II: as entrevistas	62
5 Conclusão	69
5.1 Perguntas de Pesquisa 1 e 2	69
5.2 Pergunta de Pesquisa 3	70
5.3 Pergunta de Pesquisa 4	71
5.4 Pergunta de Pesquisa 5	72

5.5 Considerações finais	72
Referências	74
Apêndices	81
Apêndice A	82
Apêndice B	83
Apêndice C	89
Apêndice D	92
Apêndice E	97
Apêndice F	98
Anexos	123
Anexo A	124
Anexo B	127

1 Introdução

O contato linguístico é inerente à aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao se dispor a aprender outro idioma, o indivíduo inevitavelmente põe em contato a língua-alvo (LA)¹ e todo o conhecimento linguístico prévio que ele possuir, que pode ser sua(s) língua(s) materna(s) (LM), outras línguas que possa ter adquirido ou, frequentemente, ambos simultaneamente. Durante esse processo de aquisição de uma nova língua, o aprendiz estabelece, consciente ou inconscientemente, relações de semelhança e diferença entre os sistemas linguísticos em contato, e as utiliza para construir hipóteses sobre o funcionamento da LA.

Ainda que diferenças entre as LM e a LA também se façam presentes e sejam percebidas, as similaridades parecem ser bem mais importantes na aprendizagem, já que são elas que os aprendizes tentarão encontrar, principalmente nos estágios iniciais de aquisição, e são elas um dos fatores determinantes do modo como conhecimentos linguísticos prévios serão transferidos das LM para a interlíngua e vice-versa (RINGBOM, 2007).

Existe no ensino de língua inglesa no Brasil uma política fortemente enraizada de não utilização das LM na sala de aula de língua estrangeira (LE), o que vai à contramão do processo de construção de conhecimentos em LE descritos acima. Essa política pode ser facilmente observada não apenas nas abordagens de ensino de escolas e centros de idiomas, mas também na formação docente dos

¹ No presente trabalho, o termo *língua-alvo* (LA) se refere à língua não-materna que está sendo aprendida. Utilizamos esse termo porque seu sentido da ênfase ao processo de aprendizagem, o que não acontece com outros termos comumente usados, como *segunda língua*, *língua estrangeira* e *língua adicional*. Ao longo do trabalho, fazemos uso do termo *inglês-LE* (inglês como língua estrangeira) para nos referirmos, por associação, ao inglês como a LA dos aprendizes em questão, fazendo uma distinção proposital entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), conforme explicamos na próxima página.

profissionais. Ela faz parte de um discurso behaviorista, já forte nos anos 1940 e 1950², que via a LM como fonte de interferência e um obstáculo para a aprendizagem de LE. Uma melhor compreensão sobre a transferência e a similaridade translingüística pode levar à conscientização sobre o real papel e importância das LM no ensino e aprendizagem de LE, especialmente em lugares como o Brasil, onde ainda prevalece esta visão negativa de que as LM atrapalham. O presente trabalho contribui com as pesquisas que refutam tal visão e oferece uma perspectiva de análise da língua do aprendiz a partir das percepções que ele tem das semelhanças entre LM e L2/LE.³

No que diz respeito à língua inglesa, apesar de o contexto do nosso país ser o de ensino de língua estrangeira, tanto os métodos quanto os materiais utilizados são quase sempre internacionais e voltados para o ensino de inglês como segunda língua em contexto de imersão. Faz-se, portanto, necessário o estudo das similaridades translingüísticas e transferências entre as línguas em contato na sala de aula de língua estrangeira para que haja uma melhor compreensão de como esse contato se dá e para que, com esse conhecimento inserido no seu treinamento, professores e escolas possam propiciar um ensino mais eficiente e significativo da língua inglesa para os brasileiros.

Com esse argumento em mente, nossa pesquisa buscou contribuir com a literatura sobre a matéria investigando como aprendizes de inglês como LE que têm como LM o português do Brasil percebem similaridades entre essas duas línguas. Mais especificamente, analisamos como suas percepções afetam a compreensão e o uso dos *phrasal verbs*, construções verbais formadas por um verbo e uma ou duas partículas e que possuem significados distintos dos verbos em si (ex.: *go out* – “sair”; *call off* - “cancelar, postergar”). Parece haver uma ideia generalizada, expressa tanto por aprendizes quanto por professores, de que os *phrasal verbs* são estruturas difíceis de aprender, talvez por serem aparentemente percebidas como construções específicas da língua inglesa.

² Cf. Fries (1945); Weinreich (1953); Lado (1957).

³ Entendemos e concordamos com a distinção entre L2 e LE que é frequente na literatura – L2: a língua adquirida após as línguas maternas (L1), como língua em uso no contexto social; LE: uma língua subsequente às L1, mas adquirida num lugar onde a língua do contexto social é a L1 da maioria dos indivíduos. No presente trabalho, nos concentraremos no termo LE por ser este o contexto de ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, mas utilizaremos L2 quando nos referirmos a pesquisas que usam esse termo.

Nossa pesquisa se desenvolveu em três etapas. Primeiramente, buscamos verificar, através de um levantamento comparativo, se a língua portuguesa possui uma subcategoria de verbos (ainda que não formalmente classificada) que seja equivalente em forma e uso aos *phrasal verbs* da língua inglesa. Depois, com a aplicação de um teste de múltipla escolha, analisamos o modo como aprendizes de nível intermediário e avançado lidam com essas similaridades quando há escolha entre *phrasal verbs* e verbos simples que são ou não cognatos de verbos em português e quando os *phrasal verbs* possuem ou não um equivalente em português. Por último, comparamos os dados obtidos no teste com as respostas que os aprendizes deram em entrevistas sobre suas percepções quanto às dificuldades do inglês e sua semelhança ou não com o português, buscando assim estabelecer se a percepção de similaridades translingüísticas (*i.e.*, psicotipologia) dos aprendizes leva à evitação ou não de *phrasal verbs*.

1.1 Tema

Investigação da influência das similaridades translingüísticas objetivas e subjetivas (RINGBOM, 2007) na compreensão e uso dos *phrasal verbs* do inglês por aprendizes brasileiros intermediários e avançados que têm o português como língua materna.

1.2 Justificativa

A aprendizagem de uma língua após as LM pressupõe a construção de um sistema abstrato de regras que não é nem LM nem LA, mas um produto do contato entre elas na mente do aprendiz (SELINKER, 1972). O aprendiz não “desliga” sua(s) outra(s) língua(s) quando está estudando uma nova. Pelo contrário, ele se vale justamente deste conhecimento linguístico prévio como estratégia, consciente ou inconsciente, para acelerar e/ou facilitar o processo de aprendizagem (JARVIS e PAVLENKO, 2010).

No que diz respeito à língua inglesa, apesar de o contexto brasileiro ser o de ensino de língua estrangeira (EFL - *English as Foreign Language*), ou seja, ensino de uma língua que não faz parte do cotidiano do país, tanto os métodos quanto os materiais utilizados são quase sempre internacionais e voltados para o ensino de inglês como segunda língua em contexto de imersão (ESL - *English as a Second Language*). No ensino de ESL, do modo como acontece nos países de língua inglesa, os alunos são provenientes de diferentes países, culturas e línguas maternas e os professores são falantes nativos de inglês que, obviamente, não sabem todas as línguas faladas por seus alunos. Assim, justifica-se a política de se ter a língua-alvo como a única língua da sala de aula.

No Brasil, entretanto, a grande maioria dos professores compartilham com seus alunos a mesma LM. A abordagem ESL em tal contexto causa vários problemas, tais como frustração dos professores (por não saberem como lidar com a LM na sala de aula de inglês) e a disseminação de ideias distorcidas sobre como as LM interferem na aprendizagem de LE/L2. Ao nos propormos a investigar a distância linguística entre português e inglês e a percepção de aprendizes brasileiros a respeito das similaridades translingüísticas entre português-LM e inglês-LE, pretendemos contribuir com a pesquisa em Psicolinguística (com a investigação de fatores que afetam as transferências) e em Línguas em Contato (com a discussão do papel das LM na aprendizagem de L2).

Com nossa investigação sobre se e como os aprendizes percebem similaridades entre os *phrasal verbs* do inglês (comumente tidos como estruturas próprias do inglês e difíceis de aprender) e as potenciais estruturas equivalentes na sua LM, buscamos contribuir com as pesquisas sobre aprendizagem de *phrasal verbs* de modo geral e, no caso do Brasil, oferecer uma nova perspectiva de análise – a das similaridades translingüísticas.

Queremos, finalmente, ajudar a esclarecer a importância do conhecimento linguístico prévio do aprendiz, especialmente suas LM, na aprendizagem de outra língua. Acreditamos que os dados do presente estudo reforçam a necessidade de uma formação de professores de LE sob uma perspectiva bilíngue, de interlíngua, na qual todas as línguas que o aprendiz sabe se fazem relevantes e estão inevitavelmente presentes no processo de aprendizagem de uma nova. Deve haver lugar para a discussão sobre o papel da LM no ensino e aprendizagem de LE nos currículos de formação de professores, por isso esperamos que o nosso estudo

venha a incentivar mais pesquisas sobre a temática, para que os professores de língua estrangeira (especialmente de inglês) no Brasil tenham mais subsídios teórico-metodológicos para ajudar seus alunos a desenvolver suas interlínguas.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

O objetivo geral deste trabalho foi contribuir com o conhecimento científico sobre a interlíngua e, mais especificamente, sobre transferência linguística e similaridades translingüísticas objetivas e subjetivas. Pretendemos, assim, evidenciar a importância do conhecimento linguístico prévio, em especial as línguas maternas, na aprendizagem, compreensão e produção de língua estrangeira. Buscamos, portanto, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nas áreas de Psicolinguística e Línguas em Contato.

1.3.2 Específicos

A partir da investigação comparativa entre as línguas portuguesa e inglesa e da análise dos dados coletados nos testes e entrevistas, pretendemos mais especificamente:

- verificar, na regência verbal da língua portuguesa, a existência de uma subcategoria gramatical equivalente aos *phrasal verbs* da língua inglesa;
- se constatada a presença, em português, de estruturas do tipo *phrasal verbs*, identificar e descrever as similaridades translingüísticas objetivas entre português e inglês nessas estruturas;
- determinar se aprendizes brasileiros de inglês como LE que são falantes nativos de português percebem e/ou presumem similaridades translingüísticas entre os *phrasal verbs* da LA e estruturas equivalentes na LM;

- investigar a percepção dos aprendizes sobre as dificuldades do inglês e suas potenciais semelhanças com o português;
- relacionar a percepção dos aprendizes com seu desempenho em situação de escolha entre *phrasal verbs* e verbos simples, determinando se há evitação e por que ela ocorre;

1.4 Perguntas de pesquisa

- A língua portuguesa contém estruturas do tipo *verbo + partícula(s)* com as mesmas características formais, semânticas e de uso dos *phrasal verbs* da língua inglesa?
- Se existirem, quais são os *phrasal verbs* da língua portuguesa e quais são as suas características?
- Através da análise de dados obtidos em testes de múltipla escolha e em entrevistas, é possível afirmar que os aprendizes percebem e/ou presumem similaridades translingüísticas entre os *phrasal verbs* da LA e estruturas equivalentes na LM?
- Como os aprendizes descrevem as dificuldades da língua inglesa e sua semelhança ou não com a língua portuguesa?
- Os aprendizes evitam *phrasal verbs*? Se sim, há relação entre a evitação e a proximidade/distância entre as línguas?

2 Revisão de literatura

2.1 Interlíngua

O conceito de interlíngua é, segundo Ellis (1994, p. 350), o ponto de partida para qualquer discussão sobre os processos mentais por trás da aquisição de L2, pois foi a primeira grande tentativa de explicá-la. O termo “interlíngua” (IL), cunhado pelo linguista americano Larry Selinker em 1969 e mais detalhadamente desenvolvido em 1972, refere-se ao sistema linguístico que se desenvolve na mente do aprendiz de L2. Como explica Tarone (2006, p. 747), a IL é “um sistema linguístico separado, claramente diferente tanto da LM quanto da LA que está sendo aprendida, mas ligada a ambas por identificações interlinguais na percepção do aprendiz”.^{1, 2}

Antes de o conceito de IL ser desenvolvido, a Análise Contrastiva (LADO, 1957), teoria de base behaviorista, havia postulado que os erros do aprendiz de L2 eram resultado da transferência (ou, para o autor, interferência) da L1. Assim, uma análise exaustiva das semelhanças e diferenças entre a L1 e a LA poderia prever essa interferência (ELLIS, 2010, p.52). Mas na década de 1960, a Análise de Erros de Pit Corder e colegas não só mostrou que a Análise Contrastiva era incapaz de prever grande parte dos erros, como também acabou trazendo evidências de que muitos erros cometidos na aprendizagem de L2 não eram causados por interferência

¹ Texto original: “a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ and the ‘target language’ being learnt, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner”.

² Todas as traduções de termos e citações originalmente escritas em inglês, apresentadas na presente pesquisa, são de nossa responsabilidade.

da L1. Corder (1967) foi o primeiro a defender que os aprendizes não partem de suas línguas maternas, mas de um “programa integrado” (built-in syllabus) que os guia no desenvolvimento de “seu próprio sistema linguístico, ou competência transicional”³ (TARONE, 2006, p. 248). Portanto, a língua do aprendiz de L2 seria diferente tanto da L1 quanto da LA.

Ainda que para Selinker a transferência de L1 fosse um processo central na sua teoria, ele não a via como o único processo a moldar a IL do aprendiz. Para ele, a transferência ocorreria quando os aprendizes fizessem o que Weinreich (1953, p. 7) chamou de “identificações interlinguais”, ou seja, quando percebessem certas unidades como as mesmas na L1, IL e LA. No artigo em que apresenta a IL, Selinker aponta, além da transferência, outros quatro processos cognitivos centrais na aprendizagem de L2: transferência de treinamento, estratégias de aprendizagem de segunda língua, estratégias de comunicação em segunda língua e supergeneralização de material linguístico da LA (SELINKER, 1972, p. 215).

De acordo com Ellis (2010, p. 33), o conceito de IL envolve as seguintes premissas sobre aquisição de L2:

- a) O aprendiz constrói um sistema de regras abstratas, uma gramática mental, que sustenta a compreensão e a produção de L2; esse sistema chama-se “interlíngua”.
- b) A gramática do aprendiz é permeável, pois sofre constante influência da(s) L1(s), da L2, da própria IL, de conhecimento prévio de outras línguas, de estratégias de aprendizagem, de tipo de instrução, da motivação etc.
- c) A gramática do aprendiz é transicional, isto é, um continuum, pois muda de tempos em tempos conforme o aprendiz vai adicionando e/ou apagando regras, e assim reestruturando todo o sistema.
- d) O sistema construído pelos aprendizes contém regras variáveis, isto é, sua gramática mental tem regras que competem entre si, causando variabilidade na produção.
- e) Os aprendizes fazem uso de estratégias de aprendizagem para desenvolver suas IL. Os diferentes tipos de erros refletem diferentes estratégias. Assim, omissão, transferência e supergeneralização podem ser vistos como algumas dessas estratégias.

³ Texto original: "their own linguistic system, or 'transitional competence'".

f) A IL está sujeita à fossilização, ou seja, o aprendiz atinge determinado ponto, próprio de cada indivíduo, no qual não consegue mais avançar em sua interlíngua, o que explica por que a imensa maioria dos aprendizes nunca chega a equiparar-se em desempenho aos falantes nativos.

Consoante os pontos *c* e *f* acima, Mozzillo (2005, p. 68) explica que a IL é, simultaneamente, processo, pois se reestrutura à medida que o aprendiz avança neste continuum em direção à fluência na LA, e produto final, já que, na maioria das vezes, o aprendiz jamais atinge o nível de proficiência dos falantes nativos. Ou seja, ele sempre falará um nível maior ou menor de sua interlíngua, que variará conforme a frequência e a intensidade do seu contato com a LA e outros fatores, tais como o modo de aprendizagem, o contato com outras línguas, a motivação etc.

Além de “interlíngua” (SELINKER, 1969), vários outros termos foram utilizados para se referir a este sistema linguístico próprio do aprendiz de L2, tais como “competência transicional” (CORDER, 1967), “sistemas aproximados” (NEMSER, 1971), “linguagem do aprendiz” (SAMPSON e RICHARDS, 1973), “dialetos idiossincráticos” (CORDER, 1971), entre outros. Embora existam algumas diferenças entre as propostas desses autores, todos concordam que este conhecimento do aprendiz “é governado por regras e sistemático”⁴ (VANPATTEN e BENATI, 2015, p. 132), uma língua diferente da L1 e da LA que “é estruturada internamente” (GONÇALVES, 2013, p. 4). O presente trabalho utilizará o termo proposto por Larry Selinker por ser esse o conceito mais amplamente aceito na literatura.

2.2 Transferência Linguística

Na seção anterior, abordamos o conceito de interlíngua e sua importância nos estudos sobre aquisição de L2. A construção desse sistema mental de regras abstratas dá-se através de estratégias com as quais o aprendiz busca, consciente ou inconscientemente, estabelecer relações entre o que ele quer aprender e o que já sabe. Para alguns pesquisadores, a principal dessas estratégias é a influência

⁴ Texto original: “is rule-governed and systematic”.

translingüística ou transferência, sobre a qual a seguir revisaremos os pontos teóricos mais importantes.

A influência translingüística pode ser definida como a influência do conhecimento prévio de uma língua sobre o conhecimento ou uso de outra (ODLIN, 1989; JARVIS e PAVLENKO, 2010). No que se refere à terminologia, não há consenso sobre como chamar o fenômeno: transferência, interferência ou influência translingüística. Entretanto, por estarem ligados a noções behavioristas de influência negativa das L1 na aquisição de L2, os termos interferência e transferência, em uso pelo menos desde os anos 1950 (WEINREICH, 1953; LADO, 1957) têm sido atualmente evitados por muitos autores. Já o termo influência translingüística, proposto por Kellerman e Sharwood Smith (1986, p.1) como uma opção mais neutra e abrangente, tem sido o preferido dos autores dos principais trabalhos sobre o assunto nas últimas duas décadas, pelo menos no mundo científico anglófono (JARVIS, 2000; ODLIN, 2003; JARVIS e PAVLENKO, 2010). Como no Brasil este termo ainda é muito pouco usado, utilizaremos transferência⁵ e influência translingüística como sinônimos para nos referirmos ao fenômeno como definido acima.

Odin (2005, p. 333) afirma que, embora exista forte interesse acadêmico na transferência, não só nos estudos de aquisição de L2, mas também nos de contato de línguas, tipologia e universais linguísticos, a pesquisa sobre o fenômeno está muito diluída e ainda não há um modelo teórico que tente explicá-lo como um todo. Entretanto, a pesquisa dos últimos 60 anos já conseguiu esclarecer muitas questões acerca da natureza da transferência e, consequentemente, do papel das línguas maternas e de outros conhecimentos linguísticos prévios na aprendizagem de L2.

A obra de Weinreich (1953) é tida como a que de certa forma inicia a pesquisa acadêmica sobre transferência. Neste estudo sobre o contato linguístico, o autor apresenta em detalhes vários tipos de transferência (a qual ele chama de interferência) e discute métodos para sua identificação e quantificação, assim como sua relação com outros aspectos do bilinguismo. Um dos pontos importantes desse seu trabalho é o conceito de identificações interlinguais. Como explica Odlin (1994),

⁵ Há dez anos Ringbom (2007) já não via problema em utilizar o termo *transferência*, pois acreditava que ele já não era mais tão associado ao behaviorismo. Por isso, o autor utilizou *transferência* e *influência translingüística* como sinônimos na sua pesquisa. Como compartilhamos da opinião do pesquisador, faremos o mesmo no presente trabalho.

o que Weinreich (1953) chama de uma “identificação interlingual” ocorre sempre que um indivíduo julga que estruturas (no sentido mais amplo do termo) de duas línguas são idênticas ou pelo menos semelhantes. Tais julgamentos podem ser conscientes ou inconscientes, acurados ou inacurados, e podem ser feitos tanto por bilíngues totalmente competentes quanto por aprendizes ainda nos estágios iniciais de aquisição de uma nova língua⁶ (ODLIN, 1994, p. 29).

Como vimos na seção anterior, Selinker (1972) utilizou-se da ideia de identificações interlinguais de Weinreich para desenvolver sua teoria da interlíngua, e o trabalho desses dois pesquisadores influenciou Kellerman (1977) no desenvolvimento do conceito de psicotipologia (a percepção do aprendiz sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas), o qual veremos na próxima seção.

A maior parte das descobertas sobre influência translingüística se deu no período entre as publicações de *Languages in Contact* (1953) de Weinreich e *Language Transfer* (1989) de Odlin. A seguir, comentamos os principais achados desse período, bem como os de estudos mais recentes, que exploraram mais a fundo algumas questões⁷.

a) A transferência não causa apenas erros, mas só a partir dos anos 1970 é que esta hipótese começou a ser considerada. Antes, linguistas e psicólogos já haviam argumentado, por exemplo, que a interferência entre as línguas representaria um obstáculo para o raciocínio e que a transferência na pronúncia seria causada pela “preguiça, indolência, inércia, evasão, negligéncia, (...) ou quaisquer outros belos sinônimos inventados para ‘economia de esforço’ ou ‘seguir a linha de menor resistência’”⁸ (JESPERSEN, 1922, p. 263). Embora Weinreich (1953) tenha contribuído enormemente para a compreensão da influência translingüística, o autor abordou o fenômeno no ponto de vista dos erros, ou seja, da transferência negativa ou interferência. Depois, a Análise Contrastiva proposta por Robert Lado (1957) defendia que a comparação minuciosa entre as línguas poderia prever quando a L1 poderia interferir na aprendizagem de L2. A partir da década de 1970, especialmente após Selinker publicar seu artigo *Interlanguage* (1972), no qual ele sugere que a transferência é uma das estratégias de aprendizagem que o aprendiz

⁶ Texto original: "What Weinreich termed as an "interlingual identification" occurs anytime an individual judges structures (in the widest sense of the term) in two languages to be identical or at least similar. Such judgements may be conscious or unconscious, they may be accurate or inaccurate, and they may be made either by fully competent bilinguals or by learners still in the earlier stages of acquiring a new language".

⁷ Cf. Odlin (1989); Ellis (1994); Jarvis e Pavlenko (2010).

⁸ Texto original: "laziness, indolence, inertia, shirking, sloth, (...) or whatever other beautiful synonyms have been invented for 'economy of effort' or 'following the line of least resistance'".

utiliza para construir seu conhecimento sobre L2, vários estudos⁹ lançaram luz sobre os efeitos da transferência e concluíram que ela pode levar não apenas a erros, mas também ao uso convencional da L2, às vezes até facilitando ou acelerando sua aquisição. Descobriram também que as similaridades e diferenças entre a língua-fonte e a língua-receptora¹⁰ com frequência não se manifestam em erros, mas em subprodução ou superprodução de estruturas da língua-receptora, ou ainda na preferência por certas estruturas ao invés de outras, como no caso do estudo de Sjöholm (1995) sobre a aprendizagem dos *phrasal verbs* do inglês por falantes nativos de sueco e finlandês, o qual inspirou a presente pesquisa e do qual falaremos mais adiante.

b) Ao contrário do que postulava a versão forte da Análise Contrastiva, diferenças entre as línguas não necessariamente levam a dificuldade de aprendizagem ou transferência negativa. Em estudo contrastivo que buscava prever a evitação de estruturas da LA consideradas difíceis por serem diferentes das estruturas das L1 dos sujeitos da pesquisa, Kleinmann (1977) acabou descobrindo que diferenças fáceis de perceber frequentemente acabavam facilitando a tarefa de aprendizagem de estruturas da LA. Além disso, são as similaridades, não as diferenças, que levam o aprendiz a estabelecer identificações interlinguais entre estruturas das línguas que ele sabe e as da LA (RINGBOM e JARVIS, 2009).

c) Maior proficiência na LA não necessariamente quer dizer que haverá menos influência translingüística. Há situações em que o aprendiz não utiliza estratégias de transferência até que já tenha aprendido o suficiente da LA para perceber similaridades entre ela e outra língua que ele fale. Este parece ter sido o caso na pesquisa de Wode (1977) sobre a aprendizagem de estruturas de negação do inglês por falantes de alemão como L1.

d) Ao contrário da visão mais tradicional (e behaviorista) de que a transferência seria a interferência da L1 na aprendizagem de L2, já foi observado que a transferência ocorre também da L2 para a L3 (Ringbom, 1978; Cenoz *et al.*, 2001), especialmente quando o indivíduo já tem um alto nível de fluência na L2, e inclusive da L2 (L3, L4 etc.) para a L1 (Jakobovits, 1970; Cook, 2003).

⁹ Cf. Ringbom (1978); Ard e Homburg (1983); Schlachter (1974); Schachter e Rutherford (1979).

¹⁰ Por *língua-fonte*, os autores querem dizer a língua de onde determinado item ou estrutura será transferido, enquanto que *língua-receptora* é a língua para onde esse item ou estrutura será transferido.

e) A transferibilidade, ou probabilidade de ocorrência da influência translingüística, é determinada por vários fatores que interagem entre si. Jarvis e Pavlenko (2010, p. 175) dividem esses fatores em cinco categorias: (1) fatores linguísticos e psicolinguísticos (ex.: similaridade translingüística, marcação e prototipicalidade); (2) fatores cognitivos e de desenvolvimento (ex.: nível de maturidade cognitiva); (3) fatores relacionados a conhecimentos e experiências linguísticas cumulativos (ex.: idade, nível de proficiência); (4) fatores relacionados ao ambiente e a aprendizagem; e (5) fatores relacionados ao uso da língua.

Nossa pesquisa se apoiou nos pressupostos teóricos que envolvem fatores linguísticos e psicolinguísticos, especialmente as similaridades translingüísticas e as questões tipológicas, que serão abordados nas próximas seções.

2.3 Similaridade translingüística

Foi somente na década de 1970 que se começou a descobrir mais sobre a natureza da influência translingüística ou transferência. O foco das pesquisas não era mais tentar prever os erros dos aprendizes, mas compreender o que os levava a estabelecer identificações interlinguais entre suas LM e a LA. Quais seriam os fatores que causariam ou impediriam a transferência? O que, de fato, seria transferido? Evidentemente, um dos primeiros fatores a serem identificados e estudados foi a similaridade translingüística, isto é, a relação entre as línguas que o aprendiz sabe e a que ele está aprendendo.

Vários trabalhos¹¹ mostraram a importância desse fator na pesquisa sobre transferência e até sobre aquisição de L2 de modo geral, e o livro *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning* de Håkan Ringbom (2007) é até o momento a obra mais abrangente sobre o assunto. Ringbom e Sjöholm pesquisaram os efeitos da percepção de alunos de inglês como língua estrangeira na Finlândia sobre similaridades e diferenças entre suas LM e a LA. O país proporciona um contexto ideal para esse tipo de pesquisa porque, apesar de possuir falantes nativos de finlandês (uma língua do grupo fino-urálico e, portanto, muito distante do inglês) e de

¹¹ Cf. Ringbom e Pamberg (1976); Ringbom, (1978, 1987, 2001 e 2007); Sjöholm (1976 e 1995); Wode (1976); Kellerman (1977 e 1995); Jarvis (2000); Cenoz (2001); Eckman (2004).

sueco (língua germânica muito próxima do inglês), esses falantes têm o mesmo sistema educacional e se consideram pertencentes à mesma cultura (RINGBOM, 2007, p. 34). Os pesquisadores puderam, assim, neutralizar muitas variáveis que em outros contextos poderiam influenciar os resultados (ex.: diferenças culturais, de tipo de instrução etc.) e comparar falantes monolíngues de finlandês, monolíngues de sueco e bilíngues em ambos os idiomas.

De modo geral, o que as pesquisas mostram é que falantes de línguas tipologicamente próximas à LA a compreendem muito melhor do que aqueles que falam línguas mais distantes (JARVIS e PAVLENKO, 2010, p. 176). Isso quer dizer que a aprendizagem de uma língua próxima é facilitada, pois o aprendiz associa formas e estruturas entre as línguas e mais rapidamente as inclui na sua interlíngua (ELLIS, 1994, p. 329). Consequentemente, uma maior taxa de aprendizagem leva a uma maior e melhor produção. Talvez fosse possível afirmar que as conclusões acima são óbvias ou, de certa forma, pelo menos, esperadas. Entretanto, a maior contribuição das pesquisas nesse ponto veio dos estudos de Kellerman (1977; 1978) sobre o que ele chamou de *prototipalidade* (a percepção de aprendizes de L2 sobre até que ponto estruturas e significados são protótipicos, isto é, centrais e específicos de uma língua e não transferíveis) e *psicotipologia* (as percepções que os aprendizes têm acerca da distância entre L1 e L2, independentemente da real distância entre elas), que levaram o pesquisador à conclusão de que as similaridades translingüísticas que os aprendizes creem existir afetam mais a compreensão, a aprendizagem e a produção da língua-alvo do que as reais similaridades entre as línguas. Ringbom (2007) levou tal questão adiante e estabeleceu dois objetos de estudo distintos: as similaridades translingüísticas objetivas e as subjetivas.

As *Similaridades Objetivas* são as similaridades que realmente existem entre duas línguas, o verdadeiro grau de congruência entre elas, determinado através de estudos na Linguística. As similaridades objetivas são simétricas (aplicando-se igualmente da língua A para a língua B e vice-versa) e constantes no tempo. As *Similaridades Subjetivas* são semelhanças que o aprendiz percebe ou acredita existir entre duas línguas, e estão relacionadas a processos que acontecem na mente de cada indivíduo. Elas são assimétricas, pois tendem a ser mais fortes em uma direção do que em outra, ou seja, “falantes de uma língua X podem achar mais fácil compreender uma língua Y do que falantes da língua Y compreenderem a

língua X”¹² (RINGBOM, 2007, p. 7), e não são constantes no tempo, pois sua percepção muda conforme a experiência e proficiência do aprendiz na LA aumentam (ELLIS, 1994, p. 328). As similaridades translingüísticas subjetivas que os aprendizes percebem (ou presumem existir) “são a base sobre a qual eles formam identificações interlinguais, que servem como gênese para a maioria dos tipos de influência translingüística”¹³ (JARVIS e PAVLENKO, 2010, p. 179). Por outro lado, as similaridades objetivas não causam a transferência, mas normalmente determinam se o resultado dela será aceitável ou não (transferência positiva ou negativa). Vale lembrar que, como mencionamos anteriormente, a transferência é simultaneamente positiva e negativa, pois raramente há correspondências exatas entre as línguas.

Há dois tipos de similaridades translingüísticas subjetivas: as percebidas e as presumidas (JARVIS, 1998, *passim*; RINGBOM, 2007, p. 7). A similaridade percebida é um julgamento consciente ou inconsciente de que uma forma, estrutura, significado ou função que o aprendiz encontra no *input* da língua-fonte é semelhante a um equivalente na língua-receptora. Por outro lado, a similaridade presumida é apenas uma hipótese de que determinada construção da língua-fonte seja semelhante à outra na língua-receptora. Todas as similaridades subjetivas percebidas são também presumidas, mas nem todas as presumidas são percebidas. Isso explica por que as similaridades subjetivas que o aprendiz acredita existir frequentemente não correspondem às que realmente existem entre as línguas.

Ringbom (2007, p. 25) argumenta que, depois de cruzado certo limiar de similaridades percebidas, o aprendiz passa a presumir que existam similaridades onde ele ainda não foi capaz de perceber. Como exemplo hipotético, imaginemos que um falante de português-LM que esteja aprendendo inglês tenha percebido, durante tarefas de compreensão, similaridade translingüística entre o sufixo português que designa agente ou profissão “-or” e o seu equivalente em inglês “-er” nas seguintes palavras: cantor – *singer*, trabalhador – *worker*, jogador – *player*, escritor – *writer*, pintor – *painter*. O aprendiz poderia então formular na sua interlíngua uma hipótese sobre o funcionamento da morfologia do inglês e, ao tentar produzir nesta LA, poderia *presumir* que a similaridade se estende a outras palavras. Assim, a tentativa de produzir a palavra que designa “aquele que lê” a partir do

¹² Texto original: “speakers of language X may find it easier to understand language Y than speakers of language Y to understand language X”.

¹³ Texto original: “are the basis on which they form interlingual identifications, which serve as the genesis of most types of CLI”.

verbo *read* resultaria em *reader*, a palavra certa em inglês para “leitor”. Por outro lado, ao buscar formar a palavra que significa “aquele que cozinha” a partir do verbo *cook* formaria a palavra *cooker*, que não quer dizer “cozinheiro”, mas “fogão”. Essa tentativa é baseada numa presunção exata sobre a morfologia da língua alvo, ainda que, semanticamente, a palavra não se refira à pessoa que desempenha a ação “cozinhar”, mas ao equipamento. Enquanto as similaridades subjetivas (percebidas e/ou presumidas) levam o aprendiz a fazer uso da transferência, as similaridades objetivas ditam quando ela será positiva ou negativa.

Embora as similaridades translingüísticas sejam mais claramente perceptíveis através de itens ou palavras que são formalmente idênticos ou semelhantes (ex.: os cognatos *estudante* em português e *student* em inglês), pode haver também semelhanças “funcionais ou semânticas, em categorias gramaticais e unidades semânticas, onde não há semelhança formal”¹⁴ (RINGBOM, 2007, p. 8). Ringbom menciona o estudo de Seppänen (1998), que identificou sete correspondências gramaticais entre finlandês e inglês, línguas sem qualquer parentesco. Aqui, entramos em outra questão importante: as diferenças entre transferência de item e transferência procedural ou de sistema.¹⁵

Ringbom utiliza os conceitos de aprendizagem de item e aprendizagem de sistema (CRUTTENDEN, 1981)¹⁶ para explicar como as similaridades translingüísticas perceptíveis levam o aprendiz a construir seu conhecimento da L2. A aprendizagem se dá inicialmente item por item, e na transferência desse tipo o aprendiz estabelece em sua mente uma equivalência entre um item ou conceito da L1 e um item da LA, através de uma similaridade *percebida* de forma e uma similaridade *presumida* de significado ou função (RINGBOM, 2007, p. 55). Já na transferência de sistema, a qual Ringbom prefere chamar de transferência procedural, o que é transferido são princípios abstratos de organização da informação (RINGBOM e JARVIS, 2009, p. 111).

¹⁴ Texto original: “functional or semantic, in grammatical categories and semantic units, where no formal similarity is at hand”.

¹⁵ *Item* seria uma forma individual, como um som, uma letra, um morfema, uma palavra, uma unidade sintática etc., e *sistema* seria “um conjunto de princípios para organizar as formas paradigmaticamente (ex.: designando diferentes funções a diferentes formas de uma palavra, como em *go*, *goes*, *going*, *gone*, *went*) e sintagmaticamente (ex.: regras para a formação de palavras compostas, regras de ordem das palavras)” (RINGBOM e JARVIS, 2009, p. 110).

¹⁶ Em seu trabalho sobre aquisição de L1, Cruttenden (1981) postula que um estágio de aprendizagem de item em vários níveis da língua (fonologia, entonação, morfologia, sintaxe e semântica) ocorre antes de um estágio de aprendizagem de sistema.

No caso dos *phrasal verbs*, objeto de estudo da presente pesquisa, os verbos e as partículas (preposições e advérbios) são itens que, combinados, formam unidades (de forma e função) que também são itens. Entretanto, a combinação *verbo + partícula* e as regras de regência que se aplicam a essa combinação formam o sistema “*phrasal verbs*”. Ringbom afirma que a aprendizagem é facilitada “onde as categorias gramaticais existem tanto na LA quanto na L1”¹⁷ (RINGBOM, 2007, p. 70). Nossa estudo busca determinar se isso ocorre entre português-LM e inglês-LA e como os aprendizes que têm essa LM lidam com a potencial similaridade translingüística.

2.4 Proximidade linguística entre português e inglês

Nossa pesquisa aborda as similaridades translingüísticas entre inglês e português na questão dos *phrasal verbs* tanto de um ponto de vista linguístico, ao buscar estabelecer as reais semelhanças entre essas línguas, quanto de uma perspectiva psicolinguística, ao pretender descrever a percepção que os aprendizes têm das semelhanças e diferenças. Faz-se necessário, portanto, que façamos algumas considerações a respeito das características tipológicas dos idiomas em questão.

Embora ambas a línguas pertençam ao grupo indo-europeu, elas não estão no mesmo subgrupo. Enquanto o português é uma língua românica, que se desenvolveu na península ibérica após a queda do império romano (DORREN et al., 2015; PRICE, 2000), o inglês é uma língua germânica ocidental, que se desenvolveu na Grã-Bretanha a partir da fusão de dialetos anglo-saxões, mas que também recebeu forte influência do latim. Tal influência foi tanto direta, com a ocupação romana, quanto indireta, através da influência romana sobre as línguas germânicas e mais tarde pela ocupação da Grã-Bretanha pelos normandos, os quais falavam normando antigo que, junto com os idiomas galo-românicos, deram origem à língua francesa atual (JANSON, 2012).

¹⁷ Texto original: “where the grammatical categories exist in both the TL and the L1”.

Ainda que a língua inglesa seja uma língua do subgrupo germânico, com a maior parte das estruturas e do léxico vindos das línguas germânicas ocidentais e nórdicas, ela tem uma considerável influência latina, principalmente no léxico. Estima-se que mais da metade do vocabulário do inglês seja de origem latina. Finkenstaedt e Wolff (1973) atribuíram 28,24% do léxico como vindo da *langue d'oïl* (que inclui o francês e o normando antigo) e 28,3% proveniente diretamente do latim. Já Williams (1986) concluiu que 41% do léxico inglês seria de origem francesa e 15% viria do latim.

O falante nativo de português, uma língua românica, nota facilmente essa congruência lexical entre sua LM e o inglês. As similaridades formais entre muitas das palavras dessas línguas podem ser evidenciadas nos cognatos, que muitas vezes podem ser equivalentes formais exatos, como no caso dos adjetivos terminados em *-al* (ex.: natural, federal, animal, eventual, mortal etc.). Além das similaridades lexicais, há também outras congruências tipológicas entre os idiomas, como o padrão sintático SVO, a presença de artigos definidos e indefinidos, o uso de preposições, as vozes ativa e passiva, formas comparativas, dentre outros (LEWIS et al., 2016).

Como afirmamos anteriormente, nosso estudo pretende mostrar as similaridades translingüísticas reais entre português e inglês nas estruturas denominadas *phrasal verbs* e, além disso, explorar a percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre essas similaridades. Em seu sentido mais amplo, o termo *phrasal verb* refere-se à combinação de um verbo e uma ou duas partículas (advérbio, preposição ou ambas) na língua inglesa, que funciona como uma unidade lexical (SJÖHOLM, 1995; DIGNEN et al., 2000). Outro termo utilizado é *multi-word verb*, considerado um “termo guarda-chuva” que engloba três subcategorias: (a) *phrasal verbs* (verbo + advérbio, ex.: *go out*, *break up*), transitivos ou intransitivos, com a partícula podendo ser separada do verbo, frequentemente informais e cujo significado muitas vezes não pode ser inferido a partir de suas partes constituintes; (b) *prepositional verbs* (verbo + preposição, ex.: *break into*, *depend on*), sempre transitivos, com a partícula sempre junto ao verbo; e (c) *phrasal-prepositional verbs* (verbo + advérbio + preposição, ex.: *put up with*, *look down on*), com as partes inseparáveis e, assim como os verbos da primeira subcategoria, frequentemente informais e com significados difíceis de serem compreendidos a partir das palavras que os formam (SWAN, 2010; CARTER, 2011). No presente estudo, utilizaremos o

termo *phrasal verb* para nos referirmos às três subcategorias acima, assim como o fazem os principais dicionários e livros didáticos¹⁸, mas focaremos as combinações *verbo + partícula* que tiverem significados distintos dos verbos quando usados sem partícula.

As gramáticas da língua portuguesa não preveem uma categoria de verbos equivalente aos *phrasal verbs* do inglês. As regras de regência verbal dizem que há verbos que, quando acompanhados de complemento, exigem certas preposições (ex.: gostar (de): *eu gosto de carne*). Esses verbos correspondem, *grosso modo*, aos *prepositional verbs* do inglês. Contudo, há verbos que, quando utilizados com certas partículas, têm significados diferentes dos verbos originais. Por exemplo, o verbo *jogar*, que quer dizer *praticar, competir, apostar, arremessar* (HOUAISS et al., 2009), quando utilizado com a partícula *fora* assume o significado de “descartar, pôr no lixo” (ex.: *ele jogou fora a garrafa*). A combinação *jogar fora* (verbo + advérbio), que funciona como uma unidade lexical, é equivalente em forma e significado aos *phrasal verbs* do inglês.

A inspiração para a presente pesquisa se deu quando, ao observarmos diversas equivalências como a descrita acima (a partir de nossa experiência e pela pesquisa em dicionários de regência verbal), notamos que havia similaridades translingüísticas não apenas entre as categorias, mas também entre *phrasal verbs* individuais. Por exemplo, o verbo *throw out* tem significado e partes constituintes equivalentes à combinação “*jogar fora*”. Curiosamente, podemos notar que, pelo menos nesse exemplo, nenhuma das partes que formam o *phrasal verb* inglês são de origem latina. No capítulo Metodologia, detalhamos o procedimento de levantamento dos *phrasal verbs* da língua portuguesa e nossos procedimentos para saber como os aprendizes de inglês percebem e lidam com as semelhanças e equivalências.

¹⁸ Cf. Dignen et al.(2000); McIntosh (2006); McCarthy e O'Dell (2007); Carter (2011).

3 Metodologia

Nossa pesquisa investigou as similaridades translingüísticas entre português e inglês, tanto do ponto de vista da Linguística, ao buscarmos estabelecer similaridades objetivas entre os *phrasal verbs* ingleses e estruturas equivalentes em português, quanto da Psicolinguística, ao investigarmos a percepção dos aprendizes quanto a potenciais similaridades. Para tanto, desenvolvemos o estudo em três etapas. Na primeira, fizemos um levantamento comparativo entre as duas línguas em questão para estabelecer as equivalências em estruturas do tipo *verbo + partícula*, como definidas na seção 2.4 da revisão de literatura neste trabalho. Na segunda etapa, aplicamos um teste de múltipla escolha para analisar como aprendizes de inglês de nível intermediário e avançado escolhem entre *phrasal verbs* e verbos simples dependendo das diferentes relações de (não) similaridade entre as opções disponíveis na LA e seus equivalentes na LM. Na terceira etapa, realizamos entrevistas para avaliar as percepções dos aprendizes sobre as dificuldades do inglês e sua semelhança ou não com o português e para estabelecer se a aparente tendência de evitar *phrasal verbs* tem alguma relação com a (não) percepção de similaridades translingüísticas. A seguir, detalharemos as etapas do estudo e outros pontos pertinentes.

3.1 O levantamento dos *phrasal verbs* da língua portuguesa

Apesar de as gramáticas da língua portuguesa não preverem uma categoria grammatical de expressões idiomáticas formadas por verbo e partículas do tipo que, em língua inglesa, convencionou-se chamar de *phrasal verbs*, nossa observação mostra que tais estruturas de fato existem em português. Entretanto, é necessário que analisemos objetivamente tais equivalências para que a posterior pesquisa sobre as percepções de similaridades translingüísticas seja válida.

O primeiro passo dessa nossa análise se deu com a comparação entre os *phrasal verbs* e as estruturas que julgamos equivalentes a eles em português, tanto em forma quanto em significado e uso. Como explicamos na seção 2.4, consideramos a definição mais ampla de *phrasal verb*, a qual engloba três estruturas: “verbo + advérbio”, “verbo + preposição” e “verbo + advérbio + preposição”. Entendemos que, para que determinada estrutura fosse considerada *phrasal verb* da língua portuguesa, ela precisaria: (1) ter a mesma forma das estruturas em inglês, (2) ser uma unidade lexical (*i.e.*, enquanto combinação de verbo e partícula, ter significado distinto daquele do verbo quando utilizado sem partícula) e (3) possuir as mesmas regras de uso dos *phrasal verbs* ingleses (quanto à transitividade e posição do objeto).

Para uma identificação preliminar dos potenciais *phrasal verbs* portugueses, analisamos a regência dos verbos em três dicionários. Utilizamos como ponto de partida o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA e LONGO, 1990), por ser o mais abrangente e detalhado dicionário de regência verbal disponível.¹⁹ Em cada verbete, procuramos verbos cujas regências prevejam combinações com preposições e advérbios, e cujos significados se alterem nessas combinações. Paralelamente, pesquisamos os potenciais *phrasal verbs* encontrados também no *Dicionário de Regência Verbal* (LUFT, 2009), no *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa* (HOUAISS et al., 2009) e no *Dicionário Multilíngue de Regência Verbal* (XATARA et al., 2013) a fim de confirmar e/ou complementar as

¹⁹ Esta obra é utilizada como referência para diversos manuais e dicionários de regência verbal (ex.: HOUAISS et al., 2009; LUFT, 2009). Fruto de uma minuciosa investigação feita por pesquisadores do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), ela apresenta a análise exaustiva da regência de cada um de seus 5730 verbos.

informações obtidas. Além disso, atentamos para possíveis equivalências de forma e significado com *phrasal verbs* do inglês. A seguir, exemplificamos o procedimento.

A Figura 1 abaixo mostra o verbete do verbo *apitar*, tal como é apresentado no Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil (BORBA e LONGO, 1990) (grifos do autor). Podemos observar que os significados desse verbo se dividem, quanto ao seu uso, em três diferentes grupos, assinalados pelos numerais romanos I, II e III. Cada grupo tem subdivisões, marcadas pelos numerais arábicos 1, 2, 3 etc., que contêm significados relacionados ao grupo e suas respectivas regências.

APITAR – I. Indica ação com sujeito agente . 1. Sem complemento significa <i>dar sinal por meio de apito, silvar</i> : <i>Um guarda () começou a apitar como um possesso.</i> (TP, 36). 2. (Esp.) Com complemento expresso por nome designativo de ocorrência durante um jogo , significa <i>assinalar</i> : <i>O juiz, Marcos Vinícius dos Santos apitou pênalti incontinente.</i> (VEJ – 13.12.78, 115); <i>O juiz só apitava as faltas contra o nosso time.</i> 3. (Esp.) – Com complemento expresso por nome designativo de partida , significa <i>dirigir, arbitrar</i> : <i>Um juiz estrangeiro vai apitar o jogo entre Flamengo e Corinthians.</i> 4. Com complemento na forma em + nome não animado , significa <i>decidir, dar opinião</i> : <i>O secretário do governo não apita coisa nenhuma na escola; A Zizi () apitava em todas as artes</i> (AS, 140). II. Indica processo com sujeito paciente . Significa <i>dar sinal por meio de apito</i> : <i>Lúcia contava que navios apitavam mais sonoros que chaminés</i> (CBC, 269); <i>Quando o trem apitou, ele botou o pescoço pra fora</i> (CJ, 57). III. Expressões: 1. Apitar na curva = morrer: <i>Mais dia menos dia ele [o trem da morte] apita na curva e a gente embarca.</i> (UC, 27). 2. Apitar um instrumento = ter uma profissão ou atividade: <i>Agora vamos ver o instrumento que você apita.</i> (FE, 120).

Figura 1 - Quadro com o verbete do verbo *apitar* no Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil (BORBA e LONGO, 1990).

O número 4 do grupo I apresenta um significado para *apitar* que só aparece quando o verbo é utilizado com a preposição *em* e seguido por nome não animado (*apitar em n. inanimado*). Nesse caso, o verbo significa *decidir, dar opinião*, diferentemente do significado principal do verbo, *dar sinal por meio de apito*. Embora seja evidente que o significado expresso por “*apitar em*” derive do item 3 no mesmo grupo, no qual o verbo tem o sentido de *dirigir/arbitrar partida ou jogo*, ele só pode ser utilizado com a ideia de dar opinião, fora do contexto restrito do esporte, quando acompanhado da preposição *em*. Temos, portanto, um *phrasal verb*, ou seja, uma construção do tipo “verbo + preposição” que tem significado diferente do verbo quando utilizado sem a partícula.

Muitos verbos mostraram combinações possíveis com partículas, mas não foram classificados como *phrasal verbs* no nosso levantamento por não se

enquadrarem nas características que elencamos no segundo parágrafo desta seção. Os casos não considerados como *phrasal verbs* se encontravam em uma das seguintes situações:

- a. Certos verbos requerem uma partícula mesmo para o sentido único ou principal do verbo, ou seja, o uso da partícula não altera o significado do verbo (ex.: Eu gosto de chocolate.; Sua cama consiste num estrado.).
- b. A partícula que acompanha o verbo num dos seus sentidos pode ser opcional. Por exemplo, o verbo *gozar*, cujo significado original é “sentir prazer”, parece ter também dois *phrasal verbs*, um significando “ironizar, debochar” (ex.: Ele gozou da minha timidez.) e o outro “ter” (ex.: O General goza de muito prestígio.). No entanto, o dicionário diz que a preposição “de” é opcional nessas acepções (ex.: Todos gozavam sua inabilidade.; O exército não gozava boa reputação.).
- c. O complemento que requer certa partícula é apagável, isto é, o sentido diferente que o verbo teria com a partícula se conserva mesmo quando ele é utilizado sem complemento. Por exemplo, o verbo *refazer*, que quer dizer “fazer de novo, corrigindo ou consertando”, parece se tornar um *phrasal verb* com o sentido de “recuperar-se, recobrar-se”, quando usado na forma pronominal e com a partícula “de” (ex.: A nação não conseguia refazer-se do espanto.). Entretanto, esse sentido se conserva mesmo quando não há complemento (e nem partícula) (ex: A cobra refez-se logo e picou-o.).
- d. Diversos casos de aparentes *phrasal verbs*, especialmente aqueles cuja partícula é “com” (ex.: acertar-se com, caldear-se com), apresentam a propriedade de se poder coordenar o sujeito e o complemento, condensando-os em uma forma plural com o verbo na forma pronominal ou não. Quando isso acontece, a partícula não é mais necessária, descaracterizando o *phrasal verb* presumido. Por exemplo, o verbo *atracar*, que quer dizer “agarrar, pegar, aportar”, quando utilizado na forma pronominal e com a partícula “com” parece transformar-se num *phrasal verb* cujo significado é “entrar em luta corporal” (ex.: O cara se atracou com o bilheteiro.). No entanto, também é possível dizer “O cara e o bilheteiro se atracaram”, mantendo o significado “brigar”, mas sem a partícula que faria do verbo um *phrasal verb*.

Na primeira seção do capítulo Resultados, apresentamos detalhes dos achados do levantamento proposto. A lista completa dos *phrasal verbs* identificados encontra-se no Apêndice F.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, que forneceram os dados para a investigação da percepção de similaridades translingüísticas através de suas respostas no teste de múltipla escolha e na entrevista (ambos os instrumentos são explicados a seguir), eram alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês de uma universidade federal do sul do Brasil. Com o apoio dos professores do curso, a coleta de dados foi realizada ou divulgada nas aulas de todas as disciplinas de Língua Inglesa em andamento no curso²⁰.

Todos os alunos que desejaram participar, expressando sua vontade através da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido²¹, realizaram o teste de múltipla escolha, e alguns deles foram também chamados para a entrevista. Entretanto, como os *phrasal verbs* são estruturas que figuram principalmente nos conteúdos programáticos de nível intermediário e avançado, é possível afirmar que falantes de nível básico evitariam tais estruturas por não as conhecerem. Além disso, o teste foi concebido de forma que os respondentes se concentrassem na situação de escolha, sendo, por isso, necessário que eles conhecessem todo léxico utilizado nas questões. Portanto, consideramos para a análise apenas os dados obtidos de aprendizes de nível intermediário e avançado, onde a probabilidade de familiaridade com os *phrasal verbs* e todo o resto do vocabulário do teste seria maior. Para ajudar a garantir que o conteúdo do teste fosse, pelo menos, passivamente familiar aos sujeitos, de forma a “rejeitar a ignorância como explicação para o não uso”²² (HULSTIJN e MARCHEMA, 1989, p. 243), tivemos de realizar o nivelamento dos participantes, explicado em detalhes abaixo.

²⁰ O currículo do curso de licenciatura em questão prevê oito disciplinas obrigatórias de inglês (Língua Inglesa I a VIII, distribuídas pelos 4 anos de curso. Como a coleta de dados da presente pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo, os graduandos se encontravam distribuídos entre as disciplinas de Língua Inglesa II, IV, VI e VIII.

²¹ Cf. Apêndice A.

²² Texto original: “ruling out ignorance as an explanation for nonuse”.

No curso de graduação em questão, o nível de proficiência dos alunos frequentemente não corresponde ao semestre que estão cursando. Isso acontece porque, mesmo os alunos com fluência mais elevada devem, por força do projeto pedagógico do programa, que visa à formação de professores, cursar todas as oito disciplinas de Língua Inglesa. O nivelamento por meio de um teste (anterior ao teste de múltipla escolha para coleta de dados) foi a solução encontrada para que pudéssemos selecionar os alunos cujos dados fossem mais relevantes para a presente pesquisa.

Para identificar os falantes de nível intermediário e avançado, os sujeitos que não tivessem algum certificado internacional de proficiência atestando seu nível²³ fariam um teste de nivelamento. Escolhemos para tanto o teste *Quick Placement Test*^{24,25}, disponibilizado pela editora MacMillan Publishers para nivelamento de alunos dentro de uma conhecida série de cursos chamada *New Inside Out* (KAY e JONES, 2008). O teste é composto de 60 questões de múltipla escolha que incluem vocabulário e gramática e classificam o aluno entre os níveis de fluência A1 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Council for Cultural Cooperation, 2009). Os sujeitos que alcançassem 40 ou mais acertos (nível B2 ou superior, de acordo com a chave de correção deste teste de nivelamento)²⁶ teriam seu desempenho no Instrumento de Coleta I (o teste de múltipla escolha de *phrasal verbs*) e suas respostas ao Instrumento de Coleta II (a entrevista) incluídos na análise dos dados.

²³ Seriam aceitas pontuações equivalentes ao nível B1 ou superior no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas das seguintes certificações: TOEFL iBT score ≥ 56; TOEFL ITP score ≥ 483; Cambridge English Scale ≥ 155 (FCE, CAE ou CPE); ou IELTS score ≥ 5.0.

²⁴ Cf. Anexo A.

²⁵ Cf. <http://www.insideout.net/new/resources/placement-tests>

²⁶ Reconhecendo as limitações do teste de nivelamento, que avalia apenas conhecimentos de gramática e vocabulário, decidimos incluir na pesquisa os sujeitos que nele obtivessem pontuação equivalente pelo menos ao nível B2, pois pensamos que assim nos aproximariámos de um desempenho equivalente a pelo menos o nível B1 dos exames internacionais de proficiência, que são muito mais completos e exigentes.

3.3 Instrumento de coleta de dados I: teste de múltipla escolha

3.3.1 O estudo de Sjöholm (1995)

O presente estudo foi inspirado pelo trabalho de Sjöholm (1995), que comparou a compreensão e o uso de *phrasal verbs* ingleses por dois grupos de aprendizes com diferentes LM: sueco, língua germânica como o inglês, e que tem *phrasal verbs*; e finlandês, língua não relacionada com o inglês e que não tem estruturas do tipo *phrasal verbs*. Nossa estudo analisou aprendizes em uma situação relativamente intermediária: eram falantes nativos de uma língua que não é muito próxima do inglês, mas que possui *phrasal verbs*.

Sjöholm aplicou um teste de múltipla escolha²⁷ em que cada questão continha duas alternativas corretas, um *phrasal verb* (que seria a alternativa preferida por falantes nativos na dada questão) e um verbo ‘sinônimo’ de um só elemento, além de duas alternativas erradas. A presença de duas alternativas corretas visava a estabelecer se os aprendizes prefeririam verbos simples ao invés de *phrasal verbs*, e se isso poderia ser explicado pela percepção de similaridades translingüísticas entre estruturas de suas LM e os verbos da LA. O pesquisador utilizou um procedimento rigoroso de seleção de verbos e questões para assegurar que as situações de uso apresentadas no teste fossem naturais e que os *phrasal verbs* fossem sempre as opções preferidas de falantes nativos. Em nossa adaptação do teste para aprendizes brasileiros de inglês, utilizamos o mesmo rigor metodológico, mas também algumas modificações no modo de construção do instrumento, o que é explicado mais detalhadamente na próxima subseção.

²⁷ Cf. Anexo B.

3.3.2 A criação do instrumento do presente estudo

O objetivo deste instrumento era investigar como aprendizes brasileiros de inglês como LE que são falantes nativos de português lidam com situações de escolha entre *phrasal verbs* e verbos simples quando há similaridades translingüísticas entre as línguas, ou seja, quando existem equivalências de forma e/ou de significado entre os *phrasal verbs* da LA e os da LM.

Seguindo como modelo o teste aplicado por Sjöholm (1995), o instrumento de coleta de dados I deveria ser composto de questões de múltipla escolha, cada uma contendo uma frase com uma lacuna e quatro opções (duas respostas possíveis e dois distratores): um *phrasal verb* possível, um verbo simples possível, um *phrasal verb* distrator e um verbo simples distrator. Os sujeitos não seriam informados de que haveria mais de uma resposta possível em cada questão, apenas instruídos a escolherem a opção que julgassem melhor.

A seleção dos *phrasal verbs* do trabalho de Sjöholm foi feita especialmente para o contexto de similaridades translingüísticas entre inglês-LA, sueco-LM e finlandês-LM. Assim, o pesquisador escolheu verbos que se encaixassem em duas categorias semânticas distintas: 1 – *phrasal verbs* semanticamente transparentes ou literais, ou seja, cujos significados fossem a soma de suas partes constituintes e; 2 – *phrasal verbs* semanticamente opacos ou figurativos, em que a combinação das palavras tivesse um novo significado, diferente do sentido original do verbo. Além disso, Sjöholm buscou incluir *phrasal verbs* (opacos e transparentes) “que tivessem uma expressão mais ou menos equivalente em sueco”²⁸ (SJÖHOLM, 1995, p. 123).

Na presente pesquisa, o foco não foi a opacidade ou transparência no significado dos verbos, mas a percepção dos aprendizes quanto a semelhanças formais e de sentido entre *phrasal verbs* do inglês-LA e do português-LM, uma língua não tão distante do inglês quanto o finlandês, nem tão próxima quanto o sueco. Portanto, o método para a escolha dos *phrasal verbs* foi um pouco diferente. Primeiro, era preciso que os verbos estivessem entre os mais frequentes na língua inglesa, pois são os que geralmente são selecionados nos corpora para o desenvolvimento de livros didáticos, pelo menos os utilizados no programa de

²⁸ Texto original: “that had a more or less equivalent expression in Swedish”.

graduação em questão²⁹. Para isso, utilizamos cinco fontes distintas: a lista das três mil palavras mais comuns do inglês (HORNBY, 2015)³⁰, o dicionário Longman Phrasal Verbs Dictionary (DIGNEN et al., 2000), os estudos de Gardner e Davies (2007) e Liu (2011) sobre os 100 *phrasal verbs* mais comuns e a pesquisa de Garnier e Schmitt (2015) sobre os 150 *phrasal verbs* mais comuns.

O Longman Phrasal Verbs Dictionary, elaborado a partir da Longman Corpus Network³¹, contém mais de 5000 verbetes e destaca 610 *phrasal verbs* mais comuns. A partir destes buscamos, na língua portuguesa, equivalentes em forma e significado. Para confirmar as similaridades translingüísticas, os potenciais *phrasal verbs* foram pesquisados nos dicionários de língua portuguesa com o mesmo método utilizado no levantamento descrito na seção 3.1. O resultado é uma lista com 32 *phrasal verbs*, mostrada na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1. *Phrasal verbs* equivalentes em inglês e português entre os 610 mais comuns de acordo com o Longman Phrasal Verbs Dictionary.

Inglês*	Português**	Significado
ask after	perguntar de	procurar saber; buscar informação
back off	voltar atrás	desfazer; arrepender-se, desistir
base on	basear(-se) em	ter como base ou fundamento
come down	vir abaiixo	desmoronar
eat out	comer fora***	almoçar ou jantar num restaurante
go (well) with	ir (bem) com	combinar
go after	ir atrás de	perseguir
go against	ir contra	opor
go ahead (with)	ir em frente (com)	prosseguir
go away	ir embora	partir
go forward	ir para frente	progredir
hold onto	agarrar-se a	segurar-se (para não cair)
laugh at	rir de	zombar
lead to	levar a	causar
leave out	deixar de fora	excluir
leave to/up to	deixar para	deixar que alguém decida
live for	viver para	ter a vida dedicada a

²⁹ Os materiais adotados no curso de graduação onde a pesquisa foi desenvolvida são o *New English File* da Oxford University Press, que utiliza o Oxford English Corpus, e a série *Objective* da Cambridge University Press, que utiliza Cambridge Learner Corpus.

³⁰ A lista Oxford 3000™ é uma compilação das 3000 palavras mais comuns na língua inglesa feita a partir do British National Corpus e da Oxford Corpus Collection. A lista se encontra em um diretório online (<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/wordlist/english/oxford3000/>), mas também é incluída nos dicionários publicados pela editora Oxford University Press, cujos verbetes de palavras que constam na lista são marcados com o ícone de uma chave.

³¹ Uma base de dados de mais de 330 milhões de palavras de várias fontes diferentes, tanto de comunicação escrita quanto falada (<http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/corpus/>).

live on	viver de	manter-se; ter como ganho
meet with	encontrar-se com	ir ter com
react against	reagir contra	lutar; resistir; enfrentar
result in	resultar em	causar
return to	retornar a	retomar; voltar a
run after	correr atrás	perseguir
sleep with	dormir com	ter relações sexuais com
stand against	levantar-se contra	protestar; manifestar-se; rebelar-se
stay away from	ficar longe de***	afastar-se; evitar
stay out of	ficar fora de***	evitar; não meter-se em
suffer from	sofrer de	ter, sentir os sintomas
throw out	jogar fora	descartar
turn against	voltar-se contra	revoltar-se; investir
warn against	advertir contra	acautelar; precaver
work on	trabalhar em	empenhar-se; esforçar-se

*Cf. Dignen et al., 2000.

**Cf. Borba e Longo, 1990; Luft, 2009; Houaiss et al., 2009; Xatara et al., 2013.

***Estes verbos portugueses não constam nos dicionários referidos no item ** acima, mas foram encontrados no Dicionário Michaelis de Phrasal Verbs Inglês-Português (GREGORIM e NASH, 2003).

Comparamos a lista de *phrasal verbs* ingleses acima com a lista Oxford 3000™ e constatamos que todos os verbos daquela constam nessa (embora não necessariamente com suas partículas). A lista foi também comparada com os três estudos sobre os *phrasal verbs* mais frequentes (GARDNER e DAVIES, 2007; LIU, 2011; GARNIER e SCHMITT, 2015) e três dos 32 estavam entre os 100 ou 150 mais comuns: *come down*, *go ahead* e *throw out*. Portanto, a lista dos *phrasal verbs* pré-selecionados para o estudo se distribui, quanto à frequência, da seguinte maneira:

- 3 entre os 150 *phrasal verbs* mais comuns e;
- 29 entre os 610 *phrasal verbs* mais comuns e entre as 3000 palavras mais comuns da língua inglesa.

O número real de *phrasal verbs* equivalentes nas duas línguas é provavelmente muito maior, já que também encontramos várias equivalências fora da seleção dos 610 mais comuns. No entanto, utilizamos os de maior frequência para garantir que fossem verbos que os estudantes conhecessem.

Como parte do objetivo do teste de múltipla escolha, buscamos determinar se, em uma situação de escolha entre um verbo simples e um *phrasal verb*, o aprendiz tenderia a evitar o último, preferindo o verbo simples. Para que fosse possível analisar a ocorrência ou não de evitação, o *phrasal verb* escolhido para cada questão do teste deveria ter como sinônimo pelo menos um verbo simples que fosse intercambiável com o ele no contexto da questão. Assim, dos 32 itens da tabela

acima, 15 deles se encaixaram nesse requisito e foram selecionados, deixando assim de lado os demais. Eles são listados junto com seus sinônimos simples³², na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2. *Phrasal verbs* ingleses com sinônimos simples entre os 610 mais comuns de acordo com o Longman Phrasal Verbs Dictionary.

Phrasal verb	Verbo simples sinônimo
come down	collapse
go (well) with	match
go after	chase
go against	oppose
go ahead (with)	proceed
go away	leave
laugh at	mock
lead to	cause
leave out	exclude
live on	subsist
result in	cause
stay away from	avoid
stay out of	avoid
suffer from	have
throw out	discard

Como a mera seleção dos itens e seus sinônimos não garante que eles sejam realmente intercambiáveis em contexto, contamos com a avaliação das questões do teste por falantes nativos de inglês, a exemplo do que fez Sjöholm (1995) no seu estudo sobre *phrasal verbs* na Finlândia. Criamos um questionário online³³ na ferramenta Google Forms³⁴ pelo qual os falantes de inglês-LM analisaram as frases criadas e selecionaram a opção que lhes parecia mais natural (*phrasal verb* ou verbo simples). Além disso, para cada frase havia um campo no qual eles poderiam comentar sobre quaisquer aspectos que achassem relevantes.

Cinco falantes nativos de inglês (uma americana, três canadenses e um britânico, todos amigos do pesquisador e residentes em seus países de origem) analisaram as questões do instrumento. Dois deles têm formação e experiência

³² Assim como os *phrasal verbs*, os sinônimos simples também constam na lista Oxford 3000™ das palavras mais frequentes em inglês, com exceção de *discard*, *mock* e *subsist*. Conforme é mostrado mais a seguir, dois desses três verbos (*discard* e *subsist*) acabaram não sendo incluídos no teste.

³³ Reproduzido no Apêndice B.

³⁴ Cf. <https://www.google.com/forms/about/>

como professores de língua estrangeira (inglês e alemão). A partir das suas respostas ao questionário, pudemos constatar que 10 das 15 situações apresentam pares de verbos que são intercambiáveis nos contextos apresentados, todos eles com preferência pelo *phrasal verb*. São eles: *laugh at/mock*, *lead to/cause*, *go against/oppose*, *leave out/exclude*, *result in/cause*, *go after/chase*, *come down/collapse*, *go well with/match*, *stay away from/avoid* e *stay out of/avoid*. Esses pares foram os selecionados para compor uma primeira versão do instrumento, que seria aplicada como teste-piloto a oito respondentes, conforme explicado na seção 3.3.3 abaixo. Os demais verbos foram avaliados de formas diferentes pelos falantes nativos. Em dois dos pares o *phrasal verb* foi escolhido como única opção natural (*throw out/discard* e *live on/subsist*), em um par o verbo simples foi considerado a escolha preferida ainda que ambas as opções sejam possíveis (*go away/leave*), e em outros dois pares (*suffer from/have* e *go ahead/proceed*) as opções foram consideradas intercambiáveis sem preferência por nenhuma delas nos contextos propostos.

Dos 15 *phrasal verbs* inicialmente selecionados (Tabela 2 acima), 4 têm verbos de origem latina (*result*, *stay* e *suffer*), e 2 deles são cognatos de seus equivalentes portugueses (*result-resultar* e *suffer-sofrer*)³⁵. Os outros 11 *phrasal verbs* têm verbos de origem germânica. Quanto aos verbos simples sinônimos dos *phrasal verbs*, 11 deles são de origem latina, sendo 9 cognatos e 2 heterossemânticos. Todas estas relações são mostradas na Tabela 3.

³⁵ Ao nos referirmos aos cognatos, utilizamos a classificação proposta por Durão *et al.* (2004): **cognatos** (palavras de línguas diferentes que têm a mesma origem e significado, e grafia e/ou pronúncia semelhantes); **heterossemânticos parciais** (palavras de línguas diferentes que têm a mesma origem e que possuem alguns significados em comum e grafia e/ou pronúncia semelhantes); e **heterossemânticos totais** (palavras de línguas diferentes que têm a mesma origem, grafia e/ou pronúncia semelhantes, mas não partilham nenhum significado entre si). De acordo em essa classificação, os pares *result-resultar* e *suffer-sofrer* contêm cognatos, enquanto que o verbo *stay* é um heterossemântico total, pois tem a mesma origem do verbo *estar*, mas significado distinto.

Tabela 3. *Phrasal verbs* ingleses pré-selecionados para o instrumento de coleta I e seus sinônimos, dispostos conforme a sua similaridade formal com verbos portugueses.

	Phrasal verb (PV)	Sinônimo	Cognato português
PV não-cognatos com sinônimos não-cognatos ou heterossemânticos totais	go away go (well) with* laugh at* come down* go after*	leave match* mock* collapse* chase*	
PV não-cognatos ou heterossemânticos totais com sinônimos cognatos	go against* go ahead lead to* leave out* live on stay away from* stay out of throw out	oppose* proceed cause* exclude* subsist avoid* avoid discard	opor-se proceder causar excluir subsistir evitar evitar descartar
PV cognato com sinônimo não-cognato	suffer from	have	
PV cognato com sinônimo cognato	result in*	cause*	causar

*pares de verbos que foram considerados intercambiáveis pelos falantes nativos, com preferência pelo *phrasal verb*, e, portanto, selecionados para a primeira versão do Instrumento de Coleta I (teste-piloto).

Essa variedade de relações entre os *phrasal verbs* em inglês e seus sinônimos simples, e entre estes e os cognatos portugueses nos permitiria investigar melhor a questão da evitação. Baseando-nos em nossa experiência docente e em estudos como os de Sjöholm (1995), Ringbom (2007) e Kharitonova (2013), podemos supor que os aprendizes prefeririam os verbos simples aos *phrasal verbs* quando aqueles fossem cognatos de verbos em sua LM. No entanto, somente após a análise dos dados coletados através do teste de múltipla escolha poderíamos chegar a alguma conclusão sobre a questão, já que os estudos citados investigaram similaridades translingüísticas entre línguas muito próximas (ex.: sueco e inglês) ou muito distantes (ex.: inglês e finlandês), mas não de línguas parcialmente relacionadas como as da presente pesquisa.

Como já foi explicado, a pré-escolha dos *phrasal verbs* acima teve como primeiro critério a existência, na língua portuguesa, de construções equivalentes em

forma, significado e uso. Entretanto, a evitação do uso de certos *phrasal verbs* ingleses pelos aprendizes brasileiros também poderia acontecer pela inexistência de construções equivalentes na sua LM. Para testar também esta hipótese, incluímos no Instrumento de Coleta I frases que tinham pares de verbos sem equivalentes e/ou cognatos em português. Utilizamos, para tanto, alguns dos itens do teste³⁶ aplicado por Sjöholm (1995), os quais já foram avaliados e aprovados por falantes nativos quanto à sinonímia e quanto à preferência pelo *phrasal verb*. Os pares de verbos selecionados foram os seguintes: *go down/set*, *get over/overcome*, *give up/stop* e *go through/search*.

3.3.3 Os distratores

Após a seleção dos pares de verbos e suas respectivas frases para uma primeira versão do teste, passamos à elaboração dos distratores, utilizados no instrumento em dois níveis: *opções distratoras* dentro de cada uma das 10 questões-alvo (as que possuem os pares de verbos selecionados descritos na seção anterior) elaboradas para o teste-piloto e *questões distratoras*.

Seguindo como modelo o teste aplicado por Sjöholm (1995), as opções distratoras de cada questão deveriam conter itens do mesmo tipo das alternativas certas (um *phrasal verb* e um verbo simples), mas que não fossem viáveis nos contextos apresentados, de forma a conduzir a atenção do respondente à situação de escolha entre as duas opções possíveis. A presença de opções erradas também nos ajudaria a determinar se os respondentes estariam familiarizados com o léxico do teste; os que selecionassem respostas erradas não seriam incluídos na posterior análise dos dados.

A única adaptação que fizemos neste procedimento foi atentar para a seleção de distratores que tivessem entre si a mesma relação de similaridade ou distância translingüística que as opções certas. Por exemplo, na questão “*The other kids used to _____ him and call him names.*”, para a qual as respostas viáveis são “*laugh at*” e “*mock*”, ambas não-cognatas de qualquer palavra em português, escolhemos

³⁶ Cf. Anexo B.

como distratores os verbos “*crack up*” e “*nudge*”, ambos também não-cognatos. Já na questão “*We must set the price so that poorer families are not _____.*”, na qual as opções certas são “*left out*” (*phrasal verb* composto por verbo não-cognato) e “*excluded*” (verbo simples cognato), selecionamos como distratores as palavras “*put away*” e “*ejected*”, ou seja, um *phrasal verb* não-cognato e um verbo simples cognato. Esse procedimento foi repetido para todas as questões-alvo.

Por sua vez, as questões distratoras foram incluídas para desprender a atenção dos respondentes da escolha entre *phrasal verbs* e verbos simples, pois julgamos que se o teste todo tivesse apenas este foco, a tomada de decisão dos alunos poderia ser afetada. Incluímos, portanto, 10 questões distratoras com as mesmas características gerais das questões-alvo (uma frase com uma lacuna e quatro opções de verbos para completá-la, sendo dois deles corretos), mas com diferentes combinações de opções: às vezes, quatro *phrasal verbs*, às vezes quatro verbos simples e, outras vezes, três *phrasal verbs* e um verbo simples ou três verbos simples e um *phrasal verb*. As 24 questões preparadas (10 questões com os pares de verbos que têm *phrasal verbs* equivalentes em português, 4 questões com pares de verbos do instrumento aplicado por Sjöholm (1995) e 10 questões distratoras)³⁷ foram usadas numa primeira versão do instrumento, que foi aplicada como teste-piloto, conforme explicamos a seguir.

3.3.4 O teste-piloto

Aplicamos uma versão preliminar do teste de múltipla escolha, com 24 questões, a oito respondentes, estudantes e egressos do programa de graduação em foco e, portanto, com as mesmas características do público-alvo da pesquisa. O objetivo principal deste teste-piloto foi avaliar o instrumento quanto à sua formatação e conteúdo, ou seja, aspectos tais como o tempo necessário para responder todas as questões, a clareza das instruções fornecidas, o método de marcação das respostas, o léxico utilizado nas frases das questões e quaisquer outros pontos que pudessem ser relevantes para a melhoria do instrumento.

³⁷ Cf. Apêndice C.

Para que houvesse uma real situação de escolha entre as opções corretas (*phrasal verb* ou verbo simples), seria preciso que os sujeitos da pesquisa conhecessem não apenas os verbos em questão, mas também o vocabulário todo do teste. Assim, além de responder às questões, o grupo de respondentes do teste-piloto também foi instruído a assinalar quaisquer palavras ou expressões que não conhecessem. Depois, através de pequenas entrevistas informais, colhemos suas impressões acerca das questões, buscando obter informações que nos auxiliassem a ajustar o teste, para que sua versão final fosse a mais apropriada para o contexto da pesquisa. O procedimento adotado para o teste-piloto foi o mesmo utilizado por Sjöholm (1995) para a validação do seu instrumento.

Dentre as várias contribuições que a pilotagem do teste deu ao desenvolvimento da versão final, destacamos as seguintes:

- De modo geral, os respondentes relataram que todas as questões os levaram a decidir entre duas opções viáveis, e isso era exatamente o que se pretendia;
- Afirmaram, também, não ter encontrado dificuldades em compreender o contexto das frases e que nenhuma palavra ou expressão lhes chamou a atenção como sendo desconhecida, difícil ou confusa;
- Todos disseram que a forma de marcação das respostas³⁸ era de fácil entendimento e as instruções foram claras;
- Duas questões foram consideradas semelhantes por utilizarem pares de verbos muito próximos em significado (*stay out of/avoid* e *stay away from/avoid*), e alguns respondentes disseram que a presença das duas questões na prova poderia interferir na interpretação e na consequente escolha das respostas pelos sujeitos da pesquisa;
- Foram dadas algumas sugestões relacionadas à formatação do teste, particularmente questões de espaçamento e de posicionamento das informações, visando à facilitação da leitura;

³⁸ Empregamos o método de marcação em folha de resposta num modelo semelhante ao utilizado em testes internacionais de proficiência e em provas de múltipla escolha como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, utilizamos o software ZipGrade (www.zipgrade.com), que, além de permitir a customização de todos os aspectos da folha de respostas, possui também um aplicativo para *smartphones* através do qual pudemos utilizar a câmera do aparelho para a leitura óptica das respostas e correção automática dos testes, eliminando assim a probabilidade de erros de correção.

- Os respondentes levaram entre 20 e 30 minutos para completar o teste, tempo considerado satisfatório e condizente com o tempo médio de aplicação do instrumento usado por Sjöholm (1995) em sua pesquisa, que foi de 25 minutos.

A seguir descrevemos a versão final no instrumento, com as modificações realizadas após o teste-piloto.

3.3.5 A versão final do instrumento

A versão final do teste tinha 22 questões, sendo 12 questões-alvo de escolha entre *phrasal verbs* e verbos simples e 10 distratoras. Além de pequenas alterações na formatação do teste, decidimos excluir duas das 14 questões-alvo originalmente propostas. A questão “*I left the pub to (stay out of/avoid) a fight*” foi excluída por conter verbos muito semelhantes em significado ao da questão “*My doctor told me to (stay away from/avoid) street food.*”, que foi mantida³⁹. As questões-alvo restantes puderam ser classificadas em três grupos: (1) questões com *phrasal verbs* compostos por verbos não-cognatos e verbos simples não-cognatos ou heterossemânticos totais, (2) questões com *phrasal verbs* compostos por verbos não-cognatos ou heterossemânticos totais e verbos simples cognatos e (3) questões com *phrasal verbs* sem equivalentes em português e compostos por verbos não-cognatos e verbos simples não cognatos. Cada um desses grupos contém 4 questões, conforme mostrado nos Figuras 2, 3 e 4 abaixo. A questão remanescente, “*The fire (resulted in/caused) damage to their property.*” tem um *phrasal verb* composto por verbo cognato e um verbo simples cognato e, por não se encaixar em nenhum dos três grupos descritos acima, foi excluída do teste.

³⁹ Esta foi a que foi mantida por ter recebido uma avaliação mais homogênea por parte dos falantes nativos de inglês quanto à preferência pelo *phrasal verb* no contexto proposto.

Do you think these shoes (**go well with / match**) this dress?

The other kids used to (**laugh at / mock**) him and call him names.

The police (**went after / chased**) him but he got away.

Several buildings (**came down / collapsed**) in the earthquake.

Figura 2 - Quadro com as questões do grupo 1: com *phrasal verbs* compostos por verbos não-cognatos e verbos simples não-cognatos ou heterossemânticos totais.

My doctor told me to (**stay away from / avoid**) street food.

What you're asking me to do (**goes against / opposes**) everything I believe in.

A diet that is high in fat can (**lead to / cause**) obesity.

We must set the price so that poorer families are not (**left out / excluded**).

Figura 3 - Quadro com as questões do grupo 2: com *phrasal verbs* compostos por verbos não-cognatos ou heterossemânticos totais e verbos simples cognatos.

It got colder immediately after the sun had (**gone down / set**).

He never (**got over / overcame**) the shock of losing Jane.

Most people find it incredibly difficult to (**give up / stop**) smoking.

Wives sometimes (**go through / search**) the pockets of their husbands.

Figura 4 - Quadro com as questões do grupo 3: com *phrasal verbs* sem equivalentes em português e compostos por verbos não-cognatos e verbos simples não cognatos.

A versão final do teste de múltipla escolha, no formato em que foi aplicada aos sujeitos, encontra-se no Apêndice D. Nela, as questões-alvo e as distratoras foram misturadas.

3.4 Instrumento de coleta de dados II: entrevista

Para que fosse possível chegar a conclusões mais sólidas sobre o modo como os aprendizes lidam com as similaridades translinguísticas percebidas e/ou presumidas, realizamos também entrevistas semiestruturadas buscando mais informações sobre os sujeitos, assim como suas opiniões sobre as dificuldades da língua inglesa e sua semelhança ou não com a língua portuguesa e as impressões deles a respeito das situações de escolha do teste de múltipla escolha. Essa terceira fase da coleta de dados foi realizada individualmente com os sujeitos em momento posterior à aplicação do teste de múltipla escolha, cada entrevista tendo duração média de 20 minutos.

A entrevista foi subdividida, quanto às perguntas e seus objetivos, em três partes, sendo as duas primeiras adaptadas do instrumento elaborado e utilizado por Lozado (2007) em seu estudo sobre aspectos psicotipológicos na aquisição do sistema pronominal da língua espanhola por falantes de português brasileiro.

A primeira parte teve como objetivo conhecer melhor a experiência dos respondentes com o inglês e outras línguas com as quais eles pudessem ter tido algum contato relevante. As perguntas dessa parte foram:

1. Tu és brasileiro? Quais são tuas línguas maternas?
2. Que outras línguas tu falas?
3. Há quanto tempo tu estudas a língua inglesa?
4. Que línguas estrangeiras tu já estudaste? (Por quanto tempo?)
5. Tu tens experiência com o ensino de inglês? (Em que situações tu atuaste como professor de inglês e por quanto tempo?)
6. Em tua opinião, quais são as principais dificuldades na aprendizagem da língua inglesa? (ou Quais são os aspectos de inglês mais difíceis de aprender?)

A resposta dada por cada sujeito à pergunta 3 seria comparada ao seu desempenho no teste de nivelamento⁴⁰ para que pudéssemos ter uma ideia mais precisa do seu nível de interlíngua. As perguntas 2 e 4 poderiam fornecer informações relevantes para melhor interpretarmos o desempenho dos sujeitos no

⁴⁰ Cf. Anexo B.

teste de múltipla escolha⁴¹ se, por exemplo, algum deles fosse também falante de alemão, língua esta que, além de ser mais próxima do inglês que o português, também tem *phrasal verbs*. A resposta à pergunta 5 nos ajudaria a compreender os tipos de resposta dados à pergunta 6 (mais do ponto de vista “de quem aprende” ou mais da perspectiva “de quem ensina”).

Na segunda parte da entrevista, pretendemos, com as perguntas propostas, investigar a percepção dos sujeitos quanto às similaridades translingüísticas entre português e inglês. As três perguntas dessa parte foram:

7. Qual é tua percepção quanto à semelhança ou à não semelhança entre inglês e português?
8. Em tua opinião, por que muitos alunos consideram os *phrasal verbs* da língua inglesa difíceis de aprender? (Tu os consideras difíceis? Por quê?/Por que não?)
9. Tu vês alguma relação entre os *phrasal verbs* do inglês e alguma estrutura do português?

Na pergunta 7, o entrevistador incluiria um comentário para contextualizar a questão, relacionando-a com as percepções de semelhança que frequentemente são expressas ao se comparar, por exemplo, o português e o espanhol. A resposta a essa pergunta poderia fornecer informações interessantes sobre como o sujeito vê a relação entre português e inglês. O entrevistador também poderia incluir o *prompt*⁴² “Tu costumas comparar as duas línguas quando estudas inglês?” se julgasse pouco informativa a resposta inicial do respondente. A pergunta 8 tinha como objetivo trazer a entrevista e a atenção do sujeito para o tópico da pesquisa e confirmar crenças comuns a respeito dos *phrasal verbs*, como, por exemplo, a de que os *phrasal verbs* são estruturas inexistentes em português ou exclusivas do inglês. Já a pergunta 9 buscava fazer o entrevistado pensar a respeito da relação entre *phrasal verb* do inglês e estruturas equivalentes no português. Essa pergunta não seria feita se a resposta do sujeito à pergunta anterior já tivesse informado o suficiente.

A terceira e última parte da entrevista teve o objetivo de explorar os motivos que levaram os respondentes a fazer suas escolhas nas 12 questões do instrumento

⁴¹ Cf. Seção 3.3.

⁴² Em entrevistas semiestruturadas, as perguntas são geralmente abertas e *prompts* são perguntas secundárias, usadas como réplica à primeira resposta do informante à uma pergunta principal, quando o entrevistador pensa ser possível conseguir informações mais detalhadas (cf. Gillham, 2005; Heigham e Crocker, 2009; McDonough e McDonough, 1997).

de coleta I que testaram a escolha entre verbos simples e *phrasal verbs*. Essa parte seria a menos estruturada da entrevista e as perguntas do entrevistador dependeriam das escolhas dos respondentes no instrumento de coleta I e das impressões relatadas por eles sobre cada situação de escolha. Assim, o entrevistador escolheria livremente entre as duas perguntas abaixo, mostrando, ao mesmo tempo, as questões do teste de múltipla escolha:

- O que te levou a escolher _____ na questão nº ____?
- Além da resposta que deste à questão nº ___, qual outra opção tu crês ser viável neste contexto? (Por que não a escolhestes?)

Ao final dessa terceira parte, o entrevistador mostraria as frases completas com os *phrasal verbs* e verbos simples que compõem as respostas possíveis do instrumento de coleta I, e anotaria as respostas do entrevistado à seguinte pergunta:

- Em quais destes itens tu achas que existe similaridade com o português?

O objetivo dessa última pergunta era fazer o entrevistado buscar conscientemente pelas similaridades translinguísticas entre os verbos simples e *phrasal verbs* do inglês e quaisquer correspondentes portugueses que conseguisse apontar. Com isso, pretendíamos investigar que tipos de relações os falantes nativos de português fazem entre sua LM e o inglês nessas estruturas e se eles são capazes de identificar os *phrasal verbs* portugueses, mesmo que não necessariamente os rotulando como tal.

4 Resultados

4.1 O levantamento dos *phrasal verbs* da língua portuguesa

Como afirmamos anteriormente, o levantamento de estruturas da língua portuguesa equivalentes aos *phrasal verbs* do inglês ajuda a justificar a presente pesquisa, pois confirma não apenas que essas estruturas existem em português, mas também que não representam poucos casos de termos importados do inglês. Os resultados mostraram que dentre os 5730 verbos do *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA e LONGO, 1990)), 386 apresentam combinações com partículas que se encaixam nos três critérios descritos na seção 3.1, e destes 386 derivam 557 *phrasal verbs*. É possível que parte deles não seja de alta frequência (o que só uma pesquisa de corpora poderia esclarecer), mas isso não diminui de forma alguma a importância do fato de que os *phrasal verbs* não só existem em português, como também não parecem ser raros.

Analisamos os *phrasal verbs* portugueses encontrados quanto aos três critérios de identificação de *phrasal verbs* descritos na seção 3.1. O primeiro deles determina que para ser considerada *phrasal verb*, a estrutura precisa ser formada por “verbo + advérbio”, “verbo + preposição” ou “verbo + advérbio + preposição”. Os três tipos de estrutura foram encontrados na língua portuguesa, como mostramos na Figura 5 abaixo.

<p>VERBO + ADVÉRBIO "Ele jogou <i>para</i> o bilhete premiado."</p>
<p>VERBO + PREPOSIÇÃO "MC Gui quer <i>ir contra</i> o preconceito."</p>
<p>VERBO + ADVÉRBIO + PREPOSIÇÃO "A estadia <i>foi além das</i> expectativas."</p>

Figura 5 - Quadro com exemplos de *phrasal verbs* do português quanto à estrutura.

O segundo critério diz que tais combinações “verbo + partícula(s)” devem funcionar como unidades lexicais, com significado distinto daquele que o verbo possui quando utilizado sem partícula. Na Figura 6, mostramos o verbo original com seus significados principais e, logo em seguida, o *phrasal verb* com seu significado e uma frase exemplo.

<p>ACABAR = concluir; terminar ACABAR COM [v. + prep.] = dar cabo de; arrasar; destruir "Lida dura, acaba com a saúde do cristão."</p>
<p>ANDAR = mover-se; caminhar ANDAR ATRÁS DE [v. + adv. + prep.] = procurar "Germano andava atrás de um malfeitor."</p>
<p>FAZER = criar; produzir FAZER-SE DE [v. + prep.] = agir como; imitar intencionalmente "Não se faça de desentendido!"</p>
<p>FICAR = permanecer; tornar-se; não sair de; restar FICAR DE [verbo + prep.] = combinar; acertar "Zé ficou de ir lá em casa às 8."</p>

Figura 6 - Quadro com significados de alguns *phrasal verbs* do português em comparação com verbos simples.

Quanto ao último critério, o de as estruturas terem de seguir as mesmas regras de regência dos *phrasal verbs* ingleses, podemos afirmar que isso ocorre nos *phrasal verbs* do português. Por exemplo, em inglês, quando o *phrasal verb* transitivo é composto por “verbo + advérbio”, o falante pode escolher entre posicionar o objeto após o advérbio (ex.: *The company sent out written information about the stock.*) ou entre o verbo e o advérbio (ex.: *He's still writing*

and sending his stories out regularly."). A única exceção é quando o objeto é um pronome, pois neste caso a única posição aceita é entre o verbo e o advérbio (ex.: "She **told him off**.", mas não "She ~~told off him~~".). As mesmas regras se aplicam aos *phrasal verbs* portugueses, como mostramos na Figura 7 abaixo.

"Ele jogou <u>para</u> a caneta ." [v. + adv. + obj.]	
"Ele jogou <u>a caneta</u> para ." [v. + obj. + adv.]	
"Ele jogou-a para ." [v. + obj. ^(pron.) + adv.]	
"Ele jogou <u>ela</u> para ." [v. + obj. ^(pron.) + adv.]	
"Ele jogou para <u>ela</u> ." [v. + adv. + obj. ^(pron.)]	} Estruturas presentes, mas não previstas na norma padrão.
A regência verbal do português também prevê próclise: "Ele a jogou para ."	

Figura 7 - Quadro com um *phrasal verb* do português quanto às regras de uso.

Enquanto que a Figura 6 indica apenas que os *phrasal verbs* são estruturas também presentes no português, embora nem sempre equivalentes aos do inglês, os dados mostrados a seguir evidenciam similaridades translingüísticas objetivas entre *phrasal verbs* do inglês e português, tanto no aspecto formal (*i.e.*, os elementos constituintes da estrutura), como no significado e uso. Levando em consideração toda a influência latina sobre a língua inglesa, poderíamos prever que alguns *phrasal verbs* ingleses seriam na verdade construções de origem latina, absorvidas pelo inglês junto com suas partículas de regência. Isso de fato acontece, como podemos ver nos cognatos mostrados na Figura 8 abaixo, mas é interessante notar que enquanto os verbos ingleses são de origem latina, as partículas, ainda que equivalentes em significado às do português, não o são¹.

consist in	= consistir em
depend on	= depender de
derive from	= derivar de
identify with	= identificar-se com

Figura 8 - Quadro com alguns cognatos entre *phrasal verbs* do inglês e do português.

¹ De acordo com o *Online Etymology Dictionary* (HARPER, 2016), as preposições *in*, *on*, *from* e *with* são de origem proto-germânica.

As similaridades translingüísticas objetivas entre as duas línguas em questão vão mais além. Como mostramos na Tabela 3, na seção 3.3.2, existem *phrasal verbs* do inglês que possuem equivalentes em português, tanto na forma quanto no significado, ainda que não sejam compostos por elementos de origem latina. Por exemplo, o *phrasal verb* “*go against*” tem como equivalente português a expressão “*ir contra*”. Como podemos ver, existe uma similaridade formal (*go* = *ir*; *against* = *contra*) e de significado (ambas as expressões querem dizer “opor-se”), mas os itens que compõem o *phrasal verb* inglês não são de origem latina, como os do português.

O levantamento relatado aqui indica que existem similaridades translingüísticas entre os *phrasal verbs* do inglês e as estruturas equivalentes do português em vários níveis. As semelhanças se fazem mais aparentes através dos *phrasal verbs* do inglês que são de origem latina e, por isso, cognatos de *phrasal verbs* do português, como os mostrados na Figura 8 (ex.: *consist in* = *consistir em*). Há também *phrasal verbs* ingleses que têm seus itens constituintes equivalentes aos dos *phrasal verbs* portugueses, mas que não são de origem latina, como a maioria dos listados na Tabela 1 (ex.: *come down* = *vir abaixo*).

Poderíamos supor que essas congruências existem não por causa de algum tipo de similaridade translingüística objetiva (tipológica), mas devido a empréstimos e apropriação de vocabulário de uma LE de grande influência e prestígio como o inglês, ou até mesmo por coincidências sem explicação tipológica. Entretanto, essas similaridades existem não apenas no nível dos itens, mas também no do sistema. A presença, na língua portuguesa, de estruturas que podem ser caracterizadas como *phrasal verbs* (de acordo com os critérios descritos anteriormente e exemplificados nas Figuras 5 e 7), mas que não existem em inglês, como as mostradas na Figura 6 (ex.: *ficar de*), evidenciam que o “sistema *phrasal verb*”, ou seja, as regras de organização de elementos que resulta em itens lexicais formados por *verbo + partícula(s)*, de fato, faz parte do português.

Apresentamos, no Apêndice F, a relação dos *phrasal verbs* portugueses encontrados no levantamento.

4.2 A seleção dos sujeitos e a coleta de dados

Na seção 3.2 explicamos que os sujeitos da presente pesquisa seriam aprendizes intermediários e avançados de inglês de um curso de Graduação em Letras. Os alunos que aceitassem participar do estudo passariam por uma triagem para estimação do seu nível interlingüístico em inglês-LE (comprovação de nível por certificado de proficiência ou um teste de nivelamento) e fariam um teste de múltipla escolha envolvendo *phrasal verbs* (Instrumento de Coleta I) e uma entrevista semiestruturada (Instrumento de Coleta II).

O curso de graduação tinha, no período da coleta de dados, 104 alunos matriculados nas 5 turmas vigentes de inglês (Língua Inglesa II-a, II-b, IV, VI e VIII). Todas as cinco turmas vigentes de inglês foram visitadas em novembro e dezembro de 2017, e todos os alunos foram convidados a participar (os que estavam ausentes quando da visita do pesquisador à aula foram contatados por e-mail ou telefone). Em três das turmas a aplicação dos testes foi feita em aula. Nas demais, os alunos foram chamados para coletas em horários alternativos, conforme sua disponibilidade. No total, 81 alunos (77,8% do total) aceitaram participar da pesquisa. Este tamanho de amostra, com a confiabilidade pretendida de 95%, significa que os resultados do Instrumento de Coleta I têm uma margem de erro de 5,2%.² A Tabela 4 abaixo mostra a distribuição dos discentes pelas turmas e o número de participantes na presente pesquisa. Os outros 23 alunos não fizeram parte da coleta de dados por não ter sido possível contatá-los ou porque descontinuaram o contato com o pesquisador.

Tabela 4. Número de alunos por turma e número de participantes da pesquisa.

Turma	Nº de alunos na turma	Nº de alunos que participaram da pesquisa
Língua Inglesa II-a	14	14
Língua Inglesa II-b	26	14
Língua Inglesa IV	33	33
Língua Inglesa VI	17	14
Língua Inglesa VIII	14	6
TOTAL = 104		TOTAL = 81

² Valor calculado em aplicativo próprio para isso, hospedado no site Survata: <https://www.survata.com/margin-of-error>.

Dos alunos que participaram da coleta de dados, 20 tiveram os dados excluídos da análise por diferentes motivos:

- 11 por não terem atingido um aproveitamento mínimo de 66,6%, equivalente ao nível intermediário em conhecimentos de gramática e vocabulário no teste de nivelamento aplicado;
- 5 por desistência;
- 4 por terem selecionado, no Instrumento de Coleta I, opções distratoras, demonstrando conhecimento insuficiente do léxico ou dos itens-alvo do teste.

O número final de sujeitos cujos dados foram incluídos na análise dos dados foi 61, dos quais 39 foram considerados aprendizes de nível avançado e 22 de nível intermediário. A distribuição deles, conforme sua turma de inglês, é mostrada na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5. Distribuição por turma dos alunos selecionados para a pesquisa.

Turma	Nº de alunos que participaram da pesquisa	Nº de alunos selecionados para a análise dos dados
Língua Inglesa II-a	14	7
Língua Inglesa II-b	14	11
Língua Inglesa IV	33	24
Língua Inglesa VI	14	13
Língua Inglesa VIII	6	6
TOTAL = 81		TOTAL = 61

Os participantes selecionados fizeram o teste de múltipla escolha (Instrumento de Coleta I) e também o teste de nivelamento. Apesar de vários deles terem prestado um exame de proficiência e possuírem um certificado atestando o nível mínimo necessário para terem seus dados incluídos na análise do nosso estudo, a grande maioria não se opôs a fazer o teste de nivelamento, acompanhando sua turma em aula. Apenas dois dos sujeitos, cujos dados foram coletados individualmente em horários extraclasse, optaram por não fazer o nivelamento, comprovando seu nível de proficiência com suas pontuações no teste TOEFL iTP, prestado há menos de um ano.

As entrevistas foram realizadas com 45 dos 61 participantes. Como a entrevista era um instrumento auxiliar de coleta de dados com o intuito de ajudar na interpretação dos dados do Instrumento de Coleta I, julgamos que não seria necessário realizá-la com todos os sujeitos, ainda que tenhamos tentado fazê-lo. A descrição e análise dos dados do Instrumento de Coleta I e das entrevistas são apresentados na seção 4.3 e 4.4 a seguir.

4.3 Resultados do Instrumento de Coleta I: o teste de múltipla escolha

O teste de múltipla escolha foi o principal instrumento de coleta de dados da presente pesquisa. Teve como objetivo explorar os padrões de escolha ou evitação de *phrasal verbs* do inglês-LE por falantes nativos de português. A seção 3.3 do capítulo Metodologia explica que o teste tinha 22 questões, 12 delas questões-alvo para o estudo e 10 distratores. Todas as questões-alvo continham uma frase dita em situação cotidiana em que a lacuna poderia ser preenchida por duas das quatro opções oferecidas. Uma dessas alternativas seria um *phrasal verb*, que, nas frases em questão, era a opção preferida dos falantes nativos. A segunda alternativa correta seria um verbo simples. Como os verbos selecionados para as questões eram de três grupos diferentes conforme as relações translingüísticas entre si e entre a LA e a LM dos aprendizes, fizemos a análise e discussão dos resultados do teste de acordo com esses grupos de verbos, aos quais nos referimos aqui como subtestes.

Antes de analisarmos cada subteste, faz-se relevante relatar o desempenho dos alunos no teste como um todo. Considerando todas as 12 questões-alvo, os dados mostram que a média de escolha dos *phrasal verbs* foi de 51%, com a maioria dos informantes (73%) tendo demonstrado essa preferência em 5 a 7 das questões. Esse resultado parece apontar que não há, ao contrário do que se poderia esperar, uma tendência geral à evitação de *phrasal verbs*. Entretanto, não há também indicação de uma preferência por essas estruturas. Vários motivos poderiam estar por trás disso. Poderíamos supor que os aprendizes escolhem *phrasal verbs* ou verbos simples de acordo com seu julgamento do que seria mais “nativo” em cada situação. Ou que a LM pode tê-los influenciado em alguns casos,

mas não em outros. Ou ainda que a aparente indecisão dos informantes poderia estar refletindo as regras e padrões conflitantes em suas interlínguas. Foi justamente para tentar elucidar esses pontos que propusemos grupos diferentes de pares de verbos no teste. A análise das respostas às questões de cada um desses grupos nos possibilitou chegar a conclusões mais claras sobre como o aprendiz intermediário-avançado lida com *phrasal verbs*, conforme mostramos abaixo.

A Tabela 6 mostra quais pares de verbos pertenciam a cada subteste, além da posição de cada questão no teste que foi aplicado aos alunos.

Tabela 6. Os três subtestes que compõem o Instrumento de Coleta I.

Subteste	Nº da questão no Instrumento de Coleta I	Par <i>phrasal verb/verbo simples</i>
Subteste A – Phrasal verbs (com equivalentes em português) compostos por verbos não-cognatos com sinônimos não-cognatos ou heterossemânticos totais	1 12 13 17	go well with / match come down / collapse laugh at / mock go after / chase
Subteste B – Phrasal verbs (com equivalentes em português) compostos por verbos não-cognatos ou heterossemânticos totais com sinônimos cognatos	2 6 11 19	stay away from / avoid go against / oppose lead to / cause leave out / exclude
Subteste C – Phrasal verbs (sem equivalentes em português) compostos por verbos não-cognatos com sinônimos não-cognatos	4 9 15 20	get over / overcome give up / stop go down / set go through / search

O Subteste A continha quatro questões em que as alternativas corretas eram um *phrasal verb* composto por verbo não-cognato e um verbo simples não-cognato ou heterossemântico total, como mostrado na Tabela 6 acima. Esse subteste possuía, portanto, pares de verbos que não têm congruências formais com seus equivalentes em português, mas, apesar disso, os *phrasal verbs* em questão

existem em português (*go well with* – ir bem com; *laugh at* – rir de; *go after* – ir atrás de; *come down* – vir abaixo). Para este grupo de verbos a média de preferência pelos *phrasal verbs* foi de 47%. Este subteste continha o verbo *mock*, o único do instrumento que não consta na lista Oxford das palavras mais frequentes do inglês (HORNBY, 2015). No entanto, ele foi escolhido por 53% dos alunos, uma preferência bem maior que os 39% do verbo *match*, que está entre as palavras mais comuns da língua. Isso, relacionado com o fato de que em todas as questões ambas as alternativas seriam possíveis e usuais em inglês coloquial, nos levou a concluir que a variável “frequência” foi controlada suficientemente, a ponto de não interferir de forma significativa nos resultados do teste. A distribuição das respostas para cada par de verbos do subteste, mostrada na Tabela 7 abaixo, indica indecisão com uma tendência a evitar os *phrasal verbs*.

Tabela 7. Distribuição das respostas para cada questão do Subteste A.

Nº da questão no Instrumento de Coleta I	Par <i>phrasal verb</i>/verbo simples	% dos informantes que evitaram os <i>phrasal verbs</i>
1	go well with / match	39%
12	come down / collapse	49%
13	laugh at / mock	53%
17	go after / chase	71%

O Subteste B possuía quatro questões em que as alternativas corretas eram um *phrasal verb* composto por verbo não-cognato e um verbo simples cognato. Assim, nessas questões os *phrasal verbs* tinham equivalentes em português (*stay away from* – ficar longe de; *go against* – ir contra; *lead to* – levar a; *leave out* – deixar de fora), mas os seus sinônimos simples conservavam semelhanças mais fortes com o português por serem cognatos (*avoid* – evitar; *oppose* – opor; *cause* – causar; *exclude* – excluir). Aqui, encontramos uma média bem maior de preferência pelos *phrasal verbs*, de 69,1%, do que a observada no Subteste A. A distribuição das respostas para cada questão, apresentada na Tabela 8, mostra uma clara preferência pelos *phrasal verbs*, o que provavelmente poderia ser explicado pelo fato

dos alunos julgarem que os verbos de origem latina seriam mais formais e, por isso, os *phrasal verbs* seria a melhor alternativa para as frases do teste, que foram anunciadas como coloquiais.

Tabela 8. Distribuição das respostas para cada questão do Subteste B.

Nº da questão no Instrumento de Coleta I	Par <i>phrasal verb</i>/verbo simples	% dos informantes que preferiram os <i>phrasal verbs</i>
2	stay away from / avoid	33%
6	go against / oppose	100%
11	lead to / cause	71%
19	leave out / exclude	72,5%

Ainda sobre o julgamento do grau de formalidade das questões, chamamos a atenção para a questão nº 2, na qual a maioria dos informantes preferiu o verbo “*avoid*” em detrimento do *phrasal verb* “*stay away from*”. Nossa suposição era de que eles teriam interpretado, por causa do contexto médico da frase, que ela seria mais formal, hipótese essa que acabamos confirmando com a realização das entrevistas, conforme relatamos na próxima seção.

O Subteste C continha quatro questões em que as alternativas corretas eram um *phrasal verb* sem equivalente em português e composto por verbo não-cognato e um verbo simples não-cognato. Ou seja, os pares de verbos dessas questões eram os que tinham a maior distância translingüística com o português. A média de preferência pelos *phrasal verbs* neste subteste foi de apenas 33,8%, e a Tabela 9 mostra que a tendência à evitação dos *phrasal verbs* se manteve em todas as questões.

Tabela 9. Distribuição das respostas para cada questão do Subteste C.

Nº da questão no Instrumento de Coleta I	Par <i>phrasal verb</i> /verbo simples	% dos informantes que preferiram os <i>phrasal verbs</i>
4	get over / overcome	47%
9	give up / stop	22%
15	go down / set	31%
20	go through / search	35%

Esperávamos que o distanciamento entre os verbos simples dessas questões e o português levaria a uma maior escolha dos *phrasal verbs*, mas o que constatamos foi justamente o contrário. Supomos, então, que os informantes pudessem ter se apoiado em suas impressões sobre a natureza das estruturas da língua inglesa, pois é recorrente entre aprendizes e professores de inglês a suposição de que essa língua é bastante objetiva em suas estruturas, utilizando menos elementos do que o português para transmitir uma mesma ideia. Isso também se confirmou nas entrevistas.

Mas, voltando-nos novamente para as médias dos subtestes, uma comparação merece destaque, pois julgamos que ela elucida justamente o que a presente pesquisa pretendeu investigar. Se considerarmos os Subtestes A e B como um só, que contém *phrasal verbs* que também existem em português, e o compararmos com o Subteste C, cujos *phrasal verbs* não existem em português, podemos notar uma diferença considerável nos padrões escolha dos aprendizes, visualmente demonstrada na Figura 9.

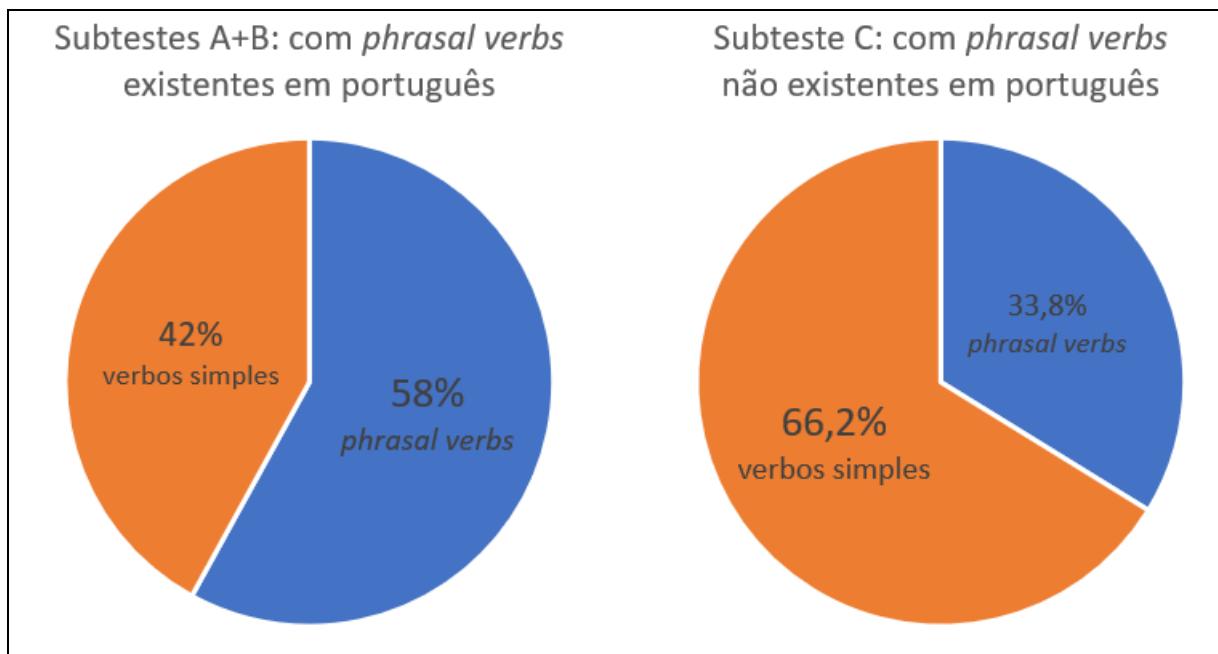


Figura 9 - Quadro comparativo entre os resultados dos Subtestes A+B e os do Subteste C.

Os dados dos Subtestes A+B mostram que quando os *phrasal verbs* também existem em português, os aprendizes tendem a preferi-los aos verbos simples. Quando, por outro lado, os *phrasal verbs* não têm equivalentes em sua LM, os aprendizes os evitam em grande medida. Esses dados parecem indicar que os falantes nativos de português percebem a similaridade translingüística entre os *phrasal verbs* do inglês e os correspondentes da sua LM, e essa percepção os influencia positivamente ao tomarem decisões de escolha de verbo. Essa influência translingüística é inclusive mais forte do que a dos verbos simples cognatos, algo que pode ser explicado pelo julgamento dos alunos de que palavras de origem latina são menos coloquiais.

4.4 Resultados do Instrumento de Coleta II: as entrevistas

As perguntas da entrevista semiestruturada foram elaboradas com o objetivo de coletar impressões e opiniões que pudessem auxiliar na interpretação dos dados numéricos do teste de múltipla escolha. Foram entrevistados 45 alunos dos 61 que tiveram seus dados do Instrumento de Coleta I considerados para a análise. As entrevistas foram gravadas e ocorreram em um laboratório de multimídia da

universidade onde a pesquisa foi realizada. Por questões de tempo e de disponibilidade, 16 alunos não passaram por entrevista. Entretanto, julgamos que o número de entrevistas feitas foi suficiente para a pesquisa e nos permitiu coletar um bom volume de informações que certamente representam bem a totalidade dos participantes.

A primeira das três partes da entrevista³ pretendia conhecer melhor a experiência dos respondentes com o inglês e outras línguas com as quais eles pudessem ter tido algum contato, para complementar os resultados do teste de nivelamento e estabelecer se o conhecimento de alguma outra língua poderia influenciar de forma relevante os resultados do Instrumento de Coleta I. Apesar de alguns alunos terem conhecimentos de outras línguas, nenhum deles se considerou fluente nelas e seu desempenho no teste sobre *phrasal verbs* não mostrou nenhuma diferença que pudesse ser atribuída a uma terceira língua. Isso vem ao encontro das conclusões de outras pesquisas⁴, que demonstraram que uma L2 tem influência translingüística mais importante na aprendizagem de uma L3 se a pessoa tiver um alto nível de fluência na L2. Já o tempo de estudos formais de língua inglesa provavelmente influenciou os resultados do teste de nivelamento, mas, em nossa análise, não se mostrou particularmente relevante nos padrões de escolha de verbos do Instrumento de Coleta I, pois os alunos cujos dados foram considerados para a análise não demonstrarem grande discrepância em seus padrões de escolha no instrumento. Também buscamos saber se os participantes tinham experiência como professores de inglês e observamos que a maioria deles não havia atuado como professor. Os que já tinham lecionado, o haviam feito por um ano ou menos, e apenas 3 informantes afirmaram ter mais de dois anos de experiência docente. Contudo, não notamos diferenças nas respostas à entrevista entre os que tinham experiência de ensino de inglês e os que não.

A última pergunta da primeira parte da entrevista e a primeira pergunta da segunda parte⁵ tinham o objetivo de colher opiniões e impressões dos alunos sobre as dificuldades da língua inglesa e as relações de semelhança entre ela e o português. Os alunos apontaram vários aspectos do inglês como sendo especialmente difíceis para o aprendiz dessa língua, tais como a pronúncia, os

³ Cf. Apêndice E.

⁴ Cf. Dewaele (1998); Hammerberg (2001); Odlin e Jarvis (2004); Ringbom (2001).

⁵ “Quais são os aspectos do inglês mais difíceis de aprender?” e “Qual é tua percepção quanto à semelhança ou à não semelhança entre inglês e português?”

verbos auxiliares, as preposições, os tempos verbais, dentre outros. Nenhum dos entrevistados mencionou os *phrasal verbs*, mas alguns disseram que estruturas que não existem em português seriam mais difíceis para o aprendiz de inglês-LE. É possível afirmar que esta seja uma referência indireta aos *phrasal verbs*, já que ficou claro em algumas das perguntas seguintes que os aprendizes não creem que essas estruturas verbais existam em português.

Sobre a relação entre as duas línguas em questão, apenas seis dos 45 entrevistados disseram considerar o português e o inglês parecidos e que viam semelhanças principalmente no vocabulário cognato e em algumas estruturas sintáticas. Os demais afirmaram acreditar que as diferenças entre essas línguas são mais marcantes, como nas respostas abaixo:

Informante i12:

“Eu acho que é mais fácil começar por onde elas não são parecidas. O inglês é uma língua muito mais sintética, na minha opinião. E muito menos maleável, também, do que o português é, que é uma característica de línguas do latim.”

Informante i03:

“Eu acho elas pouco semelhantes. O inglês é mais conciso, mais... as frases são menores, a construção das frases parece menor. Parece mais econômico. E no português parece mais estendido.”

Ambos os entrevistados acreditam que o inglês seja mais simples em suas estruturas do que o português, e esta foi uma opinião expressa por vários outros informantes. Isso parece explicar o padrão de escolha dos participantes no Subteste C (mostrado na Tabela 9 na seção anterior), no qual eles preferiram os verbos simples aos *phrasal verbs* em todas as questões. Outros alunos, como o informante i22 abaixo, relataram não terem feito comparações entre as duas línguas e não souberam apontar similaridades entre elas.

Informante i22:

“Relações? Acho difícil. Eu nunca pensei no inglês e no português como tendo alguma coisa em comum. Eu sei que o inglês tem semelhanças com o alemão, tem muitas palavras emprestadas do alemão, do francês, mas não sei se do português.”

Em algumas das entrevistas perguntamos também se eles costumavam buscar associações entre o inglês e português. As respostas se dividiram equilibradamente entre os que compararam as línguas e os que não o fazem. Porém, vários dos que afirmaram fazer associações não creem que estejam fazendo algo certo, como o aluno abaixo:

Informante i29:

"É, eu ainda acabo tentando achar traduções em português pras coisas, mas eu sei que é errado. Eu tenho tentado usar o dicionário monolíngue, que é mais completo e tal, mas acabo traduzindo muita coisa."

Esta atitude de evitar o uso da LM na aprendizagem da LE provavelmente reflete a política dos professores de evitá-la também no ensino. No curso de graduação em questão, a língua inglesa é sempre a língua desejada na sala de aula de inglês, literatura de língua inglesa ou quaisquer outras disciplinas que tenham a ver com o idioma, e os professores frequentemente chamam a atenção dos alunos quanto a isso. Se não explicitamente expressa pelos professores, pelo menos implicitamente a ideia de inibir a LM para uma melhor aquisição da LE é difundida desde muito cedo no curso.

A pergunta seguinte (Em tua opinião, por que muitos alunos consideram os *phrasal verbs* da língua inglesa difíceis de aprender?) foi feita após uma breve contextualização sobre a crença de que os *phrasal verbs* constituem uma grande dificuldade na aprendizagem da língua. Alguns entrevistados disseram que a falta de regras ou padrões, além da grande quantidade deste tipo de construção faz com que eles sejam difíceis:

Informante i41:

"Acho que é pelo fato de não ser muito regrado, sabe? Tipo, é assim porque é assim. Não tem muito uma regra."

Informante i12:

"Acho que é por não haver um padrão pra seguir. Porque simplesmente trocando a *preposition* vira um troço nada a ver. Então, tu não tem como prever o que é."

Informante i03:

"Acho que é bem complicado porque são inúmeros *phrasal verbs* e lembrar e usar cada um deles é bem difícil."

Essas respostas nos levaram a estender a questão e perguntar aos alunos sobre o ensino de *phrasal verbs* no curso. Alguns disseram ter tido alguma aula sobre essas estruturas, mas a maioria afirmou que não lembram de ter tido instrução especialmente voltada aos *phrasal verbs* e que acabam aprendendo-os como itens isolados, conforme aparecem nas aulas.

Ainda em relação à pergunta sobre a dificuldade dos *phrasal verbs*, várias respostas mencionaram a impossibilidade de associação deles com alguma coisa no português:

Informante i02:

"Porque tu não consegue associar com o português."

Informante i44:

"Porque não existe uma tradução, assim, literal, pro português, né?
Aí fica difícil associar."

Informante i12:

"Não tem correspondência com nada que a gente conheça na língua portuguesa. E o fato de ter ali uma partícula que junta numa outra partícula que, dependendo, muda o significado."

Informante i19:

"Eu acho que eles expressam coisas que a gente não consegue traduzir."

É interessante que a tradução apareça em várias respostas, como nas dos informantes i02, i44 e i19, pois isso parece indicar que, para os aprendizes de inglês-LE em questão, buscar associações entre essa LE e sua LM significa encontrar correspondências literais entre elas, isto é, elementos que possam ser facilmente traduzidos.

A última pergunta da segunda parte da entrevista⁶ tinha o objetivo de explorar a percepção dos participantes quanto às semelhanças entre inglês e português nas estruturas do tipo *phrasal verb*, o que, em algumas das entrevistas, já havia sido elucidado nas respostas à pergunta anterior, descritas acima. A grande maioria dos entrevistados não viam equivalências em português ou disseram nunca terem pensado a respeito. Apenas dois alunos afirmaram acreditar que o português talvez tenha estruturas do tipo *phrasal verb*, mas que não saberiam mencionar nenhuma.

Na terceira e última parte da entrevista, os participantes foram perguntados sobre algumas das suas respostas às questões do Instrumento de Coleta I, para que pudéssemos compreender melhor os padrões de escolha verbal observados nesse teste. Daqui, pudemos chegar a duas conclusões importantes. A primeira diz respeito especificamente às respostas dos participantes na primeira questão do Subteste B⁷ do Instrumento de Coleta I. Todos os alunos entrevistados relataram terem interpretado essa questão como sendo menos coloquial do que as demais por conta do contexto médico da situação. Isso levou a maioria deles a escolher o verbo simples ao invés do *phrasal verb* (cf. Tabela 8, p. 60). Se a frase não remetesse a um contexto mais formal, na interpretação dos alunos, a preferência deles

⁶ Tu vês alguma relação entre os *phrasal verbs* do inglês e alguma estrutura do português?

⁷ My doctor told me to (*stay away from / avoid*) street food.

provavelmente seria o *phrasal verb*, como nas demais questões do Subteste B. A segunda conclusão, mais geral, mas relacionada com a primeira, foi a de que todos os entrevistados disseram que suas respostas no teste foram baseadas em seu julgamento sobre a opção que lhes pareceu soar mais natural, sendo que para eles os *phrasal verbs* seriam, em geral, mais coloquiais do que os verbos simples. Isso é especialmente interessante porque o desempenho dos participantes no teste mostra que eles preferiram *phrasal verbs* em apenas metade das questões, apesar de só terem identificado como mais formal a questão com o par *stay away from / avoid*, relatada acima.

No último momento da entrevista, mostramos aos informantes as 12 questões-alvo do teste completadas com as duas alternativas corretas e pedimos que eles buscassem equivalentes em português para as palavras grifadas (os *phrasal verbs*). Aqui, mais um resultado interessante foi observado. Todos os entrevistados, mesmo aqueles que disseram não acreditar que os *phrasal verbs* existissem em português, conseguiram indicar todos os *phrasal verbs* portugueses equivalentes aos do teste. Quando mostramos a eles que o que eles haviam apontado eram justamente *phrasal verbs* na sua LM, eles demonstraram surpresa, como nos exemplos abaixo:

Informante i13:

“Nossa, é mesmo. Eu nunca tinha relacionado desse jeito. Realmente, faz muito sentido. Que legal!”

Informante i26:

“Que tri! Isso é novo pra mim! Como eu não notei isso antes?”

Informante i10:

“Pô, que legal! Nunca tinha feito nenhuma relação assim. Pra mim era... sei lá!”

Por causa da natureza da entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, o clima de conversa quase informal que se criou durante as sessões fez com que os informantes se sentissem mais à vontade para comentar sobre os testes e expressar opiniões que foram além dos tópicos específicos pretendidos para cada pergunta. No entanto, isso não atrapalhou a coleta de dados. Pelo contrário, contribuiu enormemente para pudéssemos não apenas conhecer melhor os perfis dos sujeitos da pesquisa, mas também relacionar suas crenças sobre os *phrasal verbs* e suas

opiniões sobre sua formação com seu desempenho no teste. Concluímos que o Instrumento de Coleta II serviu muito bem ao seu propósito, pois nos permitiu colher informações importantíssimas para uma investigação mais detalhada das similaridades translingüísticas.

5 Conclusão

A presente pesquisa, desenvolvida em três etapas (o levantamento de verbos, a aplicação de testes de múltipla escolha e a realização de entrevistas) pretendeu investigar a influência das similaridades translingüísticas objetivas e subjetivas na compreensão e uso dos *phrasal verbs* do inglês por aprendizes brasileiros falantes nativos de português. Para tanto, cinco objetivos específicos foram traçados, dos quais derivaram cinco perguntas de pesquisa. Para melhor apresentar as conclusões do estudo, retomamos essas perguntas, respondendo-as nas seções que seguem.

5.1 Perguntas de pesquisa 1 e 2:

- A língua portuguesa contém estruturas do tipo *verbo + partícula(s)* com as mesmas características formais, semânticas e de uso dos *phrasal verbs* da língua inglesa?
- Se existirem, quais são os *phrasal verbs* da língua portuguesa e quais são as suas características?

O levantamento realizado na primeira fase da pesquisa demonstrou que o português possui estruturas com todas as características dos *phrasal verbs* ingleses⁸. Observamos também que quase todos os *phrasal verbs* identificados não têm equivalentes ou cognatos em inglês, o que reforça a conclusão de que o sistema *phrasal verb*, isto é, as regras que ditam o funcionamento dessas construções

⁸ Cf. p. 49 ss.

verbais, fazem parte da língua portuguesa⁹ (ainda que não como uma subcategoria descrita nas gramáticas existentes), e não são apenas itens incorporados do inglês. Além disso, dentre os *phrasal verbs* encontrados no português que também existem em inglês, vários deles possuem similaridade formal e semântica, apesar de não serem cognatos (ex.: *come down* – vir abaixo).

Seria interessante expandir essa investigação sobre os *phrasal verbs* portugueses em estudos de *corpora* mais detalhados, a fim de identificar quais ainda estão em uso, quais são os mais frequentes e, inclusive, como novos *phrasal verbs* se formam. Entretanto, essas questões extrapolam o objetivo do levantamento do presente trabalho, que foi o de verificar a existência das estruturas verbais em questão para viabilizar as demais etapas da nossa pesquisa.

5.2 Pergunta de pesquisa nº 3:

- Através da análise de dados obtidos em testes de múltipla escolha e em entrevistas, é possível afirmar que os aprendizes percebem e/ou presumem similaridades translingüísticas entre os *phrasal verbs* da LA e estruturas equivalentes na LM?

Sim, é possível afirmar que os aprendizes percebem, provavelmente de forma inconsciente, a similaridade translingüística entre português-LM e inglês-LE na questão dos *phrasal verbs* tanto no nível do item quanto no do sistema. Dizemos que é provável que essa percepção seja inconsciente porque os alunos de inglês, pelo menos os da amostra desta pesquisa, não acreditam que os *phrasal verbs* também estejam presentes na sua LM. Entretanto, quando foram convidados a buscarem por semelhanças, todos conseguiram apontar os *phrasal verbs* portugueses que equivaliam aos do teste de inglês que fizeram. Ou seja, eles foram capazes de identificar os *itens*, o que provavelmente ocasionou o que Ringbom e Jarvis (2011) chamaram de transferência positiva de item. Mas essa identificação consciente das equivalências só se deu ao final da coleta de dados, após os aprendizes já terem afirmado que não viam semelhanças entre as línguas nesse aspecto.

⁹ Cf. Apêndice F.

Os resultados do teste mostraram que os aprendizes tendem a escolher *phrasal verbs* com muito mais frequência quando eles existem em português do que quando não existem, independentemente da crença sobre a existência ou não de *phrasal verbs* no português. Isso parece indicar que os aprendizes reconhecem, inconscientemente, o sistema “verbo + partícula(s) = novo significado” como algo que também está presente em sua LM. Ringbom (2007) afirma que a aprendizagem é facilitada quando as categorias gramaticais da LA existem na LM dos aprendizes, e é justamente isso que acreditamos termos constatado na presente pesquisa.

5.3 Pergunta de pesquisa nº 4:

- Como os aprendizes descrevem as dificuldades da língua inglesa e sua semelhança ou não com a língua portuguesa?

As entrevistas com os sujeitos nos permitiram conhecer melhor as crenças e opiniões deles sobre a relação entre sua LM e a LE em questão. Vários aspectos do inglês foram mencionados como difíceis para o aprendiz brasileiro, mas os *phrasal verbs* só apareceram de forma indireta quando os informantes disseram que estruturas que não existem em português são especialmente difíceis. Sabemos que os *phrasal verbs* estão entre elas porque em outros momentos das entrevistas os sujeitos também afirmaram não conseguir ver equivalências entre as línguas nessa estrutura.

Outras crenças (ex.: a de que o inglês é uma língua mais simples do que o português, a de que os *phrasal verbs* são informais e a de que se deve evitar relacionar as línguas para que isso não interfira na aprendizagem da LE) refletem o tipo de opinião que, em nossa experiência, ouvimos de pessoas que não falam ou estudam LEs ou que são aprendizes de línguas, mas nunca estudaram linguística. Em nosso entendimento, parece que as relações entre as línguas não figuram tanto quanto deveriam nas discussões do curso de formação de professores em questão e isso, juntamente com a tendência de inibição do uso da LM na sala de aula de LE, pode estar contribuindo para a conservação de ideias ultrapassadas, como a de que a LM atrapalha a aquisição da LE. Ou, pelo menos, pode estar impedindo os aprendizes de exercitarem conscientemente as reflexões translingüísticas que

poderiam facilitar sua aprendizagem da LE, bem como enriquecer sua formação como professores.

5.4 Pergunta de pesquisa nº 5:

- Os aprendizes evitam *phrasal verbs*? Se sim, há relação entre a evitação e a proximidade/distância entre as línguas?

Havíamos suposto que os aprendizes evitariam os *phrasal verbs* porque os reconheceriam como estruturas difíceis e inexistentes em sua LM. No entanto, constatamos que eles não os evitam exatamente porque os identificam translingüisticamente, ou seja, a sua percepção da similaridade translingüística objetiva entre as línguas leva à facilitação da compreensão e uso dos *phrasal verbs*.

Mesmo assim, a evitação foi um fenômeno presente nos resultados da pesquisa, mas aparentemente por outros motivos. Os aprendizes evitaram *phrasal verbs* quando as opções disponíveis não tinham semelhanças com o português e porque julgaram que em certos contextos a situação tinha um registro mais formal, pedindo, portanto, um verbo simples. A já mencionada crença de que a língua inglesa seria concisa ou econômica foi outro fator que apareceu como provável explicação para a seleção de verbos simples, de um elemento só, ao invés dos *phrasal verbs*, expressões mais longas com dois ou três elementos.

5.5 Considerações finais

Acreditamos que a presente pesquisa traz contribuições importantes para os Estudos da Linguagem, pois evidencia a presença de estruturas do tipo *phrasal verbs* na língua portuguesa e oferece uma análise sobre as similaridades translingüísticas e sua influência na transferência linguística de aprendizes de inglês-LE.

Ao constatar que o português também tem *phrasal verbs*, nosso estudo desafia a crença comum entre os alunos de que essas estruturas são exclusivas do inglês. A contribuição para a Psicolinguística é a corroboração dos estudos de Ringbom (2007), Ringbom e Jarvis (2011) e Sjöholm (1995) sobre a percepção de

similaridades translinguísticas e sua relação com a influência translinguística e aprendizagem de LE. A análise dos padrões de escolha entre verbos simples e *phrasal verbs* do inglês pelos falantes nativos de português evidenciou que eles parecem perceber translinguisticamente quando sua LM tem certo *phrasal verb* e isso leva à facilitação na compreensão e uso dessas estruturas.

Reconhecemos que os dados aqui apresentados dizem respeito à uma amostra bastante específica (de aprendizes de inglês em um curso de formação de professores dessa língua). Ainda que acreditemos que os resultados da pesquisa possam refletir uma tendência de toda a população de aprendizes de inglês que tem português como LM, somente uma pesquisa maior, com diferentes grupos de alunos, poderá apresentar resultados realmente generalizáveis.

O fato de os sujeitos da pesquisa serem professores de inglês-LE em formação não pareceu distorcer os dados. Na verdade, isso nos permitiu constatar que o curso de graduação não parece estar dando aos seus alunos muitas oportunidades de discutirem as Línguas em Contato. Os sujeitos, às vezes até mesmo aqueles que já passaram da metade do curso, ainda demonstram certa hesitação ou reserva quanto à reflexão sobre as relações entre as línguas.

A influência translinguística e a busca por similaridades entre as línguas são fenômenos indissociáveis da aprendizagem de LE, e pensamos que se os futuros professores não tiverem marginalizado ou ignorado essas questões durante sua formação, estarão mais bem preparados para lidar com as línguas em contato em suas próprias salas de aula.

Esperamos que nossa pesquisa venha a inspirar e incentivar a realização de mais estudos em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial sobre questões interlingüísticas como a transferência, as similaridades translinguísticas e o papel das LM, assuntos ainda muito pouco explorados no contexto brasileiro de pesquisa.

Referências

- ARD, J.; HOMBURG, T. Verification of language transfer. In: GASS, S. M.; SELINKER, L. (Org.). **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983. p. 157-176.
- BORBA, F.; LONGO, B. (Org.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 1990. 1373 p.
- CARTER, R. et al. **English Grammar Today**: an A-Z of spoken and written grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 648 p.
- CENOZ, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Org.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 8-20.
- CENOZ, J., HUFEISEN, B., e JESSNER, U. (Ed.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. 208p.
- COOK, V. (Ed.) **Effects of the second language on the first**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003. 280p.
- COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (Org.). **Common European Framework of Reference for Languages**: learning, teaching, assessment. 10.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 237 p.
- CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. v. 9, n. 2, p. 147-160, 1971.
- _____. The significance of learner's errors. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. v. 5, n. 1-4, p. 161-169, 1967.
- CRUTTENDEN, A. Item-learning and system-learning. **Journal of psycholinguistic research**. v. 10, n. 1, p. 79-88, 1981.
- DEWAELE, J.-M. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. **Applied Linguistics**. v. 19, p. 471–490, 1998.

DIGNEN, S. et al. **Longman phrasal verbs dictionary**. Harlow: Longman/Pearson Education Ltd, 2000. 608 p.

DORREN, G. et al. **Lingo: a language spotters' guide to Europe**. London: Profile Books, 2015. 304 p.

ECKMAN, F. R. From phonemic differences to constraint ranking: research on second language phonology. **Studies in second language acquisition**. v. 26, n. 4, p. 513-549, 2004.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. 16.ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. 147 p.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.

FINKENSTAEDT, T.; WOLFF, D. **Ordered profusion: studies in dictionaries and the English lexicon**. Heidelberg: C. Winter, 1973. 166 p.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. 153p.

GARDNER, D.; DAVIES, M. Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. **TESOL Quarterly**. v. 41, n. 2, p. 339-359, 2004.

GARNIER, M.; SCHMITT, N. The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. **Language Teaching Research**. v. 19, n. 6, p. 645-666, 2015.

GILLHAM, B. **Research interviewing: the range of techniques**. Maidenhead ; New York: Open University Press, 2005. 173p.

GONÇALVES, D. P. A interferência linguística no uso de heterossemânticos por brasileiros aprendizes de espanhol. **Nome - Revista de Letras**. v. 2, p. 50-70, 2013.

GREGORIM, C.; NASH, M. **Michaelis Dicionário de Phrasal Verbs Inglês-Português**. São Paulo: Melhoramentos, 2003. 256 p.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Org.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 21-41

HARPER, D. **Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <<http://www.etymonline.com>>. Acesso em: 25/11/2016.

HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Orgs.). **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 329 p.

HORNBY, A. S.. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 8.ed. Oxford: Oxford university Press, 2015. 1796 p.

HOUAISS, A. et al. (Orgs.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

HULSTIJN, J. H.; MARCHENA, E. Avoidance - grammatical or semantic causes? **Studies in Second Language Acquisition**. v. 11, n. 3, p. 241-255, 1989.

JAKOBOVITS, L. **Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues**. Rowley, MA: Newbury House, 1970. 336p.

JANSON, T. **The history of languages**: an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2012. 280 p.

JARVIS, S. **Conceptual transfer in the interlingual lexicon**. Bloomington: Indiana University Linguistics Club Publications, 1998, 209 p.

JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. **Language learning**. v. 50, n. 2, p. 245-309, 2000.

JARVIS, S.; PAVLENKO, A. **Crosslinguistic influence in language and cognition**. New York: Routledge, 2010. 287 p.

JESPERSEN, O. **Language - its nature, development and origin**. London: G. Allen & Unwin Ltd., 1922. 406 p.

KAY, S.; JONES, V. (Org.). **New Inside Out Intermediate – Teacher's Book.** London: Macmillan, 2008. 168 p.

KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? **Annual Review of Applied Linguistics.** v. 15, p. 125-150, 1995.

_____. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. **Working Papers in Bilingualism.** v. 15, p. 59-92, 1978.

_____. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. **Interlanguage Studies Bulletin.** v. 2, n. 1, p. 58-145, 1977.

KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. **Crosslinguistic influence in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1986. 224 p.

KHARITONOVÁ, A. **Lexical transfer and avoidance in the acquisition of English phrasal verbs:** Evidence from Russian and Norwegian learners of English. 2013. 93 f. (Dissertação de Mestrado). University of Oslo, Oslo, Noruega, 2013.

KLEINMANN, H. H. Avoidance behavior in adult second language acquisition. **Language learning.** v. 27, n. 1, p. 93-107, 1977.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. 160p.

LOZADO, P. R. **A aquisição dos pronomes pessoais da língua espanhola por falantes de português do Brasil: aspectos linguísticos e psicotipológicos.** 2007. 182 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007.

LEWIS, P. et al. **Ethnologue:** languages of the world. 19.ed. Dallas: SIL International, 2016. 1248 p.

LIU, D. The most frequently used English phrasal verbs in American and British English: a multicorpus examination. **TESOL Quarterly,** v. 45, n. 4, p. 661-688, 2011.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal.** São Paulo: Ática, 2009. 544 p.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **English phrasal verbs in use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 187 p.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. H. (1997). **Research methods for English language teachers.** New York: Arnold, 1997. 262 p.

MCINTOSH, C. (Org.). **Oxford phrasal verbs dictionary for learners of English.** 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. 398 p.

MOZZILLO, I. La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera. **Caderno de Letras.** Pelotas: Editora da UFPel. n. 11, p. 65-75, 2005.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.** v. 9, p. 115-123, 1971.

ODLIN, T. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Org.). **The handbook of second language acquisition.** Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003, p. 436-486.

_____. Cross-linguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts?. **Annual Review of Applied Linguistics.** v. 25, p. 3-25, 2005.

_____. **Language transfer:** cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 210 p.

_____. Transferability and lexical restructuring (or: what gets lost in the translation - and why?). In: BLACKSIRE-BELAY, C. (Ed.). **Current Issues in Second Language Acquisition and Development.** Lanham: UPA, 1994. p. 29-45.

ODLIN, T.; JARVIS, S. Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. **International Journal of Multilingualism.** v. 1, p. 123-140, 2004.

PRICE, G. (Org.). **Encyclopedia of the languages of Europe.** Reprinted ed. Oxford: Blackwell, 2005. 499 p.

RINGBOM, H. **Cross-linguistic similarity in foreign language learning.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 143 p.

- _____. Lexical transfer in L3 production. In: CENOZ, J. et al. **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 59-68
- _____. On learning related and unrelated languages. **Moderna språk**. v. 72, p. 21-25, 1978.
- _____. The influence of the mother tongue on the translation of lexical items. **Interlanguage Studies Bulletin**. v. 3, p. 80-101, 1978.
- _____. **The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. 186 p.
- RINGBOM, H.; JARVIS, S. The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Org.). **The handbook of language teaching**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. p. 106-118.
- RINGBOM, H.; PALMBERG, R. (Org.). **Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns learning English**. Åbo: Åbo Akademi. Publications of the Departments of English, v. 5, 1976.
- SAMPSON, G. P.; RICHARDS, J. C. Learner language systems. **Language Sciences**. v. 19, p. 18-25, 1973.
- SCHACHTER, J. An error in error analysis. **Language Learning**. v. 24, n. 2. p. 205-214, 1974.
- SCHACHTER, J.; RUTHERFORD, W. Discourse function and language transfer. **Working Papers in Bilingualism**. v. 19, p. 3-12, 1979.
- SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 1-4, p. 209-232, 1972.
- SELINKER, L. Language Transfer. **General Linguistics**. v. 9, p. 67-92, 1969.

SEPPÄNEN, A. Finnish and English from a comparative perspective. In: COOPER, R. W. (Org.). **Compare or contrast: current issues in cross-language research.** Tampere: Tampere University, 1998. p. 15-51.

SJÖHOLM, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish- and Swedish-speaking applicants for English. In: RINGBOM, H.; PALMBERG, R. (eds.). **Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns learning English.** Åbo: Åbo Akademi. Publications of the Departments of English, 1976. p. 54-137.

SJÖHOLM, K. **The influence of crosslinguistic, semantic, and input factors on the acquisition of English phrasal verbs:** a comparison between Finnish and Swedish learners at an intermediate and advanced level. Åbo: Åbo Akademi University Press, 1995. 291 p.

SWAN, M. **Practical English Usage.** 3.ed., Oxford: Oxford University Press, 2010. 658 p.

TARONE, E. Interlanguage. In: BROWN, K. (Org.). **Encyclopedia of language and linguistics.** Boston: Elsevier, 2006. p. 747-751.

VANPATTEN, B.; BENATI, A. G. **Key terms in second language acquisition.** 2.ed. New York: Bloomsbury Academic, 2015. 219 p.

WEINREICH, U. **Languages in contact:** findings and problems. The Hague: Mouton, 1953. 148 p.

WILLIAMS, J. M. **Origins of the English language:** a social and linguistic history. 4.ed. New York: Free Press, 1975. 422 p.

WODE, H. Developmental sequences in naturalistic second language acquisition. **Working Papers in Bilingualism.** v. 11, p. 1-13, 1976.

_____. On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. In: 1977 SECOND LANGUAGE RESEARCH FORUM (SLRF), 1977, Los Angeles. **Anais...** Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics, 1977. p. 160-169.

XATARA, C. et al. **Dicionário Multilíngue de Regência Verbal.** São Paulo: Disal, 2013. 351 p.

Apêndices

Apêndice A



Universidade Federal de Pelotas
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado
Área de Estudos da Linguagem

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____ autorizo o uso de dados gerados a partir de teste de múltipla escolha e questionário, para a realização de pesquisa desenvolvida pelo mestrando Renan Castro Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, a qual visa a estudar as similaridades translinguísticas na aprendizagem de língua estrangeira.

Esclarecemos algumas informações:

- Não haverá identificação do nome do participante na análise e discussão dos dados, e estes serão utilizados única e exclusivamente em eventos científicos ou áreas afins;
- É permitido ao participante desistir da pesquisa a qualquer momento;
- Não haverá nenhum tipo de despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa.

Qualquer tipo de dúvida, ou caso queira saber mais sobre o projeto de pesquisa, favor entrar em contato pelo e-mail: renan.ferreira@hotmail.co.uk.

Pelotas, ____ de ____ de 201__.

Assinatura entrevistado(a)

Renan Castro Ferreira
Pesquisador Responsável

Profª Drª Isabella Mozzillo
Orientadora

Apêndice B

Hello!

My name is Renan Ferreira and I am a Master's student in Universidade Federal de Pelotas, in Brazil. I am investigating how Brazilian learners of English perceive similarities between their first language (i.e. Portuguese) and English and how those perceptions may affect the learning of phrasal verbs. A group of learners are going to be given a multiple choice test in which they are going to choose between simple and phrasal verbs. In order to validate the items of the test, I need native speakers of English to analyze and assess each situation. Your answers to the following survey will help me build an instrument that will more accurately test the learners' perceptions of language distance. This form may take about 20 minutes to be filled out. Thank you so much for dedicating some of your time to help me with my research.

* Required

Verb-choice assessment survey

This survey is composed of 15 situations where both a simple and a phrasal verb could be used with no substantial change in meaning. Your job is to assess each pair of sentences and choose the option that sounds most natural or common in spoken English, in your opinion. If you think any of the options does not match the given context and/or is not common in spoken English, or if you would like to comment on any aspect of the situations, please type in your comment in the appropriate box after each situation.

SITUATION 1 *

- (a) Do you think these shoes GO WELL WITH this dress?
- (b) Do you think these shoes MATCH this dress?
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 1:

Your answer

SITUATION 2 *

- (a) The other kids used to LAUGH AT him and call him names.
- (b) The other kids used to MOCK him and call him names.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 2:

Your answer

SITUATION 3 *

- (a) What you're asking me to do GOES AGAINST everything I believe in.
- (b) What you're asking me to do OPPOSES everything I believe in.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 3:

Your answer

SITUATION 4 *

- (a) A diet that is high in fat can LEAD TO obesity.
- (b) A diet that is high in fat can CAUSE obesity.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 4:

Your answer

SITUATION 5 *

- (a) We must set the price so that poorer families are not LEFT OUT.
- (b) We must set the price so that poorer families are not EXCLUDED.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 5:

Your answer

SITUATION 6 *

- (a) We THREW OUT lots of stuff when we moved house.
- (b) We DISCARDED lots of stuff when we moved house.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 6:

Your answer

SITUATION 7 *

- (a) I left the pub to STAY OUT OF a fight.
- (b) I left the pub to AVOID a fight.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 7:

Your answer

SITUATION 8 *

- (a) He pushed the letter under the door and WENT AWAY.
- (b) He pushed the letter under the door and LEFT.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 8:

Your answer

SITUATION 9 *

- (a) Johnny SUFFERS FROM asthma.
- (b) Johnny HAS asthma.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 9:

Your answer

SITUATION 10 *

- (a) His lawyers have decided not to GO AHEAD with the case.
- (b) His lawyers have decided not to PROCEED with the case.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 10:

Your answer

SITUATION 11 *

- (a) The police WENT AFTER him but he got away.
- (b) The police CHASED him but he got away.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 11:

Your answer

SITUATION 12 *

- (a) The fire RESULTED IN damage to their property.
- (b) The fire CAUSED damage to their property.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 12:

Your answer

SITUATION 13 *

- (a) Several buildings CAME DOWN in the earthquake.
- (b) Several buildings COLLAPSED in the earthquake.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 13:

Your answer

SITUATION 14 *

- (a) Many families rely on daily cash wages that provide just enough to LIVE ON.
- (b) Many families rely on daily cash wages that provide just enough to SUBSIST.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 14:

Your answer

SITUATION 15 *

- (a) My doctor told me to STAY AWAY FROM street food.
- (b) My doctor told me to AVOID street food.
- Both (a) and (b) are common spoken English.

Comment on Situation 15:

Your answer

About you

I would like to know a little about you, so I can relate your assessment of the situations with the opinions of other native speakers of English. The information below is not going to be published or made public anyhow. I will be very glad to share the results of the research with you, so make sure to include a valid e-mail address of yours. Thank you once again.
(If you wish to contact me, my e-mail address is renan.ferreira@hotmail.co.uk)

Full name *

Your answer

Age

Your answer

E-mail address

Your answer

Hometown/Country *

Your answer

Do you hold a higher education degree?

- Yes
- No

Have you ever worked as a foreign or second language teacher/tutor? If so, could you tell me a little about your experience?

Your answer

Apêndice C

TESTE-PILOTO

INSTRUÇÕES: Para cada questão, escolha a opção que, em sua opinião, melhor se encaixa no contexto. Marque sua resposta no campo equivalente no cartão de respostas. Considere que as frases apresentadas foram ditas em situações cotidianas de uso da língua. Selecione apenas uma alternativa para cada questão.

1. Do you think these shoes _____ this dress?

- A. go well with
- B. get together with
- C. blend
- D. match

2. My doctor told me to _____ street food.

- A. stand out
- B. reclaim
- C. stay away from
- D. avoid

3. I couldn't _____ what he was saying with all the noise.

- A. understand
- B. make
- C. buy
- D. get

4. He never _____ the shock of losing Jane.

- A. got over
- B. left out
- C. overcame
- D. defeated

5. Several buildings _____ in the earthquake.

- A. collapsed
- B. came down
- C. put down
- D. dropped

6. I'm self-employed now. I'm going to _____ my own office.

- A. start up
- B. turn up
- C. set up
- D. pull up

7. What you're asking me to do _____ everything I believe in.

- A. goes against
- B. opposes
- C. runs out of
- D. departs

8. Simon _____ a story about catching an enormous fish, and almost everyone believed him.

- A. made up
- B. broke up
- C. came out with
- D. got on

9. We must set the price so that poorer families are not _____.

- A. excluded
- B. put away
- C. ejected
- D. left out

10. They _____ last month, after being together for over ten years.

- A. split
- B. broke up
- C. terminated
- D. separated

11. Most people find it incredibly difficult to _____ smoking.

- A. close out
- B. give up
- C. estimate
- D. stop

12. Oh, you're busy? I'll _____ you later, OK?

- A. link
- B. telephone
- C. call
- D. connect

13. A diet that is high in fat can _____ obesity.

- A. cause
- B. pick on
- C. lead to
- D. occur

14. I left the pub to _____ a fight.

- A. run out of
- B. stay out of
- C. avoid
- D. divert

15. The other kids used to _____ him and call him names.

- A. mock
- B. crack up
- C. laugh at
- D. nudge

16. The police are trying to _____ where the robbers hid the money.

- A. find out
- B. discover
- C. uncover
- D. find

17. It got colder immediately after the sun had _____.

- A. gone down
- B. sunk back
- C. lowered
- D. set

18. I'll _____ his number in the phone book.

- A. look over
- B. catch up
- C. look up
- D. find

19. The fire _____ damage to their property.

- A. consisted in
- B. created
- C. caused
- D. resulted in

20. The police _____ him but he got away.

- A. ran down
- B. chased
- C. went after
- D. bugged

21. Prices have _____ in the supermarket, so everything is much more expensive than a year ago.

- A. gone up
- B. took over
- C. got up
- D. increased

22. Wives sometimes _____ the pockets of their husbands.

- A. seek
- B. search
- C. go through
- D. turn up

23. The third game of the series was _____ because it was raining.

- A. called off
- B. aborted
- C. dropped
- D. canceled

24. She _____ her father. He was such an amazing guy.

- A. got along with
- B. went on with
- C. enjoyed
- D. got on with

Apêndice D – Instrumento de Coleta de Dados I**TESTE**

INSTRUÇÕES: Para cada questão, escolha a opção que, em sua opinião, melhor se encaixa no contexto. Não escreva neste teste, marque suas respostas diretamente nos campos equivalentes no cartão de respostas. Considere que as frases apresentadas foram ditas em situações cotidianas de uso da língua. Selecione **apenas uma alternativa** para cada questão. Duração: 25 minutos.

1. Do you think these shoes _____ this dress?

- A. go well with
 - B. get together with
 - C. blend
 - D. match
-

2. My doctor told me to _____ street food.

- A. stand out
 - B. reclaim
 - C. stay away from
 - D. avoid
-

3. I couldn't _____ what he was saying with all the noise.

- A. understand
 - B. make
 - C. buy
 - D. get
-

4. He never _____ the shock of losing Jane.

- A. got over
 - B. left out
 - C. overcame
 - D. defeated
-

5. I'm self-employed now. I'm going to _____ my own office.

- A. start up
 - B. turn up
 - C. set up
 - D. pull up
-

6. What you're asking me to do _____ everything I believe in.

- A. goes against
 - B. opposes
 - C. runs out of
 - D. departs
-

7. Simon _____ a story about catching an enormous fish, and almost everyone believed him.

- A. made up
 - B. broke up
 - C. came out with
 - D. got on
-

8. They _____ last month, after being together for over ten years.

- A. split
 - B. broke up
 - C. terminated
 - D. separated
-

9. Most people find it incredibly difficult to _____ smoking.

- A. close out
 - B. give up
 - C. estimate
 - D. stop
-

10. Oh, you're busy? I'll _____ you later, OK?

- A. link
 - B. telephone
 - C. call
 - D. connect
-

11. A diet that is high in fat can _____ obesity.

- A. cause
 - B. pick on
 - C. lead to
 - D. occur
-

12. Several buildings _____ in the earthquake.

- A. collapsed
 - B. came down
 - C. put down
 - D. dropped
-

13. The other kids used to _____ him and call him names.

- A. mock
 - B. crack up
 - C. laugh at
 - D. nudge
-

14. The police are trying to _____ where the robbers hid the money.

- A. find out
 - B. discover
 - C. uncover
 - D. find
-

15. It got colder immediately after the sun had _____.

- A. gone down
 - B. sunk back
 - C. lowered
 - D. set
-

16. I'll _____ his number in the phone book.

- A. look over
 - B. catch up
 - C. look up
 - D. find
-

17. The police _____ him but he got away.

- A. ran down
 - B. chased
 - C. went after
 - D. bugged
-

18. Prices have _____ in the supermarket, so everything is much more expensive than a year ago.

- A. gone up
 - B. took over
 - C. got up
 - D. increased
-

19. We must set the price so that poorer families are not _____.

- A. excluded
 - B. put away
 - C. ejected
 - D. left out
-

20. Wives sometimes _____ the pockets of their husbands.

- A. seek
 - B. search
 - C. go through
 - D. turn up
-

21. The third game of the series was _____ because it was raining.

- A. called off
 - B. aborted
 - C. dropped
 - D. canceled
-

22. She _____ her father. He was such an amazing guy.

- A. got along with
- B. went on with
- C. enjoyed
- D. got on with

Apêndice E – Roteiro do Instrumento de Coleta II: a entrevista semiestruturada

PARTE 1

Objetivo: conhecer melhor a experiência dos respondentes com o inglês e outras línguas com as quais eles possam ter tido algum contato relevante.

1. Tu és brasileiro(a)? Quais são tuas línguas maternas?
2. Que outras línguas tu falas?
3. Há quanto tempo tu estudas a língua inglesa?
4. Que línguas estrangeiras tu já estudaste? (Por quanto tempo?)
5. Tu tens experiência com o ensino de inglês? (Em que situações tu atuaste como professor de inglês e por quanto tempo?)
6. Em tua opinião, quais são as principais dificuldades na aprendizagem da língua inglesa?

PARTE 2

Objetivo: investigar a percepção dos respondentes quanto às similaridades translingüísticas entre português e inglês.

7. Qual é tua percepção quanto à semelhança ou à não semelhança entre inglês e português?
8. Em tua opinião, por que muitos alunos consideram os *phrasal verbs* da língua inglesa difíceis de aprender? (Tu os consideras difíceis? Por quê?/Por que não?)
9. Tu vês alguma relação entre os *phrasal verbs* do inglês e alguma estrutura do português?

PARTE 3

Objetivo: explorar os motivos que levaram os respondentes a fazer suas escolhas nas doze questões do instrumento de coleta I que testam a escolha entre verbos simples e *phrasal verbs*.

Esta é a parte menos estruturada da entrevista, na qual as perguntas do entrevistador dependerão das escolhas dos respondentes no instrumento de coleta I e das impressões relatadas por eles sobre cada situação de escolha. Os *prompts* poderão incluir questões tais como:

- O que te levou a escolher _____ na questão nº ____?
- Além da resposta que deste à questão nº ___, qual outra opção tu crês ser viável neste contexto? (Por que não a escolhestes?)

[mostrando as frases completas com os *phrasal verbs* e verbs simples que compõem as respostas possíveis do instrumento de coleta I] **Em quais destes itens tu achas que existe similaridade com o português?**

Apêndice F – Levantamento dos *phrasal verbs* portugueses

A tabela apresentada abaixo traz os 557 *phrasal verbs* identificados entre os 5730 verbos do *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA e LONGO, 1990). A primeira e a segunda colunas apresentam, respectivamente, os verbos em cuja regência foram encontradas construções do tipo *phrasal verb* e suas definições mais comuns. A terceira coluna apresenta os *phrasal verbs* com informações simplificadas sobre suas regências (*n.i.* = nome inanimado/algo; *n.a.* = nome animado/algum; *inf.* = infinitivo) e a quarta e última coluna contém as definições dos verbos quando utilizados com partícula.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Abalizar	Marcar ou demarcar com balizas; definir ou assinalar.	Abalizar-se em n.i.	Sobressair; distinguir-se; adquirir notável competência
Abeberar	Dar de beber a ou saciar a própria sede; dessedentar(-se).	Abeberar n.a. em/de n.i. Abeberar-se em/de n.i.	Impregnar; pôr em contato intenso com Retirar ensinamento; retirar missão; inspirar-se
Abocar	Pegar com a boca, levar à boca.	Abocar-se com n.a.	Comunicar-se; entender-se; falar
Abonar	Apresentar(-se) como bom, válido, verdadeiro; garantir.	Abonar n.i. a n.a.	Dar como adiantamento; fornecer
Abraçar	Envolver (algo ou alguém) com os braços, mantendo-o junto ao peito; cingir com os braços.	Abraçar-se a n.i.	Agarrar-se com os braços
Abrigar	Dar a ou receber abrigo; acolher(-se), encerrar(-se) em algum lugar.	Abrigar n.a./n.i. contra/de n.a./n.i.	Resguardar; proteger
Abrir	Franquear (abertura ou passagem), afastando ou deslocando aquilo que veda ou fecha.	Abrir n.i. a n.a./n.i. Abrir-se a n.i. Abrir-se com n.a. Abrir para/sobre n.i.	Proporcionar; tornar acessível Tornar-se acessível; deixar-se penetrar por Fazer confidências; desabafar Estar localizado na direção de
Absorver	Fazer desaparecer total ou parcialmente um líquido, atraindo-o a si; consumir, gastar; engolir, tragar, devorar.	Absorver n.i. em n.i. Absorver-se em n.i. Absorver-se em n.i.	Aplicar; concentrar Concentrar-se em Perder-se; desaparecer; fundir-se

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Abstrair	Observar (um ou mais elementos de um todo), avaliando características e propriedades em separado.	Abstrair-se de n.i.	Abster-se de considerar, alhear-se, apartar-se
Abusar	Usar de maneira imprópria, inadequada.	Abusar de n.i. Abusar de/com n.a. Abusar de n.a.	Valer-se, aproveitar-se de Zombar, caçoar Violentar; estuprar
Acabar	Fazer chegar ou chegar ao fim; terminar, concluir.	Acabar com n.a./n.i.	Dar cabo de; arrasar, destruir
Acenar	Fazer acenos; mostrar de longe (para atrair); oscilar; fazer referência a.	Acenar para n.a.	Fazer gestos ou acenos para avisar, saudar, instigar
Acertar	Pôr certo; combinar bem; harmonizar; dar no alvo; não se enganar; atinar, adivinhar.	Acertar de inf. com n.a. Acertar n.i. com n.i. Acertar a/de inf. Acertar em/de inf.	Combinar, ajustar Coincidir Agir com acerto; agir bem Ter sorte
Achar	Encontrar (procurando ou não); descobrir, inventar.	Achar de inf.	Tomar a deliberação de; decidir, resolver
Acoimar	Impor coima a (= multar); castigar, punir.	Acoimar n.a. de/por inf.	Acusar
Aconchegar	Aproximar muito; arranjar, compor.	Aconchegar n.a./n.i. a/em/de n.i. Aconchegar-se a n.i.	Aproximar; achegar; pôr em contato; abrigar Tornar-se próximo
Acondicionar	Dar certa condição a; arranjar bem.	Acondicionar n.i. a n.i.	Acomodar; adaptar; ajeitar
Acordar	Sair do sono	Acordar n.a. de n.i.	Fazer voltar a si; fazer voltar à atividade
Acordar	Resolver de comum acordo; recordar; pôr de acordo; harmonizar.	Acordar n.i. a n.a. Acordar em/sobre n.i. / em inf.	Conceder Pôr-se de acordo
Acreditar	Dar crédito a; fazer criar crédito a; abonar alguém.	Acreditar n.a. junto de n.a.	Dar autoridade para agir
A crescer	Vir juntar-se (sem que haja necessidade de aumento); ser de mais; sobejar.	A crescer n.i. a n.i.	Acrescentar, ajudar
Acumular	Amontoar em cúmulo.	Acumular de n.i.	Cumular; concentrar (numa só pessoa)
Adiantar	Avançar; acelerar, apressar; fazer progredir; antecipar.	Adiantar n.i. a n.a.	Pagar antecipadamente
Admoestar	Repreender branda e benevolamente.	Admoestar n.a. a inf.	Exortar; incitar

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Adstringir	Causar adstringência em; apertar, cerrar.	Adstringir <i>n.a. a n.i./inf.</i> Adstringir-se a	Obrigar; forçar Reducir-se; limitar-se; restringir-se
Aduzir	Apresentar, expor.	Aduzir <i>n.i. a n.i.</i>	Ajuntar, acrescentar
Advertir	Fazer advertência a; observar.	Advertir <i>n.a. a inf.</i> Advertir <i>n.a. contra/sobre n.i.</i> Advertir-se de <i>n.i./inf.</i>	Aconselhar Acautelar; precaver Dar-se conta; aperceber-se
Advir	Chegar depois ou como consequência; sobrevir, suceder.	Advir <i>de n.i.</i> Advir <i>com n.i.</i>	Proceder; provir; derivar Surgir, aparecer
Advogar	Exercer a advocacia.	Advogar <i>por/contra n.i./n.a.</i>	Defender com argumentos
Aferir	Cotejar medidas e pesos com o padrão oficial e carimbá-los, quando legais.	Aferir <i>de n.i.</i>	Estimar; fazer uma ideia
Aferrar	Prender com ferro.	Aferrar-se a/em/sobre <i>n.i.</i>	Apegar-se; obstinar-se; teimar; entregar-se com afinco
Afinar	Tornar fino ou mais fino; depurar; temperar (a voz ou o instrumento); aperfeiçoar.	Afinar <i>n.i. por n.i.</i> Afinar <i>n.i. com n.i.</i>	Ajustar; harmonizar; regular Estar em harmonia; estar em conformidade
Afincar	Fincar; plantar de estaca; afifar, pespear.	Afincar-se a/em <i>n.i.</i>	Aferrar-se; teimar em; insistir em
Afogar	Fazer morrer debaixo de água; estrangular; não deixar desenvolver; reprimir, sufocar; embargar, impedir.	Afogar-se em <i>n.i.</i>	Tornar-se cheio de
Afundar	Fazer ir ao fundo; tornar mais fundo (escavando); pôr fundo a.	Afundar-se em <i>n.i.</i>	Entregar-se com afinco a
Agachar	Esconder, encobrir; baixar-se (pondendo-se de cócoras ou inclinando o corpo para diante); encolher-se (para se esconder).	Agachar-se diante de <i>n.i./n.a.</i>	Humilhar-se; rebaixar-se; aviltar-se
Agarrar	Deitar a garra a; pegar em; apanhar; segurar.	Agarrar-se a <i>n.i.</i>	Apegar-se
Agradar	Parecer bem ou corresponder ao que se espera, satisfazer	Agradar-se de <i>n.i./n.a.</i>	Comprazer-se; tornar-se satisfeito com; contentar-se com
Ajudar	Contribuir para que outrem faça alguma coisa.	Ajudar-se de <i>n.i./n.a.</i>	Valer-se de
Ajustar	Pôr justo ou certo; regular; tratar, combinar; contratar.	Ajustar <i>n.i. a n.i.</i> Ajustar-se a <i>n.i.</i>	Adaptar; acomodar; amoldar Adaptar-se

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Alargar	Dar maior largura a; fazer com que (alguma coisa) aperte menos.	Alargar-se a n.i.	Estender-se
Alicerçar	Fazer os alicerces de.	Alicerçar n.i. em n.i. Alicerçar-se em n.i.	Fundamentar; basear Basear-se; fundamentar-se
Alienar	Transferir para domínio alheio (por venda, troca, doação, etc.); alucinar; malquistar.	Alienar n.i. de n.i.	Afastar; desviar
Alimentar	Dar alimento a; conservar, manter; servir de alimento; ser nutritivo; comer.	Alimentar n.a. com/de n.i.	Prover (o espírito)
Alinhar	Dispôr em linha reta; entrar em linha reta.	Alinhar-se entre/com n.a.	Pôr-se na mesma linha de conduta
Aliviar	Tornar mais leve; minorar, suavizar; atenuar, consolar; descarregar.	Aliviar n.a. de n.i. Aliviar-se de n.i.	Tornar livre; livrar Livrar-se; desobrigar-se
Alongar	Ter sabor amargo, azedo; tornar ou ficar amargo.	Alongar n.i. até n.i.	Espalhar-se
Amargar		Amargar-se contra n.a.	Revoltar-se; experimentar sensação de ódio
Amarrotar	Fazer ou ficar com pregas, dobras; amasar, enrugar.	Amarrotar com n.a.	Engalfinhar-se; empenhar-se em luta com
Amolgar	Fazer mossas em; machucar.	Amolgar n.a. a n.i.	Acomodar; conformar; sujeitar a
Ancorar	Lançar âncora, fundear.	Ancorar n.i./n.a. em n.i./n.a. Ancorar-se em n.i./n.a.	Fixar solidamente, enraizar, apoiar Fixar-se solidamente, enraizar-se
Andar	Mover-se, mudando de lugar; caminhar; percorrer.	Andar de n.i. [meio de transporte] Andar com n.a. Andar com/de n.i. [vestuário] Andar atrás de n.i./n.a. Andar por baixo	Viajar Envolver-se, manter relações Usar Procurar Estar em situação difícil
Antecipar	Fazer suceder antes do tempo devido ou determinado.	Antecipar n.i. a n.a. Antecipar-se em inf.	Informar com antecedência Precipitar-se, adiantar-se
Apadrinhar	Tomar (a alguém) por afilhado.	Apadrinhar-se com n.a.	Recorrer a, pôr-se sob proteção de
Apalavrar	Contratar, combinar, ajustar de palavra.	Apalavrar-se com n.a.	Comprometer-se
Apanhar	Recolher; levantar do chão; alcançar; agarrar.	Apanhar até/para inf.	Encontrar dificuldade em fazer, resolver ou compreender algo
Apear	Pôr a pé; desmontar; deitar abaixoo.	Apear n.a. de n.i.	Privar, destituir

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Apegar	Pegar; contagiar; valer-se de.	Apegar <i>n.a. a n.i.</i> Apegar-se a/com <i>n.a.</i> Apegar-se a/em <i>n.i.</i>	Habituuar, adaptar Afeiçãoar-se Prender-se, ligar-se, firmar-se, recorrer
Apitar	Fazer soar um apito; transmitir sinais através de um apito.	Apitar <i>em n.i.</i>	Decidir; dar opinião
Aplicar	Pôr; sobrepor, justapor; apropiar; adequar; empregar; destinar.	Aplicar-se a <i>n.i.</i> Aplicar-se a/em <i>n.i.</i>	Servir; concernir; ajustar-se Dedicar-se, entregar-se com afinco
Apoiar	Prestar apoio a; encostar, estribar; aplaudir.	Apoiar <i>n.i. em n.i.</i> Apoiar-se em <i>n.i.</i>	Basear, fundamentar Basear-se, fundamentar-se
Apontar	Aguçar, fazer a ponta a; dirigir a ponta para; mostrar com o dedo; indicar; registrar, tomar nota.	Apontar <i>para n.i.</i>	Ser indício de
Apossar	Dar posse (de alguma coisa) a.	Apossar-se de <i>n.i./n.a.</i>	Ficar entranhado em; passar a fazer parte de; invadir
Apostar	Fazer aposta de; não duvidar, estar certo; asseverar, sustentar.	Apostar-se a/para/em <i>inf.</i>	Preparar-se; dispor-se
Aprofundar	Tornar fundo; tornar mais fundo, dar maior profundidade a.	Aprofundar-se em <i>n.i.</i>	Estudar a fundo
Aproveitar	Tirar proveito de; tornar proveitoso, útil; empregar.	Aproveitar-se de <i>n.a.</i> Aproveitar-se de/com/em <i>n.i.</i>	Tirar vantagem amorosa Enriquecer-se
Aquilatar	Determinar o quilate de; avaliar, apreciar.	Aquilatar <i>de n.i.</i>	Ficar ciente de
Arcar	Arquear; guarnecer de arcos; dar a forma de arca a; lutar; dar arcadas (respirando).	Arcar <i>com n.i.</i>	Responder por; tornar-se responsável por
Arder	Estar em fogo ou aceso; estar muito quente; ser picante; brilhar como chama; sentir sensação de ardor.	Arder <i>por inf.</i>	Ter um desejo ardente de
Arengar	Discursar; falar; disputar.	Arengar <i>com n.a.</i>	Altercar; discutir
Arreganhar	Mostrar; entreabrir.	Arreganhar-se para <i>n.a.</i>	Insinuar-se
Arribar	Fazer arribada (entrada de embarcação num porto, por motivo de força maior).	Arribar <i>-se de n.i.</i>	Afastar-se, desviar-se
Arrimar	Arrumar; pôr em pilha; cuidar, sustentar, manter; amparar.	Arrimar <i>n.i. em n.i.</i> Arrimar <i>em n.i.</i>	Basear em Fundamentar-se em; socorrer-se de

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Arriscar	Pôr em risco.	Arriscar-se a <i>inf.</i>	Ousar, atrever-se
Arrojar	Levar de rojo; arremessar.	Arrojar-se a/em <i>n.i.</i>	Empenhar-se em; ousar, aventurar-se em
Articular	Unir ou ligar por meio de articulação; reconstituir a articulação desconjuntada.	Articular <i>n.i. com/a n.i.</i>	Reunir, vincular, ligar
Arvorar	Pôr em posição vertical, empinar; pôr em local alto, erguer.	Articular-se com/junto a <i>n.a.</i>	Entrar em entendimento
		Arvorar <i>n.i./n.a. em n.i./n.a.</i>	Transformar; converter, elevando
		Arvorar-se <i>de/em n.i. [ofício, cargo]</i>	Assumir por autoridade própria a condição de cargo]
Aspar	Crucificar na aspa; pôr aspas em.	Aspar com <i>n.a.</i>	Maltratar; repreender
Atacar	Dar ataques a; acometer; brigar com.	Atacar em <i>n.a.</i>	Manifestar-se
Atar	Apertar e dar nó em; cingir-se, ater-se.	Atar-se a <i>n.a.</i>	Prender-se; vincular-se por afeição ou obrigação moral
Atender	Prestar atenção ou reparar em; considerar; cuidar de.	Atender por <i>n.i./n.a.</i>	Responder pelo nome ou apelido de
Atentar	Observar com tento; atender a; ir de encontro a.	Atentar contra <i>n.a.</i>	Cometer atentado contra a vida ou integridade física de
		Atentar contra <i>n.i.</i>	Ameaçar; desrespeitar; agir com a finalidade de prejudicar a
Ater	Estar confiado em; valer-se de; governar-se.	Ater-se a <i>n.i.</i>	Circunscrever-se; limitar-se
Atinar	Acertar pelo tino a direção ou a significação de algo; recordar.	Atinar para <i>n.i.</i>	Atentar, tornar-se atento a
Atirar	Lançar.	Atirar <i>n.a. em n.i.</i>	Impelir para; compelir a; impulsionar para
		Atirar <i>em/contra n.a./n.i.</i>	Dar tiros; disparar arma de fogo
		Atirar-se a <i>n.i.</i>	Entregar-se; abandonar-se
Atolar	Pôr tolo; meter em atoleiro; sujar-se no lodo.	Atolar-se <i>em n.i.</i>	Entregar-se com excesso
Atritar	Movimentar ou fazer pressão em (um corpo em contato com outro), provocando atrito; friccionar, esfregar.	Atritar(-se) <i>com n.a.</i>	Indispor-se; brigar
Avançar	Pôr-se na frente; aproximar-se; caminhar para diante; continuar, progredir.	Avançar <i>em/sobre n.i.</i>	Apoderar-se com avidez
		Avançar <i>por/sobre n.i.</i>	Passar a ocupar o lugar; penetrar
		Avançar <i>em/sobre/contra n.i./n.a.</i>	Atacar

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Avistar	Conseguir ver ao longe; alcançar com a vista; ter vista para, defrontar.	Avistar-se com <i>n.a.</i>	Ter entrevista; encontrar-se
Babar	Deixar cair baba sobre.	Babar por <i>n.a./n.i.</i>	Gostar muito de
Bafejar	Exalar bafo; soprar brandamente; aquecer com o bafo.	Bafejar <i>n.i. a n.a.</i>	Transmitir; inspirar
Balouçar	Dar balanço a; sacudir, oscilar.	Balouçar entre <i>n.i. (e n.i.)</i>	Hesitar
Berrar	Soltar berros; falar alto.	Berrar por <i>n.a.</i>	Chamar em voz alta
Boquejar	Abrir a boca; falar por entre dentes; murmurar.	Boquejar com <i>n.a.</i>	Discutir
Bradar	Dizer ou reclamar com brados; soltar brados; bramir, rugir.	Bradar por <i>n.i.</i> Bradar por <i>n.a.</i> Bradar contra <i>n.i./n.a.</i>	Clamar Chamar em voz alta Lançar reclamações ou críticas; protestar
Brincar	Divertir-se; entreter-se com alguma coisa infantil.	Brincar de <i>n.i./inf.</i> Brincar com <i>n.a.</i> Brincar com <i>n.a.</i>	Fingir uma situação real; encenar Galhofar; zombar Gracejar; dizer em tom de brincadeira
Brindar	Beber à saúde de alguém; oferecer um brinde.	Brindar <i>n.a. com n.i.</i>	Presentear; mimostrar
Bulir	Mover-se brandamente, agitar-se levemente; palpitar; tocar, mexer.	Bulir com <i>n.a.</i> Bulir em <i>n.i.</i>	Caçoar; provocar Referir-se
Caber	Ter lugar em; poder entrar por.	Caber a <i>n.a.</i> Caber em <i>n.i.</i>	Ser, por direito ou por dever; pertencer Ser admissível
Cagar	Defecar, evacuar; sujar-se com fezes.	Cagar em <i>n.a.</i> Cagar para <i>n.i./n.a.</i> Cagar(-se) de <i>inf.</i>	Ofender, insultar Não dar importância Fazer em excesso
Cair	Dar queda; ir a terra, desabar; descer.	Cair em <i>n.i.</i> Cair em <i>n.i./n.a.</i> Cair em cima de <i>n.a.</i> Cair fora (de <i>n.i.</i>) Cair para <i>n.i./n.a.</i> Cair por <i>n.a.</i>	Encontrar-se repentinamente Incidir Acusar ou criticar sem piedade Sair; ir embora Ser designado, escolhido Ficar gostando de; agradar-se de

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Calcar	Comprimir com os pés; exercer compressão; apertar, comprimir	Calcar <i>n.i. sobre/em n.i.</i>	Copiar exatamente, modelar
Calhar	Entrar em calha ou em alguma cavidade	Calhar <i>com/em n.i./n.a.</i>	Cair bem, ajustar-se, harmonizar-se
Canalizar	Construir canais em	Canalizar <i>n.i. para n.i.</i>	Impedir de se dispersar, concentrar, encaminhar, dirigir
Cansar	Provocar perda de forças em ou sentir esgotamento (físico ou mental); fatigar(-se)	Cansar-se por <i>inf.</i> Cansar de <i>inf.</i>	Esforçar-se, forcejar Deixar, desistir (de cansado, desanimado, desiludido)
Capacitar	Tornar(-se) apto a; habilitar(-se)	Capacitar <i>n.a. de n.i.</i>	Convencer, persuadir
Capinar	Retirar capim de (terreno, plantação etc.) Usando enxada ou afim	Capinar <i>n.a. em n.i.</i>	Levar vantagem sobre, lucrar sobre
Carrear	GUIAR carro; transportar em carro ou similar; transportar sob fretamento	Carrear <i>n.i. para n.i.</i>	Causar, ocasionar, acarretar
Carregar	Pôr carga sobre ou no interior de, para que seja transportada	Carregar <i>com n.i.</i> Carregar-se de <i>n.i.</i> Carregar para <i>n.i.</i> Carregar em/sobre <i>n.i.</i> Carregar em/sobre <i>n.i.</i> Carregar para/sobre <i>n.i.</i> Carregar em <i>n.i.</i>	Levar para lugar afastado ou distante Tornar-se repleto Tender, pender Insistir, instar Apostar algo Encaminhar-se, dirigir-se Exagerar
Casar	Unir(-se) por matrimônio	Casar a/com <i>n.i.</i> Casar n.i. contra <i>n.i.</i>	Aliar, associar, combinar Apostar
Cascar	Retirar a casca a; descascar	Cascar <i>n.i. a/em n.a.</i>	Dirigir, responder com azedume
Cativar	Tornar(-se) cativo; prender(-se) física ou moralmente a; sujeitar(-se)	Cativar-se de <i>n.i.</i>	Render-se, penhorar-se, ficar sujeito a
Cegar	Ofuscar a vista de (alguém); impedir a visão a	Cegar-se de <i>n.i.</i>	Perder a razão, ficar alucinado
Chegar	Atingir o termo de uma trajetória, de um percurso de ida e/ou de vinda	Chegar a <i>n.i.</i> Chegar para <i>n.i./n.a.</i> Chegar a/até <i>n.i.</i> Chegar a/até <i>n.i.</i> Chegar de <i>n.i./inf.</i>	Elevar-se, montar Ser suficiente, ser bastante Estar no mesmo nível de Estar nos limites, ser vizinho Bastar

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Chutar	Impelir com chute ou pontapé	Chutar fora	Cometer erros, fazer coisas erradas
Cifrar	Registrar em cifras (algarismos, números); converter ou reduzir a cifras	Cifrar n.i. em n.i. Cifrar-se a/em n.i. Cifrar-se em inf.	Resumir, sintetizar, reduzir Reducir, resumir-se Reducir, resumir-se
Cindir	Dividir(-se) em duas ou mais partes; afastar(-se), separar(-se)	Cindir n.i. de/com n.i.	Marcar, cortar
Cingir	Estar à volta de; conter ou incluir em seu interior; fechar, rodear, circundar, cercar	Cingir n.i. a n.i.	Limitar, restringir
Ciscar	Tirar ou afastar ciscos, gravetos, folhas de	Ciscar n.i. de n.i.	Limpar
Cismar	Pensar insistentemente (em); ruminar	Cismar com n.a./n.i. Cismar de inf.	Tornar-se desconfiado com relação a Insistir em, resolver-se a
Clamar	Dizer em alta voz; gritar, bradar, exclamar	Clamar contra n.a. Clamar por n.i./inf.	Protestar veementemente, reclamar, bradar Ter como exigência premente
Cobrar	Obter como paga, receber (o que nos é devido ou nos pertence)	Cobrar n.i. por n.a. Cobrar-se de n.i.	Passar a ter, a sentir Encher-se
Coibir	Fazer cessar; impedir que continue; refrear, reprimir	Coibir-se de n.i./inf.	Privar-se
Colar	Fazer aderir ou aderir com cola; acrescentar cola a; grudar	Colar(-se) a/em n.i.	Encostar(-se), unir(-se), ligar(-se)
Colidir	Fazer ir ou ir de encontro	Colidir com n.i.	Contrariar, contradizer
Colocar	Botar, situar (algo, alguém ou a si mesmo) [em algum lugar, em determinada situação, posição etc.]; pôr(-se)	Colocar n.i./n.a. em n.i.	Empregar, aplicar, situar
Colorir	Dar ou adquirir cor ou cores	Colorir-se de n.i.	Tomar um aspecto particular, mudando
Comer	Ingerir (alimento sólido)	Comer-se de n.i. Comer de n.i. Comer n.a. de n.i.	Mortificar-se, consumir-se Provar, experimentar Cumular
Cometer	Levar a efeito, fazer, executar	Cometer n.i. a n.a.. Cometer n.i. a n.a.	Propor, oferecer Confiar, entregar
Comichar	Provocar comichão em ou coçar	Comichar de n.i.	Sentir grande excitação
Comover	Mover fortemente, agitar com força; deslocar; provocar ou sentir enterneçimento	Comover-se a n.i./inf.	Decidir-se

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Compenetrar	Fazer penetrar fundo; fincar	Compenetrar-se de n.i.	Passar a compreender
Competir	Entrar em concorrência simultânea com outro(s); rivalizar(-se)	Competir a n.i./n.a.	Pertencer por direito, caber, tocar
Complicar	Tornar(-se) confuso, intrincado, embarulado	Complicar n.a. em n.i.	Implicar, envolver
Compor	Dar forma a, modelar; conceber (obra do espírito, obra de arte etc.)	Compor com n.i.	Amoldar-se, resignar-se, conformar-se
Comprometer	Dar em penhor moral; empenhar, hipotecar	Comprometer n.a. em n.i.	Envolver, implicar
Computar	Fazer o cômputo de; calcular	Computar n.i. com n.i. Computar n.i. entre n.i. Computar n.i. a n.i.	Comparar Incluir, englobar Atribuir, registrar em favor de
Comungar	Concordar com (ideias, tendências, movimentos etc.)	Comungar com/de/em n.i.. Comungar em n.i./n.a.	Estar em comunhão com, participar Ser membro de, pertencer a
Concluir	Chegar ao termo de terminar, acabar	Concluir contra n.a.	Ser concludente
Condenar	Proferir (um juiz) sentença ou decisão definitiva reconhecendo a culpa de	Condenar a n.i./inf. Condenar-se a n.i./inf.	Destinar Sujeitar-se
Condicionar	Regular a natureza, existência ou comportamento de	Condicionar n.a. a n.i./inf.	Tornar preparado, tornar apto
Conjurar	Esconjurar, exorcizar, afastar; chamar, invocar, conclamar	Conjurar-se contra n.a. Conjurar-se para inf.	Conspirar, trambar
Consagrar	Aclamar, eleger, promover, elevar	Consagrar n.i. a n.i. Consagrar-se a n.i.	Dedicar a um uso, destinar, dar, votar Dedicar-se com exclusividade a
Conscientizar	Tomar consciência de	Conscientizar n.a. para n.i.	Alertar
Consertar	Refazer ou recompor	Consertar com n.i. [documentos]	Estar de acordo, ser conforme
Conspirar	Secretamente planejar, junto com outra(s) pessoa(s), ações contra alguém	Conspirar em/a inf. Conspirar para/a n.i.	Contribuir para o mesmo fim, concorrer, tender Contribuir para o mesmo fim, concorrer, tender
Constar	Ser do conhecimento de, ser dito, correr	Constar de n.i.	Ser composto ou formado, consistir, constituir-se
Constituir	Estabelecer, organizar, formar	Constituir-se de n.i. Constituir-se em n.i.	Ser composto de, ser formado de Tornar-se, passar a ser
Consumar	Cometer, praticar	Consumar-se em n.i.	Tornar-se exímio, adquirir perfeição
Consumir	Fazer uso de; gastar	Consumir n.i. em n.i.	Empregar, aplicar, despende

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Contar	Relatar o enredo ou detalhes de; fazer (a) conta (de); computar, calcular	Contar com n.i. Contar com n.a.	Ter, possuir Ter confiança ou esperança em, levar em conta, esperar
Conter	Frear o ímpeto de; impedir de avançar; ter capacidade de abrigar	Conter-se em n.i.	Estar incluído, resumir-se, encerrar-se
Continuar	Não interromper; dar ou ter seguimento após interrupção	Continuar n.i. até n.i. Continuar com n.i.	Prolongar no espaço, estender Persistir, manter-se
Contribuir	Colaborar; pagar impostos ao Estado	Contribuir para n.i./inf.	Ter parte em um resultado
Conviver	Viver em proximidade; ter convivência	Conviver com n.i.	Estar em contato permanente
Correr	Imprimir grande velocidade ao deslocamento do corpo, pelo contato rápido dos pés ou das patas com o solo	Correr-se de n.i. Correr em/a n.i./inf.	Envergonhar-se, vexar-se Acudir apressadamente
Crescer	Desenvolver progressivamente	Crescer para n.a.	Investir ou avançar contra
Crivar	Fazer passar por crivo; joeirar, peneirar	Crivar n.a. de n.i.	Encher, cobrir
Cuidar	Reparar, atentar para	Cuidar de/em n.i./n.a./inf.	Responsabilizar-se por
Cumprimentar	Saudar	Cumprimentar n.a. por n.i./inf.	Fazer elogios a, elogiar, louvar
Danar	Condenar judicialmente	Danar-se com n.i.	Emitir, proferir
Dar	Pôr na possessão (de); ceder, entregar, oferecer	Dar n.i. em n.i. Dar com n.i. em n.a. Dar n.i. por n.i. Dar com n.i./n.a. Dar em n.i. Dar em n.a. Dar por/com n.i. Dar para n.i. Dar em cima de n.a. Dar para trás	Aplicar Fazer ir de encontro a, bater em Trocar, permutar Encontrar, topar, deparar Chegar a um determinado resultado, acabar em Bater, golpear Perceber, atinar com Ter vista ou saída Elogiar, lisongear, visando uma conquista amorosa Retroceder, recuar, fracassar
Decorrer	Suceder (algo); ocorrer, acontecer	Decorrer de n.i.	Ter origem em, ser derivado

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Deixar	Mover-se para fora de; sair, retirar-se; cessar de pertencer a; afastar-se	Deixar de <i>inf.</i> Deixar (n.i./n.a.) de <i>fora</i>	Parar Excluir, não considerar
Deparar	Provocar o aparecimento repentino de	Deparar(-se) <i>com</i> <i>n.i./n.a.</i>	Topar
Desabotoar	Abrir as pétalas (de), desabrochar(-se); desapertar os botões (de roupa) para fora de suas casas	Desabotoar(-se) <i>com</i> <i>n.a.</i>	Dizer sem reserva o que se pensa
Desacreditar	Fazer perder ou perder o bom nome, o crédito; desabonar	Desacreditar <i>em/de</i> <i>n.a./n.a.</i>	Não acreditar ou não confiar em
Desamarrar	Desfazer(-se) o nó ou o laço de; desatar(-se), soltar(-se)	Desamarrar <i>n.a. de</i> <i>n.i./n.a.</i> Desamarrar-se <i>de</i> <i>n.i.</i>	Fazer abandonar, afastar Abandonar, dissuadir-se, afastar-se
Desandar	Mover (veículo, animal etc.) Para trás; percorrer (caminho, trajeto) em sentido inverso; recuar; voltar	Desandar <i>em</i> <i>n.i.</i>	Transformar-se para pior
Desarranjar	Tirar ou sair do arranjo, da ordem costumeira; pôr(-se) em desordem	Desarranjar-se <i>com</i> <i>n.a.</i>	Desentender-se, desavir-se, indispor-se
Desatar	Desmanchar, desfazer (nó)	Desatar-se <i>em</i> <i>n.i.</i>	Desabrochar-se, abrir-se
Descair	Deixar pender ou pender; curvar-se, vergar-se; perder as forças; desfalecer	Descair <i>em/para</i> <i>n.i.</i>	Descambiar, derivar
Descansar	Livrar(-se) de atividade cansativa ou de estado de fadiga	Descansar <i>em</i> <i>n.a./n.i.</i>	Deixar-se aos cuidados de, confiar em
Descolar	Separar(-se) o que está colado, pegado	Descolar(-se) <i>de</i> <i>n.a./n.i.</i>	Sair de junto de, afastar-se, separar-se
Descontar	Fazer dedução de uma soma ou total; não levar em conta, não considerar; desculpar, relevar	Descontar <i>(n.i.) em</i> <i>n.i./n.a.</i>	Revidar, vingar pagar
Desencantar	Livrar(-se) de (encanto, magia); perder o efeito (o feitiço); desenfeitiçar(-se)	Desencantar-se <i>de</i> <i>n.i./n.a.</i>	Ficar decepcionado, desiludido
Desencarnar	Despegar a carne de; descarnar; separar-se (a alma, o espírito) definitivamente do corpo, deixar a matéria; falecer, morre	Desencarnar <i>de</i> <i>n.a.</i>	Deixar de perseguir ou de assediar
Desentranhar	Fazer sair das entranhas, do ventre materno; parir; tirar ou arrancar as entranhas, as vísceras	Desentranhar-se <i>em</i> <i>n.i.</i>	Manifestar-se, expandir-se

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Desfazer	Anular o que foi feito; eliminar os efeitos, as consequências de	Desfazer-se de n.i./n.a.	Livrar-se
Desfechar	Abrir, descerrar	Desfechar em n.i.	Rematar, concluir
Desiludir	Fazer perder ou perder a ilusão	Desiludir-se de/com n.i./n.a.	Deixar de acreditar em
Despencar	Separar(-se) da penca, do cacho; desprender(-se) de onde estava preso ou apoiado; tombar, cair do alto	Despencar(-se) com n.i.	Surgir, aparecer
Destampar	Tirar ou perder tampa ou tampo; abrir(-se), descobrir(-se)	Destampar em n.i. Destampar-se com n.a.	Redundar, culminar Dizer tudo o que existe para ser dito
Deter	Fazer parar ou parar	Deter-se em/sobre n.i.	Aplicar-se ou ocupar-se demoradamente de
Dispor	Colocar numa certa ordem; arrumar, ordenar	Dispor-se para n.i. Dispor-se a n.i. Dispor-se a inf. Dispor de n.i. Dispor sobre n.i.	Preparar-se Dedicar-se Predispor-se, resolver-se, decidir-se Ter, possuir Determinar, prescrever, regular legislativamente
Dividir	Decompor(-se) em diversas partes ou porções; desunir(-se), partir(-se)	Dividir n.i. com n.a.	Repartir
Doer	Estar dolorido	Doer-se de n.a./inf. Doer-se de n.i.	Condoer-se, comiserar-se, compadecer-se Sentir remorsos, arrepender-se
Dormir	Descansar em estado de sono	Dormir com n.a.	Relacionar-se sexualmente com
Embaralhar	Misturar (as cartas do baralho) para o jogo	Embaralhar-se com n.a./n.i.	Atrapalhar-se ou errar na identificação, confundir-se
Emburrar	Ficar ou parecer birrento	Emburrar com n.a./n.i. Emburrar de/em inf.	Implicar Teimar
Emular	Esforçar-se para a realização de um mesmo objetivo; procurar emparelhar(-se), imitar, seguir o exemplo de	Emular(-se) com n.a.	Disputar, competir
Encafifar	Contrariar(-se), desgostar(-se), descontentar(-se); encher(-se) de timidez; envergonhar(-se), acanhar(-se)	Encafifar em inf.	Teimar, cismar
Encantar	Enfeitiçar; envolver ou ser envolvido por algo sedutor; maravilhar(-se)	Encantar n.a. em n.i./n.a.	Transformar por arte mágica

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Encarar	Olhar para a cara de alguém; olhar de frente, nos olhos; acarar	Encarar com n.a.	Topar, dar de cara
Encarnar	Fazer-se carne, fazer-se homem, tornar-se humano; materializar-se em, incorporar-se	Encarnar em n.a.	Perseguir, ir atrás de, não se separar de
Encasquetar	Colocar (casquete, barrete etc.) Na cabeça	Encasquetar n.a. a inf.	Persuadir
Encastelar	Conferir a uma construção forma ou feitio de castelo; prover de castelos, para fortificar	Encastelar(-se) em n.i.	Apoiar-se, estribar-se, fixar-se
Encher	Ocupar o espaço de; ser o conteúdo de; tornar(-se) cheio	Encher n.a. de n.i.	Proporcionar muito a, acometer
Encostar	Dar apoio a ou apoiar-se; arrimar(-se), firmar(-se); aproximar(-se) até tocar	Encostar-se em n.a.	Colocar-se sob a dependência de
Enfronhar	Colocar fronha em; vestir, colocar rapidamente	Enfronhar n.a. em n.i.	Tornar ciente ou versado, instruir
Engraçar	Fazer ficar gracioso; enfeitar	Engraçar-se de/com/por n.a./n.i.	Passar a gostar, passar a ter interesse por
Enguiçar	Lançar enguiço ('mau-olhado') sobre; desejar mal a; enfeitiçar; fazer parar ou parar de funcionar; quebrar	Enguiçar com n.a.	Encravar, brigar
Enjoar	Provocar enjojo em ou sentir enjojo	Enjoar(-se) de n.i./n.a./inf.	Aborrecer-se, entediar-se
Enquadrar	Pôr em quadro, em moldura; emoldurar	Enquadrar-se em n.i. Enquadrar-se em n.i.	Encaixar-se, incluir-se Estar dentro dos limites de, ser do domínio de
Enraizar	Fixar pela raiz ou lançar raízes (o vegetal); arraigar-se	Enraizar n.i. em n.a. Enraizar-se em n.i./n.a.	Fazer criar raízes no espírito de, fixar no íntimo de Ter suas raízes em; estar preso, na origem, a
Enredar	Emaranhar(-se) em rede; enlear(-se)	Enredar-se em n.i. Enredar-se com n.a.	Meter-se Envolver-se
Enistar	Erguer, pôr em riste (espada, flecha etc.)	Enistar com n.a.	Avançar, investir contra
Enrolar	Dar ou tomar forma de espiral; fazer voltas ao redor de; contornar, enlaçar	Enrolar-se em n.i.	Emaranhar-se, enredar-se, ficar preso
Entender	Perceber ou reter pela inteligência; compreender, captar	Entender de inf. Entender de n.i.	Resolver, decidir Ter experiência, ser perito ou prático, saber
Enterrar	Pôr sob a terra; soterrar; sepultar	Enterrar-se em n.i.	Aplicar-se com paixão a
Entestar	Ficar defronte a; confrontar com; fazer limite com; confinar; encostar em; tocar	Entestar de inf.	Resolver, decidir

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Entrar	Deslocar-se ou passar de fora para dentro de; ir ou vir para dentro de	Entrar com n.i./n.a. Entrar em n.i. [alimento] Entrar em n.i. Entrar a n.a. Entrar em/para n.i.[instituição]	Contribuir, colaborar Comer/beber em demasia Envolver-se, participar, interferir Ter relações carnais, conhecer Tornar-se integrante de, ser recebido como membro de
Entregar	Fazer chegar, passar às mãos de; dar	Entregar-se a n.i. Entregar-se a n.a.	Deixar-se levar por Dar-se como parceiro sexual
Envolver	Cobrir(-se); embrulhar(-se)	Envolver-se com/em n.i. Envolver-se com n.a.	Meter-se, ligar-se Meter-se ligar-se
Erguer	Colocar em lugar alto ou mais alto; levantar, elevar	Erguer-se contra n.i./n.a.	Insurgir-se, revoltar-se
Esbandalhar	Reducir a bandalhos, a trapos	Esbandalhar-se a inf.	Estourar
Escancarar	Abrir(-se) de maneira ampla; descancarar(-se)	Escancarar-se em n.i.	Desmanchar-se, fazer algo em exagero
Escapar	Fugir; manter-se vivo; sobreviver	Escapar a/de n.a.	Passar despercebido, deixar de ser sentido
Escapulir	Empreender fuga, escapa	Escapulir de n.i.	Livrar-se, safar-se
Escoimar	Livrar ou libertar de coima, pena, censura; desacoimar	Escoimar-se de n.i.	Furtar-se, livrar-se, escapar
Esconder	Colocar em lugar no qual possa ficar oculto; ocultar(-se)	Esconder-se atrás de/sob n.i.	Disfarçar-se com
Escorregar	Deslizar sob a pressão do próprio peso	Escorregar n.i. a/para n.a.	Dar às escondidas, passar furtivamente
Escusar	Conceder perdão a; perdoar, tolerar	Escusar n.a. de n.i./inf.	Isentar, desobrigar
Especializar	Tornar(-se) especial; distinguir(-se), particularizar(-se)	Especializar-se em n.i./inf.	Tornar-se especialista
Especular	Estudar com atenção, detalhadamente; pesquisar, investigar	Especular com n.i.	Valer-se de, para obter alguma vantagem; jogar com
Espelhar	Dar propriedades de espelho a, com polimento	Espelhar-se em n.a.	Tomar como modelo, imitar
Esperar	Ter esperança em, contar com; estar ou ficar à espera de; aguardar	Esperar n.i. de n.a.	Ter determinada expectativa com relação a determinada pessoa
Esporear	Picar com espora	Esporear n.a. a inf.	Levar, impelir, incitar
Esquentar	Fazer ficar ou ficar quente; aquecer	Esquentar(-se) com n.i./n.a.	Irritar-se, aborrecer-se, preocupar-se

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Esquivar	Fugir de pessoa ou coisa desagradável; furtar(-se), evitar	Esquivar <i>n.a. a/de n.i./n.a.</i>	Afastar, desviar
Estar	Ter ou apresentar (certa condição física, emocional, material etc., não permanente); encontrar-se (em certo momento ou lugar, transitoriamente)	Estar com <i>n.i.</i> Estar de <i>n.i./n.a.</i> Estar com <i>n.a.</i> Estar com <i>n.a.</i>	Ter Situar-se, encontrar-se Ter a companhia de Estar de lado de, estar de acordo com
Estear	Sustentar com esteios ou escoras; escorar	Estear <i>n.i. em n.i.</i> Estear-se em <i>n.a./n.i.</i>	Basear, fundamentar Amparar-se, apoiar-se
Estourar	Rebentar; estrondar	Estourar <i>n.a. de n.i.</i>	Extasiar, encher demasiadamente
Estrar	Firmar(-se), sustentar(-se) em estribos	Estrar <i>se em/sobre n.i./n.a.</i>	Apoiar-se em, firmar-se em
Estrilar	Producir, emitir som estridente	Estrilar com <i>n.a.</i>	Chamar a atenção de, passar pito em
Explodir	Causar explosão de; detonar, estourar	Explodir em <i>n.i.</i>	Manifestar-se
Extremar	Tornar(-se) extremo, máximo; assinalar, exaltar	Extremar-se em <i>n.i.</i>	Praticar muito, em larga escala
Falar	Exprimir por meio de palavras	Falar contra <i>n.i.</i> Falar de/em/sobre <i>n.a./n.i.</i> Falar de <i>n.a.</i> Falar em/de <i>inf.</i> Falar por <i>n.a.</i> Falar com <i>n.a.</i>	Argumentar Referir-se a, aludir a, discorrer Falar mal de Manifestar a intenção de Usar a palavra no lugar de ou em nome de Conversar, combinar
Faturar	Fazer a fatura de; incluir na fatura (uma mercadoria)	Faturar em cima de <i>n.a./n.i.</i>	Passar a ter proveito ou vantagem em função de
Fazer	Producir através de determinada ação; realizar, obrar	Fazer-se de <i>n.i.</i> Fazer por <i>inf.</i>	Agir como, imitar intencionalmente Diligenciar, esforçar-se
Ferrar	Pregar ferro em ou chapear de ferro	Ferrar <i>n.i. em n.i./n.a.</i> Ferrar em <i>n.i.</i>	Impingir, aplicar Entregar-se a, dedicar-se a
Ficar	Permanecer num lugar; continuar a estar num lugar; vir a ser; converter-se em; mudar, transformar(-se), fazer-se	Ficar com <i>n.i. [produto]</i> Ficar com <i>n.i. [doença]</i> Ficar com <i>n.a.</i> Ficar para <i>n.i. [cargo]</i> Ficar em <i>n.i. [preço]</i>	Comprar, adquirir Contrair, ser acometido de Receber a guarda de Ser nomeado ou escolhido Custar

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
		Ficar em <i>n.i.</i>	Não ir além de, restringir-se
		Ficar entre <i>n.a.</i>	Manter-se em segredo
		Ficar de <i>inf.</i>	Acertar, combinar
		Ficar de <i>inf.</i>	Obrigar-se, prometer
		Ficar de <i>inf.</i>	Comprometer-se, encarregar-se
Filtrar	Fazer passar através de filtro ou algo similar; coar, purificar	Filtrar <i>n.i./n.a. de</i> <i>n.a./n.i.</i>	Separar
		Filtrar-se <i>em</i> <i>n.i.</i>	Transformar-se lentamente
Fincar	Introduzir(-se) para dar ou adquirir firmeza; cravar(-se), enterrar(-se)	Fincar-se <i>em</i> <i>n.i.</i>	Teimar, insistir
Findar	Pôr fim a, chegar ao fim; acabar(-se), encerrar(-se), ultimar(-se)	Findar <i>em</i> <i>n.i.</i>	Resultar
Folgar	Ter folga ou dar folga a; descansar,; tornar menos apertado; afrouxar, desapertar	Folgar <i>n.a. de</i> <i>n.a./n.i.</i>	Livrar, descansar
Foliar	Participar de folias	Foliar <i>com</i> <i>n.a.</i>	Fazer brincadeira
Fornir	Tornar forte, corpulento, robusto, nutrido	Fornir <i>n.a. de</i> <i>n.i.</i>	Abastecer, prover
Fundar	Assentar as fundações de (uma construção); edificar; dar início; estabelecer o princípio de; criar, instituir	Fundar <i>n.i. em/sobre</i> <i>n.i.</i>	Firmar, apoiar, fundamentar
Galhofar	Andar na farra, cair na galhofa	Galhofar <i>de</i> <i>n.a.</i>	Zombar, escarnecer
Girar	Mover(-se) em torno de um eixo; rodar; andar de um lado para outro; circular	Girar <i>em</i> <i>torno</i> <i>de/sobre/por</i> <i>n.i./n.a.</i>	Centrar-se em
Gloriar	Cobrir(-se) de glória	Gloriar-se <i>de</i> <i>n.i./inf.</i>	Ufanar-se, jactar-se, envaidecer-se
Grimpar	Galgar (elevação) com o auxílio dos pés e das mãos, subir (a), trepar (a); escalar	Grimpar <i>com</i> <i>n.a.</i>	Falar com desabroimento ou insolência, repreender
Gritar	Dar gritos	Gritar <i>com</i> <i>n.a.</i>	Chamar a atenção ou advertir em voz alta
Grudar	Unir(-se), utilizando substância própria; colar(-se); possuir propriedade adesiva	Grudar-se <i>com</i> <i>n.a.</i>	Atracar-se, engalfinhar-se
Haver	Existir	Haver <i>n.i. de</i> <i>n.i.</i>	Obter, conseguir
		Haver-se <i>com</i> <i>n.a.</i>	Avir-se, arranjar-se, entender-se
Impelir	Fazer avançar à força; empurrar, impulsionar	Impelir <i>n.a. a</i> <i>n.i./inf.</i>	Estimular, incitar, induzir, instigar, coagir, constranger, obrigar
Implicitar	Envolver em complicação, embaraço; comprometer(-se), envolver(-se)	Implicitar <i>com</i> <i>n.a.</i>	Demonstrar antipatia ou impaciência

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Inaugurar	Fazer uso de uma coisa pela primeira vez	Inaugurar-se em n.i.	Tornar-se estreante
Indispôr	Modificar ou desfazer a boa disposição de	Indispôr-se com/contra n.a.	Zangar-se, enfadar-se
Iniciar	Dar início a ou ter início; começar	Iniciar n.a. em n.i.	Administrar as primeiras noções, informar, inteirar de, introduzir no conhecimento de
		Iniciar-se em n.i.	Receber as primeiras noções sobre
Inscrever	Insculpir, gravar (palavras ou sinais) em (pedra, metal etc.)	Inscrever n.i. em n.i.	Incluir, inserir
Inteirar	Tornar inteiro, completar, preencher	Inteirar n.a. de/sobre n.i.	Pôr a par, comunicar
Intimar	Dar ordem ou ordens de forma impositiva	Intimar a/em inf.	Ousar, ostentar com vaidade
Intoxicar	Envenenar(-se) ou causar envenenamento pela absorção de substância tóxica	Intoxicar-se com n.i.	Incomodar-se, irritar-se
Inundar	Cobrir com água ou fluido que transborda; submergir, alagar	Inundar-se de/com n.i.	Tornar-se repleto
Inventar	Descobrir, criar (algo que se não havia concebido, fabricado etc.)	Inventar de inf.	Dispor-se a, decidir
Ir	Deslocar-se de um lugar a outro	Ir sobre/contra n.i./n.a. Ir até n.i. Ir de n.i./n.a. Ir atrás de n.i./n.a. Ir atrás de n.i./n.a. Ir além de n.i./n.a. Ir pra trás Ir pra frente Ir (bem) com n.i. Ir com n.a. Ir com n.a. Ir contra n.i./n.a.	Atacar, avançar, investir Chegar, atingir Ir a algum lugar caracterizado ou vestido de Dar ouvidos, acreditar em Seguir, perseguir Ultrapassar Regredir Ter sucesso, durar Combinar, harmonizar-se Estar de acordo, concordar Ir para a cama com, cipular Opor-se
Jazer	Estar deitado; estar em posição estendida e imóvel; estar sepultado	Jazer em n.i.	Assentar-se, ter apoio
Jogar	Divertir-se, entreter-se com (um jogo); praticar (desporto); apostar; atirar, arremessar, disparar	Jogar n.a. contra n.a.	Instigar

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
		Jogar com n.i.	Manipular
		Jogar n.i. fora	Descartar
Jurar	Declarar ou prometer sob juramento; dar, prestar ou proferir juramento	Jurar contra n.a.	Proferir imprecações, praguejar
Largar	Deixar de segurar (o que se tinha na mão); soltar	Largar n.i. para n.a.	Dar
		Largar de inf.	Parar
Levantar	Pôr(-se) em posição vertical; pôr(-se) de pé; erguer	Levantar-se contra n.i./n.a.	Protestar, manifestar-se, rebelar-se
Levar	Transportar (seres animados ou coisas) a (determinado lugar); carregar, conduzir	Levar n.i. adiante	Continuar
		Levar a n.i.	Causar
Lidar	Lutar em batalha, duelo; pelejar	Lidar com n.i./n.a.	Tomar conta de, cuidar, ocupar-se de
Lutar	Enfrentar em corpo a corpo (um adversário) visando obter vitória (esp. Em combate esportivo); fazer (uma luta) [como esporte ou exercício]	Lutar contra n.i.	Envidar esforços contra
		Lutar por n.i.	Envidar esforços em favor de
Mamar	Sugar (leite de mama ou teta); lactar	Mamar em n.a.	Abeberar-se, aprender ou adquirir durante a infância
Maneirar	Contornar temporariamente, resolver com habilidade (situação difícil, embaralhada, problemática); agir com moderação, com calma	Maneirar com n.i./n.a.	Mostrar-se mentiroso, disfarçar
Marchar	Seguir caminho em ritmo de marcha	Marchar sobre n.i. [lugar]	Invadir
		Marchar para n.i.	Ir em busca de
Martelar	Bater com martelo em; malhar	Martelar em n.i.	Insistir, teimar para persuadir ou alcançar
Mergulhar	Fazer entrar, imergir parcial ou totalmente (algo) em (água ou um líquido qualquer)	Mergulhar em n.i.	Atirar-se, entranharse, engolhar-se
Meter	Enfiar, introduzir, fazer entrar	Meter-se com n.a.	Provocar
		Meter-se com/em n.a./n.i.	Intrometer-se, ingerir-se
Mexer	Revolver, agitar o conteúdo de; pôr(-se) em movimento	Mexer com n.i.	Ocupar-se de, dedicar-se a
		Mexer com n.a.	Importunar

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Morrer	Perder a vida; finar-se, falecer, expirar	Morrer de n.i. Morrer por n.i./n.a.	Experimentar em grau muito intenso Ter grande afeição por, ter grande gosto por
Munir	Prover de munição; prover com meios de defesa; fortificar	Munir n.a. de n.i. Munir n.a. contra n.i.	Dotar Acautelar, prevenir, resguardar
Murmurar	Producir um som breve e baixo; dizer em tom muito baixo, como em segredo; sussurrar	Murmurar contra n.a.	Falar mal, criticar em voz baixa
Nadar	Mover-se na água ou sustentar-se sobre ela usando recursos do próprio corpo	Nadar em n.i.	Ter em abundância
Nutrir	Prover(-se) de alimento, de substâncias nutritivas; alimentar(-se); ser o alimento de	Nutrir n.i. por n.a.	Guardar, manter intimamente
Olhar	Dirigir os olhos para; mirar(-se), fitar(-se)	Olhar por n.a.	Velar, zelar
Originar	Dar origem a, ser a causa de; iniciar; provocar	Originar-se de n.i./n.a.	Ser proveniente, ter origem, ser derivado
Pactuar	Decidir em pacto; combinar, ajustar; fazer pacto	Pactuar com n.a./n.i.	Transigir, condescender, agir em convivência
Padecer	Sofrer mal físico ou moral	Padecer de n.i.	Ser acometido, apresentar como falha ou defeito
Pagar	Entregar ou restituir (uma quantia que se deve); dar certa quantia em dinheiro em troca de algo	Pagar-se de n.i.	Dar-se por satisfeito, sentir-se recompensado
Pairar	Sustentar-se no ar aparentando imobilidade; adejar, voar vagarosamente	Pairar sobre/acima de n.i.	Estar iminente, ameaçar
Partir	Dividir(-se) em partes; danificar(-se) ou destruir(-se); deixar um local, sair de algum lugar, ir-se embora, retirar-se	Partir para/contra n.a.	Investir contra
Passar	Percorrer de uma margem a outra; atravessar, transpor; ir além de, deixar para trás, ultrapassar	Passar (n.i./n.a.) a/em/por n.i./n.a. Passar por cima de n.i. Passar por cima de n.i. Passar sem n.i./n.a./inf. Passar n.a. para traz	Submeter à ação de Não levar em conta, esquecer voluntariamente, perdoar Dispensar-se de considerar, desrespeitar Viver, existir acomodando-se a uma ausência, desejada ou não Superar, enganar
Pecar	Cometer pecado, transgredir lei religiosa	Pecar por n.i.	Ter defeito ou falta, ser censurável

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Pegar	Segurar; prender segurando; fixar(-se), aderir, colar	Pegar-se com n.a.	Empenhar-se em briga, luta
Pelar	Fazer ficar ou ficar sem a pele ou a casca; despir(-se); estar muito quente	Pelar por n.a./n.i.	Gostar muito de
Pelejar	Participar de (luta, batalha, discussão etc.); combater, batalhar, discutir	Pelejar contra n.i. Pelejar para inf.	Estar em desacordo ou em oposição Insistir, instar obstinadamente
Pender	Estar pendurado ou suspenso; estar ou ficar em posição inclinada; descair	Pender para n.a./n.i.	Ter tendência ou predileção, estar favorável ou predisposto
Penetrar	Passar através ou para dentro de; entrar, transpor; adentrar	Penetrar-se de n.i.	Ser tomado, ficar atingido
Penhorar	Efetuar a penhora de; afiançar, garantir	Penhorar-se de n.i.	Mostrar-se grato
Pensar	Submeter ao processo de raciocínio lógico; determinar pela reflexão	Pensar (n.i.) de/sobre/ acerca de n.i./n.a.	Fazer juízo
Perder	Ficar sem a posse de; deixar de ter (habilidade, sapiência etc.)	Perder-se de n.i./n.a. Perder-se em/entre n.i./n.a.	Distanciar-se demasiadamente, deixar de ter contato com Desaparecer, sumir, deixar de ser visível
Perguntar	Propor (questão), pedindo sua solução; investigar	Perguntar de/sobre/por n.i./n.a.	Procurar saber, solicitar informação
Perquirir	Efetuar investigação escrupulosa; inquirir de maneira minuciosa	Perquirir com n.a. sobre n.i.	Informar-se de/sobre
Pesar	Determinar o peso de; ter (determinado peso)	Pesar sobre/em n.i. Pesar contra n.a.	Ter influência, influenciar Ter influência contra
Pilheriar	Fazer pilhérias, galhofas	Pilheriar com n.a.	Caçoar de
Pleitear	Demandar em juízo; requerer; empenhar-se para obter; concorrer a	Pleitear com n.a.	Estar no mesmo nível de
Polarizar	Provocar a polarização de; ser ponto de convergência de	Polarizar-se em n.i./n.a.	Concentrar-se
Porfiar	Discutir acaloradamente; altercar, contender	Porfiar em inf./n.i. Porfiar por n.i. Porfiar contra n.i.	Insistir, esforçar-se, trabalhar com obstinação, teimar Lutar com obstinação em favor de Lutar com obstinação contra
Precipitar	jogar(-se) de cima para baixo	Precipitar n.i. contra n.i./n.a.	Impelir com violência
Pretender	pleitear; ter em mente como objetivo	Pretender n.i. de n.a.	Exigir

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Prevalecer	Continuar a existir; persistir, conservar-se	Prevalecer-se de n.i.	Tirar partido, fazer uso, aproveitar-se
Privar	Impedir (alguma coisa) a (alguém); proibir, frustrar	Privar com n.a. Privar de n.i.	Conviver intimamente Ter contato intenso com, compartilhar
Pronunciar	Expressar oralmente; proferir; articular	Pronunciar-se por n.a./n.i. Pronunciar-se contra n.a./n.i.	Manifestar opinião favorável a Manifestar opinião contrária a
Pular	Elevar-se do chão por impulso dos pés e das pernas; saltar	Pular fora (de n.i.)	Abandonar uma atividade ou estado
Pulsar	Ter pulsação, latejar	Pulsar por n.a.	Tornar-se palpitante por amor a
Puxar	Fazer mover para perto de si	Puxar em n.i. Puxar para n.i. Puxar com n.i./n.a.	Aumentar Ter inclinação, estar voltado aumentar
Rastejar	Andar de rastos; arrastar-se sobre o ventre	Rastejar em n.i.	Ser principiante
Reagir	Agir em resposta a um estímulo	Reagir a n.i.	Estar em contraposição, opor-se
Recair	Incorrer outra vez (em erro, falta); reincidir	Recair de/em n.i. Recair em n.i./n.a.	Pôr-se de novo, voltar a, reincidir Incidir
Recomendar	Fazer ver, aconselhar (algo) a; indicar, lembrar	Recomendar n.a. para n.i.	Indicar
Recortar	Cortar em pedaços; separar, cortando	Recortar-se sobre/contra n.i.	Destacar-se com contornos nítidos
Reencontrar	Tornar a achar(-se), a encontrar(-se)	Reencontrar-se com n.i.	Identificar-se com
Refocilar	Dar novas forças a; reforçar, restaurar, refazer, revigorar; dar descanso a; recrear	Refocilar-se sobre n.i.	Insistir em, repetir muito
Refundir	Reunir-se, concentrar-se, ajuntar-se; fundir(-se), derreter(-se) novamente	Refundir-se em n.a. Refundir-se em n.i.	Transformar-se Concentrar-se, reunir-se
Relaxar	Procurar repouso ou recreação; dispensar do cumprimento de	Relaxar em n.i.	Mostrar menos ardor, força, exatidão
Renascer	Nascer de novo (verdadeiramente ou na aparência)	Renascer para n.i.	Voltar para, reencontrar o estado de
Repartir	Dividir em partes ou grupos; distribuir	Repartir-se entre n.i./n.a.	Dividir a atenção a, dedicar-se a
Repousar	Descansar, pôr ou estar em sossego ou repouso	Repousar em n.i.	Basear-se, assentar-se
Residir	Morar, estar estabelecido	Residir em n.i./inf.	Estar, achar-se, consistir

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Responder	Dizer ou escrever em resposta	Responder por n.i. Responder por n.i. Responder a n.i.	Sofrer as consequências de Responsabilizar-se Reagir
Resumir	Condensar em poucas palavras; abreviar, sintetizar	Resumir-se em/a n.i./n.a.	Consistir em, limitar-se a
Resvalar	Cair por um declive; escorregar, deslizar	Resvalar em n.i.	Dar com, deparar
Revestir	Vestir de novo	Revestir n.i. de n.i. Revestir-se de n.i. Revestir-se de n.i.	Colorir, dar a aparência de Munir-se de Encher-se de
Revirar	Virar novamente ou muitas vezes	Revirar-se contra n.a.	Revoltar-se contra
Rir	Contrair, em geral de modo súbito, os músculos faciais, em consequência de uma impressão alegre ou cômica; achar graça em	Rir de n.a. Rir de n.i.	Zombar, escarnecer Achar graça
Sacudir	Agitar(-se) forte e sucessivamente; pôr(-se) em movimento; estremecer(-se)	Sacudir n.i. de n.i.	Atirar fora, lançar por terra, livrar
Sair	Passar do interior para o exterior; ir a algum lugar com o propósito de se distrair	Sair de n.i. Sair atrás de n.i./n.a. Sair-se de n.i.	Desviar, fugir Ir procurar, perseguir Livrar-se, desembaraçar-se
Seguir	Ir atrás ou na companhia de; vir depois, suceder a; ter como modelo; imitar	Seguir em frente	Continuar
Semear	Lançar, deitar (sementes) para fazer germinar; praticar a semeadura	Semear n.i. de n.i.	Colocar aqui e ali
Servir	Trabalhar em favor de (algum, uma instituição, uma ideia etc.);	Servir-se de n.i. Servir-se de n.a.	Utilizar-se, usar Aproveitar-se
Socorrer	Trazer ou pedir auxílio, esmola ou remédio	Socorrer-se de n.i./n.a.	Recorrer a, valer-se, utilizar-se
Sofrer	Sentir (dor física ou moral); padecer	Sofrer de n.i. Sofrer por n.a.	Estar acometido de, padecer Preocupar-se com, sacrificar-se
Soltar	Tornar(-se) livre, pôr(-se) em liberdade; libertar(-se), livrar(-se)	Soltar n.a. contra/em cima de/atrás de n.a.	Lançar na perseguição ou no ataque a
Sorrir	Rir sem fazer ruído; dar ou dirigir sorriso(s)	Sorrir de n.a.	Zombar de (manifestando ou não, pela expressão do rosto, ironia, desprezo)
Subsistir	Conservar a sua força ou ação; perdurar	Subsistir de n.i.	Sobreviver à custa de

Continua.

Verbos simples	Definição	Phrasal verbs	Definição
Sujar	Tornar(-se) sujo; emporcalhar(-se), manchar(-se), poluir(-se)	Sujar-se com n.a.	Perder o prestígio diante de
Talhar	Dar ou fazer talho(s) em; cortar; abrir fenda(s) em ou rachar(-se)	Talhar n.i. por n.i.	Adaptar, moldar
Temer	Sentir medo ou temor de; recear	Temer por n.i./n.a.	Preocupar-se, inquietar-se
Terçar	Mesclar (três substâncias, componentes etc.); fazer divisão em três partes	Terçar por n.a./n.i.	Intervir a favor de, lutar
Tinir	Soar de maneira aguda ou vibrante	Tinir de n.i.	Apresentar-se em determinado estado
Tomar	Tirar (algo) de (alguém) e apossar-se desse algo; subtrair, arrebatar, usurpar	Tomar n.i. com n.a.	Empregar, usar
Torcer	Enroscar; tornar(-se) curvo, dobrar ou descrever uma curva; vergar, entortar	Torcer por/para n.i./n.a.	Acompanhar as ações de outrem por simpatia ou por desejo que se saia bem
Tornar	Regressar ao lugar de onde saiu; voltar	Tornar de n.i.	Reconsiderar, mudar de ideia ou de propósito
Trabalhar	Ocupar-se em algum trabalho	Trabalhar em n.i./inf.	Esforçar-se por, empenhar-se por
Traduzir	Transpor de uma língua para outra	Traduzir-se em/por n.i.	Manifestar-se, revelar-se
Tratar	Versar sobre (assunto, questão, ideia etc.); discorrer; lidar com; ocupar-se, cuidar	Tratar com n.a. Tratar de n.i.	Falar com Dizer respeito a, ter por assunto
Trepar	Ir de baixo para cima de (algo), agarrando-se com os pés e as mãos; galgar	Trepar em cima de n.a.	Comandar, dirigir
Tropeçar	Mostrar-se hesitante, indeciso (em); vacilar	Tropeçar em n.a./n.i.	Encontrar empecilho ou obstáculos
Valer	Corresponder em valor a; equivaler; fazer jus a, ser digno de, merecer	Valer-se de n.i./n.a.	Servir-se, utilizar-se
Velar	Permanecer de vigia; vigiar, guardar	Velar por/sobre n.i./n.a.	Zelar, interessar-se com zelo
Versar	Pegar em (algo) manuseando-o; compulsar, folhear	Versar sobre n.i.	Discorrer, falar
Vir	Encaminhar-se ou ser transportado de um determinado lugar para onde estamos	Vir contra/sobre n.a. Vir atrás de n.i./n.a.	Arremeter contra, investir Procurar
Virar	Colocar(-se) em direção ou posição diversa da anterior; transformar-se	Virar(-se) contra n.a./n.i.	Revoltar-se, investir
Viver	Ter vida, estar com vida	Viver de n.i.	Sentir satisfação com
Voltar	Vir ou ir (de um ponto ou local) para (o ponto ou local de onde partira ou no qual antes estivera); regressar, retornar	Voltar-se contra n.a./n.i. Voltar atrás	Revoltar-se, investir Retroceder

Conclusão.

Anexos

Anexo A – Fac-símile do instrumento da pesquisa de Sjöholm (1995)

TEST

Välj, för varje uppgift, det uttryck som enligt din mening bäst passar in i sammanhanget genom att *ringa in siffran* framför uttrycket. Anta att språket i de olika uppgifterna är skrivet på normal, vardaglig engelska. Välj endast ett alternativ för varje uppgift !

7. The six Irishmen were boarding a train when the bomb _____ and they were arrested at the next station.

- | | |
|--------------|-------------|
| 1) burnt off | 3) erupted |
| 2) went off | 4) exploded |

8. "You have to take your medicine now" said Mrs Hunt to her daughter. "You can _____ playing with your Barbie-dolls afterwards.

- | | |
|-------------|-----------|
| 1) continue | 3) set on |
| 2) prolong | 4) go on |

9. When World War II _____ she was still working in the chocolate factory.

- | | |
|--------------|--------------|
| 1) broke out | 3) initiated |
| 2) started | 4) opened up |

10. He never _____ the shock of losing Jane.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1) overcame | 3) left out |
| 2) got over | 4) defeated |

11. He took the exam last week. He wasn't expected to _____, but he ended up with quite a good mark.

- | | |
|----------------|--------------|
| 1) pass | 3) come true |
| 2) get through | 4) proceed |

12. The policeman _____ the bar and everybody suddenly stopped talking.

- | | |
|--------------|--------------|
| 1) inserted | 3) closed up |
| 2) came into | 4) entered |

13. I had to _____ early this morning to catch the train.

- | | |
|----------|-------------|
| 1) erect | 3) get up |
| 2) rise | 4) stand up |

14. You can't ____ your friends, you have to come to the party as you promised.

- | | |
|---------------|---------------|
| 1) dismiss | 3) let down |
| 2) get around | 4) disappoint |

15. "____ your shoes before you come in here. - I've just washed the floor!"

- | | |
|------------|--------------|
| 1) undress | 3) dress off |
| 2) remove | 4) take off |

16. You really must . . . your English, it's so rusty.

- | | |
|--------------|-------------|
| 1) better up | 3) improve |
| 2) enlarge | 4) brush up |

17. " . . . your hand if you had porridge for breakfast"!

- | | |
|----------|------------|
| 1) rise | 3) put out |
| 2) raise | 4) put up |

18. Most people find it incredibly difficult to . . . smoking.

- | | |
|--------------|------------|
| 1) close out | 3) stop |
| 2) eliminate | 4) give up |

19. Mr Parkinson had to . . . a story about a traffic jam as an explanation of his late arrival.

- | | |
|-------------|------------|
| 1) hit upon | 3) invent |
| 2) pretend | 4) make up |

20. Margaret Thatcher was forced to . . . to her critics and withdraw from the leadership race.

- | | |
|---------------|--------------|
| 1) give after | 3) surround |
| 2) give in | 4) surrender |

21. You're going to have to _____ the noise for two more days, I'm afraid.

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1) tolerate | 3) stand out with |
| 2) put up with | 4) outstand |

22. He never _____ Mary. She stayed in his memory for ever.

- | | |
|----------------|-------------|
| 1) got over | 3) survived |
| 2) came across | 4) forgot |

23. He had to _____ two very interesting business offers, as otherwise he would have missed the last plane home.

- | | |
|---------------|--------------|
| 1) avoid | 3) refuse |
| 2) strike off | 4) turn down |

24. Wives sometimes _____ the pockets of their husbands.

- | | |
|------------|---------------|
| 1) seek | 3) go through |
| 2) turn up | 4) search |

25. I hadn't heard from my father for twenty years, but to my surprise he _____ a week after I'd won the lotto.

- | | |
|--------------|-------------|
| 1) turned up | 3) appeared |
| 2) sprang up | 4) occurred |

26. The dog _____ the postman as soon as he opened the garden gate.

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1) invaded | 3) sprang after |
| 2) attacked | 4) went for |

27. As a boy he liked to his parents, but later in life he thought himself very silly.

- | | |
|---------------|------------------|
| 1) go against | 3) quarrel |
| 2) oppose | d) stand towards |

28. Mr Peters' firm will unless business gets better.

- | | |
|-------------|--------------|
| 1) collapse | 3) fall over |
| 2) destroy | 4) go under |

Anexo B – Teste de Nivelamento *New Inside Out*

***NEW INSIDE OUT* Quick Placement Test**

INSTRUCTIONS

The *New Inside Out* QUICK placement test has been designed to be used for placing students into groups corresponding to the six levels of the series. Students with no previous knowledge of English at all would not normally be required to take either test.

Please note: the QUICK tests are graded to test items that are progressively more difficult.

***New Inside Out* QUICK TEST CONTENTS**

The *New Inside Out* QUICK test tests structures and vocabulary. It is comprised of 60 multiple-choice test items (36 structure and 24 vocabulary) that are worth one mark each.

Deciding Students' Levels

Use the QUICK placement test conversion table to decide which level your students are at. Placement according to the scores on the QUICK placement test is based on the assumption that your students attempt to answer all the questions.

***New Inside Out* QUICK PLACEMENT TEST CONVERSION TABLE**

Total Score	Level	CEFR level
0-9	Beginner	A1
10–19	Elementary	A1+ to A2
20–29	Pre-intermediate	A2 + to B1
30–39	Intermediate	B1
40–49	Upper-intermediate	B2
50–60	Advanced	C1

QUICK PLACEMENT TEST

Section 1

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

(1) Roberta _____ from The United States.

- a) are
- b) is
- c) am
- d) be

(2) What's _____ name?

- a) -
- b) his
- c) him
- d) he

- (3) My friend _____ in London.
- a) living
 - b) live
 - c) lives
 - d) is live
- (4) Where _____?
- a) works Tom
 - b) Tom works
 - c) Tom does work
 - d) does Tom work
- (5) I _____ coffee.
- a) no like
 - b) not like
 - c) like don't
 - d) don't like
- (6) '_____ to Australia, Ginny?' 'Yes, two years ago.'
- a) Did you ever go
 - b) Do you ever go
 - c) Have you ever been
 - d) Are you ever going
- (7) Tokyo is _____ city I've ever lived in.
- a) the most big
 - b) the bigger
 - c) the biggest
 - d) the more big
- (8) A vegetarian is someone _____ doesn't eat meat.
- a) who
 - b) what
 - c) which
 - d) whose
- (9) _____ these days.
- a) I never a newspaper buy
 - b) I never buy a newspaper
 - c) I buy never a newspaper
 - d) Never I buy a newspaper
- (10) I _____ watch TV tonight.
- a) am
 - b) go to
 - c) going to
 - d) am going to

(11) I wish I _____ more money!

- a) have
- b) had
- c) would have
- d) was having

(12) _____ be famous one day?

- a) Would you like
- b) Would you like to
- c) Do you like
- d) Do you like to

Section 2

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

(13) It's my birthday _____ Friday.

- a) on
- b) in
- c) at
- d) by

(14) I _____ eighteen years old.

- a) am
- b) have
- c) have got
- d) -

(15) I _____ a headache.

- a) am
- b) do
- c) have
- d) got

(16) Do you _____ a uniform at your school?

- a) carry
- b) wear
- c) use
- d) hold

(17) 'What time is it?'

'I have no _____. '

- a) idea
- b) opinion
- c) answer
- d) time

(18) The meal was very expensive. Look at the _____!

- a) ticket
- b) receipt
- c) invoice
- d) bill

- (19) How many _____ of trousers have you got?
 a) items
 b) pairs
 c) sets
 d) times
- (20) Joel came back from his holiday in Brazil looking really _____.
 a) tanned
 b) sunned
 c) coloured
 d) darkened

Section 3

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (21) Harry can _____ English.
 a) to speak
 b) speaking
 c) speak
 d) speaks
- (22) I'm not interested _____ sports.
 a) for
 b) about
 c) in
 d) to
- (23) She likes _____ expensive clothes.
 a) wearing
 b) to wearing
 c) wear
 d) is wearing
- (24) Harry _____ his father's car when the accident happened.
 a) was driving
 b) drove
 c) had driven
 d) has been driving
- (25) I was wondering _____ tell me when the next plane from Chicago arrives?
 a) could you
 b) can you
 c) if you could
 d) if could you
- (26) If I _____ him, I would have spoken to him, wouldn't I?
 a) saw
 b) had seen
 c) have seen
 d) would have seen

- (27) I like your hair. Where _____?
a) do you have cut
b) have you cut it
c) do you have cut it
d) do you have it cut
- (28) I think Joey must _____ late tonight. His office light is still on.
a) have worked
b) work
c) be working
d) to work
- (29) John tells me Jack's going out with Helen, _____ I find hard to believe.
a) which
b) who
c) whose
d) that
- (30) What _____ this weekend, Lance?
a) will you do
b) are you doing
c) will you have done
d) do you do
- (31) The weather has been awful. We've had very _____ sunshine this summer.
a) little
b) a little
c) few
d) a few
- (32) Did you hear what happened to Kate? She _____.
a) is arrested
b) arrested
c) has been arrested
d) is being arrested

Section 4

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (33) I usually _____ up at about 7.30.
a) go
b) be
c) do
d) get

- (34) I _____ football every week.
- a) play
 - b) go
 - c) do
 - d) have
- (35) My sister _____ the cooking in our house.
- a) does
 - b) makes
 - c) cooks
 - d) takes
- (36) Don't forget to _____ the light when you leave the room.
- a) turn up
 - b) turn in
 - c) turn off
 - d) turn over
- (37) She was in _____ when she heard the tragic news.
- a) crying
 - b) tears
 - c) cries
 - d) tearful
- (38) He _____ that he hadn't stolen the computer, but no one believed him.
- a) reassured
 - b) informed
 - c) insisted
 - d) persuaded
- (39) Could you _____ me that book for a couple of days, please?
- a) lend
 - b) owe
 - c) borrow
 - d) rent
- (40) Greg is _____ a lot of time at Yvonne's house these days!
- a) taking
 - b) spending
 - c) having
 - d) doing

Section 5

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (41) Who _____ in that house?
- a) does live
 - b) lives
 - c) does he live
 - d) he lives

- (42) I'll call you when I _____ home.
a) get
b) 'll get
c) 'll have got
d) 'm getting
- (43) If you _____ me, what would you do?
a) was
b) would be
c) were
d) have been
- (44) I don't know where _____ last night.
a) did he go
b) he did go
c) went he
d) he went
- (45) John and Betty are coming to visit us tomorrow but I wish _____.
a) they won't
b) they hadn't
c) they didn't
d) they weren't
- (46) I'm so hungry! If only Bill _____ all the food in the fridge!
a) wasn't eating
b) didn't eat
c) hadn't eaten
d) hasn't eaten
- (47) I regret _____ harder in school.
a) not studying
b) not to study
c) to not study
d) not have studied
- (48) Surely Sue _____ you if she was unhappy with your work.
a) will tell
b) would have told
c) must have told
d) had told
- (49) Our neighbours aren't very polite, and _____ particularly quiet!
a) neither they aren't
b) either they aren't
c) nor are they
d) neither did they be

- (50) We had expected that they _____ fluent English, but in fact they didn't.
a) were speaking
b) would speak
c) had spoken
d) spoke
- (51) I'd rather I _____ next weekend, but I do!
a) don't have to work
b) didn't have to work
c) wouldn't work
d) wasn't working
- (52) Harriet is so knowledgeable. She can talk about _____ subject that comes up.
a) whatever
b) whenever
c) wherever
d) whoever

Section 6

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (53) I always _____ milk in my coffee.
a) have
b) drink
c) mix
d) make
- (54) I _____ TV every evening.
a) watch
b) look at
c) see
d) hear
- (55) Can you give me a _____ with my bag.
a) leg
b) back
c) hand
d) head
- (56) Before you enter the triathlon, please bear in _____ that you're not as young as you used to be!
a) thought
b) question
c) mind
d) opinion

- (57) The breath test showed he had consumed more than three times the legal limit of alcohol, so the police arrested him for _____.
a) trespassing
b) mugging
c) speeding
d) drunk driving
- (58) The meeting was _____ and not very interesting.
a) time-wasting
b) time-consuming
c) time-using
d) out of time
- (59) After the movie was released, the main _____ point was its excessive use of violence.
a) discussion
b) speaking
c) conversation
d) talking
- (60) There have been several big _____ against the use of GM foods recently.
a) campaigns
b) issues
c) boycotts
d) strikes