

# **OPERAÇÕES INVERSAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Por

Simone Correia Tostes

([stostes@gmail.com](mailto:stostes@gmail.com))

Tese de Doutorado em Linguística  
submetida à Coordenação dos Cursos de  
Pós-Graduação da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Orientação: Prof<sup>ª</sup> Doutora Maria Cecília de  
Magalhães Mollica

Universidade Federal do Rio de Janeiro

1º Semestre de 2005

*In order to understand the meaning of sentences  
(whether spoken or written) we need to know much  
more than the meaning of the words of which they are  
constructed.*

*(K. S. Goodman, 1968. *The Psycholinguistic Nature of  
the Reading Process*)*

À Professora Cecília Mollica, que me iniciou nos caminhos da Lingüística.



## AGRADECIMENTOS

- A Deus, por me dar perseverança para continuar, sempre.
- À Professora Cecília Mollica, que sempre me orientou com serenidade e equilíbrio.
- Aos familiares, particularmente ao meu marido, Cláudio, que compreendeu minhas ausências, e aos meus pais, pela força.
- Aos bolsistas do PEUL, Allan Corrêa da Silva, Érica Aragão Monteiro, Flávia de Oliveira Corrêa Lima, Priscila Diniz Ramos e Viviane da Silva Ferreira, pelo trabalho minucioso de apuração de dados.
- Ao amigo Gustavo Andrade Damasceno, pelo apoio nos gráficos.
- Aos Professores Gastão Coelho Gomes e Marisa Leal, ambos do Instituto de Matemática da UFRJ, pela análise estatística dos dados.
- À Professora Lúcia Gomes Pinheiro, por disponibilizar sua amostra para esta pesquisa.
- Aos professores do Colégio Militar do Rio de Janeiro, que me ajudaram na realização da coleta manual de dados.
- À Maria Regina Christophen Fendt, pelo apoio na disponibilização do teste de nivelamento digital.
- Aos chefes diretos e indiretos, pela confiança e crença nos meus esforços de aperfeiçoamento.

- Aos colegas professores que me cobriram nas minhas dispensas para estudos.
- Aos professores que disponibilizaram suas bibliotecas, particularmente à Professora Cláudia Roncarati, ao Professor Marcus Maia e à Professora Alzira Macedo (*in memoriam*).
- À amiga Adeliz de Siqueira Ferreira, pela revisão cuidadosa.
- Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, pela atenção com que sempre me atenderam.

## **Sinopse**

Estudo funcional da transferência de parâmetros de ordenação de sintagmas nominais da L1 português para a LE inglês. Aquisição da operação inversa para o processamento do parâmetro específico da LE no percurso rumo à proficiência, da ordem não-marcada em L1 para a ordem não-marcada em LE. Análises quantitativa e qualitativa.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – OBJETO</b>	<b>8</b>
1.1 Da produção do aprendiz	18
1.2 Da compreensão do aprendiz	21
<b>CAPÍTULO II – OBJETIVOS</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO III – HIPÓTESES</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO IV – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>29</b>
4.1 Aquisição de Segunda Língua	29
4.1.1 Transferência lingüística	31
4.1.2 Interlíngua	36
4.1.3 Transferência lingüística e marcação	38
4.2 Gramática Funcional	42
<b>CAPÍTULO V – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>46</b>
5.1 Funcionalismo givoniano	46
5.2 O papel do usuário	49
5.3 Direcionalidade na língua portuguesa	50
5.3.1 Papel sintático do adjetivo	50
5.3.2 Ordenação do SN	52
5.4 Direcionalidade na língua inglesa	57
5.5 Remarcação do parâmetro na L2	59
<b>CAPÍTULO VI – METODOLOGIA</b>	<b>62</b>
6.1 Pesquisa quantitativa	62
6.1.1 Sociolingüística Variacionista	62
6.1.2 Quantificação por testes fechados	68
6.1.2.1 Coleta manual de dados	68
6.1.2.2 Coleta eletrônica de dados	71
6.2 Pesquisa qualitativa	73

<b>CAPÍTULO VII – PESQUISA DE CAMPO</b>	74
7.1 Dados espontâneos	74
7.2 Instrumentos fechados de coleta	79
7.3 Coleta de dados	84
7.4 Nivelamento dos entrevistados	86
7.4.1 Instrumentos de coleta manual de dados	86
7.4.2 Instrumentos de coleta eletrônica de dados	87
7.5 Tabulação dos questionários	88
<b>CAPÍTULO VIII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	91
8.1 Análise quantitativa	91
8.1.1 Análise dos resultados da coleta manual de dados	91
8.1.2 Análise dos resultados da coleta eletrônica de dados	97
8.1.2.1 Análise da variável tempo	105
8.1.2.2 Transferência da L1	110
8.2 Análise à luz da Teoria da Variação	111
<b>CAPÍTULO IX – RELEVÂNCIA ESTATÍSTICA DOS DADOS</b>	118
9.1 Resultados da coleta manual de dados	120
9.1.1 Nível <i>Advanced</i>	121
9.1.2 Nível <i>Intermediate</i>	121
9.1.3 Nível <i>Novice</i>	122
9.2 Resultados da coleta de dados via internet	123
9.2.1 Nível <i>Advanced</i>	123
9.2.2 Nível <i>Intermediate</i>	124
9.2.3 Nível <i>Novice</i>	124
<b>CAPÍTULO X – APLICAÇÃO DOS RESULTADOS AO ENSINO</b>	128
10.1 Definições e conceitos de leitura	128
10.1.1 Leitura em LE	131
10.1.2 A leitura no contexto escolar de LE	133
10.2 Tentativas de acertos e operações inversas	136
10.3 Formação do profissional em Letras	139
<b>CONCLUSÃO</b>	143
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	150
<b>ANEXOS</b>	166

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – ACTFL – Proficiency Guidelines: Speaking</b>	<b>77</b>
<b>Tabela 2 – Distribuição dos entrevistados do teste manual por nível decrescente de proficiência</b>	<b>89</b>
<b>Tabela 3 – Pesos relativos de SNs após a rodada preliminar</b>	<b>111</b>
<b>Tabela 4 – Correlação entre os tipos de SNs e os níveis dos informantes</b>	<b>112</b>
<b>Tabela 5 – Correlação entre nível de proficiência e gênero dos informantes</b>	<b>113</b>
<b>Tabela 6 – Correlação entre nível de proficiência e tipos de sentenças positiva, negativa e interrogativa</b>	<b>117</b>
<b>Tabela 7 – Dados apurados</b>	<b>121</b>
<b>Tabela 8 – Parâmetros do teste Qui-quadrado</b>	<b>121</b>
<b>Tabela 9 – Dados apurados</b>	<b>121</b>
<b>Tabela 10 – Parâmetros do teste Qui-quadrado</b>	<b>122</b>
<b>Tabela 11 – Dados apurados</b>	<b>122</b>
<b>Tabela 12 – Parâmetros do teste Qui-quadrado</b>	<b>122</b>
<b>Tabela 13 – Dados apurados</b>	<b>123</b>
<b>Tabela 14 – Parâmetros do teste Qui-quadrado</b>	<b>123</b>
<b>Tabela 15 – Dados apurados</b>	<b>125</b>
<b>Tabela 16 – Parâmetros do teste Qui-quadrado</b>	<b>125</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1: Percentual de acertos em cada habilidade por nível decrescente de proficiência (coleta manual)</b>	<b>91</b>
<b>Gráfico 2: Percentual de acertos em cada habilidade por níveis agrupados (coleta manual)</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 3: Transferência da L1 em cada habilidade por nível (coleta manual)</b>	<b>94</b>
<b>Gráfico 4: Percentual de acertos por questão em ordem decrescente de dificuldade (coleta manual)</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 5: Percentual de acertos em cada habilidade por níveis agrupados (coleta eletrônica)</b>	<b>98</b>
<b>Gráfico 6: Percentual de acertos por questão em ordem decrescente de dificuldade (coleta eletrônica)</b>	<b>99</b>
<b>Gráfico 7: Percentual de acertos em cada habilidade por nível (coleta eletrônica)</b>	<b>100</b>
<b>Gráfico 8: Percentual de acertos por faixa etária de início de aprendizagem da LE</b>	<b>103</b>
<b>Gráfico 9: Percentual de acertos de entrevistados que (não) moraram no exterior</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 10: Percentual de acertos por exposição à LE em cursos de línguas</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 11: Percentual de acertos por sexo em cada habilidade</b>	<b>105</b>
<b>Gráfico 12: Tempo médio de resolução por questão</b>	<b>106</b>
<b>Gráfico 13: Tempo médio de resolução de cada questão por nível</b>	<b>108</b>
<b>Gráfico 14: Percentual de transferência da língua portuguesa por nível de proficiência</b>	<b>110</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I – Ocorrências de fala espontânea – Amostra Pinheiro (2003)</b>	<b>166</b>
<b>Anexo II – Questionário preliminar</b>	<b>177</b>
<b>Anexo III – Questionários-piloto</b>	<b>179</b>
<b>Anexo IV – Questionários: versão final</b>	<b>185</b>
<b>Anexo V – Relação de artigos pesquisados</b>	<b>195</b>
<b>Anexo VI – Caracterização dos alunos da Amostra Pinheiro</b>	<b>201</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho com aprendizes de língua estrangeira (LE daqui em diante) tem suscitado uma série de questionamentos a respeito de processos que permeiam a aprendizagem de L2. Quando nos detemos sobre as habilidades desenvolvidas pelo aprendiz de LE, perguntamo-nos, como pesquisadores, que mecanismos permitem que alguns usuários sejam bem sucedidos ou mais proficientes do que outros, uma vez que a instrução por que passam é, em princípio, a mesma, nas escolas e cursos especializados fora do contexto sócio-cultural da LE em questão.

Um dos aspectos que despertam curiosidade e chamam a atenção de docentes de inglês como LE consiste na dificuldade de decodificação e elaboração de enunciados orais e escritos em língua estrangeira inglês (LEI, daqui em diante), particularmente de sintagmas nominais (SNs, daqui em diante). A complexidade que essas operações incitam fica evidente ao trabalharmos questões de compreensão oral e escrita, nas quais os aprendizes demonstram desconhecer o padrão de organização interna de alguns tipos de SN na LE. Outro contexto em que essa questão transparece é a expressão oral livre, na qual os aprendizes tendem a elaborar enunciados agramaticais em L2, evidenciando a ordenação de acordo com o padrão de sua língua materna, ou mesmo quando tendem a evitar a produção de grupos nominais de mais de um elemento na LE.

SNs, isto é, construções gramaticais que têm como elemento nuclear um substantivo ou pronome, realizam, invariavelmente, as funções de S (sujeito ou predicativo do sujeito), O (objeto ou predicativo do objeto) e complemento de uma preposição nos enunciados em língua inglesa e língua portuguesa. SNs na LEI

expressos de acordo com os padrões internalizados na L1 do aprendiz são menos marcados do que outros que contrariam esses parâmetros. É o caso, por exemplo, de SNs do tipo *a boy, this desk, my car, patience* etc., todos realizados de acordo com o parâmetro (*determinante*) + *nome*, comum nas línguas inglesa e portuguesa.

A experiência com aprendizes da LEI que são falantes nativos de português tem evidenciado que a compreensão de grupos nominais torna-se, muitas vezes, difícil pela ordenação sintática específica da língua inglesa. Dentro desse esquema, em algumas situações particulares, detectamos que o aprendiz recorre a regras internalizadas da sua L1.

Na pesquisa que propomos, nosso foco de atenção incidirá, então, sobre a codificação (expressão oral) e decodificação (leitura) de SNs em língua inglesa, em função de serem os mesmos um dos elementos principais do período, pois constituem necessariamente o *assunto* (na função de sujeito ou predicativo do sujeito), o *elemento* sobre o qual recai a ação verbal (na função de objeto ou predicativo do objeto) ou a expressão de uma *circunstância* (na função de complemento de uma preposição). Neves (2001) ressalta a relevância desses componentes na frase da seguinte forma:

[...], o sujeito e o objeto [constituem] dois elementos que pertencem ao sistema de marcação de caso e que atuam no sistema de continuidade de tópico: o sujeito, que é o tópico oracional primário, codifica o tópico discursivo mais importante, mais recorrente e mais contínuo; o objeto direto, que é o tópico oracional secundário, codifica o segundo tópico mais recorrente e contínuo. (p. 25)

Ao elaborar enunciados que não seguem o padrão de organização de grupos

nominais na LE, o aprendiz pode comprometer a compreensão do interlocutor/receptor, ao codificar sintagmas nominais de acordo com parâmetros de sua L1. Da mesma forma, ao aplicar a regra de atribuição de núcleo do SN de acordo com o parâmetro da sua L1, o falante pode falhar na decodificação de SNs em LEI.

Na literatura lingüística disponível, existem indicações de que a língua portuguesa seja uma língua “orientada” para a esquerda, isto é, informações sobre número, negação, núcleo do grupo nominal, localizam-se mais à esquerda da frase. Dessa forma, as flexões de número tendem a ocorrer prioritariamente antepostas ao núcleo do sintagma (cf. SCHERRE, 1988) – *as coisa*; de maneira semelhante, a negação realiza-se preferencialmente *antes* do verbo (cf. RONCARATI, 1997; Furtado da Cunha, 2000) – *não foi* –, assim como sujeitos no plural localizados à esquerda do verbo incitam um índice maior de conjugação dos verbos no plural do que quando são pospostos ao verbo (cf. NARO & SCHERRE, 2003, p. 58).

Os mesmos processos não coincidem na língua inglesa, que prevê marcas de plural apenas no núcleo (substantivo ou pronome) do sintagma. Assim, partimos da hipótese de que aprendizes de LE inglês com L1 português tendem a procurar marcas de plural, bem como núcleos de sintagmas nos primeiros elementos; essas, porém, localizam-se apenas na outra extremidade do grupo nominal, conforme demonstram os exemplos ilustrativos (1) e (2) a seguir:

1. *According to gang enforcement officers, Oregon will be the next Los Angeles in the year 2002.*  
(<http://pythia.uoregon.edu/~cyberj/gangs.htm>)

2. *The University Counselling and Guidance Service offers help to students with financial problems. (University of Wolverhampton Catalogue)*

No enunciado (1), verifica-se a flexão de plural *s* apenas no terceiro elemento do sintagma – *officers* –, pois *gang* e *enforcement* são dois substantivos adjetivados através de sua colocação anterior ao núcleo do sintagma. O exemplo (2) traz um SN com cinco elementos, dos quais o último – *Service* – representa o núcleo do grupo.

A constituição desses SNs obedece à regra da língua inglesa que prevê que quase todo substantivo atua como potencial modificador de qualquer outro substantivo, bastando para isso anteceder-lo, o que não implica qualquer tipo de alteração morfofonológica da palavra na função de núcleo ou de modificador do SN. Em contrapartida, essa conversão em língua portuguesa não constitui um fenômeno produtivo, apesar de haver casos previstos de utilização de substantivo para designação de cor (toalha *creme*, sandália *palha*), assim como para a formação de compostos, como *bolsa-escola* e *fazenda-modelo*, apenas para citar dois exemplos.

Acreditamos que a frequência de SNs gramaticais em LEI (tanto do ponto de vista da percepção/interpretação quanto do ponto de vista da produção) seja proporcional ao nível de proficiência do aprendiz: quanto mais fluentes na LE, maior a frequência de percepção/interpretação/produção de SNs gramaticais nesse idioma e vice-versa. Isso constituiria uma evidência de que o aprendiz demonstra realizar uma estratégia metacognitiva – a operação inversa –, mais eficientemente a partir de níveis intermediários. É de se supor que esse “cálculo” do significado se

consolidaria nas fases mais avançadas de aprendizagem, quando a estratégia parece se tornar mais automatizada.

Para alcançar os objetivos do estudo que ora propomos, bem como demonstrar os procedimentos adotados, seguiremos o seguinte esquema de trabalho: no Capítulo I, apresentamos os questionamentos que motivaram nossa pesquisa, bem como o objeto de estudo propriamente dito; no Capítulo II, expomos os objetivos que norteiam nosso estudo; no Capítulo III, elencamos as hipóteses que podem explicar a transferência dos parâmetros da L1 para a L2; no Capítulo IV, revemos os principais caminhos da pesquisa sobre a aquisição de segunda língua ao longo de seu meio século de existência, relacionando essa área aos principais fundamentos da Linguística Funcional; no Capítulo V, apresentamos a fundamentação teórica que fomenta nossas hipóteses de pesquisa; no Capítulo VI, apresentamos a metodologia de pesquisa posta em prática para a verificação de nossas hipóteses; no Capítulo VIII, analisamos os resultados obtidos tanto da aplicação da ferramenta variacionista como da coleta através de instrumentos fechados; o Capítulo IX apresenta um estudo estatístico da relevância dos dados apurados frente às nossas hipóteses de pesquisa; finalmente, o Capítulo X traz uma reflexão e proposta dos achados desta pesquisa aplicados ao ensino de LE.

Em síntese, procuramos verificar se a transferência de parâmetros da L1 português influencia o desempenho do aprendiz no que concerne ao desempenho nas várias habilidades na LE. A experiência como professora de Inglês em escolas da rede oficial de ensino, faculdades e cursos de línguas evidenciou que, ao utilizar-se de princípios da sua L1, o aprendiz tende ao insucesso nas tarefas que

envolvem a compreensão/produção de sintagmas nominais em inglês. Entretanto, essa transferência de parâmetros da L1 demonstra-se mais recorrente em níveis incipientes de aprendizagem, diminuindo à medida que o aprendiz avança na escala de proficiência no idioma estrangeiro.

## CAPÍTULO I – OBJETO

Nossa experiência docente em vários níveis de ensino tem evidenciado ser a aquisição do padrão de organização do SN uma atividade bastante custosa para aprendizes de ILE com língua materna português. Neste estudo, partimos do pressuposto de que a dificuldade de alguns tipos de SNs em LEI está relacionada ao fato de os mesmos contrariarem o padrão de organização interna do SN em L1.

Atividades informais de protocolos verbais durante a decodificação de textos escritos em inglês demonstraram que erros de leitura são, por vezes, ocasionados por interferências do padrão internalizado da língua materna para o processamento de enunciados na LE. Isso porque a colocação de modificadores justapostos ao núcleo de SNs ocorre na língua portuguesa hodierna, comparativamente ao que ocorria em séculos passados, de preferência posteriormente ao núcleo (cf. CALLOU & SERRA, 2003, p. 195; SERRA, 2004, p. 14).

Um sinal dessa possível transferência da L1 para a LE fica evidenciado pelo fato de que sintagmas nominais com modificadores, como no caso dos exemplos a seguir, são freqüentemente interpretados por falantes de português como língua materna, conforme demonstram as traduções a seguir:

<i>telephone list</i>	<i>paper work</i>	<i>sugar cane</i>
*telefone da lista	*papel de/do trabalho	*açúcar de cana

Observe-se que, em todas as traduções apresentadas, o primeiro elemento é subcategorizado como substantivo, sendo-lhe atribuído o papel de núcleo da frase, modificado por uma locução adjetiva na função de adjunto adnominal. Essas traduções parecem ser as únicas possíveis para aprendizes iniciantes, que não foram expostos a evidências negativas suficientes que os levem a desconstruir a regra (através de uma operação inversa) e a adquirir o parâmetro da LE (automatização da operação).

Fulgêncio & Liberato (2001) apontaram a inversão da ordem canônica das frases como um dos principais fatores determinantes da complexidade das sentenças durante a leitura, uma vez que “estruturas canônicas são mais facilmente processadas” (p. 40). Referem-se a esse fenômeno de inversão como *hipérbato*, ao aproveitarem as definições das gramáticas tradicionais bem como a de Aurélio Buarque de Hollanda, que define hipérbato como a “inversão da ordem natural das palavras ou das orações” (s. d., p. 731).

A justaposição de substantivos na língua inglesa apresenta-se como um dos traços mais produtivos desse sistema, pois “quase qualquer substantivo da língua inglesa pode modificar quase todo substantivo” (cf. COLLINS COBUILD, 1991, p. 102). A língua portuguesa não apresenta a mesma flexibilidade na formação de SNs através da justaposição de dois substantivos. Embora haja usos em que outro nome justaposto à direita do núcleo substantivo do SN desempenha a função de qualificador, esses substantivos não conservam os traços gramaticais que os caracterizam como adjetivos, pois não recebem a flexão de número plural, como em, por exemplo: gravatas *cereja*, bolsas *areia* (cf. BASÍLIO, 1995, p. 178).

A alta produtividade de adjetivos por justaposição na língua inglesa enquadra-se num dos princípios estabelecidos por Aronoff (1976) para a criação de vocábulos: “as únicas classes de palavras às quais palavras novas podem ser adicionadas são as categorias lexicais maiores: substantivo, adjetivo, verbo e advérbio” (p. 19). Outro princípio formulado por esse autor prevê que “palavras novas são formadas a partir de palavras velhas através de regras reconhecíveis” (id., p. 23).

Referimo-nos aqui, especificamente, aos grupos nominais com adjetivos na função sintática de adjuntos adnominais, deixando de considerar aqueles que realizam as funções de predicativo do objeto. Comparem-se os exemplos apresentados a seguir em inglês com as frases sintaticamente equivalentes em português.

INGLÊS	PORTUGUÊS
A1) Joana makes <i>her husband happy</i> .	a1) Joana faz <i>o marido feliz</i> .
A2) *Joana makes <i>happy her husband</i> .	a2) Joana faz <i>feliz o marido</i> .
B1) They are all <i>good children</i> .	b1) Todas são <i>boas crianças</i> .
B2) *They are all <i>children good</i> .	b2) Todas são <i>crianças boas</i> .
C1) <i>The new boss</i> has arrived.	c1) <i>O novo chefe</i> chegou.
C2) * <i>The boss new</i> has arrived.	c2) <i>O chefe novo</i> chegou.

Os exemplos A, B e C ilustram, respectivamente, *objeto direto com seu predicativo*, *predicativo do sujeito* e *sujeito oracional*. Note-se que as segundas

frases em inglês correspondem a enunciados agramaticais, pois apresentam uma opção de colocação do adjetivo que essa língua não admite. Em contrapartida, a língua portuguesa reflete maior “liberdade”, ainda que o emprego do adjetivo anteposto ou posposto não seja aleatório e implique alteração semântica das frases em alguns casos.

Nas frases tipo (a), verifica-se a possibilidade de emprego do adjetivo *feliz* posposto e anteposto ao objeto direto – *o marido* – na língua portuguesa. Entretanto, note-se que o relacionamento estabelecido entre o objeto direto (*o marido*) e o adjetivo (*feliz*) resulta da ação exercida pelo sujeito oracional (*Joana*). Já nos exemplos (B,b) e (C,c), evidencia-se a independência do adjetivo da “ação de um verbo”, que, nas frases (B,b), serve, especificamente, para ligar o sujeito oracional (*Todas*) ao seu predicativo (*crianças boas/boas crianças*). Essa independência também é verificada em (C,c), onde o adjetivo modificador funciona como adjunto adnominal do núcleo do sujeito (*chefe*), e não resulta de uma ação verbal, portanto.

Interessa-nos, neste trabalho, o relacionamento estabelecido em sintagmas nominais do tipo (B) e (C), em que fica patente que a função de modificador desempenhada pelos adjetivos independe do tipo de ação verbal realizada na oração.

Partimos da crença de que, por contrariarem princípios de organização interna do SN em sua língua nativa, esses grupos nominais em inglês que exibem o padrão *adjetivo<sup>n</sup> + substantivo* dificultam o processamento em LEI. Barbosa (2001) já destacara a ocorrência de transferências do padrão de ordenação frasal da L1 (língua portuguesa) do aprendiz para a LE (língua inglesa), em tarefas de expressão

escrita:

*\*The name his is Claudivânia.*

Neste exemplo, destacado pelo autor, verifica-se a colocação do adjetivo possessivo –*his* –, que, apesar de ter sido empregado na forma masculina como referência a um ser do sexo feminino, denota uma contrariedade à ordenação típica da língua inglesa: a anteposição de adjetivos (nesse caso, possessivos) ao núcleo do SN. Segundo esse autor, “o aprendiz transfere para a língua inglesa a ordem da seguinte estrutura em português: *O nome dela é Claudivânia.*”

A transferência da ordem vocabular de sintagmas nominais já foi pesquisada nas produções escritas de falantes de L1 com núcleo final predominante, como atestam as ocorrências destacadas por Maia (no prelo):

**a) O professor 3º grau indígena a viagem até a Barra do Bugres é longe.**  
*A viagem do professor do 3º grau indígena até a Barra do Bugres é longe.*

**b) O povo o costume está alterado hoje.**  
*O costume do povo está alterado hoje.*

Nesses exemplos, conforme aponta Maia (op. cit.), “A ordem nome-genitivo [...] pode haver sido preterida pela interferência da ordem genitivo-nome da língua materna do aluno.”

Outra ocorrência que pode sinalizar uma interferência do parâmetro da L1 para a LE espanhol foi recentemente produzida por David Beckham, ao expressar sua opinião sobre o novo técnico da equipe de futebol do Real Madrid:

**[Es una] interesante persona.** (D. BECKHAM, falante nativo de inglês, em entrevista, 12/01/2005)

A língua espanhola, à semelhança do português, faculta maior liberdade na colocação dos adjetivos, sendo a ordem posposta ao nome a normalmente preferida (cf. KLEIN-ANDREU, 1983). A ocorrência desse tipo de colocação adjetivo-nome pode indicar que o falante de espanhol como LE ainda não adquiriu esse parâmetro por completo.

Estabelecendo um paralelo com o conceito de *marcação lingüística* conforme sistematizado por Givón (1995), acreditamos que os padrões de SN que se repetem na L1 e na LE são menos marcados do que aqueles que pressupõem o domínio do parâmetro básico de constituição de enunciados com núcleos nominais modificados em língua inglesa (*adjetivo<sup>n</sup> + substantivo*). Levando-se em consideração o critério da marcação lingüística na (de)codificação de SNs em LEI, podemos concluir que a complexidade cognitiva maior que esses enunciados demandam pode ser motivada por variáveis intralingüísticas – tais como o peso informacional do sintagma, a dificuldade do vocabulário, a modalidade do discurso, a saliência mórfica dos constituintes – ou extralingüísticas – nível de proficiência do aprendiz de LEI, faixa etária, sexo, quantidade e modalidade de exposição à LE.

O conceito givoniano de marcação lingüística permite-nos afirmar que enunciados marcados em determinado contexto podem ser não-marcados em outros, pois a atribuição de marcação a determinada estrutura está necessariamente

relacionada ao contexto comunicativo em que se inscreve. Por isso, num contexto de aprendizagem de LEI por aprendizes com L1 português, a ordenação dos constituintes na sentença de acordo com o padrão SVO é menos marcada do que a ordenação interna de S e O individualmente, caso esses contrariem o parâmetro internalizado na L1 do aprendiz.

Pacheco (2001) retoma os achados das pesquisas de Lydia White (1989), que sugerem que a aquisição de estruturas na L2 é necessariamente condicionada a parâmetros da L1 do aprendiz, que tendem a ser transferidos para o sistema da LE em construção. Pacheco faz ainda referência ao “Princípio do Subconjunto” (cf. TOWELL & HAWKINS, 1994), segundo o qual

[...] as línguas “superconjunto” são as línguas “maiores” com relação ao número de valores que licenciam para um determinado parâmetro, que são, por isso, valores inclusivos; e as línguas “subconjunto” são as línguas “menores”, isto é, que licenciam valores exclusivos para um parâmetro. A partir disso, prevê-se que falantes de uma língua subconjunto como L1, aprendizes de uma língua superconjunto como L2 não devem apresentar dificuldades no processo de aquisição de L2, pois a evidência positiva no *input* da língua-alvo deve ser suficiente para ajustar os valores dos parâmetros corretamente. No entanto, para falantes de uma língua superconjunto como L1, aprendizes de uma língua subconjunto como L2, prevê-se a dificuldade no processo de aquisição de L2 porque o *input* não fornecerá evidência positiva suficiente para que o ajuste de parâmetros se dê sem dificuldades. Ou melhor, a estrutura que o aprendiz já dispõe a partir de sua L1 é “maior” do que a estrutura da língua-alvo e, nesta última, não há evidência positiva para todas as estruturas da L1, o que deve causar dificuldade, e por isso, transferência de estruturas da L1 para a L2. (cf. PACHECO, 2001, p. 35)

Dentro desse esquema, a estrutura mais marcada no discurso é menos freqüente, mais complexa e exige um esforço maior para (de)codificação por parte do aprendiz (cf. GIVÓN, 1995). Chafe (1982, p. 42) faz observações que confirmam

o caráter marcado dos grupos nominais com adjetivos modificadores. Segundo ele, esses adjetivos funcionam como um recurso de integração na oração que, “embora razoavelmente comuns no discurso oral, apareceram quatro vezes mais na escrita” e destaca serem esses adjetivos o “único traço que prevalece na escrita”. [minha tradução]

Dentro desse quadro, delimitamos como o objeto de estudo específico da nossa investigação a percepção do *núcleo* de sintagmas nominais em inglês por parte de aprendizes de ILE. Partimos da hipótese de que a aplicação da regra de codificação e decodificação do SN em LEI é um fenômeno variável, que depende de condicionantes diretamente relacionadas ao nível de proficiência do aprendiz no idioma. Com isso, retomamos a proposta de Votre & Naro (1989), segundo a qual

[...] a estrutura (ou a forma da língua) é uma *variável dependente* [grifo nosso], resultante de regularidade das situações em que se fala. Daí segue-se que a estrutura só pode ser explicada levando-se em conta, e considerando-se com especial cuidado, a comunicação [...]. (p. 170)

Dessa forma, como salientam os autores, a estrutura é “derivada” do discurso (ibid.). Naro & Votre (1992) reafirmam sua posição funcionalista ao considerarem *forma e função* “igualmente relevantes para a construção da teoria funcionalista” (p. 287).

Como variáveis intralingüísticas que podem influenciar a identificação do núcleo do SN em ILE, enumeramos as que se seguem: (a) o padrão de organização desses SNs; (b) a extensão do SN: quanto mais pesada é sua carga informacional, mais custosa parece ser a tarefa de identificação do núcleo do SN, bem como a

compreensão do SN como um todo; (c) a existência ou não de pausas no SN (caracterizadas por vírgulas no texto escrito) e (d) a presença de modificadores coordenados (através de conjunções ou aposição de informações entre parênteses ou travessões).

Deixamos de contemplar como variável intralingüística nesta pesquisa adjetivos “transparentes”, isto é, aqueles cuja sufixação dá pistas de sua classe gramatical. Consideramos que esses poderiam auxiliar na subcategorização correta de palavras, o que impossibilitaria uma pesquisa exclusivamente direcionada para verificar a capacidade de atribuição do papel de núcleo dos grupos nominais em LEI pelos aprendizes. É o caso, por exemplo, de adjetivos com as terminações *-ous*, *-ive*, *-ful* e *-ic(al)*, dentre muitas outras.

Consideramos o nível de proficiência do aprendiz a variável extralingüística mais relevante, ao determinar a complexidade das tarefas de codificação e decodificação dos enunciados. Variáveis correlatas compreendem o tempo de exposição à L2 e a idade em que o aprendiz se inicia na LE. Nossa experiência com aprendizes em todos os graus de ensino e faixas etárias variadas aponta para uma relação direta entre nível de fluência na LE e capacidade de codificação/decodificação de SNs em ILE. Outras variáveis extralingüísticas relacionadas são o sexo do aprendiz e a modalidade de exposição ao idioma estrangeiro.

A pesquisa tem como objeto de estudo os diferentes momentos de produção/percepção de sintagmas nominais em inglês como LE. Por razões didáticas, subdividimos esses momentos em situações de produção (oral) e de

compreensão (escrita) de sintagmas nominais.

### **1.1 Da produção do aprendiz**

Para acessarmos a produção oral do aprendiz de ILE, recorreremos à Amostra Pinheiro (cf. PINHEIRO, 2003), composta de gravações de aulas realizadas numa escola pública federal durante o ano letivo de 2002. A professora-pesquisadora descreveu o estabelecimento de ensino em que foi conduzida sua pesquisa, bem como a clientela dessa instituição:

A [...] pesquisa foi realizada em uma instituição federal militar de ensino, situada na zona Norte da cidade [Rio de Janeiro], .... O efetivo discente da instituição conta com cerca de dois mil e novecentos alunos residentes em diversas partes da cidade ou mesmo em municípios próximos. A instituição oferece o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio, a partir de três formas de ingresso: em caso de transferência por motivos profissionais, do responsável para o Rio de Janeiro; por benefício de orfandade ou por concurso público realizado anualmente para a 5ª série do ensino fundamental ou 1ª série do ensino médio. (p. 103-4)

Pinheiro (2003) também oferece detalhes sobre especificidades relativas ao funcionamento do sistema de ensino, assim como apresenta particularidades relativas à metodologia de ensino de LEI posta em prática nesse estabelecimento de ensino federal:

O ensino de língua inglesa na instituição possui algumas especificidades em relação à maioria dos colégios. As turmas de inglês são formadas por meio da redistribuição dos alunos de quatro ou cinco turmas originais de uma determinada série, as quais têm aulas de inglês em um mesmo horário, em grupos de nível de conhecimento semelhante de, no máximo, vinte alunos. Os alunos novos passam por um teste [de nivelamento] para serem alocados então em um dos oito níveis existentes, que

abrangem do estágio iniciante ao intermediário. A carga horária semanal, no ano de realização da investigação, era composta por dois tempos geminados de 45 minutos cada e um tempo isolado, também de 45 minutos, [...].

A metodologia adotada pela instituição, conforme disposto no Plano de Disciplinas, segue os pressupostos da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas [cf. WIDDOWSON, 1991]. O material didático usado (livro do aluno e caderno de exercícios), da série *New Interchange*, publicada pela Cambridge University Press, também se vincula a essa metodologia.... [cf. RICHARDS et al., 1998] (p. 104)

A professora faz ainda considerações a respeito da organização institucional hierárquica e disciplinar daquele estabelecimento de ensino, que se estende até o público discente:

A questão da disciplina é também objeto de grande preocupação institucional, sendo citada em vários itens relativos à documentação que dispõe sobre as atribuições do corpo docente. A instituição possui um corpo de sanções disciplinares que variam de acordo com as transgressões cometidas. Os professores podem dispor, se necessário e se o desejarem, do apoio formal de instâncias institucionais para a aplicação de tais sanções. (p. 105-6)

Na amostra estudada, a professora encorajou continuamente o uso da LE pelos aprendizes e utilizou como recurso de incentivação a discussão de tópicos relacionados à vivência dos aprendizes ou aos interesses da faixa etária de seus alunos. Foram analisadas as transcrições da coleta de dados para a dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de Lúcia Pinheiro (2003). Esses tipos de dados, coletados em situações de uso espontâneo da LE – o discurso não-monitorado – constituem o recurso ideal para a pesquisa sociolingüística (cf. CHAMBERS, 1995, p. 6), pois espelham situações em que o controle sobre a expressão oral está mais “frouxo”. Como foram gravadas ao longo de um ano letivo (de março a novembro),

consideramos que houve tempo suficiente para que os indivíduos se acostumassem com a existência do recurso gravador na sala de aula, ocorrendo a adaptação a que se referem Labov (1972) e Chambers (op. cit., p. 6): “Depois que as entrevistas tenham continuado por vários minutos, os sujeitos tornam-se acostumados ao aparelho de gravação e mais relaxados com o entrevistador”. [minha tradução]

Ainda como dados de produção do aprendiz, consideramos as tarefas de versão e de ordenação de informações paratáticas sobre um mesmo item lexical substantivo. Os enunciados utilizados nos instrumentos de coleta de dados foram selecionados a partir de textos autênticos na língua inglesa, de jornais e revistas eletrônicos. Embora tenham sido enunciados escolhidos para verificar habilidades específicas dos aprendizes, consideramos as opções de versões e ordenações realizadas pelos entrevistados como evidências das operações mentais ocorridas na produção, cujos resultados deveriam ser necessariamente um enunciado escolhido por reunir adequadamente várias informações sobre um mesmo nome e por demonstrar a atribuição do papel de núcleo do SN em diversos enunciados.

## **1.2 Da compreensão do aprendiz**

A compreensão do aprendiz foi verificada em testes de tradução de sintagmas nominais na língua inglesa. Em *The study of second language acquisition*, Ellis (1994) menciona vários estudos que evidenciaram que os aprendizes de L2 “não estão preparados para fazer o mesmo uso [que fazem] de sua

L1 no discurso natural em tradução” (p. 327) [minha tradução]. Como exemplo, pode ser citado o estudo de Lococo (1976), que demonstrou a alta incidência de erros de emprego de preposições, mais comuns na tradução, enquanto erros de adjetivos e determinantes comprovaram-se mais escassos nessas tarefas se comparados à produção escrita livre ou à descrição de ilustrações. Outro estudo que questiona o valor da tradução para avaliar a transferência da L1 para a L2 é a pesquisa de Bahns & Wode (1980), que relataram discrepâncias no uso da negação na língua inglesa por crianças com L1 alemão em discurso espontâneo comparado a entrevistas estruturadas incluindo tradução.

Na nossa pesquisa preliminar, tivemos uma experiência semelhante com a solicitação de tarefas de tradução aberta aos entrevistados, pois os resultados apurados não mostraram com clareza os problemas de compreensão que SNs com modificadores incitam nos aprendizes iniciantes de LEI. Com isso, um novo instrumento de coleta de dados foi elaborado, tendo em vista examinar o que foi constatado em várias experiências docentes, em que detectamos a aplicação da subcategorização de SNs em LEI, conforme o padrão internalizado pelo aprendiz na sua L1.

A fim de minimizar a dificuldade relacionada à tarefa de prover uma tradução apropriada para os enunciados num questionário aberto (cf. *Anexo II*), foram apresentadas três opções de tradução dos SNs assinalados nos enunciados, dentre as quais o entrevistado deveria optar por apenas uma. A escolha da verificação dessa habilidade no nosso instrumento de coleta de dados possibilitou sanar uma lacuna constatada quando da elaboração do teste-piloto: o *apagamento*

*da informação* (cf. KLEIMAN, 1989, p. 121), típico de tarefas que requerem tradução de frases, estratégia de mitigação segundo a qual o aprendiz deixa em branco questões mais complexas, ou evita a tradução de itens lexicais de maior dificuldade, o que impossibilita ao pesquisador detectar a transferência de parâmetros da L1 para estratégias na LE, no nosso caso, a capacidade de identificação do núcleo de SNs em ILE.

## CAPÍTULO II – OBJETIVOS

Nossa pesquisa teve como objetivo inicial verificar, numa primeira instância, a validade da hipótese segundo a qual enunciados em inglês que contrariam o padrão internalizado de organização de sintagmas nominais na L1 são marcados em determinados estágios de aquisição da LE, pois apresentam as seguintes características: (1) são mais complexos estruturalmente, (2) demandam um esforço maior de atenção e (3) são menos frequentes no discurso.

Como desdobramentos dessa hipótese, assumimos que (a) enunciados marcados são mais difíceis de processar pelo aprendiz de LEI; (b) aprendizes de LEI com L1 português tendem a transferir os princípios da sua língua nativa para a compreensão de grupos nominais na LEI; (c) a transferência de padrões da L1 tende a diminuir nos níveis mais avançados.

Além de verificarmos essa hipótese inicial, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- 1) Estudar e comparar os princípios da L1 português e da L2 inglês no que concerne à organização do SN nesses dois sistemas;
- 2) Detectar problemas de compreensão escrita e de produção oral de enunciados em inglês como LE associados à ordenação e à carga informacional de grupos nominais;

- 3) Observar a relação entre problemas de compreensão/produção e o nível de proficiência do aprendiz de LE;
- 4) Compreender os processos cognitivos que possibilitam a compreensão/produção de estruturas em LE;
- 5) Constatar a relação entre grupos nominais *marcados* e *não-marcados* e a correspondente (in)compreensão por parte do aprendiz de LEI;
- 6) Constatar a validade das *operações inversas* na compreensão/produção de enunciados na LEI;
- 7) Associar o princípio funcional da marcação lingüística à aquisição de uma segunda língua;
- 8) Compreender a transferência lingüística como um estágio da aquisição de L2;
- 9) Sugerir técnicas de ensino das habilidades de compreensão (audição e leitura) e de produção (fala e escrita), que incluem o trabalho com operações metacognitivas desde as fases incipientes de aprendizagem.

Pretendemos que esses objetivos sejam alcançados mediante à realização de um estudo aprofundado e abrangente, que verifique não somente a interferência de parâmetros da língua nativa do aprendiz, mas também acompanhe a evolução das

estratégias de processamento em LEI por parte de falantes com L1 português.

A importância desse tipo de pesquisa foi ressaltada por Beebe (1988):

A pesquisa em variação de desenvolvimento (i.e. análise da interlíngua) combinada com a pesquisa em variação condicionada socialmente (análise sociolingüística) no discurso do aprendiz pode ajudar professores e pesquisadores a escolher as gramáticas individuais dos aprendizes e avaliar tanto sua competência lingüística como sua competência sociocultural na segunda língua (p. 44). [minha tradução]

### CAPÍTULO III – HIPÓTESES

Elaboramos as seguintes hipóteses como ponto de partida para atingirmos os objetivos da nossa investigação:

1ª) Sintagmas nominais com modificadores em ILE são marcados para o aprendiz de LE com L1 português.

O princípio da marcação de SNs em ILE se vê refletido nos três critérios estabelecidos por Givón (1995):

#### Frequência de distribuição

Enunciados com modificadores são mais raros no discurso espontâneo de aprendizes, pois sua produção envolve o domínio da operação inversa que essa construção suscita. Conseqüentemente, o aprendiz recorre a estratégias como o *mascamamento*, que lhe servem para evitar construções “problemáticas” na LE.

Portanto, para elaborar frases nas funções de sujeito, objeto e complemento de uma preposição, o aprendiz recorre a sintagmas nominais de mais fácil processamento: a) os compostos de *um nome no singular* (substantivo abstrato ou incontável) ou no *plural* (substantivo contável), como em **Coffee contains caffeine** e **Pencils are usually cheaper than pens**, respectivamente; b) os estruturados com *determinante e nome*, como em **Hellen is our teacher** e **The sun is shining this morning**.

### Complexidade estrutural

SNs são mais marcados quanto maior for o peso informacional neles embutidos. A quantidade de modificadores antepostos ao núcleo do SN em inglês tanto aumenta a distância entre o núcleo do SN “esperado” pelo aprendiz, quanto acrescenta a quantidade de operações inversas envolvidas na decodificação. Em decorrência disso, a quantidade de grupos nominais de mais de dois elementos produzidos por aprendizes é bastante baixa. Com isso, espera-se maior concentração de sintagmas com essas características nos níveis avançados de aprendizagem.

A complexidade estrutural também pode ver-se refletida por meio do tempo de processamento de estruturas que envolvem maior peso informacional em relação a outras mais simples, com apenas um modificador, por exemplo. Assim, é esperado que o aprendiz gaste mais tempo de resolução em questões que envolvam mais inversões do que em outras mais próximas da sua L1, com apenas um modificador, por exemplo.

Esse critério deve se ver refletido também através da quantidade de L1 evidenciada nas respostas a questões sobre habilidades variadas.

### Peso informacional

Quanto maior a quantidade de informações no sintagma, mais operações de decodificação podem estar envolvidas. Assim, enunciados com apenas um modificador devem ser de mais simples processamento do que outros, com mais de três modificadores, por exemplo (cf. BLAKEMORE, 1987; MOLLICA, 1996):

1) *The beautiful girl* has arrived alone.

2) *The astonishingly good-looking young lady* has arrived alone.

2<sup>a</sup>) A complexidade de processamento que a decodificação de sintagmas nominais demanda diminui à medida que o aprendiz avança na escala de proficiência. Assim, a dependência de operações correspondentes na língua materna diminui com o aumento da fluência do aprendiz, que passa a transferir menos parâmetros da sua L1 e a dominar mais operações na LE, processando gradualmente maior número de enunciados que refletem as construções na L2, que passam a ser não-marcadas.

3<sup>a</sup>) A complexidade de operações que os sintagmas nominais na LE inglês demandam decorre da relação maior de dependência da transferência da L1 do aprendiz como estratégia de processamento.

4<sup>a</sup>) A transferência lingüística tende a diminuir nos estágios intermediários, até chegar a níveis bem baixos de ocorrência de estruturas da L1 em etapas avançadas, quando se espera que o aprendiz tenha automatizado o uso da *operação inversa* e adquirido o parâmetro não-marcado na LE.

## **CAPÍTULO IV – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **4.1 Aquisição de Segunda Língua**

A área de estudo denominada Aquisição de Segunda Língua (ASL, daqui em diante) constitui um ramo da Lingüística relativamente recente. Segundo Ellis (1994), que apresenta um estudo importante sobre as origens e desdobramentos da pesquisa em ASL, embora não haja consenso sobre quando exatamente tenham se iniciado os estudos em ASL, há normalmente concordância de que tais pesquisas tenham se originado em torno da década de 60 do século passado.

Em quase cinquenta anos de existência, essa área desenvolveu-se enormemente e continua a fazê-lo, à medida que a pesquisa se aprimorou rapidamente também. Uma das principais mudanças foi o alargamento das fronteiras desse campo de investigação. Inicialmente, as questões concentravam-se nas características lingüísticas e gramaticais da língua do aprendiz. Mais tarde, alguns trabalhos voltaram-se para aspectos psicolingüísticos das gramáticas do aprendiz, evoluindo para estudos sociolingüísticos. Da mesma forma, enquanto muitos pesquisadores se voltam para compreender os processos psicolingüísticos que subjazem à aquisição e ao uso da L2, outros dão atenção especial aos fatores sociais que influenciam o desenvolvimento.

Outra mudança que ocorreu ao longo desse quase meio século de percurso da pesquisa em ASL foi a atenção que essa área dedica à teoria lingüística. Estudos mais recentes utilizam-se mais explicitamente de conceitos técnicos oriundos de

uma teoria específica sobre a gramática. Isso faz com que a relação entre a investigação acerca de ASL e a lingüística seja de maior interdependência nos dias de hoje.

Um avanço significativo da área concretizou-se através do crescimento no número de investigações que têm como ponto de partida um determinado campo teórico. Anteriormente, eram mais comuns pesquisas que partiam da prática para, em seguida, encontrar respaldo teórico correspondente para sustentar os achados.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa em ASL consistiu em descrever e explicar a competência lingüística e comunicativa do aprendiz. Para atingir esse propósito, o pesquisador de ASL deveria concentrar-se em produções lingüísticas reais da L2 – coletar extratos, relatos de introspecção ou arquivos de suas impressões sobre o que considera correto ou apropriado na L2. Com o passar do tempo, os pesquisadores de ASL interessaram-se também por explicar a natureza da linguagem do aprendiz. Eles pretendiam dar conta das razões por que os aprendizes cometiam erros e da maneira como sua linguagem refletia regularidades e se modificava também regularmente.

Com o tempo, a ASL foi estendendo seus domínios a fronteiras cada vez mais elásticas. Conseqüentemente, conforme bem destaca Ellis (1994), a tarefa de tentar dar conta de todos os campos de pesquisa dessa área é praticamente impossível. Alguns poucos estudiosos têm conseguido manter-se atualizados na área, cada vez mais interdisciplinar.

A existência de sistematicidade na aquisição de regras gramaticais na L2 foi um dos achados mais importantes da pesquisa em ASL até hoje. Projetos como o

Zweitspracherwerb Italienischer, Spanischer und Portugiesischer Arbeiter (ZISA) (cf. MEISEL, CLAHSEN & PIENEMANN, 1981), que pesquisou aspectos de aquisição do alemão como segunda língua por crianças ou adultos com L1 de origem latina, evidenciaram que alguns traços da língua alemã não são adquiridos em uma seqüência definida; outros, como é o caso das regras de ordenação de palavras, são claramente seqüenciais no desenvolvimento.

#### **4.1.1 Transferência lingüística**

Uma das áreas da pesquisa em ASL que mais desperta interesse dos pesquisadores é a *transferência lingüística*. Trata-se de analisar-se a incorporação de traços da L1 ao sistema de conhecimento da L2 em vias de construção por parte do aprendiz. A transferência pode ser considerada como um processo de aprendizagem sujeito a características internas do aprendiz, que se distingue de outros que envolvem o uso de padrões da primeira língua para atingir propósitos comunicativos.

A importância do estudo da transferência lingüística tem sido evidenciada no crescente número de publicações que abordam essa vertente da ASL. Além disso, a transferência lingüística tem sido amplamente demonstrada em vários aspectos da ASL, entretanto o foco da análise e da interpretação sobre transferência tem se desviado dos erros e da produção de enunciados agramaticais para incluir outros como o mascaramento e a generalização.

Sridhar (1996) salienta que pesquisas recentes identificaram a transferência lingüística como

um processo psicolingüístico eficiente e econômico no qual as regras experimentadas e testadas da primeira língua são utilizadas como hipóteses no domínio de uma segunda língua. A transferência reduz a dissonância cognitiva e contribui para a economia no processamento. (p. 62) [minha tradução]

Ellis (1994) destaca a *marcação* como um dos critérios que afeta a transferência (p. 29). Em relação a esse aspecto, Zobl (1984) afirma que aprendizes estão mais propensos a transferir traços lingüísticos nativos não-marcados do que a reproduzir traços marcados, especialmente se o traço equivalente na língua-alvo é marcado.

O estudo da transferência lingüística dedica-se a investigar como o conhecimento da L1 interfere em processos aquisitivos de uma L2. Quando os parâmetros da L1 e da LE coincidem, ocorre a *transferência positiva*, ao passo que, quando esses parâmetros não se equivalem, há a *transferência negativa*. Outro aspecto digno de nota na transferência lingüística é apontado por Kellerman (1983) – da transparência e não-evidenciação da transferência, que ora pode ser lingüisticamente verificável ora não.

O tratamento da transferência lingüística como processo de aprendizagem não-comportamental, como haviam sugerido os behavioristas, evidencia a necessidade de adequação do termo *transferência*. Com isso, Sharwood Smith & Kellerman (1986) sugeriram um termo mais abrangente – a *interferência lingüística*. Segundo esses autores, essa nomenclatura não se compromete com uma única teoria

exclusivamente, além de abranger fenômenos como a transferência, o empréstimo e o apagamento da informação, para citarmos alguns processos. Entretanto, esse novo termo não obteve a aceitação esperada na literatura sobre ASL e até hoje o termo *transferência* é amplamente utilizado.

Uma das estratégias de transferência bastante comuns entre aprendizes de LE consiste no *apagamento da informação* da estrutura considerada de maior complexidade devido à dessemelhança com a frase correspondente na língua materna. Estudos que apresentam essa estratégia como evidência de transferência lingüística comprovaram que aprendizes de uma determinada LE cometem menos erros em determinada estrutura lingüística simplesmente porque tendem a evitá-las por serem mais distantes de suas correspondentes em L1 (cf. SCHACHTER, 1974).

A identificação do apagamento da informação não constitui tarefa fácil. Seliger (1989) argumenta que só se pode afirmar que ocorre o apagamento quando o aprendiz demonstra conhecer a forma em questão no contexto considerado. Isto é, somente se pode falar em apagamento se o aprendiz efetivamente conhece o que tenta evitar.

Poucas pesquisas verificaram a transferência lingüística na aprendizagem de L2 (cf. ELLIS, 1994, p. 310). A maioria dos estudos baseou-se em pesquisas de Weinreich (1953) e Haugen (1956) em situações de contato lingüístico. Mesmo assim, alguns autores questionam a validade da equivalência entre os conceitos de *interferência* e *empréstimo lingüístico*, utilizados por Weinreich e Haugen, e os conceitos de interferência na análise contrastiva de Robert Lado (1957). Segundo este último, a Análise Contrastiva baseia-se na crença de que

[...] o estudante que entra em contato com uma língua estrangeira encontrará algumas características muito fáceis e outras extremamente difíceis. Os elementos que são semelhantes à sua língua nativa serão mais simples para ele, e aqueles elementos que são diferentes serão difíceis. (p. 2) [minha tradução]

Existe um consenso de que a transferência lingüística é mais acentuada no nível fonológico do que no nível sintático. Odlin (1990) defende que a consciência metalingüística inibe a transferência no caso da ordem de palavras. Isso se justificaria pelo fato de que a maioria dos aprendizes tem mais domínio das propriedades gramaticais do que de propriedades fonológico-discursivas, o que explica o fato de haver poucos exemplos de transferência da ordem frasal básica. Maia & Maia (2004) afirmam desconhecer estudos que evidenciem interferências de processamento sintático entre a língua portuguesa e a língua inglesa (p. 70). Upton & Lee-Thompson (2001) destacam que alguns poucos estudos apenas iniciaram a verificação do papel da L1 na compreensão de textos escritos (p. 471).

Odlin (op. cit.) sugere ainda que situações de aprendizagem de uma segunda língua em contextos escolares inibem a transferência de parâmetros da L1 em comparação a situações naturalísticas, onde o uso da L1 seria menos estigmatizado, sendo até valorizado.

A transferência comunicativa inclui transferências de produção e de compreensão. O primeiro tipo tem sido mais investigado nas pesquisas, talvez por ser mais fácil de identificar na linguagem dos aprendizes. Ringbom (1992) destaca que um tipo é, no mínimo, tão importante quanto o outro (p. 88).

Upton & Lee-Thompson (op. cit., p. 469) afirmam categoricamente que o ato

de leitura não é um evento monolíngüe. Em vez disso, ressaltam o papel de *estratégia* que a L1 exerce na compreensão de textos escritos em LE. Esses autores advertem que, devido às dificuldades que se interpõem a observar a atividade psicolingüística de processamento de frases, poucos estudos têm se dedicado a examinar a influência da língua materna nas estratégias de leitura em L2. Papadopoulou & Clahsen (2003) se surpreendem com o desconhecimento a respeito da capacidade de o aprendiz processar uma seqüência lingüística, já que isso é fundamental para que se atinja o conhecimento lingüístico (p. 502).

Upton & Lee-Thompson (2001) destacam a *tradução mental* definida por Kern (1994) como um dos processos recorrentes em atividades de leitura por aprendizes, o que já foi comprovado ser uma das estratégias utilizadas por aprendizes adultos de uma segunda língua e estudantes de escolas secundárias (cf. CHAMOT & KUPPER, 1989; COOK, 1992). Cook (1992) afirma que o aprendiz de LE simplesmente não *troca* de L2 para L1 quando processa frases na LE, mas tem a L1 constantemente acessível (p. 571).

#### **4.1.2 Interlíngua**

Uma quantidade razoável de teorias tem tentado explicar os processos mentais realizados pelos aprendizes ao adquirirem uma segunda língua. Uma dessas teorias se refere à *interlíngua*. Esse termo foi cunhado por Selinker (1972) para se

referir a gramáticas mentais intermediárias elaboradas por aprendizes ao percorrerem o caminho rumo à proficiência na L2. Nesse artigo, Selinker aponta a *transferência lingüística* como um dos processos cognitivos principais responsáveis pela aquisição de uma segunda língua.

Os aspectos principais da discussão sobre a interlíngua, realizada por Selinker, podem ser sistematizados em três asserções (cf. ELLIS, 1994, p. 50-1):

1ª) A linguagem do aprendiz de uma língua é **permeável** (*“Language-learner language is permeable”*), isto é, o sistema de regras adquirido pelo aprendiz de uma língua não é “engessado”, mas fica constantemente sujeito a correções e reformulações.

2ª) A linguagem do aprendiz de uma língua é **dinâmica** (*“Language-learner language is dynamic”*), quer dizer, a língua do aprendiz está em constante mudança. Isso não acontece de um estágio discreto para outro, mas ocorre gradualmente de um ponto até o próximo, à medida que o sistema é “revisado” para acomodar novos traços. Essa propriedade é referida por Lightbown & Spada (2000) através da metáfora do “cômodo fechado”, de acordo com a qual “os estágios de desenvolvimento não são como cômodos fechados. Os aprendizes não deixam um [estágio] para trás quando entram em outro” (p. 85). [minha tradução]

3ª) A linguagem do aprendiz de uma língua é **sistemática** (*“Language-learner language is systematic”*), ou seja, dentro da variabilidade do sistema da interlíngua, podem-se detectar regras de uso da L2, isto é, as mudanças não ocorrem de modo desordenado e aleatório, mas são previsíveis, porque são

sistemáticas.

McLaughlin (1987) destaca que a teoria da interlíngua passou por uma série de modificações, mas a idéia central tem se mantido a mesma: a de que os aprendizes elaboram hipóteses sobre a L2 e procuram testá-las, confirmando-as, em caso de *evidência positiva*, ou rejeitando-as, em caso de *evidência negativa*. Para Corder (1978), a interlíngua é um *contínuo reestruturante*: assim, o ponto de partida da aquisição da L2 é a L1 do aprendiz, que vai sendo gradativamente substituída pela L2 à medida que a aquisição evolui. Ellis (1994) conclui desta associação que evidências de transferência lingüística serão mais pronunciadas em estágios iniciais do que em etapas avançadas do desenvolvimento da L2 (p. 330). Do Couto (1996) adverte que os processos de aquisição de L1 e de L2 são semelhantes, de acordo com a hipótese da interlíngua. O autor aponta as fossilizações como evidências de que algumas formas fonológicas, morfológicas e sintáticas não entram em conformidade com as regras da língua-alvo mesmo após anos de estudo e/ou exposição à L2.

Observações que ratificam a evidência negativa na interlíngua foram realizadas por Taylor (1975), em um estudo que constatou que os erros de transferência de L1 por aprendizes de inglês como L2 com L1 espanhol eram mais numerosos nos níveis mais incipientes de aquisição do que em níveis intermediários, quando os aprendizes evidenciaram maior quantidade de erros provenientes de processos equivocados de generalização.

Sridhar (1996) ressalta que a relevância psicolingüística e sociolingüística da transferência deve ser compreendida. Segundo esse autor, a identificação da

transferência com a abordagem behaviorista de aquisição de língua é uma concepção errônea. Em vez disso, a transferência lingüística deveria ser enquadrada numa perspectiva cognitivista de aquisição.

Atualmente, o termo interlíngua tem sido compreendido dissociado de uma teoria de linguagem única (cf. ELLIS, 1994) para ser utilizado mais genericamente como “o sistema de conhecimento implícito da L2 que o aprendiz desenvolve e sistematicamente aprimora ao longo do tempo” (p. 354) [minha tradução]. Mesmo assim, conforme bem adverte Sridhar (1996), são os aspectos de *interferência* e *transferência negativa* que têm recebido mais atenção pela literatura sobre aquisição de segunda língua (p. 64).

#### **4.1.3 Transferência lingüística e marcação**

Pesquisas recentes têm associado a transferência lingüística ao grau de *marcação*. O termo *marcação* tem sido definido de diferentes maneiras, mas o traço comum a todos os conceitos é o fato de determinadas características lingüísticas serem consideradas mais *básicas*, enquanto outras, *especiais*. Propriedades mais freqüentes e comuns, presentes na maioria das línguas, são consideradas não-marcadas. Outras, específicas de determinada língua, são marcadas.

Um traço considerado marcado nas línguas humanas é a indefinição tipológica. Assim, como exemplo, Ellis (1994) aponta a ordenação típica do SN em inglês como marcada, uma vez que, como língua de ordenação básica SVO, seria

esperado que a ordenação interna do SN refletisse esse padrão, com o nome antecedendo seu modificador (nome + adjetivo), o que não ocorre na língua inglesa, em especial.

Entretanto, a aparente violação das regras do sistema já tinha sido prevista por Greenberg (1966, p. 87), que formulou o Universal 19 nos seguintes termos:

Quando a regra geral é que o adjetivo descritivo segue [o substantivo], pode haver uma minoria de adjetivos que normalmente precedem, mas quando a regra geral é que os adjetivos descritivos precedem, não há nenhuma exceção.

Dentro desse esquema, duas hipóteses gerais têm sido pesquisadas: (1) a de que os aprendizes transferem formas não-marcadas quando a forma correspondente na L2 é marcada; (2) a de que, de maneira inversa, os aprendizes tendem a não transferir o parâmetro da L1 quando a forma correspondente na L2 é não-marcada. Hyltenstam (1984) sintetiza essas idéias da seguinte maneira: “estruturas marcadas são raramente transferidas, e se forem, são muito mais facilmente eliminadas na língua-alvo” (p. 43). [minha tradução]

Zobl (1983) forneceu várias evidências de que os aprendizes recorrem à sua língua-mãe quando a mesma regra em L2 apresenta-se obscura por ser tipologicamente inconsistente ou indeterminada. Esse mesmo pesquisador estipula alguns critérios para que determinado traço de uma L1 seja transferido para a L2: ser um traço produtivo na L1, ser usado freqüentemente e não estar no caminho de saída da língua no sentido longitudinal. Eckman (1981) vai ao encontro do que defende esse autor ao argumentar que efeitos da transferência não são evidentes

quando o parâmetro da L1 é marcado, mas aparecem quando o padrão da L1 é não-marcado e o correspondente na L2, marcado.

Eckman (1985) elaborou a *Hipótese da Marcação Diferencial*, segundo a qual há uma previsão das áreas que causarão dificuldade ao aprendiz de L2 tomando por base uma comparação entre os dois sistemas: áreas distintas entre L1 e L2 e mais marcadas na L2 causarão maior dificuldade; o nível de dificuldade associado a esses aspectos corresponde ao grau relativo de marcação; áreas da língua-alvo que são diferentes mas relativamente não-marcadas não oferecerão dificuldade ao aprendiz. O caráter vago do termo marcação é reconhecido por Eckman (1985, p. 306) como um complicador para que existam pesquisas demonstrando as relações de marcação. A fluidez do conceito dificulta a determinação de traços mais marcados e menos marcados.

Croft (1990) aponta que o conceito de *marcação* foi inicialmente trabalhado pelos lingüistas da Escola de Praga e começou a ser aplicado a sistemas fonológicos por Trubetzkoy para depois ser estendido para domínios de categorias morfo-sintáticas e semânticas por Jakobson (p. 64). Croft também salienta que esse tem sido um conceito fundamental subjacente aos trabalhos contemporâneos em tipologia (ibid.). O autor destaca que padrões de marcação podem ser usados para dar conta de irregularidades fonológicas, morfológicas e sintáticas (p. 65).

Estudos sobre negação, “preposition stranding” e relativização, considerados por Ellis (1994), evidenciaram que os aprendizes de uma segunda língua têm mais facilidade em adquirir uma estrutura tipologicamente menos marcada do que outra mais marcada. Assim, pode-se concluir que os universais lingüísticos afetam a

interlíngua da mesma forma que influenciam outras línguas naturais. A tipologia lingüística das estruturas a serem aprendidas reflete-se na facilidade com que as estruturas na língua-alvo serão adquiridas, assim como na sua ordem de aquisição. Conforme bem aponta Givón (1995), o princípio geral de que o desenvolvimento conceptual se reflete na ordem de aquisição subjaz ao paralelismo entre a marcação cognitiva e a ordem de aquisição (p. 39).

A pesquisa desenvolvida por Bardovi-Harlig (1987) demonstra que algumas estruturas são mais rapidamente adquiridas do que outras não-marcadas, apenas devido à freqüência de ocorrências no *input* disponibilizado aos aprendizes. Esse achado põe em questão a relevância da marcação sobre a ordem de aquisição de estruturas na L2. Ellis (op. cit.), em contrapartida, alerta que desprezar a marcação constitui uma atitude prematura nas conclusões sobre ordem de aquisição em L2.

## **4.2 Gramática Funcional**

O postulado da não-autonomia, conforme abordado por Neves (2001), é uma constante no trabalho da lingüística funcional. Segundo esse princípio, a gramática não pode ser compreendida sem referência à cognição e à comunicação, processamento mental, cultura e interação social, variação e mudança.

Estudiosos como Halliday (1973) admitem postular um uso psicolingüístico do termo *função*. Dessa forma, concebe a linguagem de modo a investigar questões que estão fora dela. Para Halliday, é através da *função ideacional* da linguagem que

o falante expressa sua percepção sobre fatos do mundo real, assim como seus atos lingüísticos de falar e compreender.

Numa perspectiva funcionalista, a compreensão do fenômeno lingüístico inclui necessariamente referência ao papel do falante dentro do contexto comunicativo. Essa integração de componentes diversos é o que caracteriza qualquer análise funcionalista. Não existe nessa abordagem uma preocupação em descrever traços internos da língua isoladamente, daí a importância do *contexto social* na compreensão das línguas.

Por esse motivo, conforme salienta Neves (2004), “uma gramática funcionalista se aplica às diversas línguas e aos diversos tipos de língua, porque nela se equilibram o geral e o particular” (p.17).

Neves (2001) resume o objetivo precípua de uma Gramática Funcional:

destina-se a revelar, pelo estudo das seqüências lingüísticas, os significados que estão codificados por essas seqüências. O fato de ser “funcional” significa que ela está baseada no significado, mas o fato de ser “gramática” significa que ela é uma interpretação das formas lingüísticas. (p. 74)

A autora também apresenta os motivos arrolados por Martinet (1994), que devem orientar o trabalho do lingüista funcional:

[...] o que “deve constantemente guiar o lingüista é a “competência comunicativa”, já que “toda língua se impõe [...], tanto em seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência”, entendendo-se como experiência “tudo o que [o homem] sente, o que ele percebe, o que ele compreende em todos os momentos de sua vida. (p. 14)

Com isso, qualquer gramática funcional deve incluir uma referência aos falantes e ao contexto social, cultural e comunicativo. Dessa forma, atinge-se aquilo que Dik (1978) denomina de *adequação pragmática e adequação psicológica*. A segunda estabelece a relação entre a estrutura lingüística e o modelo psicológico de competência lingüística. Em síntese, uma gramática funcional se pretende aplicável a todo e qualquer tipo de língua. Note-se que Halliday (1973) destacou a abrangência do termo *função*, ao esclarecer que não designa relações gramaticais internas de uma determinada língua, mas o universo de papéis que a linguagem exerce na vida dos indivíduos, esses considerados como sujeitos históricos inscritos num contexto sócio-discursivo bastante amplo.

De acordo com o paradigma funcional, os universais lingüísticos não podem ser explicados autonomamente, sem inscrição a um contexto sócio-comunicativo. Em vez disso, devem ser compreendidos somente em relação aos condicionantes da finalidade da interação, aos traços biopsicológicos dos participantes e às circunstâncias contextuais em que a língua é empregada para fins comunicativos.

Assim, enquanto o paradigma formalista visa a elaborar uma interpretação da língua como coletânea de estruturas regularmente constituídas, a abordagem funcionalista busca a compreensão das estruturas para obter uma interpretação das redes de relações. Destina-se, em última instância, a depreender os significados codificados nas seqüências lingüísticas.

Neves (2001) mais uma vez resume objetivamente o interesse da lingüística funcional, desta vez contrapondo-o à lingüística formal:

Na perspectiva funcionalista [...] não se considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o som e o significado da expressão lingüística, entendendo-se que

a descrição completa precisa incluir referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (p. 23)

Neves (2004) destaca a ligação entre o funcionamento e os fins comunicativos a que a língua atende:

[...] o Funcionalismo, como concepção geral, desvinculada de propostas de escolas particulares, é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades lingüísticas, o que é o mesmo que dizer que o Funcionalismo se ocupa, exatamente, das funções dos meios lingüísticos de expressão. (p. 13)

Estabelece, portanto, uma ligação entre o Funcionalismo e a Escola Lingüística de Praga, uma vez que elegem a *função* como centro condutor de reflexão, entendida não só como “entidade sintática, mas unindo o estrutural (sistêmico) e o funcional”, assim como consideram o dinamismo da linguagem. Esse aspecto é evidente em quaisquer usos sintático-semânticos, “vistos no uso real, ou seja, na interação verbal (componente pragmático)” (p. 13-4).

## CAPÍTULO V – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 5.1 Funcionalismo givoniano

A fundamentação teórica para o presente estudo encontra suas bases nos princípios funcionalistas de estudo da linguagem, segundo os quais a língua deve ser considerada em função de condicionantes contextuais. Essa teorização rejeita a pesquisa da linguagem humana voltada para o sistema lingüístico *per se* e prioriza a integração dos diversos aspectos envolvidos na comunicação humana, daí o uso do termo *função* como produto da equação desses fatores.

Michael Halliday (1973) apresenta a abrangência da abordagem funcionalista ao explicitar seus objetivos:

investigar como a linguagem é usada: tentar descobrir quais são os propósitos a que a linguagem serve e como nós somos capazes de atingir esses propósitos através da fala e da audição, leitura e escrita. Mas ela também significa explicar se a natureza da linguagem em si mesma foi modelada pelo uso e, nesse caso, de que maneiras. (p. 7)

Givón (1995) destaca que uma abordagem puramente estruturalista tem sido rejeitada desde Aristóteles, em ciências como a biologia, e cita extratos de livros didáticos dessa disciplina para comparar a relação de interdependência entre a anatomia e a fisiologia, para estabelecer um paralelo entre o estruturalismo e o funcionalismo: “anatomia é a ciência que lida com a estrutura do corpo [...] fisiologia é definida como a ciência da função. Anatomia e fisiologia têm mais sentido quando estudadas juntas [...]” (cf. CROUCH, 1978, p. 9-10, apud GIVÓN,

1995, p. 4). [minha tradução]

Givón também ressalta a importância do estreito relacionamento entre estrutura e função utilizando uma passagem sobre fisiologia animal:

[...] o movimento de um animal durante a locomoção depende da estrutura de músculos e elementos do esqueleto (p. ex. ossos). O movimento produzido por um músculo ao se contrair depende de como está fixado a esses elementos e de como se articulam entre si. Nesse exemplo relativamente familiar, a relação entre estrutura e função é óbvia. (cf. ECKERT & RANDALL, 1978, p. 2-3; apud Givón, 1995, p. 4) [minha tradução]

Camacho (2003) sintetiza a oposição existente entre as abordagens formalista e funcionalista:

[...] os universais lingüísticos derivam-se, na concepção formalista, de uma herança lingüística geneticamente comum à espécie humana; já na concepção funcionalista, derivam-se da universalidade dos dados a que está sujeita a linguagem nas sociedades humanas [...]. (p. 57)

Dentro dessa perspectiva, a evolução da linguagem do aprendiz de LE é vislumbrada em relação a variáveis intralingüísticas e extralingüísticas. Dentre as primeiras, destacamos a *complexidade estrutural* como a mais relevante para a compreensão dos mecanismos de codificação de sintagmas nominais na LEI.

A *complexidade estrutural* vê-se refletida em estratégias diversas de uso da L2. Representa um dos princípios da gramática funcional – a marcação discursiva –, segundo o qual determinadas estruturas são entendidas, no contexto lingüístico, como marcadas e não-marcadas, à semelhança do que pressupõe a teoria da Gestalt (1920), sendo, as primeiras, a figura, e as outras, o fundo. A teoria da marcação,

*grosso modo*, visualiza eventos de fala como os mais recorrentes na linguagem humana – trocas lingüísticas cotidianas seriam a linguagem não-marcada. Por outro lado, compare-se o discurso de um artigo técnico; neste, aspectos da linguagem coloquial seriam deixados de lado – a coordenação de frases, a repetição, bem como gírias (apenas para citar alguns aspectos da fala coloquial) –, em favor da subordinação, da linguagem cuidada e do vocabulário técnico: seria o tipo de uso *marcado* da linguagem humana.

Nesta pesquisa, transpusemos o conceito de marcação lingüística para o processamento de informações contidas no SN em LE. O termo *processamento* é aqui empregado de acordo com a definição de Kleiman (1995): “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (p. 14-5). Evidências existem que atestam ser a estrutura SN lexical com modificador(es) marcada em L2, pois satisfaz os três critérios estabelecidos por Givón (1995) para marcação lingüística: a complexidade estrutural, a freqüência de distribuição e o peso informacional.

A tendência natural na linguagem é a coincidência desses três critérios, configurando a *iconicidade* na gramática (cf. GIVÓN, 1995, p. 28). Nos termos de Croft (1990), “a estrutura da língua reflete de algum modo a estrutura da experiência, ou seja, a estrutura do mundo, incluindo (na maior parte das visões funcionalistas) a perspectiva imposta sobre o mundo pelo falante” (p. 64). [minha tradução]

Na nossa pesquisa, tratamos do processamento do tipo *ascendente*, isto é,

*de-baixo-para-cima* (cf. KLEIMAN, 1995, p. 55), que é definido como o tipo de operação que se processa a partir de elementos do texto, pois os instrumentos de coleta de dados objetivam exatamente isso: a complexidade que determinado tipo de SN implica no *fatiamento* (ibid.) de *unidades informacionais* (cf. CHAFE, 1982), desconsiderando-se o conhecimento prévio e as expectativas do leitor na decodificação das seqüências apresentadas.

## 5.2 O papel do usuário

Conforme bem salienta Votre (1997), os estudos sobre a língua em uso em contextos comunicativos vêm dando cada vez mais relevância ao papel do usuário na situação discursiva: como ele organiza, decodifica e compreende as seqüências lingüísticas (p. 25). Esse interesse na atuação do usuário da língua vem desaguar necessariamente nos aspectos cognitivos relacionados aos usos da linguagem.

Mozzillo (2003) refere-se à interseção dos objetivos do falante e seus efeitos sobre a produção lingüística:

Quando o falante pretende obter uma interpretação de um pensamento com pouco esforço, deve produzir um enunciado pouco complexo lingüisticamente ou que contenha vocabulário comum em vez de empregar termos técnicos semanticamente equivalentes mas que demandam maior esforço para conseguir igual efeito contextual. (p. 81)

Ocorre nessa abordagem a valorização da subjetividade, que, segundo Brandão (s. d.), “é inerente a toda linguagem e sua constituição se dá mesmo

quando não se enuncia o *eu*” (p. 48).

Dentro desse esquema, faz sentido destacar um dos princípios fundamentais do paradigma funcional – a *iconicidade*, elaborado por Givón (1995). Esse princípio se inscreve na visão integrada do funcionalismo, segundo a qual a língua não pode ser considerada destacada de outros elementos do processo comunicativo, pois prevê que seus usos não podem ser explicados randomicamente, mas ocorrem *condicionados* por diversas variáveis lingüísticas e extralingüísticas.

Votre (1997) resume na seguinte frase esse princípio funcionalista: “[existe] motivação na relação entre forma e significado” (p. 26). De acordo com tal perspectiva, podemos afirmar que a estrutura organizacional da L2 pelo aprendiz, segundo o parâmetro da sua L1, é iconicamente motivada, pois, nos termos funcionalistas, a estrutura serve a uma determinada função cognitiva (cf. GIVÓN, op. cit., p. 9).

### **5.3 Direcionalidade na língua portuguesa**

#### **5.3.1 Papel sintático do adjetivo**

Margarida Basílio (1989) destacou a dependência de um relacionamento sintático para os adjetivos, contrastando que, enquanto para a caracterização de um substantivo basta o traço de nomear um ser concreto ou abstrato, animado ou inanimado, a subcategorização de um item lexical como adjetivo está

necessariamente inscrita numa função de *categorizador* de um substantivo (p. 50).

Neves (2000) estabelece critérios de distinção entre as duas classes maiores de adjetivos – os *classificadores* ou *classificatórios* e os *qualificadores* ou *qualificativos*. Para Neves, os classificadores determinam uma subclasse em que se inscrevem os substantivos, porque nomeiam uma subclasse: são *denominativos*, e não predicativos. Os qualificadores atribuem ao substantivo uma qualidade não necessariamente a ele relacionada, porque implicam uma atribuição subjetiva: são considerados *predicativos* (cf. NEVES, 2000, p. 185-6).

Basílio (op. cit.) aponta a *mudança de classe* como uma das estratégias mais produtivas na formação de palavras (p. 48), pois atende a demandas de economia da língua, tornando-a um mecanismo altamente eficaz na comunicação. Seria exigido muito mais esforço para o usuário da língua guardar, para cada novo sentido, uma entrada lexical distinta (p. 10). Refere-se a esse processo como *derivação imprópria* ou *conversão* (p. 60).

A conversão de adjetivo para substantivo é apresentada pela autora como uma das mais freqüentes, sendo a justificativa apresentada de grande simplicidade, já que os substantivos se prestam à tarefa de designar seres. Denominá-los a partir de suas características constituiria tarefa menos custosa e, até certo ponto, natural (p. 62).

Como exemplos de conversão de adjetivo para substantivo, estudemos os exemplos a seguir:

- a) Ele é um chefe **justo**.

b) O **justo** nada teme.

Nessas frases, fica evidente a dependência de um substantivo para que a palavra *justo* seja definida como um adjetivo. O que ocorre se a palavra *chefe* for omitida é a conversão de um adjetivo em substantivo para designar uma categoria de indivíduo, situação que se observa também no exemplo (b).

No sentido inverso, a mudança de classe não é igualmente natural, conforme bem aponta Basílio (1989, p. 62.), embora já existam casos previstos na língua portuguesa de utilização de substantivos para caracterizar outros: *homem-bala*, *bolsa telha*. Basílio ressalta que essas palavras não guardam todas as propriedades de adjetivos, como a flexão de número, por exemplo: *\*homens-balas*, *\*bolsas telhas*.

### 5.3.2 Ordenação do SN

Sendo a língua portuguesa um sistema que permite mais flexibilidade no que diz respeito à organização do SN, podendo apresentar-se como adjetivo + substantivo (*bonita garota*), e também como substantivo + adjetivo (*garota bonita*), o aprendiz de ILE poderia partir do princípio de generalização e transferência dos parâmetros da L1 – da formulação de uma regra que não se aplica à L2.

Em um estudo longitudinal abrangente sobre a fixação da ordem do adjetivo no SN, Callou & Serra (2003) chamam a atenção para as diferenças inerentes a cada

uma das subclasses de adjetivos – os qualificadores e os classificadores. Em ambas essas categorias, a posição *não-marcada* na língua portuguesa é a posposta ao substantivo, sendo verificada a anteposição exclusivamente em expressões cristalizadas e em “língua cartorial”, como é o caso de *pátrio poder*, *boas novas* e *público instrumento*.

Neves (2000) já havia destacado o caráter de marcação do adjetivo anteposto ao núcleo do grupo nominal: “[...] é a posição mais marcada, e, por isso mesmo, é bastante ocorrente nas obras literárias, já que dá grande efeito de sentido, especialmente o de maior subjetividade” (p. 201). Mais adiante, a autora observa o caráter avaliativo dos adjetivos antepostos (p. 203). Monnerat (2003) também salienta o caráter meramente descritivo do adjetivo posposto, comparado ao anteposto, que adquire “matiz sentimental”, na medida em que se evidencia um envolvimento emocional por parte do falante ao destacar determinada característica. Monnerat (op. cit.) ressalta o papel de intensificador que os adjetivos antepostos podem desempenhar, como destacamos nos exemplos fornecidos pela autora: *um perfeito idiota* e *um verdadeiro caos*.

Callou & Serra (2003) comparam a maior liberdade para a colocação de adjetivos em SNs nas línguas portuguesa e espanhola, em comparação com a língua inglesa, em que a ordenação *adjetivo + nome* não permite variações (p. 194). Essa restrição da ordenação dos adjetivos no SN em inglês é também apontada por Monnerat (2003), que inclui o alemão como uma língua que também apresenta rigidez em relação a esse parâmetro.

Neves (2000) destaca a posição do adjetivo no SN como fator de atribuição

de valor: “Em geral, se duas formas de *adjetivo* aparecem em seqüência, formando um *sintagma nominal*, o primeiro elemento é referencial e é, portanto, um *substantivo* [...]” (p. 211). Já com três adjetivos em seqüência, o núcleo do grupo nominal geralmente será o de posição intermediária (p. 212).

Diante do exposto, acreditamos que SNs com apenas um modificador não devam constituir dificuldade para o aprendiz de ILE com L1 português. Embora a ordenação *adjetivo + nome* somente seja utilizada especificamente em contextos em que o usuário da língua portuguesa pretende uma avaliação subjetiva (cf. CALLOU & SERRA, op. cit.), constitui uma potencialidade de uso pelo falante de português como L1.

Uma evidência bastante clara da interferência do parâmetro de ordenação da língua inglesa foi levantada por Pap (1949), que destacou que, no “português americano”, variedade assim denominada por incluir falantes de língua portuguesa imigrantes no Hawaii, é comum observarem-se nomes compostos de acordo com a ordem de palavras da língua inglesa. *Português Recreativo Club* e *Portugal Athletic Clube* (em vez de “Clube Atlético Portugal”) foram ocorrências destacadas pelo autor (p. 85), juntamente com *Harvard Colégio* e *staff sargento*, este último, segundo Pap, pode ser devido a uma interpretação do sintagma como “um nome completo indivisível”. O autor refere-se a esses usos como “syntactical Anglicisms”.

Existem alguns usos específicos no português brasileiro hodierno que parecem indicar a aplicação da ordenação de grupos nominais de acordo com o parâmetro da língua inglesa: *foto estúdio*, *Xuxa Circo*. Essas ocorrências apontam

para uma aparente valorização da ordenação *adjetivo + nome*, que vinha perdendo terreno ao longo dos séculos (cf. CALLOU & SERRA, 2003). Essas ocorrências contradizem a expectativa de estudiosos como Neves (2000): “Obviamente são pospostos *todos* [grifo nosso] os *adjetivos* representados por formas de *substantivos* que se usam para classificar ou para qualificar, [...] (p. 202).

Esse emprego dos substantivos pode remeter ao conceito de “unidirecionalidade da gramaticalização” (cf. KURYLOWICZ, 1975). Essa noção é explicitada em Neves & Braga (1998):

Dentro do conceito de unidirecionalidade da gramaticalização entende-se que os estágios – sejam eles A e B – estão ordenados de tal forma que A ocorre antes de B, mas B não ocorre antes de A [...]. No nível da morfologia, isso significa que um item lexical, uma vez em processo de gramaticalização, antes de se transformar em palavra gramatical passa por etapas intermediárias, as referidas A e B, que se encontram ordenadas entre si, de forma tal que a uma etapa menos gramaticalizada se segue outra mais gramaticalizada. A trajetória inversa estaria bloqueada, ou não caracterizaria um processo de gramaticalização. (p. 4)

Dessa forma, ao caminharem de um estado menos gramatical (substantivo) para outro mais gramatical, esses nomes na função de adjetivos estão representando essa unidirecionalidade.

De maneira semelhante, as operações cognitivas (cf. HEINE et al., 1991) também são realizadas numa escala unidirecional, como sugerem Heine et al. (1991), conforme abaixo:

**PESSOA › OBJETO › ATIVIDADE › ESPAÇO › TEMPO › QUALIDADE**

O uso de um substantivo como modificador de outro substantivo representaria o estágio final desse *continuum*, como nos exemplos supramencionados – *Xuxa Circo* (qualificação atribuída pela pessoa) e *foto estúdio* (qualificação atribuída pela atividade).

Por ser uma língua mais *analítica* do que o inglês, no que tange à organização de sintagmas nominais, a língua portuguesa estaria em “desvantagem” em relação a essa organização mais sintética do SN, principalmente em contextos que requerem economia de espaço e valorização pelo cliente, como é o caso de *Botafogo Praia Shopping*, *Norte Shopping*, *Banana Café*, *Méier Pizzaria*, *Jou Jou Papelaria*, apenas para nos referirmos a uns poucos exemplos.

Essas ocorrências podem estar apontando para uma retomada do adjetivo na sua posição anteposta ao nome em contextos da língua portuguesa hodierna e realizam uma gama variada de relações entre os substantivos, como lugar (*Botafogo Praia Shopping*) e especialidade (*foto estúdio*), por exemplo.

À medida que avança na escala de proficiência na L2, espera-se que o aprendiz seja exposto a evidências negativas suficientes para realizar a remarcação do parâmetro. Em síntese, nos níveis mais incipientes de aprendizagem, o aprendiz tende a elaborar uma regra de ordenação de palavras no SN em inglês que deve ser retificada proporcionalmente aos patamares mais elevados de proficiência atingidos.

Sintagmas com mais de dois elementos, isto é, dois ou mais modificadores, constituiriam a estrutura mais marcada para o aprendiz de ILE falante de português como L1. Isto porque em vez de “olhar para a esquerda”, para verificar o núcleo

dessas construções, o aprendiz deve ser capaz de *inverter* a direção de sua lentes para a posição mais à direita do grupo nominal. Adquirir essa nova direcionalidade pode parecer a princípio uma tarefa simples e fácil. Entretanto, remarcar esse parâmetro na L2 pode constituir uma habilidade bem mais complicada do que pode parecer.

Por esse motivo, sintagmas com mais de dois elementos demonstram ser mais difíceis de processar, tanto em tarefas de produção como de decodificação oral e escrita. Foi o que verificamos em nossa experiência docente em escolas da rede pública municipal e federal, bem como em cursos pré-vestibulares e cursos livres, além de faculdades. Com isso, podemos esperar que, se não adquirir o processamento inverso de (de)codificação (que denominamos *operação inversa*), o aprendiz de ILE pode carregar essa dificuldade até níveis mais avançados de escolaridade. Por serem sempre o tópico sobre o qual recai a ação do verbo – na função de objeto – ou o assunto de um enunciado – na função de sujeito –, esses SNs podem ser uma das causas principais do fracasso na aprendizagem de ILE por aprendizes com L1 português.

#### **5.4 Direcionalidade na língua inglesa**

Na língua inglesa, a *conversão* é definida como um “processo derivacional segundo o qual um item muda de classe de palavra sem adição de um afixo” (cf. QUIRK & GREENBAUM, 1973, p. 441) [minha tradução]. A conversão de

substantivo em adjetivo configura um traço bastante produtivo em inglês. Essa particularidade da língua inglesa é muito freqüente em casos nos quais se deseja apresentar “uma informação mais específica sobre alguém ou alguma coisa” (cf. COLLINS COBUILD, 1990, p. 100) [minha tradução]. O uso de mais de um nome para modificar o sentido de um substantivo é verificado quando se deseja ser ainda mais específico (p. 101).

A mesma dificuldade de apontar-se uma palavra como *adjetivo* (a que nos referimos anteriormente), quando usada isoladamente, é destacada por esses autores, pois a forma, sozinha, não indica necessariamente sua função sintática (p. 114). Alguns adjetivos apresentam sufixos que dão pistas de sua classe gramatical, como é o caso de *-ous* e *-able*, por exemplo, formadores de adjetivos a partir de uma base substantiva ou verbal, respectivamente. Outros não têm “cara” de adjetivo, como *big*, *small*, *smart*, conforme salientam Quirk & Greenbaum (op. cit.):

[...] muitos adjetivos comuns não têm uma forma identificável, ex.: *good*, *hot*, *little*, *young*, *fat*. Nem podemos identificar uma palavra como um adjetivo meramente considerando que flexões e afixos ela vai admitir. (p. 114)

Aronoff (1976) refere-se a essa particularidade ao mencionar a

diferença [existente] na arbitrariedade de *probable* e *bad*. A primeira contém um sufixo que é um marcador comum de sua categoria lexical; *+abl* reduz a arbitrariedade de *probable* ser um adjetivo. O último não contém tal informação redundante. Mas só vai até aí. Nós sabemos mais sobre *probable* do que sobre *bad*, mas não muito mais. (p. 31) [minha tradução]

Quirk & Greenbaum (op. cit.) apresentam uma distinção entre adjetivos

*atributivos* e adjetivos *predicativos*. Os primeiros se caracterizam primordialmente por modificarem substantivos pospostos; os últimos são aqueles que desempenham as funções de predicativos do sujeito ou do objeto (p. 115). Os autores destacam que os adjetivos podem ocasionalmente ser pospostos ao nome, sendo nesse caso considerados uma oração adjetiva restritiva reduzida (p. 116). Estes estão fora do foco de interesse da nossa pesquisa.

O uso de substantivos para modificar substantivos possibilita várias relações entre o modificador e o modificado: *New York attitude* refere-se à caracterização relativa a uma determinada cidade; *telephone ring*, por sua vez, restringe o tipo de som a que o falante se refere; *leather jacket* remete à matéria de que o item do vestuário é feito.

### **5.5 Remarcação do parâmetro na L2**

Estudos sobre os universais tipológicos das línguas do mundo (cf. CROFT, 1990) prevêm uma ordenação não-marcada (*nome + adjetivo*) para os sistemas lingüísticos que apresentam a ordem frasal básica do tipo SVO. Conseqüentemente, a língua inglesa constituiria uma “violação” dessa tipologia ao não permitir a ordenação de SN segundo esse parâmetro esperado.

Hyltenstam (1984) é categórico ao afirmar que “aquelas estruturas que são marcadas, relativamente a critérios tipológicos, são com certeza as que são adquiridas mais tarde” (p. 39). Liceras & Diaz (2000), que estudaram a aquisição de

estruturas em inglês por falantes com L1 espanhol, afirmam que a aquisição de estruturas de composição do tipo N-N é mais difícil pois constituem a construção marcada. Como resultado disso, a produção de compostos do tipo N-N é mais rara nas fases incipientes de aprendizagem.

Na língua inglesa, existem evidências de que estruturas nominais com mais de um modificador são mais escassas no discurso oral, sendo mais frequentes em textos de maior formalidade – acadêmicos, jornalísticos, científicos. Fulgêncio & Liberato (2001) conferem um aspecto discursivo a essa estratégia:

[...] não podemos sobrecarregar a memória de nosso ouvinte, e a nossa memória, igualmente, sofre limitações; por isso, construímos frases mais curtas, mais simples, cheias de repetições. Por outro lado, quando escrevemos, podemos usar frases mais longas e complexas, e as repetições geralmente são evitadas. Isso porque podemos voltar e reescrever o que quisermos e, além disso, o leitor pode reler, se necessário. (p. 11)

A baixa ocorrência de SNs com mais de dois elementos pode ser um motivo por que o aprendiz de ILE constrói uma regra que deve ser remarcada posteriormente: SNs com dois ou mais modificadores são provavelmente mais raros. Isso reforça a hipótese de que o aprendiz não disporia de evidências negativas suficientes, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem.

Croft (1990) destaca que a *frequência* é geralmente considerada um fator externo ao sistema gramatical e que

nem todos os padrões de marcação estão diretamente associados com frequência. [...] mesmo se a frequência constitui a causa imediata de padrões de marcação, é válido investigar a causa da frequência de certos valores gramaticais e combinações no discurso. (p. 160) [minha tradução]

Remarcar o parâmetro para o aprendiz com L1 português equivaleria a realizar uma *operação inversa* na L2 (cf. CORREIA SILVA, 1998). Essa constitui uma estratégia metacognitiva de aprendizagem para suplantar parâmetros incorretos na L2. Esta visão vem acrescentar maior flexibilidade à hipótese de França (1997), para quem “o resultado final da aquisição de L2 é quase sempre contaminado por L1” (p. 44). Dentro do nosso modelo de análise, esse resultado da expressão da L2 por princípios da L1 refletiria simplesmente um estágio na aquisição da língua-alvo.

Utilizamos na nossa pesquisa o conceito de *estratégia* conforme elaborado por Cohen (1998), para quem

as estratégias de aprendizagem e de uso lingüístico podem ser definidas como aqueles processos que são conscientemente selecionados pelos aprendizes e que podem resultar numa ação tomada para melhorar a aprendizagem ou uso de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira [...].” (p. 5)

## CAPÍTULO VI – METODOLOGIA

### 6.1 Pesquisa quantitativa

#### 6.1.1 Sociolingüística Variacionista

A pesquisa quantitativa realizada lança mão das ferramentas estatísticas da Teoria da Variação, cujos estudos se iniciaram na década de 60, com as pesquisas realizadas por William Labov (1966) sobre o *Black English* na cidade de New York. Labov partiu de um questionamento do conceito de *deficit cultural*, elaborado a partir da análise de problemas educacionais evidenciados por crianças em escolas de guetos. Segundo esse autor, programas subvencionados pelo governo federal tinham por meta intervir no que foi entendido como o “resultado de um meio empobrecido” (cf. LABOV, 1972, p. 201). Foi esse autor quem descartou a teoria da pobreza lingüística ao afirmar que “o conceito de *privação verbal* não tem base na realidade social” (ibid.).

Labov desconstrói as teorias que se fundamentam no conceito de *deficit lingüístico* de falantes de comunidades negras de New York desde a fase de coleta de dados da pesquisa sobre as quais essas crenças se assentam: entrevistas que evidenciam o claro distanciamento entre o entrevistador branco e o entrevistado negro, mostrando o baixo grau de cooperação desse último, em vez de detectarem propriedades lingüísticas dos falantes do *Black English Vernacular* (BEV), demonstram o distanciamento vertical entre essas duas posições assimetricamente

ocupadas. Labov compara esse afastamento ao que se verifica nas salas de aula entre professor e aluno, quando o adulto (professor) não consegue adentrar a relação social adequada com a criança (aluno) para conseguir descobrir o que ela é capaz de fazer (1972, p. 212).

De acordo com esse esquema, ao utilizarmos a ferramenta da sociolinguística variacionista, estamos considerando a compreensão e a produção de SNs em inglês como um fenômeno variável, partindo do pressuposto de que a variação pode, então, ser descrita e analisada, uma vez que é motivada por fatores, de onde resulta que inexistem aleatoriedade nos usos de formas linguísticas (cf. MOLLICA & BRAGA, 2003).

A ferramenta da Teoria da Variação vem instrumentalizar nossa pesquisa de cunho funcionalista, recurso que vem sendo utilizado com bastante frequência em estudos de orientação funcional. Através desse instrumental, pudemos verificar a relevância estatística de nossas hipóteses relacionadas à marcação linguística do SN em ILE, assim como apreender os fatores que concorrem de maneira determinante para a marcação discursiva no discurso oral espontâneo.

A relação entre a Teoria Funcionalista e a Teoria da Variação já foi apontada por Votre (1992):

Foi no seio da própria sociolinguística laboviana, num texto hoje clássico do funcionalismo linguístico, que Gillian Sankoff formulou a primeira hipótese forte da nova tendência analítica, afirmando que a sintaxe provém do discurso e fornecendo evidência com dados do processo de relativização em Tok Pisin. (p. 9)

Ellis (1985) anuncia que uma teoria adequada da interlíngua necessita levar

em consideração a validade intrínseca à linguagem do aprendiz de L2. Esse autor observa que

O caminho natural não se manifesta numa série de estágios claramente delimitados. Em vez disso, cada estágio se sobrepõe a outro que o precede ou segue. Cada regra nova é estendida a uma gama de contextos lingüísticos. Portanto, em qualquer estágio de desenvolvimento, o sistema da interlíngua do aprendiz irá conter um número de regras em competição, com uma regra guiando o desempenho em uma ocasião e outra regra em outra ocasião diferente. (p. 75) [minha tradução]

Ellis (op. cit.) elaborou o conceito de *variabilidade contextual* para dar conta do desempenho variável do aprendiz que pode ser explicado com referência ao contexto *lingüístico* ou *situacional* do uso.

Labov (1972) resume os mecanismos de análise da sociolingüística variacionista em três fases distintas: a origem da variação, a propagação das mudanças lingüísticas e a sua regularidade. Assim, o modelo de análise do variacionismo é resumido por Labov conforme se segue:

[...] uma variação em duas ou mais palavras no discurso de um ou dois indivíduos. Essas variações podem ser induzidas pelo processo de assimilação ou diferenciação, por analogia, empréstimo, fusão, contaminação, variação randômica ou qualquer número de processos nos quais o sistema lingüístico interage com as características fisiológicas e psicológicas do indivíduo. A maioria dessas variações ocorrem apenas uma vez e são extintas tão rapidamente quanto aparecem. Entretanto, umas poucas recorrem e, num segundo estágio, podem ser imitadas mais ou menos amplamente e podem se espalhar até o ponto em que novas formas estejam em contraste com as velhas formas ao longo de uma grande frente. Finalmente, em alguma fase posterior, uma ou outra das duas formas normalmente triunfa, e a regularidade é atingida. (p. 1-2) [minha tradução]

O fenômeno variável em questão é a percepção do núcleo do SN na língua

inglesa, que, no caso de aprendizes de ILE, apresenta duas variantes possíveis, as quais possuem equivalência semântica: a ordenação gramatical ou agramatical de grupos nominais. Com isso, consideramos como *variável dependente* a identificação do núcleo do SN em ILE.

Nosso trabalho pode se inscrever na concepção do Variacionismo, por acreditarmos que a opção por uma das formas não é concebida aleatoriamente, mas resulta do efeito de grupos de fatores, que podem ser internos ou externos à língua e influenciam os usos, aumentando ou reduzindo suas ocorrências. Em suma, de acordo com a abordagem da sociolinguística variacionista, não se pode compreender o desenvolvimento de uma língua desvinculado das pressões sociais da comunidade em que ocorre (cf. LABOV, 1972, p. 3).

O estabelecimento de uma variável dependente de um grupo de fatores concorrentes em estudos de orientação teórica funcionalista nem sempre se constitui em tarefa fácil. Gorski (1994) aponta como dificuldades de utilização dessa ferramenta os pré-requisitos de manutenção do mesmo significado e da possibilidade de ocorrência num mesmo contexto.

Elegemos como fatores o peso informacional (tipo de SN), o nível de proficiência, o sexo dos informantes e o fato de os SNs ocorrerem em enunciados afirmativos, negativos ou interrogativos. A variável dependente estabelecida por Labov (1972) como *variável sociolinguística* define-se como “aquela que está correlacionada com alguma variável não-lingüística do contexto social: do falante, do destinatário, da audiência, do contexto etc” (p. 237). [minha tradução]

Para a análise dos dados, utilizamos a ferramenta quantitativa de correlação

de variáveis para estudar a Amostra Pinheiro, que compreende transcrições de aulas gravadas em situações de expressão oral livre em sala de aula de LE. Inicialmente, registramos todas as ocorrências de SNs lexicais (foram desprezados os SNs cujos núcleos fossem realizados por pronomes, pois, obviamente, esse tipo de SN não evidenciaria o relacionamento modificador/substantivo que aqui nos interessa observar).

Os SNs arrolados foram então classificados objetivamente segundo o tipo de processamento envolvido na codificação desses grupos nominais. Foram registrados 7 tipos diferentes de SNs levantados. As 524 ocorrências de SNs lexicais foram então classificadas de acordo com parâmetros que visaram a ordená-las segundo a complexidade estrutural e o peso informacional. Assim, ordenamos as ocorrências em 7 tipos diferentes de sintagma, de acordo com as características de seus constituintes, em ordem crescente de complexidade, conforme exemplificado a seguir:

<b>Tipo de SN</b>	<b>EXEMPLO</b>
1: (determinante) nome	<i>Water</i> is an essential element for us.
2: (determinante) + nome + <i>of</i> + (determinante) + nome	<i>The name of my mother</i> is Sylvia.

3: adjetivos coordenados + nome	Donna is <i>a beautiful and intelligent woman</i> .
4: (determinante) adjetivo adjetivo + nome	She has always been <i>a good person</i> .
5: (determinante) adjetivo nome + nome	<i>The time machine</i> has never been invented.
6: advérbio + adjetivo + nome	This is <i>a typically interesting subject</i> .
7: adjetivos + nome	There should be no <i>money risk situation report</i> in our business.

Observe-se que o SN do Tipo 7 constitui o sintagma mais complexo em nível de elaboração mental, pois pressupõe que o falante ordena o SN complexo segundo o padrão gramatical da LE, posicionando seu núcleo como último elemento. Em contrapartida, o Tipo 1 é considerado o SN simples, mais primário em termos de demanda de elaboração mental.

Devido à baixa incidência de SN com modificadores na amostra estudada, que não possibilitaria realizar uma análise aprofundada de nossas hipóteses de pesquisa, decidimos por um instrumento de coleta de dados que elicitasse o parâmetro específico da aquisição de ILE por aprendizes com L1 português.

Realizamos reedições nesse modelo de análise inicial devido à impossibilidade de a variável dependente ser analisada em função da identificação do núcleo do SN. Por tratar-se de uma amostra de discurso oral espontâneo na qual quase a totalidade de grupos nominais produzidos pelos falantes foi considerada gramatical por obedecer ao parâmetro de ordenação interna do SN, utilizar a identificação do núcleo do SN como variável para observação da atuação dos grupos de fatores foi considerado falho pelo programa GOLDVARB utilizado.

Tendo em vista que quase todos os enunciados produzidos foram considerados gramaticais, optamos por utilizar o nível de fluência dos informantes como a variável que dependeria da atuação das variáveis independentes. Assim, utilizamos a variável ‘fluência’, codificando os informantes como [+ fluente], quando classificados nos três níveis mais avançados de proficiência, e como [— fluente], os informantes dos três níveis mais baixos de proficiência em inglês.

## **6.1.2 Quantificação por testes fechados**

### **6.1.2.1 Coleta manual de dados**

A coleta de material lingüístico realizada por instrumentos fechados visou à quantificação de dados para a testagem de hipóteses não verificadas no discurso oral espontâneo dos aprendizes. Assim, além do teste de tradução, inicialmente previsto, foram elaborados testes de versão e ordenação, em seqüência à verificação da produção dos aprendizes nas transcrições de Pinheiro (2003). Constatamos que, até determinado nível de fluência, os aprendizes produziram principalmente SNs simples, no padrão (*determinante*) + *nome*, conforme ilustram as ocorrências a seguir, extraídas do discurso de falantes classificados nos níveis mais elementares de proficiência:

### **Seqüência 1**

**Prof.:** *It... it was from a newspaper... OK... But... what can you see...*

**Student 1:** A picture of

**Prof.:** *You can see a picture here...*

**Student :** Emprego... job (Amostra Pinheiro, p. 73)

### Seqüência 2

**Prof.:** *IN ENGLISH... Student 1, you can say this “E se fosse teu pai?” ((3 s)) and then...*

**Student 2:** *Don't put my father in there. ((risos))*

**Student 3:** A terrorist ah...

**Student 2:** *I'm telling that is different that is a difference*

**Student 4:** *((inint))*

**Student 2:** *Yes. (Amostra Pinheiro, p. 120)*

Essa opção pelo SN do tipo mais simples pode ser equiparada à estratégia de *mascamamento* referida por Kleiman (1989, p.121), assim como pode refletir o caráter marcado de SNs com modificadores (cf. CHAFE, 1982). A seguir, apresentamos a distribuição de ocorrências de SNs com modificadores na amostra, por nível de fluência:

Quantidade de falantes	Nível	Ocorrências de SN	SNs de 2 elementos	SNs de 3 ou + elementos
------------------------	-------	-------------------	--------------------	-------------------------

4	A d v a n c e d Plus/Mid	86	74	12
5	I n t e r m e d i a t e High/Mid	20	19	1
5	I n t e r m e d i a t e Low/Novice	12	12	—

Como SNs complexos foram bastante raros no discurso oral espontâneo na Amostra Pinheiro, especialmente nos níveis mais baixos de fluência, os testes de versão e ordenação tiveram de ser elaborados para elicitarem os grupos nominais evitados pelos aprendizes de ILE em suas produções, que se caracterizam, mormente, por expressões formulaicas e uso continuado da L1.

O levantamento quantitativo e a codificação de dados através do Programa EXCEL do Pacote Windows 2000 foram realizados com a finalidade de verificarmos a marcação dos SNs em inglês em enunciados elicitados.

No estudo-piloto que realizamos, a tradução de enunciados em questões abertas (cf. *Anexo II*) demonstrou ser um método ineficiente, além de ser bastante questionável na análise dos resultados, uma vez que o aprendiz de L2 pode perfeitamente tornar-se um leitor proficiente no idioma estrangeiro e, apesar disso, demonstrar pouca habilidade ao traduzir enunciados da língua-alvo para a L1. Da mesma forma, conforme bem salienta Ellis (1994), os “aprendizes não estão preparados para fazerem o mesmo uso da sua L1 no discurso natural em tradução” (p. 327). [minha tradução]

Para dar conta das habilidades de produção, foram aplicados mais dois questionários – de versão e ordenação dos SNs em inglês. Nas tarefas de versão, o entrevistado deveria escolher dentre três alternativas apresentadas aquela que mais

se aproximasse do enunciado correspondente na L2. Nas questões de ordenação, o entrevistado deveria reunir informações sobre um determinado item lexical substantivo num único SN. Esse terceiro tipo foi introduzido para confirmar os resultados referentes às questões de operações translingüísticas como a tradução e a versão. Dessa forma, o entrevistado deveria demonstrar que realizou a operação inversa que o SN em ILE exige, sem recurso evidente à sua L1. Por solicitarem uma solução cujo resultado seria uma frase na L2, as habilidades de versão e ordenação foram consideradas como atividades de produção do aprendiz de LE.

#### **6.1.2.2 Coleta eletrônica de dados**

Os testes fechados aplicados por mecanismo eletrônico (página da *internet*) permitiram tanto o acesso ao produto final do processamento – *pesquisa offline* –, como à complexidade das operações envolvidas na decodificação de enunciados no momento exato em que ocorreram. O grau de dificuldade das tarefas solicitadas foi analisado através da quantificação de tempos de resposta em milissegundos – *pesquisa online*.

A opção por trabalharmos com um segundo tipo de instrumento de coleta de dados respaldou-se na necessidade de verificar-se a variável *tempo*, quantificando em milissegundos o tempo de resposta a cada um dos enunciados nas diversas habilidades verificadas no instrumento de coleta de dados. Esse tipo de coleta de dados para mensurar o tempo de resposta a cada um dos enunciados isoladamente

foi imprescindível para podermos confirmar nossa hipótese, segundo a qual é possível estabelecer-se associação entre tipos de grupos nominais em ILE e o tempo de processamento dos sintagmas por falantes com L1 português. Segundo a teoria funcionalista givoniana, um dos critérios da marcação lingüística é a demanda de maior quantidade de tempo de processamento por enunciados mais marcados lingüisticamente. Além disso, como destacam Fulgêncio & Liberato (2001), o fator *tempo* é imprescindível para detectarmos a compreensão de enunciados, pois “a demora no processamento de uma seqüência pode significar uma quebra na compreensão” (p. 45).

O programa utilizado consiste em um contador de tempo (em milissegundos), baseado na tecnologia JAVASCRIPT, que inicializa no exato momento em que a página é carregada. Ao prosseguir, o tempo e o número da questão são gravados em uma lista "invisível" (uma matriz de letras e números), alimentada durante a pesquisa, à medida que os usuários avançam no teste. Ao término de cada teste, os dados são recuperados e armazenados em um banco de dados. Após essa etapa, passamos ao próximo teste, mecanismo que evita incongruências na base de dados, já que os dados somente são guardados se o teste é finalizado; em caso de desistência, a matriz é descartada.

## **6.2 Pesquisa qualitativa**

A modalidade qualitativa de análise vem complementar o levantamento e a análise quantitativa dos dados, uma vez que certas nuances do desempenho

lingüístico dos informantes não são contempladas num estudo quantitativo. A pesquisa do tipo qualitativo permite, por exemplo, analisar as produções dos aprendizes que se assemelham a transferências diretas de parâmetros da L1, bem como explicar por que determinadas variáveis arroladas desempenham papel principal ou secundário.

## CAPÍTULO VII – PESQUISA DE CAMPO

### 7.1 Dados espontâneos

A pesquisa de campo realizada para coletar material lingüístico para a verificação de nossa hipótese inicial foi planejada e desenvolvida em várias fases. Primeiramente, consideramos que o trabalho de análise das transcrições de discurso oral espontâneo dos aprendizes de ILE seria suficiente para testarmos as hipóteses de pesquisa. Essas ocorrências foram analisadas a partir das transcrições das fitas para a dissertação de Mestrado de Lúcia Gomes Pinheiro, defendida em 2003, que pesquisou aspectos relacionados ao maior ou menor interesse dos estudantes pela disciplina Inglês numa escola pública da rede federal de ensino.

Conversas informais com a pesquisadora despertaram o interesse com relação à amostra de transcrições de gravações de aulas realizadas ao longo do ano letivo de 2002, pois, dentre outros aspectos, a base de dados incluía material atinente ao desnivelamento entre os alunos que freqüentavam a mesma turma no nível *Intermediário A* daquele estabelecimento de ensino.

A análise da Amostra Pinheiro vem atender ao que foi mencionado por Ellis (1985) como o *caminho natural*, verificável tão-somente em estudos que têm como objeto de análise o discurso espontâneo não-monitorado. O *caminho natural*, segundo esse autor, não é evidenciado em tarefas de elicitación como a imitação ou a tradução (p. 86). Ochs (1979) estabeleceu algumas diferenças básicas entre os discursos planejado e não-planejado. Segundo esse autor, no discurso

não-planejado, os falantes recorrem a traços gramaticais adquiridos em estágios iniciais de aquisição da língua materna, sendo, portanto, mais “enraizados”, do ponto de vista psicolinguístico.

Os quatorze alunos que constituíam o grupo de análise de Pinheiro (2003) foram, a pedido nosso, classificados pela professora por nível de fluência oral, habilidade que mais se evidenciou nas aulas com o objetivo de desenvolver a expressão oral no idioma estrangeiro. Dessa forma, os alunos foram distribuídos nos níveis que se seguem, perfazendo o total de 6 níveis de fluência: 3 alunos no nível *Advanced High*, 1 aluno no nível *Advanced Mid*, 2 alunos no nível *Intermediate High*, 3 alunos no nível *Intermediate Mid*, 4 alunos no nível *Intermediate Low* e 1 aluno no nível *Novice High*.

Essa classificação por nível de fluência oral foi possível porque a professora obteve um conhecimento bastante aprofundado da capacidade de expressão oral de seus alunos à época das gravações das aulas. A docente somente demonstrou certa insegurança ao classificar dois alunos, cuja parca produção oral poderia estar associada não somente ao nível dos informantes, mas também à atitude em relação à língua inglesa. A professora acredita que, em alguns casos, os alunos não demonstraram o nível de fluência real simplesmente por se recusarem a participar ativamente dos debates propostos em sala de aula.

A seguir, apresentamos um quadro resumitivo das características de cada um dos níveis de fluência:

**TABELA 1**

SUMMARY HIGHLIGHTS			
ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES – Speaking (Revised 1999)			
SUPERIOR	ADVANCED	INTERMEDIATE	NOVICE
<b>Superior-level speakers are characterized by the ability to:</b>	<b>Advanced-level speakers are characterized by the ability to:</b>	<b>Intermediate-level speakers are characterized by the ability to:</b>	<b>Novice-level speakers are characterized by the ability to:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ participate fully and effectively in conversations in formal and informal settings on topics related to practical needs and areas of professional and/or scholarly interests</li> <li>✓ provide a structural argument to explain and defend opinions and develop effective hypotheses within extended discourse</li> <li>✓ discuss topics concretely and abstractly</li> <li>✓ deal with a linguistically unfamiliar situation</li> <li>✓ maintain a high degree of linguistic accuracy</li> <li>✓ satisfy the linguistic demands of professional and/or scholarly life</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ participate actively in conversations in most informal and some formal settings on topics of personal and public interest</li> <li>✓ narrate and describe in major time frames with good control of aspect</li> <li>✓ deal effectively with unanticipated complications through a variety of communicative devices</li> <li>✓ sustain communication by using, with suitable accuracy and confidence, connected discourse of paragraph length and substance</li> <li>✓ satisfy the demands of work and/or school situations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ participate in simple, direct conversations on generally predictable topics related to daily activities and personal environment</li> <li>✓ create with the language and communicate personal meaning to sympathetic interlocutors by combining language elements in discrete sentences and strings of sentences</li> <li>✓ obtain and give information by asking and answering questions</li> <li>✓ sustain and bring to a close a number of basic, uncomplicated exchanges, often in a reactive mode</li> <li>✓ satisfy simple personal needs and social demands to survive in the target language culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ respond to simple questions on the most common features of daily life</li> <li>✓ convey minimal meaning to interlocutors experienced with dealing with foreigners by using isolated words, lists of words, memorized phrases and some personalized recombinations of words and phrases</li> <li>✓ satisfy a very limited number of immediate needs</li> </ul>

(cf. BREINER-SANDERS, K. E., LOWE, Jr. P., MILES, J. & SWENDER, E., 1999, p. 18)

As aulas gravadas ao longo do ano letivo de 2002 possuíam uma particularidade: a professora-pesquisadora sempre propunha ao grupo um tema para discussão, a partir de um assunto do cotidiano ou a partir de temas de interesse dos alunos sugeridos em aulas-avaliação. Em outras ocasiões, a professora lançava mão da organização de pólos de discussão que defendiam suas idéias num júri simulado. Situações lúdicas foram também criadas, ocasiões em que os alunos deveriam elaborar histórias, prover relatos, sendo que o encargo de elaborar a frase seguinte poderia ser do aluno que estivesse de posse de uma bola ou outro artefato ao ser interrompida uma música, por exemplo.

Em alguns casos, a professora suspendia a atividade proposta devido ao alto nível de indisciplina que essas tarefas provocavam nos alunos. A docente invariavelmente chamava a atenção dos alunos que não participavam a contento das atividades ou demonstravam comportamento não condizente com os propósitos das dinâmicas desenvolvidas.

O método de coleta de dados que compõem a amostra obedece a uma das sugestões oferecidas por Labov (1972). Para a montagem de um *corpus* que fuja da formalidade do discurso da entrevista, Labov recomenda “observar o uso público da língua no dia-a-dia, desvinculado de qualquer situação de entrevista – ver como as pessoas usam a língua num contexto onde não haja observação explícita” (p. 43). Essa é também uma exigência para a obtenção de dados em pesquisas de ASL: “dados de pesquisa são válidos somente se refletem o desempenho “natural” do aprendiz, que é equiparado ao tipo de comportamento comunicativo espontâneo

associado com o discurso não-planejado” (cf. ELLIS, 1985, p. 89).

## **7.2 Instrumentos fechados de coleta**

Diferentemente do que realizamos no estudo preliminar dessa pesquisa, no qual apresentamos sintagmas autênticos em inglês retirados de revistas e jornais eletrônicos para a tradução aberta pelos entrevistados, confeccionamos um instrumento de coleta de dados que checasse a compreensão de SNs em parágrafos completos, com sentenças selecionadas para este fim, através da sinalização da tradução mais adequada à frase assinalada.

Alguns estudos já demonstraram que a tarefa de tradução não é considerada aceitável para evidenciar diferenças em efeitos da transferência. Essa observação foi realizada por Ellis (1985), ao destacar que, em tarefas de elicitación como a tradução, o aprendiz é chamado a comparar a L2 com sua L1 e, conseqüentemente, a interferência da L1 torna-se mais evidente (p. 89). No entanto, como nossa pesquisa requereu do aprendiz a escolha da tradução mais apropriada – a que representava a atribuição de núcleo do SN adequadamente –, acreditamos que esses problemas tenham sido minimizados.

Testamos também o caminho inverso na produção de SNs em ILE, apresentando frases em língua portuguesa cuja versão correspondente deveria ser assinalada no instrumento de coleta de dados. Por último, verificamos a capacidade de ordenação num só SN de várias informações sobre um determinado substantivo de modo a verificar a capacidade de ordenação dos SNs dos aprendizes.

Inicialmente, foram elaborados testes de tradução e versão a partir de enunciados autênticos da língua inglesa. Foram selecionadas frases de acordo com as características dos constituintes do SN em inglês, considerando-se, prioritariamente, a extensão dos sintagmas. A primeira versão desses testes pode ser encontrada no *Anexo III*. Após responder a um questionário onde declarava sua experiência com aprendizagem e exposição à língua inglesa, o entrevistado deveria se auto-classificar em algum nível de fluência. Em seguida, deveria escolher em dois testes a melhor opção para cada um dos enunciados. No primeiro, o indivíduo testado deveria assinalar a única opção que correspondesse à tradução correta dos enunciados apresentados. No segundo, deveria escolher a opção que representasse a melhor versão das frases assinaladas em cada enunciado.

A título de testagem piloto, foram aplicados inicialmente 36 testes em entrevistados iniciantes e intermediários de ILE. Todos voluntários, era-lhes facultada a opção de responder ou não. Após a tabulação inicial, verificamos que alguns enunciados dificultaram a compreensão, pois não incluíam vocábulos da vivência cotidiana dos aprendizes. Além disso, alguns resultados não nos permitiram verificar se os entrevistados foram capazes de identificar o núcleo do grupo nominal. Outros enunciados, por conterem palavras na função de modificadores de substantivos com a mesma forma de verbos, conduziram a erros de interpretação tanto nos níveis iniciantes como nos intermediários. Um terceiro problema levantado deveu-se ao fato de, na ausência de contexto, os indivíduos testados enfrentaram dificuldade em compreender os enunciados: frases isoladas causavam estranheza pela especificidade do assunto.

Com base nessa experiência inicial, que de fato não contribuiu para a obtenção de um resultado objetivo sobre a categorização do núcleo dos SNs em LEI, elaboramos outros instrumentos de coleta de dados, desta vez com as seguintes orientações:

a) Os modificadores que compõem cada um dos enunciados escolhidos para compor o instrumento de coleta de dados devem ser substantivos adjetivados, em princípio. Assim, o entrevistado não mais poderá lançar mão de pistas morfológicas e deverá demonstrar que opera eficientemente a decodificação de enunciados em inglês, através da identificação do núcleo do SN. A justificativa para a utilização desses tipos de SN deveu-se à aparente utilização de pistas morfológicas na decodificação dos enunciados, ocasionando subcategorizações equivocadas que fugiam do escopo do nosso trabalho e que nos impossibilitou uma elaboração mais pontual sobre o fenômeno que nos interessava. Incluem-se aí a percepção de formas nominais na função de modificadores, como em *working partner* e *lowered credibility*, apenas para citar dois exemplos, em que as formas nominais foram compreendidas como gerúndio, na formação de tempo composto, e como verbo, no passado simples, respectivamente.

b) Os enunciados selecionados devem ter um número variável de componentes modificadores, pois, desta forma, torna-se possível atestar a capacidade de identificação do núcleo do SN por parte do aprendiz. Torna-se então viável constatar se existe uma escala ascendente de complexidade de decodificação à

medida que as justaposições ficam mais numerosas num mesmo enunciado.

A fim de não comprometermos a análise dos resultados com tipos de sintagmas mais numerosos do que outro, foram selecionados enunciados de três tamanhos diferentes, na mesma quantidade, em cada teste: 2, 3 e 4 ou mais elementos. Foram incluídas seis frases “distratoras”, cujas características não obedeceram aos critérios aqui estipulados – são os enunciados 3, 5, 9, 13, 16 e 18 do teste de tradução. Por fugirem do espectro da nossa investigação, as respostas a essas questões foram desconsideradas na etapa de tabulação dos questionários.

c) Os enunciados devem conter elementos que sejam parte do vocabulário básico de um aprendiz de LEI. Dessa forma, enunciados com palavras de ocorrência mais rara na língua inglesa foram desprezados em prol de outros com palavras recorrentes no discurso cotidiano. Com esses critérios em mente, incluímos enunciados que enfocavam basicamente a questão de identificação do núcleo do SN juntamente com o aumento da quantidade de modificadores.

Além desses critérios para a elaboração do novo instrumento de coleta de dados, cuidamos de montar um terceiro tipo de instrumento de campo: o questionário de *ordenação*. Através de uma terceira chance, o entrevistado poderia evidenciar e confirmar, caso não tivesse sido feito nos dois instrumentos anteriores, a posição que o núcleo do SN em ILE ocupa, sendo reunidas várias informações sobre um único substantivo. Neste último tipo de questionário, ao contrário dos dois

anteriores, o informante não evidenciaria a realização de qualquer espécie de operação translingüística, devendo, em princípio, operar exclusivamente elementos da L2.

Nos três tipos de testes – tradução, versão e ordenação –, foram construídas opções através das quais o aprendiz, ao escolhê-las, evidenciaria a transferência do parâmetro da sua L1 para a LE. Em alguns casos, a elaboração de opções como essas ficou impossibilitada, pois resultavam em frases agramaticais na língua portuguesa, sendo este o caso de SNs de apenas dois elementos.

Para aprimorarmos os instrumentos de coleta de dados, recorreremos a maior número de artigos de revistas e jornais eletrônicos, com base nos quais vários enunciados autênticos foram separados e analisados em suas características para selecionarmos os mais adequados, com vistas a verificar cada uma das habilidades do entrevistado.

Um outro tipo de instrumento de coleta de dados consistiu em uma página eletrônica disponibilizada através da rede mundial de computadores. Via *online*, os entrevistados puderam responder aos mesmos três questionários da versão impressa, com o diferencial de que suas respostas submeteram-se ao tempo de processamento, em unidade de milissegundos. Para termos a medida mais exata possível da complexidade de cada um dos enunciados, foi elaborado um sistema de quantificação de duração temporal da resposta a cada um dos enunciados isoladamente. Dessa vez, as estruturas não exibiam seus contextos de ocorrência respectivos, os parágrafos. Isso dificultaria a obtenção de dados objetivos de tempo, pois o tempo apurado na resolução de cada questão incluiria a leitura dos

parágrafos, os quais variavam não somente em relação ao tema, mas à especificidade do vocabulário, bem como à complexidade das orações e à extensão. Optamos, nesse caso, por um instrumento de pesquisa que verificasse apenas a complexidade de processamento medida em milissegundos, para cada enunciado do teste.

Nesse novo instrumento, o entrevistado não teve a oportunidade de realizar a *pré-leitura* (cf. SCLIAR-CABRAL, 2003), através da qual “acionamos determinado(s) esquema(s) ou roteiro(s) cognitivo(s) para atribuir com adequação o sentido possível às palavras utilizadas num dado texto” (p. 28).

Ellis (1985) enfatiza que os dados ideais que possibilitam uma análise mais apurada de fenômenos da interlíngua são relativos. Para dar conta de processos informais, por exemplo, o estilo vernáculo é o desejável; entretanto, se o pesquisador estiver interessado no discurso mais cuidado, terá de utilizar dados elicitados que refletem um desempenho monitorado (p. 89).

### **7.3 Coleta de dados**

A fase de coleta de dados através da aplicação manual de questionários ocorreu em vários momentos. No primeiro, foram aplicados questionários a alunos voluntários em várias fases de proficiência de acordo com a classificação por níveis dos alunos de uma instituição federal de Ensino Fundamental e Médio. Os professores desses alunos receberam uma breve instrução de como deveriam

proceder quanto à coleta de dados, à aplicação dos questionários propriamente dita. Inicialmente, cada professor explicou a seus alunos que os questionários a que eles se dispunham a responder constituíam um experimento de pesquisa lingüística cujo foco de interesse seria a capacidade de leitura dos estudantes de inglês naquela instituição de ensino. Feita essa explanação sucinta, os alunos se apresentavam como voluntários para contribuir com o estudo. Alguns poucos alunos se recusaram a preencher os questionários, alegando simplesmente não querer cumprir as tarefas. A vontade desses alunos foi respeitada.

Aos demais foi dito que deveriam responder individualmente a cada uma das perguntas do questionário, sem consulta ao colega. Deviam escolher sempre uma das opções apresentadas e, mesmo que estivessem em dúvida sobre qual alternativa escolher, deveriam optar pela melhor resposta com base na sua intuição. Foram orientados a não deixar perguntas sem respostas e a não responder aleatoriamente ao que lhes fosse perguntado. Os alunos foram alertados para o fato de que as respostas iriam gerar conclusões sobre o desempenho em leitura dos aprendizes de inglês.

Tive a oportunidade de aplicar questionários em algumas turmas, onde pude anotar alguns comentários interessantes. Em uma das turmas entrevistadas, uma aluna tentou responder à primeira pergunta aplicando o parâmetro do português; em seguida, demonstrou dúvida e afirmou em voz alta: “ah, sei lá, inglês é tudo errado!”

Os mesmos questionários foram aplicados em um curso livre, onde os alunos foram convidados a responder aos questionários após assistirem à aula regular de inglês em suas respectivas turmas. Nessa segunda oportunidade de aplicação, a

participação dos alunos foi bastante tímida, tendo em vista que deveriam dispor de horários extras após as aulas regulares do curso para responder aos questionários, o que inviabilizou bastante o interesse dos indivíduos testados e sua disponibilidade para a pesquisa.

## **7.4 Nivelamento dos entrevistados**

### **7.4.1 Instrumentos de coleta manual de dados**

O processo de nivelamento dos entrevistados que realizaram o teste escrito levou em consideração o conhecimento das habilidades de expressão oral dos alunos de inglês nos estabelecimentos de ensino em que foram realizadas testagens. Após responder aos questionários, cada grupo de alunos foi classificado em uma tabela, por turma, que visava a simplificar a tarefa de nivelamento por parte do professor. Nessas planilhas, foram reunidos os alunos que compunham os vários grupos de aulas.

Em seguida, os professores classificaram manualmente cada um de seus alunos em níveis de proficiência, orientando-se com base nas diretrizes gerais de proficiência em expressão oral (cf. Breiner-Sanders et al., 1999). Cada professor deveria classificar os aprendizes em faixas de proficiência, de acordo com

determinadas características constantes atestadas no discurso dos alunos. A habilidade de expressão oral na língua inglesa foi selecionada para avaliação pelos professores por ser a mais fácil de ser acessada no contexto da sala de aula.

Ao escolhermos uma habilidade específica para nivelamento dos entrevistados, foi possível realizar uma coleta objetiva de dados que exigisse pouco trabalho extra de nossos professores colaboradores. Dessa forma, de posse das *ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking*, cada professor foi capaz de ler o que caracteriza o domínio oral da LEI em cada um dos dez níveis de fluência arrolados nesse instrumento e, em seguida, classificar os informantes segundo os patamares de proficiência, tendo em vista as características de oralidade dos entrevistados.

#### **7.4.2 Instrumentos de coleta eletrônica de dados**

O processo de nivelamento dos entrevistados que responderam à versão *online* dos testes procedeu-se através de um banco digital de dados, construído a partir da página eletrônica em que se apresentaram os questionários. Dessa forma, foi possível organizarem-se as informações sobre os entrevistados bem como suas opções de resposta em cada uma das habilidades testadas.

Para podermos classificar os entrevistados por nível de fluência, foi realizado o nivelamento eletrônico. Dessa vez, não contamos com a classificação realizada por professores, tendo em vista o desempenho oral de seus alunos na disciplina. Utilizamos, para isso, dos testes de nivelamento cedidos por um

renomado instituto de idiomas da cidade do Rio de Janeiro, que há algum tempo realiza a matrícula de novos alunos tendo em vista seus resultados no teste de nivelamento digital, que mede a progressão de fluência em leitura e atividades de completamento de lacunas, onde a aplicação das regras da gramática normativa é verificada. São testes formados a partir de questões objetivas que evidenciam o crescimento quanto à complexidade das operações lingüísticas envolvidas nas respostas às perguntas.

O nivelamento do entrevistado ocorreu através da resposta a questionários de completamento de lacunas onde o indivíduo pesquisado deveria indicar com um clique no alvéolo da opção escolhida que representasse a resposta mais adequada a cada questão. Antes de realizarem o teste de nivelamento e procederem à resposta aos questionários, os entrevistados passaram por um breve treinamento, por meio do qual deveriam indicar através de um clique na tela do computador a resposta correta a perguntas genéricas sobre sua experiência com o idioma inglês. Essas perguntas visavam também a elaborar um perfil mais detalhado do entrevistado, que levaria em conta a idade em que começou a estudar ILE, os locais em que estudou, os tipos de exposição ao idioma, a experiência em países em que o idioma inglês constitui a língua oficial e a auto-avaliação dos entrevistados em relação à sua capacidade de leitura.

Para evitar que o mesmo indivíduo respondesse várias vezes ao questionário, o sistema foi configurado para identificar e desprezar respostas de pessoas com as mesmas características apresentadas como respostas ao questionário do perfil do entrevistado, reduzindo consideravelmente o risco de reduplicação de respostas de

um mesmo indivíduo.

A partir do banco de dados com as respostas aos questionários foi possível trabalharmos com o programa EXCEL para a quantificação das respostas e para a montagem dos gráficos correspondentes.

### **7.5 Tabulação dos questionários**

A etapa de tabulação dos questionários subdividiu-se em duas fases, dependendo do tipo de questionário respondido pelo entrevistado. Foram aplicados um total de 448 questionários impressos na escola da rede pública federal e no curso livre de Inglês. Para reunirmos as informações de todos os questionários em uma planilha a partir da qual fosse possível quantificar as respostas e elaborar gráficos e tabelas, todos os questionários foram codificados, resultando em uma única matriz que reuniu todas as informações coletadas.

No total de questionários aplicados manualmente, houve 44 entrevistados no nível Avançado, 149 no nível Intermediário e 259 no nível Básico. Esses totais representam o somatório dos entrevistados de acordo com a faixa em que foram nivelados pelos seus respectivos docentes. De acordo com a classificação internacional da IACTFL, os entrevistados do teste manual encontram-se distribuídos conforme a tabela abaixo:

**TABELA 2** – Distribuição dos entrevistados do teste manual por nível decrescente de proficiência

Advanced		Intermediate		Novice	
Advanced High	8	Intermediate High	36	Novice High	69
Advanced Mid	11	Intermediate Mid	57	Novice Mid	103
Advanced Low	25	Intermediate Low	56	Novice Low	83
Total	<b>44</b>	Total	<b>149</b>	Total	<b>259</b>

A coleta eletrônica registrou e processou um total de 130 questionários preenchidos. A metodologia de tabulação partiu da sistematização das informações colhidas num banco de dados digitais. A partir dessa base de dados, foi possível exportarmos esses dados para o programa EXCEL, através do qual pudemos gerar planilhas e gráficos.

Vários questionários eletrônicos tiveram de ser desprezados na nossa análise pelo fato de alguns entrevistados não terem respondido aos questionários em sua totalidade, o que pode ter sido decorrência de falhas do meio eletrônico utilizado. Em alguns casos, o entrevistado era desconectado no momento em que enviava as suas respostas ou trocava de questionário. Em outras vezes, o entrevistado não conseguia avançar nas respostas, sendo-lhe apresentadas páginas em branco. Alguns indivíduos declararam não terem tido paciência para responder às perguntas do instrumento *online* por considerá-lo demasiado extenso.

A captação das respostas através do instrumento digital foi realizada num período de 10 dias de disponibilização da página eletrônica na rede mundial de computadores. Esse foi o recorte temporal entendido como suficiente para possibilitar reunirmos as primeiras conclusões com base nas respostas apresentadas.

Os entrevistados foram sujeitos de comunidades virtuais, conhecidos e familiares, todos desconhecendo o foco de análise da nossa pesquisa. Não foi feita nenhuma restrição aos interessados em responder o instrumento de coleta de dados disponibilizado na página eletrônica. Assim, foram reunidas e analisadas as respostas de colaboradores das mais diversas origens, partes do mundo e áreas de atuação profissional, bem como dos mais diversos níveis de escolaridade. Do processo de tabulação dos dados recolhidos, foram confeccionadas duas planilhas gerais cujas respostas aos questionários puderam ser quantificadas e comparadas para posteriores conclusões.

## CAPÍTULO VIII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 8.1 Análise quantitativa

#### 8.1.1 Análise dos resultados da coleta manual de dados

Da análise dos resultados obtidos através da tabulação dos questionários impressos, podemos afirmar que se evidencia uma escala de acertos nas três habilidades testadas – tradução, versão e ordenação – em relação diretamente proporcional aos níveis de proficiência dos entrevistados: quanto mais alto o nível do informante, mais alto demonstra-se o percentual apurado de acertos; quanto mais baixo o nível do entrevistado, mais baixo é o percentual que se verifica de acertos.

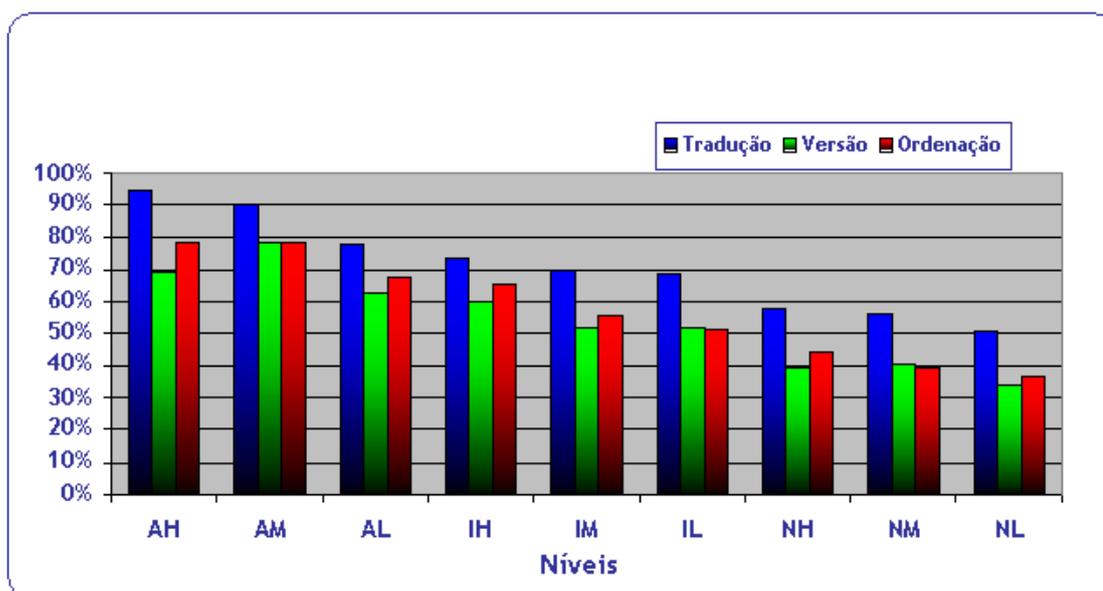
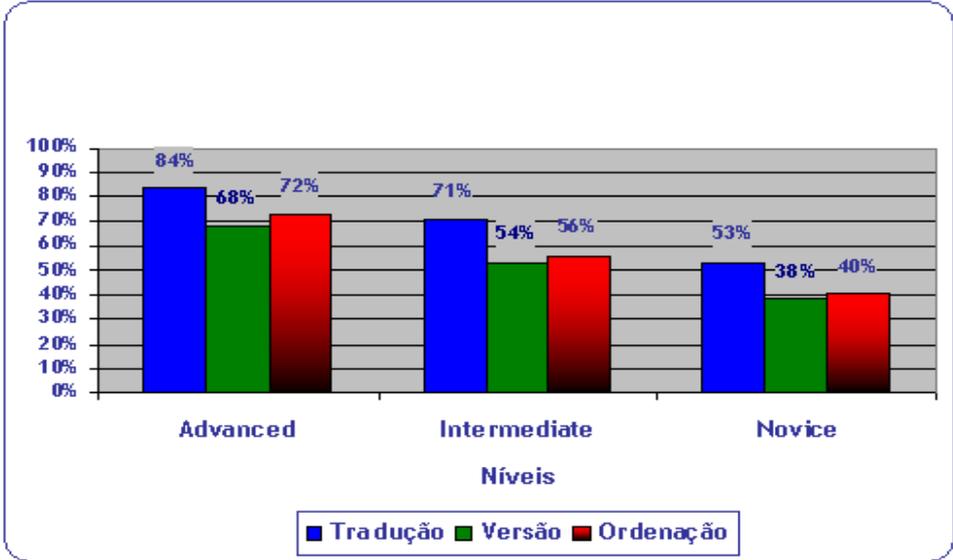


Gráfico 1: Percentual de acertos em cada habilidade por nível decrescente de proficiência

A tarefa de versão apresentou uma ligeira discrepância no nível AM (*Advanced Mid*), que apresentou percentuais de acertos mais altos do que o nível acima – AH (*Advanced High*). Essa oscilação é eliminada se considerarmos o agrupamento dos nove níveis considerando as três faixas maiores – *Avançado*, *Intermediário* e *Básico* –, conforme demonstra o gráfico 2. Um dos motivos que podem gerar essa oscilação entre faixas intermediárias – *High*, *Mid* e *Low* – consiste no caráter subjetivo da classificação dos entrevistados em níveis de proficiência, realizado a várias mãos, ao considerarmos o conhecimento que cada professor possuía da capacidade de expressão oral de seus alunos, constituindo informação com alto grau de subjetividade.

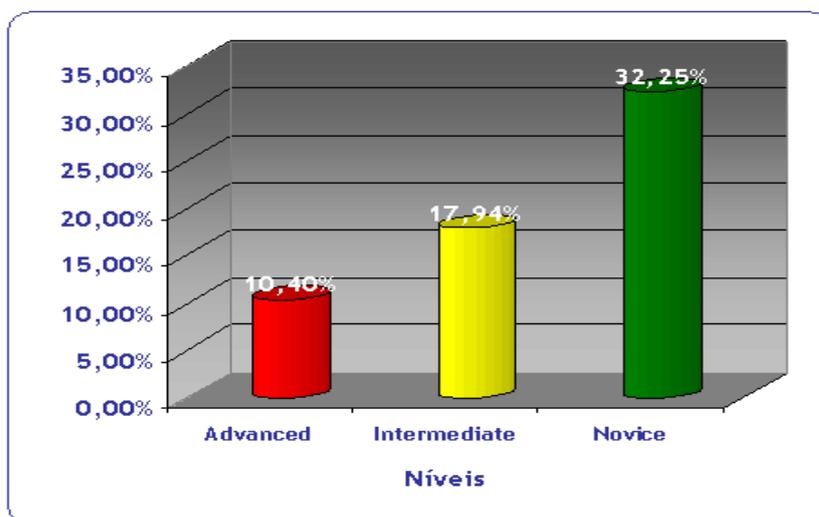
Na comparação do gráfico 2, que leva em conta o percentual de acertos por níveis agrupados, em vez de obtermos o total de 9 níveis, analisamos 3 níveis, em que reuniram-se as gradações *High*, *Intermediate* e *Low*. Pudemos comparar as três habilidades testadas, obtendo-se uma evidência de que o procedimento de versão, que tomou como ponto de partida enunciados na L1 português, constitui a tarefa mais custosa dentre as três, com menores percentuais de acertos em todos os níveis, seguida da tarefa de ordenação – ambas evidenciando que o posicionamento do núcleo do grupo nominal em ILE, conforme o parâmetro dessa língua, constitui tarefa complexa em todos os níveis. A versão e a ordenação podem se constituir em tarefas de maior dificuldade, pois exigem do aprendiz a intuição sobre estruturas na L2, ao passo que a tradução demanda essa intuição na língua materna.



**Gráfico 2: Percentual de acertos em cada habilidade por níveis agrupados**

O gráfico 2 também evidencia o efeito da instrução sobre a aplicação do parâmetro de subcategorização da LE pelos aprendizes. Entrevistados com mais tempo de estudo formal da LE apresentaram percentuais maiores de acertos nas três habilidades testadas. Essa constatação vai ao encontro dos achados de Hakuta et al. (2003), que apontaram o estudo da LE como uma das variáveis que mais influenciam a aprendizagem de L2 (p. 31).

O uso da língua portuguesa para a solução das questões apresentadas nas várias habilidades também demonstrou um padrão regular decrescente, à medida que o aprendiz de ILE avança na escala de proficiência. A transferência da L1 é mais pronunciada nas tarefas que envolvem a versão de enunciados da L1 para a LE, fato que pode estar relacionado à realização de uma transferência direta da L1 para a L2, com a opção pelo núcleo do grupo nominal em inglês na primeira posição do SN.



### Gráfico 3: Transferência da L1 em cada habilidade por nível

Note-se, pelo gráfico 3, que o percentual de transferência do parâmetro organizacional do SN em português é menor no nível avançado, o que pode ser uma evidência de que esses entrevistados já incorporaram a *operação inversa* nas tarefas de (de)codificação do SN em inglês.

Nos resultados apurados por questão isolada do questionário, verificamos a confirmação de nossa hipótese inicial, de que os enunciados na LE com menor carga informacional demandam menor esforço cognitivo de decodificação, resultando em maiores percentuais de acertos, conforme já havia sido levantado em Mollica (1996). Dos questionários tabulados, os enunciados de mais fácil decodificação em tradução foram os seguintes: *the key document*, *instruction methods* e *technological innovation* com mais de 80% de acertos considerando todos os entrevistados reunidos (cf. *Gráfico 4*, a seguir).

**Gráfico 4: Percentual de acertos por questão em ordem decrescente de dificuldade**

A quase totalidade de acertos obtidos nesses três enunciados traduzidos pode ser explicada em parte pela agramaticalidade ou improbabilidade das outras opções apresentadas no teste: *\*a chave documento* e *\*a chave do documento* são bem menos prováveis do que *o documento-chave*, opção considerada a única possível como tradução da frase em questão. Essa dificuldade em elaborarem-se opções de

múltipla escolha para os testes foi observada quando da construção do instrumento de coleta de dados. Com menos de três elementos, fica quase evidente a identificação do núcleo pelo entrevistado, o que não ocorreu nos enunciados de três ou mais elementos. Outra possível explicação para esse percentual quase total de acertos pode estar associada à existência do parâmetro *adjetivo + nome* também na L1 do aprendiz, que interpreta construções desse tipo como naturais e esperadas.

Em contrapartida, comparem-se os baixos resultados obtidos referentes aos procedimentos de tradução dos enunciados *special education or language problems* e *the morning-after emergency contraceptive*, com pouco mais de 40% do total de acertos. Observe-se que ambos os enunciados contêm características que consideramos complicadores para a tarefa de tradução quando da elaboração dos questionários: sintagma com adjetivos coordenados através do uso da conjunção *or* e um adjetivo formado por composição, além de ambos trazerem quatro ou mais elementos.

A complexidade de codificação e decodificação de enunciados mais pesados foi confirmada também na tarefa de versão. Enunciados de apenas dois elementos constituintes, como *um teste de leitura/a reading test*, demonstraram-se mais simples do que outros com mais elementos – *um escritor freelance da área de Washington/a Washington area freelance writer*, *a lista dos mais vendidos da Amazon.com/Amazon.com best seller list* e *o relatório do Comitê Conselheiro sobre diretrizes alimentares/dietary guidelines Advisory Committee report*, todos com quatro ou mais elementos.

Na tarefa de ordenação, a mesma regularidade foi observada no percentual

de acertos de cada um dos enunciados isoladamente. Frases com apenas dois elementos – *It's a viral infection* e *It was an ordinary Monday* obtiveram o primeiro e o segundo maior percentual de acertos, respectivamente. As frases que representaram o maior índice de opções erradas foram aquelas com maior carga informacional – *It's a three-room mud-walled house*, *He's a wealthy New York businessman Eugene Lang* e *It's the Bush's administration national cyberspace strategy*. Note-se que a primeira dessas três, que obteve o menor índice de acertos em todos os níveis, também apresenta adjetivos formados por composição.

### **8.1.2 Análise dos resultados da coleta eletrônica de dados**

A análise dos instrumentos de coleta digital possibilitou o exame das respostas de 83 questionários em sua totalidade. Do total de 130 entrevistados, 47 questionários tiveram de ser desprezados por não apresentarem as respostas aos questionários da pesquisa (o entrevistado apenas realizou o nivelamento digital, tendo, em seguida, desistido do preenchimento das respostas ao questionário).

Os entrevistados dos questionários digitais foram nivelados em sete estágios de proficiência: 8 no nível *Advanced High*; 2 no *Advanced Mid*; 13 no *Intermediate High*; 11 no *Intermediate Mid*; 16 no *Novice High*; 25 no *Novice Mid* e 8 no *Novice Low*.

Nossa análise das respostas armazenadas demonstra que os entrevistados confirmam o padrão decrescente de incorreções à medida que se tornam mais

proficientes no idioma inglês. Assim, entrevistados classificados em níveis mais incipientes pelo teste digital evidenciaram maior dificuldade em tarefas de versão e tradução. A tarefa de tradução comprovou ser mais fácil em todos os níveis de fluência, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 5: Percentual de acertos em cada habilidade por níveis agrupados**

Constatamos que a tarefa de construção de um sintagma na língua inglesa a partir de características dadas de um determinado substantivo constituiu-se na tarefa mais complexa, se comparada à de tradução e à de versão. Note-se que, na tarefa de tradução, os percentuais de acertos são bastante elevados desde os níveis mais incipientes, com quase 80% de acertos no nível Básico (*Novice*), até chegar à quase totalidade de acertos pelos entrevistados nivelados no estágio de maior proficiência no idioma (*Advanced*).

Como foram exibidos sem seus contextos imediatos, esse alto percentual de acertos nas habilidades testadas pode estar confirmando os achados de pesquisas como as de Bensoussan & Laufer (1984), que evidenciaram que o contexto pode

trazer menos benefícios do que o esperado, pois os aprendizes se valem de estratégias de processamento localizado de palavras, mais comumente do que de estratégias *top-down* (cf. GIMENEZ, 1984; HUCKIN, 1986).

**Gráfico 6: Percentual de acertos por questão em ordem decrescente de dificuldade**

Comparando os percentuais nos gráficos 4 e 6, que refletem os acertos de cada questão isoladamente, verificamos uma coincidência entre os enunciados mais difíceis nas coletas manual e digital da ordem de 90%. Isso equivale a dizer que, nos dois instrumentos de coleta de dados – manual e eletrônico – dos 10 enunciados que suscitaram maior quantidade de erros, 9 são equivalentes nos dois. Dentre os 10 enunciados mais “fáceis”, 5 se apresentam emparelhados nos dois questionários, o que demonstra uma certa regularidade na percepção de enunciados mais marcados e menos marcados em inglês, independentemente do tipo de canal.

Na apuração dos questionários digitais, assim como ocorreu com os questionários aplicados manualmente, verificou-se uma tendência maior de acertos em enunciados *menos marcados*, estruturados por apenas dois elementos (*adjetivo + nome*), sendo esse o caso de *instruction methods* e *the key document*. As questões com menores percentuais de acertos correspondem a SNs com mais de 4 elementos, *a three-room mud-walled house* e *the Bush's administration's national cyberspace security*.

No gráfico 7, podemos observar o aproveitamento dos entrevistados associado aos níveis de fluência em que foram classificados no nivelamento *online*.

### **Gráfico 7: Percentual de acertos em cada habilidade por nível**

Pelo gráfico, constatamos que os entrevistados do instrumento eletrônico foram classificados em 7 níveis de proficiência de acordo com os resultados obtidos nos testes de nivelamento, aplicados através da rede mundial de computadores. Na apuração dos questionários digitais, não apareceram informantes nos níveis *Superior*, *Advanced Low* e *Intermediate Low*. Note-se que existe um padrão de regularidade decrescente de acertos do nível mais avançado (*Advanced High*) até o mais básico (*Novice Low*). Na tarefa de ordenação, verificamos uma oscilação nesse padrão nos níveis *Advanced Mid* e *Advanced High*. A tarefa de versão apresenta o mesmo tipo de padrão decrescente de acertos à medida que diminuem os níveis. O mesmo pode ser afirmado em relação à tarefa de tradução, que demonstra regularidade com um pequeno desnível no nível *Novice High*.

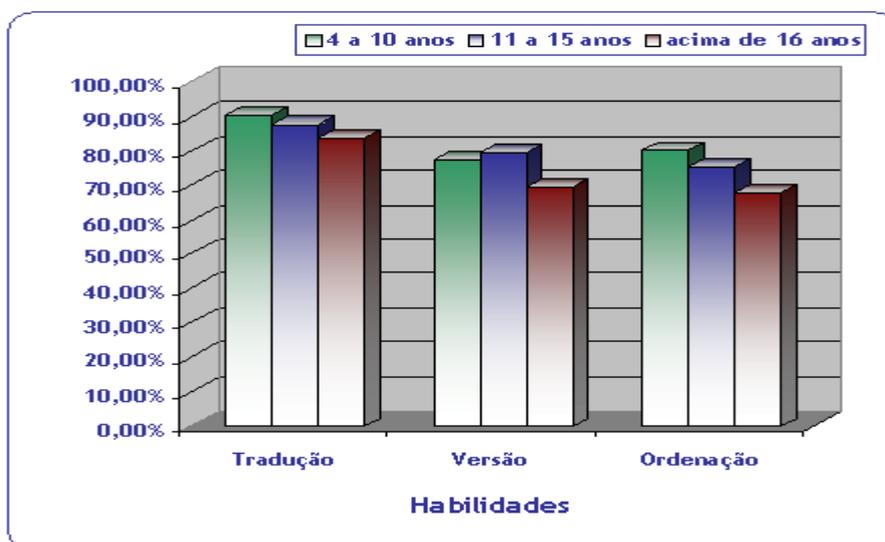
Observe-se que, das três habilidades, a tradução mais uma vez apresenta-se como a mais fácil para os entrevistados, considerados apenas os percentuais de acertos em cada uma. As tarefas de versão e ordenação demonstraram o mesmo

nível de dificuldade para os entrevistados, com uma pequena diferença a favor da habilidade de versão, tarefa que demonstrou ser um pouco mais fácil do que a ordenação, coincidindo com o que os testes manualmente aplicados já haviam apontado.

Considerados isoladamente, verificamos que o percentual de acertos no nível mais baixo dentre os entrevistados (*Novice Low*) apresenta uma frequência relativa de acertos que o deixa bem marcado em relação aos demais. Nas tarefas mais difíceis – versão e ordenação – verifica-se que o percentual de acertos nesse mesmo nível não passa dos 20%. Já no nível mais avançado (*Advanced High*) dentre os entrevistados, o percentual de acertos chega a quase 100% na tarefa de tradução, tangenciando os 90%, em versão, e os 80%, em ordenação. Demonstra-se mais uma vez a maior dificuldade em estruturar-se o SN em inglês através da reunião de informações paratáticas sobre um mesmo substantivo.

O tipo de exposição à LE, bem como a idade em que o entrevistado iniciou seus estudos em ILE, demonstraram ser fatores relevantes para a (de)codificação de estruturas na língua inglesa. O gráfico 8 apresenta o percentual de acertos por faixa etária referentes ao início de aprendizagem de LE. Note-se a diferença entre os que iniciaram seus estudos na faixa etária compreendida até 10 anos de idade com os de 11 a 15 anos e de 16 anos em diante, que demonstram maior dificuldade na realização das tarefas solicitadas nos testes. O decréscimo de acertos da faixa etária que compreende entrevistados a partir dos 11 anos de idade corrobora os achados de pesquisas que descobriram a existência de um período crítico para a aprendizagem de línguas, referido na literatura especializada como *critical period*. Esse período

não foi bem demarcado nesses estudos, mas existe consenso de que ele se localiza na faixa etária em torno da puberdade. Desse modo, a habilidade para a aprendizagem de línguas se desenvolve adequadamente se estimulada na época certa. Essa assunção é normalmente denominada *Critical Period Hypothesis* (cf. CHOMSKY, 1959; LENNEBERG, 1967). Weinreich (1968) apontou o fato de o ensino de línguas estrangeiras ser oferecido após os anos iniciais da escola primária como um reflexo da crença na idade ideal para a aprendizagem de línguas entre 10 e 11 anos de idade (p. 76). Lightbown & Spada (2000) apontam que a melhor evidência de que existe um “período crítico” é o fato de que as crianças adquirem uma língua em períodos muito específicos, que geralmente coincidem em todas as línguas, apesar da diversidade de experiências a que são expostas (p. 21).



**Gráfico 8: Percentual de acertos por faixa etária de início de aprendizagem da LE**

A seguir, o gráfico 9 apresenta a diferença de percentual de acertos entre os entrevistados que tiveram exposição à LE em países onde ela é falada como

primeira língua. Observe-se que os acertos concentram-se, em maior proporção, entre os informantes sujeitos àquela modalidade de exposição, nas três habilidades pesquisadas nos questionários digitais. Note-se que, enquanto para aprendizes que não tiveram exposição à LE em países onde esse idioma é falado a ordenação apresenta-se como a habilidade mais difícil, com menor percentual de acertos; o mesmo não se verifica nos outros entrevistados expostos à LE em países onde o idioma é falado.

**Gráfico 9: Percentual de acertos de entrevistados que (não) moraram no exterior**

A exposição à LE em contextos de aprendizagem de escolas de línguas também demonstrou ser uma variável relevante em relação ao percentual de acertos dos informantes nas habilidades pesquisadas. Esses resultados ratificam os achados de pesquisas anteriores, que demonstraram ser a instrução o fator social que mais claramente influencia a aquisição de uma segunda língua (cf. HAKUTA et al., 2003, p. 31). Observem-se esses percentuais no gráfico 10, onde as diferenças são bem pronunciadas.

**Gráfico 10: Percentual de acertos por exposição à LE em cursos de línguas**

Não foram verificadas, no entanto, diferenças significativas no percentual de acertos relacionados à variável sexo: o resultado mostra-se bastante equilibrado entre mulheres e homens, conforme ilustra o gráfico a seguir:

**Gráfico 11: Percentual de acertos por sexo em cada habilidade**

### **8.1.2.1 Análise da variável tempo**

A mensuração do tempo de resposta para cada uma das questões do questionário eletrônico confirmou a hipótese inicial de que enunciados com maior carga informacional e complexidade estrutural são mais difíceis de processar. Isso já havia sido demonstrado em Mollica (1996), em estudo voltado para marcas supra-segmentais de fronteira entre SN e SV. O gráfico a seguir demonstra a média de tempo de resolução de cada questão pelos indivíduos da pesquisa. Inicialmente executada em milissegundos na coleta digital, a mensuração do tempo de resposta foi transformada em segundos a fim de elaborarmos o gráfico que se segue:



## o 12: Tempo médio de resolução por questão

Observe-se que os sintagmas que apresentaram maior tempo de resolução (mais de 30 segundos) são exatamente aqueles com quatro ou mais elementos tanto na tradução como na versão, considerados os mais marcados de acordo com nossa hipótese. São as construções que demandam a execução de maior número de operações mentais pelo falante.

Além de serem mais pesadas em termos informacionais, podemos destacar as construções mais custosas para os indivíduos pesquisados: enunciados que apresentam, além da inversão típica do SN da língua inglesa, elementos coordenados (através de conjunções coordenativas de adjetivos dentro do grupo nominal) ou pausas entre os constituintes, caracterizadas, nesses exemplos, pelo uso de vírgulas. São exemplos dessas interposições os SNs a seguir:

*special education or language*

*programs, visual (and sometimes*

*neurotic) reminders, a \$400,000*

*one-bedroom, three-level house.*

a wealthy New York businessman Eugene Lang

special education or language programs

loving, visual (and sometimes neurotic) reminders

a \$ 400,000 one-bedroom, three-level house

As frases que demandaram menos tempo de resolução se estruturam com dois elementos no SN. Dessa forma, *a reading test* e *instruction methods* são os enunciados menos marcados, pois seguem um padrão internalizado da L1 dos

the technology world's public enemy no. 1

Federal Emergency Management Agency mobile

indivíduos entrevistados: *adjetivo + nome* (cf. CALLOU & SERRA, 2003).

Dentre os enunciados de ordenação, o mesmo processo foi observado: sintagmas nominais com apenas dois elementos, como *a viral infection* e *an ordinary Monday*, foram os que demandaram menor tempo de processamento (menos de 15 segundos cada).

O gráfico 13 apresenta o tempo médio gasto pelos indivíduos pesquisados no que concerne ao seu nível de proficiência.



### Gráfico 13: Tempo médio de resolução de cada questão por nível

Da apuração dos questionários, verifica-se uma tendência de aumento do tempo de resolução das questões quanto mais iniciantes forem os aprendizes de LEI. Observe-se que o tempo de resolução médio dos entrevistados nos níveis avançados dificilmente ultrapassa os 20 segundos. Em contrapartida, esse parece ser um padrão forte no nível básico. Essa tendência encontra exceções somente naqueles enunciados que consideramos *menos pesados* na nossa hipótese inicial – grupos nominais de dois elementos, como *a viral infection*, *an ordinary Monday*, *an estrogen component*. Compare-se esse tempo baixo de resolução com outros para enunciados mais pesados, como é o caso de *Federal Emergency Management mobile emergency room*, que ocorre como um dos enunciados com maior carga informacional (6 elementos).

Vale destacar que, em quase metade dos enunciados, observa-se uma tendência de apuração de tempo maior de resolução por parte de entrevistados nos níveis intermediários, se comparados aos informantes nos níveis básico e avançado. Isso pode evidenciar o percurso do aprendiz em direção à proficiência: assim, nos níveis básicos, o aprendiz tende a resolver as questões sem demonstrar “dúvida”, o que não se verifica no nível intermediário, em que o falante parece refletir mais sobre as possíveis resoluções para as questões cuja complexidade estrutural é maior. No nível avançado, o aprendiz demonstra já ter internalizado o parâmetro da L2, atestado através de menor tempo na resolução das questões com maior percentual de acertos. Esse percurso apontaria para indicadores funcionais enumerados por Givón (1995), como *peso informacional*, segundo o qual enunciados marcados seriam mais

difíceis de processar do que outros com menor peso – os não-marcados, que, nesta análise, são principalmente os SNs que apresentam a ordem *adjetivo + nome*, também possível na L1 dos entrevistados.

### **8.1.2.2 Transferência da L1**

A apuração das opções que remetem ao uso da língua portuguesa (L1) para a solução das questões dos instrumentos de coleta de dados demonstrou que há um decréscimo do percentual de transferência da língua materna à medida que o entrevistado evolui na proficiência do idioma – de 17,2% no nível básico, para 5,1% e 2,5% nos níveis intermediário e avançado, respectivamente. O gráfico 14 a seguir ilustra essa tendência nos dados apurados:

**Gráfico 14: Percentual de transferência da língua portuguesa por nível de proficiência**

## **8.2 Análise à luz da Teoria da Variação**

Para realizarmos as rodadas no programa GOLDVARB, realizamos algumas adaptações. Inicialmente, sintagmas nominais do tipo 1 – realizados de acordo com o padrão *peace* e *the boys* – foram eliminados do processamento computacional por caracterizar grupos nominais sem o relacionamento modificador-nome relevante na pesquisa.

Em seguida, por apresentarem pesos relativos semelhantes após a rodada

preliminar, cujos valores aparecem na tabela 3, os SNs de tipo 2, 3 e 4 foram reunidos num só grupo:

**TABELA 3: Pesos relativos de SNs após a rodada preliminar**

Tipo	Exemplo	Ocorr.	%	Peso relativo
2	<i>'time of fun'</i>	32/45	71	.48
3	<i>'an interesting or intelligent girl'</i>	4/6	66	.41
4	<i>'a big house'</i>	138/183	75	.48

A tabela 4 expõe os resultados da rodada com esses SNs agrupados. De acordo com essa análise, os falantes nos níveis de fluência mais avançados tendem a processar com proficiência adequada na L2 sintagmas de maior complexidade dentre as ocorrências verificadas. É provável que o aprendiz de ILE não chegue a dominar completamente a regra de justaposição de substantivo anteposto a outro substantivo para formar um adjetivo, processo bastante produtivo na língua inglesa, embora possamos supor que a operação inversa seja compreendida em todas as configurações sintáticas dos SNs produzidos oralmente.

**TABELA 4 – Correlação entre os tipos de SNs e os níveis dos informantes**

Tipo	Exemplo	Ocorrências	%	Peso relativo
2/3/4	<i>'time of fun'</i>	174/234	74	.49
5	<i>'material girl'</i>	31/40	77	.55
6	<i>'well explained situation'</i>	4/5	80	.71

O tipo 6, estruturado por *advérbio + adjetivo + substantivo* (*'well explained situation'*), apresenta peso relativo maior entre os falantes mais fluentes no idioma inglês. Devido a seu baixo nível de frequência – apenas 5 ocorrências –, não é possível afirmar se a proficiência exerce efeito positivo na percepção de SNs com um adjetivo anteposto ao núcleo do SN. Esse tipo estrutural de SN é considerado nesta pesquisa como de maior complexidade, tendo em vista que requer do usuário da língua o domínio não somente do parâmetro de anteposição do adjetivo ao nome, mas o da distribuição ordenada dos adjetivos em relação a um advérbio, ordem não aleatória, mas fixa, de acordo com a característica de cada um deles.

Os resultados relativos ao segundo grupo de fatores, testado na análise correlacional probabilística, o gênero dos informantes, demonstraram que as ocorrências nos níveis mais altos de proficiência estão subscritas às informantes do gênero feminino, com a seguinte distribuição:

**TABELA 5 – Correlação entre nível de proficiência e gênero dos informantes**

<b>Gênero</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
Feminino	184/210	87	.65
Masculino	25/69	36	.13

A justificativa para a ocorrência de SNs com modificadores nos níveis mais altos de proficiência entre informantes do gênero feminino pode estar associada ao comportamento lingüístico distinto entre falantes dos dois gêneros (cf. SILVA et al., 1962), que se afasta a partir dos 15 anos de idade. A tendência de direcionamento

dos falantes do gênero feminino à norma lingüística manifesta-se de forma regular nas línguas estudadas, segundo essas autoras. A tendência também foi apontada por Labov (1966, p. 288), ao observar que as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens, posto que são mais sensíveis à variedade de prestígio (Labov, 1972, p. 243).

Silva et al. (1962) justificam essa diferença na separação acentuada de papéis nas sociedades modernas ocidentais, organizadas segundo uma demarcação rígida de atuações sociais. Especialmente nas faixas etárias mais avançadas, as mulheres tendem a se diferenciar mais dos homens pelos usos lingüísticos mais “corretos”. Esse retrato parece tender a se modificar na gerações atuais, que vêm apresentando diferença bem menos acentuada nas faixas menores, refletindo o compartilhamento de papéis sociais por homens e mulheres nas sociedades contemporâneas.

Maccoby & Jacklyn (1974) ressaltam a diferença apertada no desempenho lingüístico a favor das mulheres: “É verdade que sempre que uma diferença associada ao sexo é encontrada, são normalmente meninas e mulheres que obtêm as melhores pontuações [...], mas os dois sexos têm desempenho muito parecido em numerosas tarefas em numerosas populações de amostras” (p. 75). [minha tradução]

Sherman (1978, p. 134) justifica a tendência feminina ao bom desempenho nos testes como uma inclinação geral do gênero feminino para a resolução de questões através do uso da linguagem. Essa aparente predisposição é reforçada, segundo o autor, pelo sistema educacional e pela reprodução de papéis sociais, que, por outro lado, não encorajam o desenvolvimento de habilidades visuais e espaciais

nas mulheres.

Chambers (1995) salienta que a alegada diferença neuro-psicológica tende a se perpetuar mesmo em sociedades em que os papéis sociais são semelhantes, resultando em discrepâncias como “um repertório mais amplo de variantes e comando de uma gama mais variada de estilos em comparação aos homens” (p. 137). [minha tradução]

O desempenho lingüístico dos informantes da amostra estudada pode estar refletindo o princípio do *prestígio encoberto* (“covert prestige”), esboçado e discutido inicialmente em Labov (1966), ao analisar o “prestígio negativo” da fala de New York. Na realidade, o autor se referia a uma certa atitude psicolingüística em relação ao próprio sotaque por parte dos falantes oriundos de comunidades sócio-economicamente empobrecidas naquele grande centro, que, apesar de ser considerado de prestígio negativo, segundo seus informantes, era associado a traços de masculinidade, estilo bastante valorizado entre falantes do gênero masculino. A manutenção de identidade social é um dos instintos humanos subjacente às diferenças sociolingüísticas (cf. CHAMBERS, 1995, p. 250; FASOLD, 1984, p. 1).

A terceira variável independente relevante para a nossa análise variacionista refere-se ao uso de sentenças afirmativas, negativas e interrogativas. Por se diferenciarem das sentenças interrogativas em termos discursivos, agrupamos as sentenças afirmativas e negativas em um único fator, uma vez que ambos os tipos denotam posicionamento do falante em relação a um determinado tópico em discussão, situação que predominava nas aulas de conversação gravadas na amostra estudada. Enunciados interrogativos, de uma certa forma, não atendem às

expectativas de nossa análise, uma vez que os informantes não eram convidados a fazer perguntas, mas a apresentar suas opiniões sobre determinado assunto. Observem-se as seqüências X e Y, a seguir, ilustrativas dessas funções discursivas.

### **Seqüência X**

Prof.: What is the most... ancient fact here?

Fa: Columbus discovered America

Na: Mil e quinhentos

Prof.: No... 1492 Columbus

Ma: Discovered America

Prof.: Very easy and then

Fa: Cabral discovered Brazil

Prof.: Yes and then..., what is the next fact?

Fa: Pedro I liberated

Lou: Pedro I liberated Brazil from Portugal

Prof.: And then?

Lou: Princess Isabel, Princess Isabel liberated the slaves (Amostra Pinheiro, p. 592-3)

### **Seqüência Y**

Tha: Well, here in our article we have some hi, stories ah about mothers that make things with the children

CM: Children no

Fe: With the friends or the boyfriends

Tha: Yeah, yeah... that everybody see and they get very ashamed and ah upset with their mothers hmm, ok ah

Fe: It's... there are five stories, teacher, it's to read?

Prof.: No, no it's to analyse, just a brief overview as as I showed you

CM: Eh it's from a magazine called Seventeen it's like Capricho here in Brazil

AA: ((superposição de turnos))

Prof.: ((Prof. estala os dedos)) Olha só, gente, quem não estiver prestando atenção, estiver atrapalhando a apresentação, vai perder ponto na sua, tá? E ponto final! (Amostra Pinheiro, p. 617)

A tabela 6 exhibe os percentuais de ocorrências das frases, bem como seus respectivos pesos relativos:

**TABELA 6 – Correlação entre nível de proficiência e tipos de sentenças positiva, negativa e interrogativa**

<b>Tipo de sentenças</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
A/N	206/272	75	.51
I	3/7	42	.20

Os quantitativos da tabela 6 evidenciam a distribuição diferenciada dos dados. O número de ocorrências de sentenças interrogativas é muito pequeno em

relação ao emprego de sentenças afirmativas e negativas. A interpretação dos resultados torna-se, então, comprometida, ainda que se possa suspeitar que haja baixa tendência de processamento de operações invertidas em construções interrogativas. Esse ponto fica em aberto nesta pesquisa. A apuração de dados de uma amostra que incluía a produção escrita de aprendizes, a nosso ver, talvez possibilitasse a análise mais detalhada do uso de modificadores em SNs.

## CAPÍTULO IX – RELEVÂNCIA ESTATÍSTICA DOS DADOS

Após as etapas de tabulação dos questionários e análise dos resultados, foram realizados testes estatísticos para verificar a validade de nossas conclusões. Essa verificação foi feita com os dados apurados através das coletas manual e eletrônica. Em comunicação pessoal com Gastão Coelho Gomes e Marisa Leal, ambos professores do Instituto de Matemática da UFRJ, em que apresentamos os procedimentos e instrumentos utilizados na consecução da pesquisa, decidimos que a abordagem de análise estatística mais adequada ao perfil deste estudo seria a *Não-paramétrica*. Esse modelo estatístico é aplicado quando não se exigem suposições quanto à distribuição da população da qual se tenham retirado amostras para análise, ou seja, independe dos dados populacionais e de suas respectivas estimativas. Além disso, a estatística *Não-paramétrica* é interessante quando se examinam dados qualitativos (cf. Fonseca & Martins, 1996).

A literatura especializada enumera vários testes que se inscrevem na análise estatística não-paramétrica. Devido às particularidades do estudo em questão, optamos pelo teste denominado *Qui-quadrado*, comumente utilizado para verificar o ajustamento dos dados, ou seja, a significância dos resultados. Fonseca & Martins (op. cit.) enumeram cinco estágios para a aplicação desse procedimento:

1º) Enumerar as Hipóteses  $H_0$  e  $H_1$ :

- $H_0$  demonstrará inexistência de discrepância entre as frequências observadas ( $F_o$ ) e esperadas ( $F_e$ ), ao passo que  $H_1$  evidenciará que

as frequências observadas e esperadas são discrepantes.

2º) Fixar “ $\alpha$ ”

- Nível de significância, com 95% de probabilidade de acerto e 5% de erro
- Escolher a variável *Qui-quadrado* com  $\varphi = (L - 1) (C - 1)$ , onde  $L$  representa o número de linhas da tabela de contingência e  $C$  representa o número de colunas.

3º) Com o auxílio da tabela distribuição de  $\chi^2$ , determina-se  $\chi^2_{sup}$

4º) Cálculo do valor variável

- Onde  $F_{oij}$  ,  $F_{eij}$  representam as frequências observada e esperada na linha  $i$  e na coluna  $j$  da tabela de contingência e  $F_{eij} =$

(soma da linha  $i$ )(soma da coluna  $j$ )/(total de observações)

5º) Conclusão

- Após a aplicação dos procedimentos anteriormente elencados, duas expressões são possíveis:

- a) Se  $\chi_{\text{cal}}^2 < \chi_{\text{sup}}^2$ , não se pode rejeitar  $H_0$ , ou seja, as frequências observadas e esperadas não são discrepantes.
- b) Se  $\chi_{\text{cal}}^2 > \chi_{\text{sup}}^2$  rejeita-se  $H_0$ , concluindo-se com risco “ $\alpha$ ” de que haja discrepância entre as frequências observadas e as esperadas e, portanto, não há adequação do ajustamento.

A fim de realizarmos o teste *Qui-quadrado*, fez-se necessário transformar todos os valores que se encontravam em percentuais nas tabelas originais em números reais. Estes podem ser vistos em cada item nas tabelas denominadas *Dados observados*. As tabelas encontram-se organizadas de acordo com o tipo de coleta realizada em cada fase da pesquisa – manual (questionários respondidos presencialmente) ou eletrônica (questionários respondidos através da *internet*).

## 9.1 Resultados da coleta manual de dados

### Hipóteses:

$H_0$  = as variáveis são independentes, ou as variáveis não estão associadas

$H_1$  = as variáveis são dependentes, ou as variáveis estão associadas



### 9.1.1 Nível *Advanced* – A

Subníveis AH – *Advanced High*; AM – *Advanced Mid* e AL – *Advanced Low*

**Tabela 7: Dados apurados**

	AH	AM	AL	A	Soma
certo	253	351	680	1284	2568
L1	15	37	121	173	346
errado	12	22	103	137	274
Não respondeu	24	8	46	78	156
Soma	304	418	950	1672	3344

**Tabela 8: Parâmetros do teste Qui-quadrado**

5%	9	55,4	16,9

Onde: = nível de significância (risco); = parâmetro estatístico do teste  
Qui-quadrado;

= Qui-quadrado (calculado); = Qui-quadrado (tabelado).

Conclusão: Como , rejeita-se  $H_0$  , concluindo-se, com risco de 5%, que as variáveis são dependentes, ou estão associadas.

### 9.1.2 Nível *Intermediate* – I

Subníveis IH – *Intermediate High*; IM – *Intermediate Mid* e IL – *Intermediate Low*

**Tabela 9: Dados apurados**

	IH	IM	IL	I	Soma
<b>certo</b>	936	1335	1287	3558	7116
<b>L1</b>	184	439	393	1016	2032
<b>errado</b>	139	295	299	733	1466
<b>Não respondeu</b>	109	97	149	355	710
<b>Soma</b>	1368	2166	2128	5662	11324

**Tabela 10:**

**Parâmetros do teste Qui-quadrado**

5%	9	61,5	16,9

Onde: = nível de significância (risco); = parâmetro estatístico  
do teste Qui-quadrado;  
= Qui-quadrado (calculado); = Qui-quadrado (tabelado).

Conclusão: Como , rejeita-se  $H_0$  , concluindo-se, com risco de 5%, que as variáveis são dependentes, ou estão associadas.

**9.1.3 Nível Novice – N \_**

Subníveis NH – *Novice High*; NM – *Novice Mid* e NL – *Novice Low*

**Tabela 11: Dados apurados**

**Tabela 12: Parâmetros do teste Qui-quadrado**

5%	9	108,4	16,9

Onde:  $\alpha$  = nível de significância (risco) ;  $\chi^2_{(1-\alpha)}$  = parâmetro estatístico do teste  
 $\chi^2_{(1-\alpha)}$  = Qui-quadrado;  
 $\chi^2_{(1-\alpha)}$  = Qui-quadrado (calculado);  $\chi^2_{(1-\alpha)}$  = Qui-quadrado (tabelado).

Conclusão: Como  $\chi^2_{(1-\alpha)}$  , rejeita-se  $H_0$  , concluindo-se, com risco de 5%, que as variáveis são dependentes, ou estão associadas.

## 9.2 Resultados da coleta de dados via internet

### Hipóteses:

$H_0$  = as variáveis são independentes, ou as variáveis não estão associadas

$H_1$  = as variáveis são dependentes, ou as variáveis estão associadas

### 9.2.1 Nível Advanced

Observe-se que, na coleta de dados via *internet*, não foram coletadas respostas de entrevistados no subnível *Advanced Low*.

Subníveis AH – *Advanced High* e AM – *Advanced Mid*

**Tabela 13: Dados apurados**

	AH	AM	Soma
<b>certo</b>	121	28	149
<b>L1</b>	5	0	5
<b>errado</b>	4	2	6
<b>Não respondeu</b>	126	31	157
<b>Soma</b>	256	61	317

**Tabela 14: Parâmetros do teste Qui-quadrado**

5%	3	2	7,81

Onde: = nível de significância (risco) ; = parâmetro estatístico do teste Qui-quadrado;  
= Qui-quadrado (calculado); = Qui-quadrado (tabelado).

Conclusão: Como , não se pode rejeitar  $H_0$ ,

concluindo-se, com risco de 5%, que as variáveis são independentes, ou as variáveis não estão associadas

### 9.2.2 Nível Intermediate

Observe-se que, à semelhança do que ocorreu no nível *Advanced*, na coleta de dados via *internet*, não foram coletados questionários respondidos por entrevistados no subnível *Intermediate Low*.

**Tabela 15: Dados apurados**

	IH	IM	Soma
certo	203	155	358
L1	16	23	39
errado	6	10	16
Não respondeu	191	164	355
Soma	416	352	768

**Tabela 16: Parâmetros do teste Qui-quadrado**

5%	3	5,45	7,81

Onde:  $\alpha$  = nível de significância (risco); = parâmetro estatístico do teste  
Qui-quadrado;  
= Qui-quadrado (calculado); = Qui-quadrado (tabelado).

Conclusão: Como , não se pode rejeitar  $H_0$ ,  
concluindo-se, com risco de 5%, que as variáveis são independentes, ou as variáveis  
não estão associadas.

### 9.2.3 Nível Novice

À semelhança do que ocorreu nos níveis *Advanced* e *Intermediate*, não foram coletados questionários respondidos eletronicamente por entrevistados num

dos níveis – o *Novice Mid.*

**Tabela 15: Dados apurados**

	NH	NL	Soma
<b>certo</b>	180	58	238
<b>L1</b>	36	94	130
<b>errado</b>	8	23	31
<b>Não respondeu</b>	192	80	272
<b>Soma</b>	416	255	671

**Tabela 16: Parâmetros do teste Qui-quadrado**

5%	3	109,5	7,81

Onde: = nível de significância (risco); = parâmetro estatístico  
do teste Qui-quadrado;  
= Qui-quadrado (calculado); = Qui-quadrado (tabelado).

Conclusão: Como , rejeitar  $H_0$  , concluindo-se com risco de 5% que as variáveis são dependentes, ou estão associadas.

### **Comentários finais**

A partir da análise estatística realizada sobre os instrumentos fechados de coleta de dados, podemos concluir que, devido à subjetividade da tarefa de classificação dos entrevistados pelos professores na coleta manual de dados, houve uma distorção nos resultados. Isto foi demonstrado em todos os testes colhidos manualmente, onde a hipótese “não se pode rejeitar  $H_0$ ” não foi satisfeita. Um dos fatores que podem explicar tal distorção refere-se à avaliação dos alunos

entrevistados ter sido realizada levando-se em conta seu desempenho na habilidade de se expressar oralmente, ao passo que os testes aplicados verificaram, principalmente, sua capacidade de decodificação de frases escritas.

Note-se que os valores de L1 – que indicam a transferência do parâmetro da língua materna do entrevistado – são sempre maiores em todas as tabelas a partir do nível *Intermediate*, inclusive, do que os valores “errados” (X), denotando que nos níveis mais baixos os entrevistados não dominam ainda completamente a operação inversa, o que fica minimizado no nível *Advanced*, onde se verificam quantidades de L1 e erros (X) praticamente equivalentes. De uma forma imediata, analisando-se as tabelas de contingência por nível, podemos afirmar que a hipótese “os entrevistados consideram o primeiro elemento da frase como o núcleo” é verdadeira, chegando a níveis bastante altos nos estágios mais iniciais de aprendizagem da LE. Em contrapartida, não se pode afirmar que esta hipótese seja válida estatisticamente, pois os dados apurados na amostra não estão bem ajustados devido ao problema da subjetividade implícita no nivelamento realizado na coleta manual de dados e da aplicação de um parâmetro de nivelamento dos alunos (oral) que não correspondia às habilidades testadas.

Em relação aos resultados obtidos via rede mundial de computadores, o mesmo não se verifica, uma vez que todos os entrevistados passaram por um processo de nivelamento eletrônico, mecanismo que evitou a ocorrência do traço subjetivo na classificação dos entrevistados por fluência e a consequente distorção nos dados. Com isso, os testes estatísticos apontaram que os valores obtidos por meio eletrônico estão bem ajustados nos níveis *Advanced* e *Intermediate*, isto é,

demonstram uma interdependência entre o grau de fluência do entrevistado e a ocorrência de acertos, erros e usos da língua materna. No nível *Novice*, entretanto, isso não foi observado.

Os resultados obtidos nos levam a crer que a amostra estudada talvez não seja a ideal para observarmos e testarmos nossas hipóteses, uma vez que ela foi constituída aleatoriamente, o que, normalmente, não constitui o método ideal de realização de estudos de base estatística. Entretanto, cabe lembrar que a amostra ideal, especialmente constituída para esse fim, exigiria a delimitação prévia dos sujeitos de pesquisa, o que, certamente, demandaria mais tempo de estudo para permitir o acompanhamento dessa população à medida que seus componentes avançam na fluência do idioma. Seria bastante interessante, inclusive, aplicar instrumentos de coleta de dados a uma população acompanhada longitudinalmente, antes e após o trabalho com operações inversas como estratégias metacognitivas de aprendizagem.

## **CAPÍTULO X – APLICAÇÃO DOS RESULTADOS AO ENSINO**

Após realizar esta pesquisa abrangente sobre os processos de transferência que permeiam a aprendizagem de LEs, não poderíamos encerrar nosso trabalho sem retornarmos ao ponto de partida de nossos questionamentos – o aprendiz. Sem fecharmos esse círculo, a pesquisa ensejaria uma continuidade, indiscutivelmente. Para iniciar, faremos uma breve retomada das definições e conceitos envolvidos na atividade de leitura, que foi a habilidade que mais evidenciou a transferência do parâmetro da L1. Em seguida, sugerimos o trabalho com a operação inversa na aprendizagem de LEs.

### **10.1 Definições e conceitos de leitura**

Há muito convencionou-se que a definição mais geral de leitura seria a “transformação de rabiscos em idéias” (cf. COSCARELLI, 2002), embora seja esta uma visão bastante reducionista do complexo processo que envolve a leitura. Além de decodificar os “rabiscos”, o leitor deve ser capaz de realizar atividades de atribuição de significados aos sinais lingüísticos lançados sobre uma superfície, que pode ser desde a pedra, passando pela folha de um livro ou caderno, até chegar à tela do computador. Introduz-se aí uma nova concepção de suporte de um texto, nesse caso, de *página*, que, desta vez, pode ser recuperada ao transformar *bites* em sinais gráficos através de programas de computador.

Jou & Sperb (2003) definem a leitura como um processo comunicativo entre um leitor que interpreta intenções de um escritor através de um texto. Ribeiro (2003) apresenta uma visão um pouco diferenciada, segundo a qual “Quando lemos, estamos nos inteirando da forma de pensar e de ver o mundo por outrem, mas em constante interação com nossa forma de enxergar esse mesmo mundo” (p. 116).

Van Dijk (1992) faz uma distinção entre *microestruturas* (estruturas superficiais), que são as proposições lingüisticamente realizadas num texto, de *macroestrutura*, representação abstrata da estrutura semântica de um texto, e, finalmente, de *superestrutura*, que permite identificar tipos de textos. Para este autor, a mesma seqüência no desenvolvimento da compreensão de um texto pode ser observada em relação à capacidade de leitura do indivíduo, sendo a compreensão de microestruturas (palavras e frases) o primeiro momento. Utiliza-se para isso de uma capacidade associativa da memória semântica que o habilita a decodificar e a estabelecer relações lexicais e sintáticas. Em um segundo estágio, passa a organizar microestruturas em macroestruturas. Tudo isso é aprendido e reaprendido até se tornar automatizado.

Outra definição importante relacionada à atividade de leitura distingue *atividades cognitivas* de *atividades metacognitivas* na leitura. Segundo Brown (1988), as primeiras não estão acessíveis no nível da consciência, enquanto as outras estão envoltas numa *sensação de saber* (cf. SCHWARTZ & METCALFE, 1996). Leffa (1996) sugere que as atividades cognitivas e metacognitivas sejam diferenciadas não pelo envolvimento da consciência, mas pelo conhecimento utilizado para realizar uma atividade, entre o saber o quê e o saber como; a primeiro

estaria no nível declarativo, sendo *cognitiva*; a outra, que envolve um saber procedural, seria *metacognitiva*.

Scliar-Cabral (2003b) relaciona os processos envolvidos na atividade de leitura, como simultâneos:

*Motivação* – situação que orienta a atenção para o tipo de texto a ser lido;

*Pré-leitura* – atividade que evoca os esquemas do leitor e o ajuste dos mesmos aos elementos do texto lido;

*Movimentos de fixação e sacada* – divisão da frase, que inclui o movimento ocular, em unidades menores, que podem ou não coincidir com palavras;

*Reconhecimento das letras* – identificação das letras;

*Atribuição de sentido às palavras, às frases e ao texto* – identificação das palavras com atribuição dos significados em contextos maiores como as frases e o texto como um todo;

*Interpretação* – combinação de elementos colhidos no texto, articulados com informações *top-down* (do leitor para o texto), passando

pelo posicionamento crítico do que é lido;

*Retenção* – incorporação do que é apreendido à memória de curto e longo prazo.

Coscarelli (2002) aponta ser a visão da leitura como processo indivisível uma das dificuldades que enfrentam os professores que ensinam leitura a seus alunos. Segundo a autora, o primeiro passo para se alcançar maior sucesso no ensino/aprendizagem da leitura seria subdividir as etapas pedagógicas em duas partes maiores; a primeira englobaria processos que lidam com a forma lingüística; a outra abrangeria os procedimentos envolvidos na atribuição de significado. Essas duas partes maiores podem ainda ser subdivididas: o processamento da forma, ou decodificação, pode ser fragmentado em *processamento lexical* e *processamento sintático*; o processamento do significado pode ser tripartido – a construção da *coerência local*, a construção da *coerência temática* e a construção da *coerência externa*.

São ainda relacionados os fatores que influenciam o processamento sintático, dentre os quais destacamos (1) a canonicidade e a complexidade sintática da sentença e (2) a familiaridade do leitor com a estrutura sintática da frase.

### **10.1.1 Leitura em LE**

Esses mesmos processos ocorrem quando se trata do processamento da leitura em LE. O leitor aprendiz de uma segunda língua tem de ser capaz de fazer a decodificação lexical e sintática do texto, bem como ser competente em atribuir significado local, temático e externo ao texto lido.

As falhas nos processos de decodificação de informação falada ou escrita se iniciam no nível da *microestrutura*, através da atribuição de significados inadequados às palavras. Muitas vezes, isso ocorre devido ao fato de o aprendiz pressupor um traço único de subcategorização de item lexical (cf. KLEIMAN, 1989:123).

Outro processo bastante recorrente na compreensão escrita dos alunos é a identificação falha de palavras. Conforme salienta Scliar-Cabral (2003b), ao lermos as palavras, reconhecemos e identificamos primeiramente as letras, das quais um certo número é suficiente para o reconhecimento de uma palavra. Essa quantidade de letras pode levar à atribuição de significados errôneos às palavras. Apenas para citarmos alguns exemplos desse processo, evidenciado nos questionários de tradução, que aplicamos na etapa preliminar da pesquisa, temos *son's*, traduzido como *música* '**song**'; *maker*, traduzido como *faz* '**makes**' e como *marcador* '**marker**'; *broken*, traduzido como *quebrou/quebraram* '**broke**'.

Os pesquisadores dos universais de aquisição de uma L2 defendem atualmente duas versões predominantes para esse processo: de acordo com a primeira, o aprendiz de uma L2 só tem disponíveis princípios e parâmetros da sua L1; assim, ao diferir de um parâmetro da L1, esse nunca seria aprendido (cf. SCHACHTER, 1989); já a segunda versão pressupõe que, embora sejam utilizados

princípios e parâmetros da L1, esses podem ser redirecionados para a L2 (cf. WHITE, 1989).

Ao adotarem essa perspectiva interlingüística na aquisição de L2, os investigadores prevêem que estruturas semelhantes (não marcadas) na L1 e na L2 são adquiridas primeiramente, enquanto que as estruturas mais *marcadas* são adquiridas mais tardiamente, pois envolvem operações cognitivas mais complexas (cf. FARIA et al., 1996).

A saliência morfossintática é um fator relevante para a fixação de um novo parâmetro na L2, isto é, o fato de a morfologia de uma língua ser mais transparente (com indicadores morfológicos claros) auxilia na separação mais bem demarcada entre os sistemas de duas línguas (cf. Phinney, 1985, apud França, 1997). De certa forma, o aprendiz de LE inglês se ressentia da falta desse parâmetro na compreensão de textos orais e escritos, pois na sua L1, por exemplo, os adjetivos têm uma terminação *-nte*, *-do*, quando formados como particípio presente e particípio passado, respectivamente; *-oso*, quando formados a partir de uma base substantiva, dentre vários outros casos previstos para a formação de adjetivos, com os sufixos *-eiro(a)*, *-ista*, além de poder se apresentar sob a forma de locução: preposição + substantivo.

### **10.1.2 A leitura no contexto escolar de LE**

Tostes (2004) também faz considerações a respeito do ato de ler, mas, desta

vez, relacionado aos métodos de ensino praticados nas salas de aula de LE, em contraposição ao que preconizam os documentos oficiais reguladores do ensino no Brasil. A autora retoma o que prevêm os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, daqui em diante) com relação à habilidade de leitura na LE. Segundo os PCNs, a leitura teria um foco, mas seu alcance seria muito mais abrangente, consideradas as possibilidades de acesso ao saber sistematizado que a essa habilidade permite.

Os PCNs destacam a leitura como a habilidade que possibilita o estabelecimento de uma *base discursiva*. Tostes (op. cit.) resume as orientações dos PCNs:

Dentre as habilidades que permeiam o conhecimento em LE, os PCNs destacam a leitura como aquela que possibilitará ao educando o acesso à informação técnico-científica, assim como à construção de uma *base discursiva*. De acordo com essa orientação, o ensino de LE poderia ter como “foco” a leitura, mas não deveria perder de vista o alcance de sua lente “grandeangular”, que lhe permite visualizar as outras habilidades lingüísticas. (p. 100)

Os PCNs equiparam o domínio da habilidade de leitura à posse de uma máquina fotográfica, com a qual o usuário pode “recortar a realidade, selecionar os pontos de seu interesse, gravar dados para serem utilizados futuramente, aproximar ou afastar elementos da moldura” (cf. TOSTES, op. cit., p. 100).

Nas salas de aula de LE temos visto o domínio de aspectos da pronúncia e da gramática prescindir o ensino da leitura. Essa normalmente aparece como a última habilidade de uma unidade didática, nos livros e manuais de ensino de LE. Muitas vezes, é deixada de lado, pois a “necessidade” de trabalhar aspectos gramaticais da LE é mais urgente, ou, simplesmente, por “falta de tempo”, justificada pela baixa

carga horária com que a disciplina é trabalhada (normalmente 2 tempos semanais). Quando praticada, a leitura é geralmente realizada tão-somente para verificar a capacidade de compreensão de enunciados constituintes de um texto escrito, que é, quase invariavelmente, adaptado. O cerne da atividade concentra-se nas atividades pós-leitura. Propostas nos materiais didáticos tradicionais disponíveis no mercado, essas limitam-se a checar a capacidade de memória e tradução do aprendiz (cf. ADAMS SMITH, 1981).

Além disso, ao ser trabalhada na sala de aula de língua estrangeira, a leitura configura-se como a “tábua de salvação” do ensino de LE. Salas superlotadas, falta de materiais de apoio ao ensino, disposição física dos alunos são apenas alguns dos pretextos para utilizar a leitura como a única habilidade possível a ser desenvolvida no ensino de LE. Em suma, a leitura é exercitada como uma “muleta” para o ensino capenga de LE.

O resultado dessa prática “imposta” pelas condições que se apresentam é a desvalorização das aulas de língua estrangeira. Criou-se, inclusive, a expressão “inglês de colégio”, amplamente divulgada, reconhecida e utilizada na nossa sociedade. Sobre a existência dessa “variedade” da língua inglesa, Tostes (2004) tece alguns questionamentos contundentes:

Através dos anos, sedimentou-se o uso da expressão “inglês de colégio” como um demérito do trabalho realizado nas salas de aula de nossas escolas. Por vezes, o aluno egresso desses estabelecimentos de ensino afirma jamais ter estudado Inglês porque só teve essa experiência no colégio. Parece estar institucionalizada a visão de que a escola é incapaz de oferecer um ensino de LE de qualidade. A sociedade parece querer empurrar para fora da escola o papel social que a ela pertence. O resultado são alunos desinteressados nas salas de aula, estudando “inglês de colégio”, como se houvesse duas

variedades de ensino de língua inglesa – o “inglês de colégio” e o “inglês de cursinho”. Essa visão já arraigada da nossa escola exonera de vez o professor de seu papel social de educador. (p. 101)

## 10.2 Tentativas de acertos e operações inversas

Vejam algumas soluções propostas para sanar os problemas de aprendizagem de LEs. É bastante comum ouvirmos afirmações e “conselhos” dos nossos docentes a respeito de como o aluno deve aprender o idioma. Uma das estratégias mais difundidas é o “pensar em inglês, e não em português”. A menos que seja acionada alguma vara de condão pedagógica, não existem evidências de que algum aprendiz tenha conseguido tal proeza, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa nos leva a concluir que “pensar na LE”, ainda que fosse possível, além de constituir um processo artificial, deixaria de lado as *tentativas de acertos* que os aprendizes de LE realizam no percurso rumo à proficiência no idioma. Em vez de evitar o “erro” a todo custo, propomos um enfoque que procura compreender afirmações do tipo “Ah, inglês é tudo errado” (cf. p. 85) , a fim de instrumentalizar nossos alunos com estratégias de aprendizagem mais eficazes.

O domínio dessa operação mental possibilitará ao aprendiz decodificar as microestruturas marcadas no nível superficial e a realização do *processamento*

*sintático*, nos termos de Coscarelli (2002), sendo, com isso, ultrapassado o desafio inicial da seqüência de compreensão de um texto (cf. Van Dijk, 1992). Essa capacidade constitui a base da leiturização do aprendiz.

Nossos achados nos levam a crer que o aprendiz lança mão da L1 durante as tarefas de decodificação de sentenças em LEI. O uso da língua portuguesa parece constituir uma das tentativas de acerto do aprendiz no percurso da aprendizagem da LE. Essa constatação é mais evidente se considerarmos a habilidade de leitura por si só, uma vez que na amostra de discurso oral espontâneo há uma tendência de o aprendiz evitar caminhos duvidosos, o que o leva a arriscar menos e a produzir somente sentenças sobre cuja organização ele tenha certeza.

Na atividade de leitura, evitar enunciados mais difíceis é praticamente impossível, uma vez que o texto escrito constitui um veículo pronto, com o qual o aprendiz necessita interagir, no nível superficial, num primeiro momento, ficando impedido de exercer adaptações e/ou simplificações.

Dessa forma, trabalhar os achados da nossa pesquisa em atividades de leitura parece-nos não somente óbvio, como também necessário. O enfoque na leitura põe em relevo o papel do professor como orientador da operação inversa que o aprendiz tem de dominar. Instrumentalizar o aprendiz com essa estratégia metacognitiva consiste numa metodologia que visa ao aumento da “fluência” do indivíduo em sentido amplo, quer seja no nível lingüístico, quer seja no plano social, visto que configura um processo social – uma atividade através da qual as pessoas se relacionam com outras, impõem seus pontos de vista, controlam e comandam. Em suma, a leitura intermedia os mais diversos níveis de interação social (cf.

BLOOME, 1983).

O desempenho desse papel de professor instrumentalizador nos parece mais condizente com o perfil do professor não-nativo de LE, de preferência com a mesma L1 do aprendiz. Acreditamos ser esse profissional capaz não apenas de compreender as “tentativas de acerto” dos aprendizes, bem como de redirecionar as lentes do aprendiz leitor de LE para a maneira correta de decodificação de estruturas.

O professor vem sendo alijado desse papel de instrumentalizador a partir da sua própria formação e qualificação como docente de LE, permeando os materiais didático-pedagógicos, até atingir as condições das políticas educacionais adotadas, que permitem salas de aula superlotadas, escassez de materiais de apoio ao ensino, rotinas massacrantes e salários irrisórios. Somado a tudo isso, ainda existe a crença de que o professor nativo é o melhor docente de LE, pois “domina” o código da LE-alvo.

Se examinarmos os livros didáticos mais atuais disponíveis no mercado, constatamos uma lacuna na sua elaboração. Quando se trata de livros importados, os guias e manuais do professor parecem se dirigir a aprendizes *alingüísticos*, isto é, pessoas sem qualquer história lingüística. Em alguns cursos de línguas e métodos de ensino praticados nessas escolas, referir-se à L1 do aprendiz parece ser um pecado que deve ser evitado constantemente. O objetivo parece ser construir dois blocos distintos e separados de sistemas lingüísticos na mente do aprendiz.

Com isso, esses livros não são adaptados às necessidades dos nossos alunos. Unidades didáticas que tratam do *present continuous* realizando a função de descrever ações em progresso no momento da fala exercitam esse assunto

exaustivamente, da mesma forma que outras, que trazem o plural de substantivos com o acréscimo da marca de plural *-s* ao final dos vocábulos. Quando esses assuntos coincidem em forma e função na LE, pensamos que o trabalho de explicação e exercício desses conteúdos pode ser bastante minimizado caso seja feita uma ponte entre eles e as formas e funções correspondentes na L1.

Em contrapartida, assuntos como a atribuição do final *-s* a verbos na terceira pessoa do singular e a forma *'s* seguindo nomes próprios para indicar posse passam quase despercebidos, ou mesmo a ordenação específica do SN com modificadores em inglês, inversa às regras do sistema da L1 do aprendiz.

Tendo em vista o estudo realizado a respeito da percepção de SNs em LEI, imaginemos, da mesma forma, quão custosa para o aprendiz pode ser a adição do sufixo *-s* para indicar número singular para falantes de espanhol e português, línguas em que essa terminação está particularmente associada ao número plural. Por outro lado, tal operação inversa não costuma ser sinalizada para o aprendiz iniciante que, quase invariavelmente, haja vista os resultados obtidos através das nossas testagens, realiza a transferência da L1 e permanece sem aprender a forma correta.

Em suma, materiais didáticos adotados para o ensino de LEI em países latino-americanos, não sugerem o uso do sistema adquirido da língua materna como base da aprendizagem de estruturas e funções na LE. Ao analisarmos as séries didáticas mais utilizadas no mercado, verificamos que esse ponto não é contemplado. Mesmo em manuais de gramática comparada, esses aspectos parecem passar despercebidos, como se inexistissem.

### **10.3 Formação do profissional em Letras**

Essa prática de ensino de LE reflete, de certa maneira, a opção de formação de professores de LE nas faculdades de Letras espalhadas pelo Brasil. Tomemos como exemplo a minha formação como professora de ILE. Dentre o rol de disciplinas cursadas no período da graduação, a ênfase da formação concentrou-se, invariavelmente, no domínio dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua inglesa, bem como da língua portuguesa, no meu caso, em que a preparação como professora de L1 e LE ocorreu concomitantemente.

As chamadas disciplinas “pedagógicas”, além de receber ênfase menor e ser concentradas em dois semestres apenas, pareciam um estágio à parte, desvinculado da formação do professor de línguas. Essa separação foi patente até fisicamente, uma vez que implicava o deslocamento do graduando para a Faculdade de Educação para obter a formação pedagógica. Por último, essa valorização do aspecto técnico do trabalho do professor (o domínio dos sistemas da LE em questão) e a desvalorização da parte pedagógica ficaram evidentes para mim inclusive na diplomação por término do meu curso de licenciatura. A “formatura” na licenciatura foi realizada na própria secretaria da faculdade de Educação, através da entrega burocrática do diploma de licenciada. Em contrapartida, a formatura do bacharelado foi coroada de todo o ritual típico de uma formatura de graduação.

Tostes (2004) questiona a tão propalada valorização do ensino de LE no

contexto escolar brasileiro. A autora se refere à formação especializada do profissional de Letras, em contraste com sua atuação pedagógica subsequente:

Com o intuito de bem preparar o profissional docente de LE, os cursos de graduação incrementam as ofertas de disciplinas que propiciam um conhecimento dos diversos sistemas da LE em que se deve especializar. Dessa forma, dedicam-se vários semestres para que o graduando em Letras adquira o conhecimento técnico necessário para o seu desempenho como profissional de LE: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica caminham lado a lado com a formação para a redação e a exposição oral do professor de LE.

No entanto, nota-se ainda um privilégio dessas disciplinas sobre outras chamadas pedagógicas, formação essencial para que o professor afine sua prática de acordo com princípios sociais, psicológicos e afetivos do contexto macro em que se insere. Nosso conhecimento de mundo admite, por exemplo, um professor de línguas que desconheça as principais características das fases do desenvolvimento conforme os preceitos da teoria piagetiana, entretanto, consideramos inaceitável que o profissional cometa erros sistêmicos, de pronúncia ou concordância, na disciplina curricular à qual está atrelada sua formação acadêmica. (p. 98)

Portanto, desde a minha formação ao longo do curso de Letras até o instante último de vínculo com a universidade, a importância de que a formação do professor como especialista de línguas nos bastante enfatizada. Sem dúvida, isso se reflete na nossa prática docente e na maneira como somos vistos na sociedade.

Entretanto, ao contrário do que possamos pensar em princípio, a formação oferecida nas faculdades vai ao encontro das habilidades requeridas do graduando em Letras. Esse perfil é esboçado na Portaria Ministerial nº 280, de 30/01/2002, segundo a qual o profissional de Letras deve demonstrar a capacidade de, dentre outras tarefas, “ler, analisar e produzir textos em língua culta”, assim como “ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras” (cf. Art. 3º, al.

a; b, respectivamente).

Em estudo abrangente sobre a formação do profissional em Letras e sua avaliação ao final do curso, Roncarati et al. (2003) denominam essas habilidades de *genéricas*, sendo contrapostas às *especializadas*, que se referem à capacidade de descrever e utilizar as características morfológicas, fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas em contextos variados (p. 21). Além dessas habilidades, o profissional graduado de Letras deve compreender os fatos lingüísticos, bem como conduzir investigações de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de línguas.

Em síntese, o profissional de Letras com habilitação em línguas estrangeiras deve ultrapassar os limites da sua formação para atender as necessidades e características dos aprendizes. Por esse motivo, as iniciativas de pesquisas realizadas nas salas de aula de LE são um instrumento valioso da conscientização do professor sobre o trabalho que é realizado e da conseqüente ativação de buscas de soluções eficazes para sanar as lacunas do processo ensino-aprendizagem de línguas.

## CONCLUSÃO

Do estudo realizado, que teve como objeto as produções orais de aprendizes de ILE em vários níveis de proficiência, bem como dados elicitados de tradução, versão e ordenação de SNs com as variáveis estruturais selecionadas, confirmamos as hipóteses a respeito da marcação lingüística relacionada a esses grupos nominais – SNs com modificadores, na grande maioria dos casos observados, requerem um processamento mais complexo por parte do aprendiz de LEI com L1 português. O grau de complexidade diminui à medida que o aprendiz atinge estágios de fluência mais avançados. Por conseguinte, verifica-se um caminho da estrutura não-marcada na L1 para a estrutura não-marcada na LE que corresponde ao avanço do estágio menos proficiente para o mais proficiente.

Após levantamento das ocorrências de SNs com modificadores (*adjetivo + nome*), constatamos inicialmente que sintagmas do tipo *a beautiful house*, em que se verifica o núcleo antecedido por um adjetivo, são menos freqüentes e menos prováveis do que as produções de grupos nominais constituídos de um determinante seguido do substantivo-núcleo do sintagma, como em *this house, the car, my mother*, dentre muitos outros. Confirmamos, portanto, nossa primeira hipótese.

Depois de analisadas as quase 800 páginas de transcrições das aulas, evidenciamos que, apesar da baixa freqüência de SNs com modificadores nas produções orais de aprendizes de ILE, encontra-se uma regularidade nos usos por parte dos sujeitos pesquisados: das 177 ocorrências de SNs com modificadores na Amostra Pinheiro, 111 foram produzidas por aprendizes *avançados*, 42 foram

realizadas por falantes de nível *intermediário* e apenas 24 foram produções de aprendizes com nível *básico* de fluência. Dentre esses dados, é interessante destacar a ocorrência da transferência clara do padrão da L1, no seguinte segmento, de um informante no nível Intermediário Baixo (*Intermediate Low*):

Eh... *information varied... variedades.*

Além desta, consideramos estruturas com substantivo seguido de adjunto adnominal como [— inglês], pois se caracterizam como uma versão direta da língua portuguesa para a língua inglesa, como *of (the)*, conforme atestam as várias ocorrências, freqüentes particularmente nos níveis intermediário e básico:

1. *The goal of the C&P* is not giving opinions... not forming opinions in peoples's heads...I think they're doing that just to have fun...just to... use what they have just to... to have fun... the news and other shows doing that... but they're just for fun.
2. *Structures of buildings* that engineers...

Estruturas desse tipo demonstram-se praticamente inexistentes no discurso dos informantes mais avançados: foram apuradas 111 ocorrências de SNs com um ou mais modificadores, e a estrutura *substantivo + of (the) + substantivo* não foi verificada. Essas estruturas denotam pouco controle do padrão de ordenação interna do SN em inglês por parte dos informantes em níveis mais elementares de

proficiência: nessas construções o falante opta por uma versão de aposição de elementos em inglês na mesma ordem em que aparecem em português, em que a justaposição de qualquer substantivo antes de outro substantivo para formar adjetivos não é produtiva.

As poucas ocorrências de SNs com modificadores sugerem a existência de uma estratégia intuitiva inconsciente do aprendiz de evitar estruturas “difíceis” ao se expressar na LE. Trata-se de uma atitude de esquiva por parte do falante para se “proteger” de possíveis incorreções gramaticais. Produções com modificadores em SNs na LE demonstraram-se estar associadas ao grau de fluência do aprendiz e, conseqüentemente, ao seu desprendimento de lançar mão de estruturas diferentes da sua L1: quanto menos fluente e, portanto, mais dependente do recurso à sua língua materna, menos recorrentes se apresentam essas estruturas no discurso do aprendiz, situação que vai se modificando à medida que o aprendiz de LEI evolui na escala de proficiência. Com isso, confirmamos nossa segunda hipótese.

Na análise dos resultados obtidos através da aplicação da ferramenta de Teoria da Variação, com a amostra de fala espontânea, obtivemos a confirmação da hipótese segundo a qual os falantes realizam enunciados mais marcados quanto mais proficientes são no idioma estrangeiro. Enunciados com aplicação do parâmetro inverso à língua materna são mais propensos de ocorrer através de usuários mais proficientes, tanto mais se esse parâmetro for mais complexo ainda, com a combinação de vários modificadores em um único sintagma, o que se verifica exclusivamente em falantes dos níveis avançados (*Advanced High* e *Mid*) e intermediário alto (*Intermediate High*). Foram apuradas 524 ocorrências de SNs

plenos, dos quais apenas 177 apresentaram-se com modificadores. Assim, constatamos que 62% dos SNs plenos eram do tipo (*determinante*) + *nome*. Isso reduziu bastante nossas possibilidades de análise dos pesos relativos das variáveis independentes através do pacote GOLDVARB, pois SNs com modificadores foram bastante raros no discurso oral espontâneo, o que nos forçou a modificar a variável dependente da utilização de modificadores para o nível do aprendiz, o que limitou ainda mais nossa análise.

Os experimentos elaborados para verificar a compreensão de aprendizes de LE inglês em relação aos SNs, mais especificamente à ordenação nome/adjetivo, comprovaram a hipótese inicial de que os SNs tendem a dificultar a decodificação para aprendizes que aplicam princípios da L1 na tarefa de processamento de frases em LE. Como os princípios da língua materna não se aplicam necessariamente à organização do SN em LE, que prevê a colocação do núcleo do SN em inglês como último elemento do sintagma, diferentemente do que ocorre predominantemente nos grupos nominais em português, as tarefas de tradução, versão e ordenação evidenciaram a “orientação para a esquerda” na decodificação dos sintagmas.

A pesquisa demonstrou ainda que o percentual de aprendizes que transferem para o primeiro elemento do SN em inglês o *status* de núcleo apresenta uma distribuição decrescente à medida que o aprendiz galga estágios mais avançados de fluência no idioma inglês. Os dados analisados nas amostras sugerem que o peso informacional dos SNs na tarefa de tradução também constitui variável relevante na consideração do nível de marcação dos enunciados em ILE, sendo provável que demandem mais “custo” de processamento por parte do aprendiz, tanto no que

concerne ao tempo dedicado à resolução das tarefas na LE, como no que diz respeito ao índice de acertos dessas estruturas. Tal fato demonstra a escalada por que passa o aprendiz desde os níveis mais incipientes até o mais avançado de proficiência. Confirmamos, então, nossa terceira hipótese.

Os SNs mais “leves” (menos marcados), apesar de apresentar a “inversão” adjetivo-substantivo, imprimem dificuldade menor para a compreensão dos entrevistados. Isso pode ser explicado em consonância com a hipótese inicial: embora não seja uma ordenação freqüente em português moderno, o aprendiz possui o padrão *adjetivo + nome* internalizado como uma das possibilidades de organização do SN em português, o que facilita sobremaneira a tarefa de decodificação na LE.

Outra estratégia que evidenciou erros na compreensão escrita foi a subcategorização única de um item lexical. Por vezes, a atribuição de significados não observou a relação da palavra com outros elementos na frase. Bastante comum na língua inglesa, a categorização lexical, expressa exclusivamente pelo posicionamento no sintagma, causa estranheza ao aprendiz de LEI com L1 português. Ao ler a palavra *window*, por exemplo, o aprendiz pode associá-la imediatamente à entrada lexical do substantivo ‘janela’ na sua L1; entretanto, esse valor será atribuído erroneamente se *window* for considerado um adjetivo, como ocorre numa frase como *window sill* ‘parapeito de janela’. Note-se que a atribuição da categoria correta depende da observação do papel do relacionamento interno (e aí inclui-se a ordenação) dos elementos do sintagma. Exemplo disso é a interpretação quando evocada apenas pela inversão de dois morfemas: *sill window*, a título de

ilustração, pode ser compreendida como uma janela que tem um parapeito, como se houvesse outras que não o tivessem.

Destacamos, por último, a transparência morfológica dos adjetivos na L1 dos alunos, em contraste com a inexistência de traços morfofonêmicos que salientam a mudança da função de substantivo para adjetivo, na língua inglesa. A inexistência dessas “pistas” dificulta a atribuição de significados apropriados aos grupos nominais. De maneira semelhante, se o aluno elabora uma “falsa hipótese”, atribuindo significados semelhantes na LE, apenas pela semelhança gráfica (falso cognato), a compreensão fica seriamente comprometida, mesmo em níveis avançados de proficiência na LE.

Da análise do exposto, concluímos que os grupos nominais em inglês que contrariam o parâmetro internalizado na L1 constituem uma estrutura bastante marcada para o aprendiz de LEI. Essa marcação é verificada tanto no discurso elaborado espontaneamente como na resposta a tarefas de tradução, versão e ordenação, durante as quais os aprendizes demonstram empregar o padrão da L1 para (de)codificar SNs na L2. Aprendizes que adquiriram o parâmetro da L2 evidenciam realizar a *operação inversa* no processamento dessas estruturas. A aquisição do parâmetro da L1 passa pela remarcação desse valor na L2. Isso valida também nossa quarta hipótese.

Algumas pesquisas ressaltaram a importância de instrução explícita sobre aspectos que se diferenciam sutilmente entre a L1 e a L2, particularmente no que concerne aos parâmetros de ordenação da LE. Esses nem sempre aparecem na forma de *input* para a remarcação do parâmetro na LE (cf. WHITE, 1989).

Metodologias de ensino de ILE que tragam à luz do aprendiz as estratégias de transferência da L1 podem ajudar a solucionar problemas de comunicação localizada e global na LEI. Por esse motivo, propomos a implementação de técnicas de ensino que incluam mecanismos metacognitivos de processamento que impeçam a interferência de princípios da L1 na aquisição da segunda língua (cf. MAIA, no prelo).

Os achados da pesquisa desenvolvida nesta tese para fins de doutoramento convergem para os de outros estudos relacionados à aquisição de L2. Pela investigação realizada, confirma-se a ordem da ASL – estruturas menos marcadas nas línguas são adquiridas primeiramente do que outras, marcadas.

Por termos realizado um estudo abrangente, que levou em conta não somente evidências da produção oral dos aprendizes mas respostas a instrumentos fechados de coleta de dados, acreditamos poder afirmar com alto grau de certeza que o processamento em LE torna-se mais complexo quanto mais marcado configura-se o enunciado na LE, processo que se esclarece à medida que o aprendiz avança na proficiência do idioma e se apropria da operação inversa para solucionar questões de ordem do SN na LEI, tanto na produção quanto na compreensão da LE.

Dessa forma, é de se supor o aprendiz de LE parte da percepção de uma estrutura não-marcada (na L1) até chegar à aquisição da estrutura não-marcada correspondente (na LE), evidenciando a automatização da *operação inversa* nesse percurso, conforme ilustra o esquema a seguir:

**SN**  
**Não-marcado**

**SN marcado**  
**(LE)**

**OPERAÇÃO INVERSA**

**SN**  
**Não-marcado**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS SMITH, D. E. Levels of questioning: teaching creative thinking through ESP. *English Teaching Forum*, v. XIX, n. 1, p. 15-8, 1981.

ARONOFF, M. *Word formation in Generative Grammar*. L.I. Monograph I. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1976.

BAHNS, J. & WODE, H. Form and function in L2 acquisition. In: FELIX, S. (Ed.). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr, 1980.

BARBOSA, J. R. A. A interlíngua na produção escrita de alunos de língua inglesa: diagnóstico e prognóstico. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, 2001. In: LEFFA, V. J. (Compilador). TELA (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.

BARDOVI-HARLIG, K. Markedness and salience in second language acquisition. *Language Learning*, n. 37, p. 385-407, 1987.

BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *O fator semântico na flutuação substantivo/adjetivo em português*. In: HEYE, J. (Org.). *Flores Verbais*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

BEEBE, L. M. Five sociolinguistic approaches to second language acquisition. In: \_\_\_\_\_. M. (Ed.). *Issues in second language acquisition. Multiple perspectives*. Rowley, MA: Newbury House, 1988. p. 43-77.

BENSOUSSAN, M. & LAUFER, B. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Linguistics in Reading*, v. 7, n. 1, p. 15-32, 1984.

BLAKEMORE, D. Linguistic constraints on pragmatic interpretation: A reassessment of linguistic semantics. *Behavioral and Brain Sciences*, n. 10, p. 712-3, 1987.

BLOOME, D. Reading as a social process. *Advances in reading/language research*, n. 2, p. 165-195, 1983.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, s. d.

BREINER-SANDERS, K. E., LOWE, Jr., P., MILES, J., e SWENDER, E. ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking. *Foreign Language Annals*, v. 33, n. 1, p. 13-8, 1999.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B. C. & BREWER, W. F. (Orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p. 453-481.

BUARQUE DE HOLANDA, A. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s. d.

CALLOU, D. & SERRA, C. A variação da ordem dos adjetivos nos últimos quatro séculos. In: RONCARATI, C. e ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro: Contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 191-98.

CAMACHO, R. G. O formal e o funcional na teoria variacionista. In: RONCARATI, C. & ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português Brasileiro: Contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 55-65.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature.

In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring the orality and literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, v. IX in the series *Advances in Discourse Processes*, p. 35-53, 1982.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Blackwell, 1995.

CHAMOT, A. U. & KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, n. 22, p. 13-24, 1989.

CHOMSKY, N. Review of *Verbal Behavior*, by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

COHEN, A. D. Research on cognitive processing in reading in Brazil. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 215-35, 1987.

\_\_\_\_\_. *Strategies in Learning and using a Second Language*. London: Longman, 1998.

COOK, V. J. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, n. 42, p. 557-91, 1992.

COLLINS COBUILD. *English Grammar*. London: Collins Publishers, 1991.

CORDER, S. P. Language-learner language. In: RICHARDS, J. (Ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

CORREIA SILVA, S. *Metalinguagem em ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1998.

COSCARELLI, C. Entendendo a leitura. In: NARO, A. J. et al. (Eds.) *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n° 1, jan.-jun. 2002.

CROFT, W. *Typology and Universals*. New York: CUP, 1990.

DIK, C. S. *Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/Cinnaminson, USA: Foris Publications, 1978.

DO COUTO, H. H. *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília: UnB, 1996.

ECKMAN, F. On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language Learning*, n. 31, p. 195-216, 1981.

\_\_\_\_\_. Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 7, p. 289-307, 1985.

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

\_\_\_\_\_. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1985.

FARIA, I. H., PEDRO, E. R., DUARTE, I. & GOUVEIA, C. A. M. *Introdução à lingüística portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996.

FASOLD, R. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell, 1984.

FERNANDES, P. R. C. A epêntese vocálica na interfonologia português/inglês. Anais do II Encontro do CelSul. Santa Catarina: UFSC, 1997. In: LEFFA, V.J. (Compilador). TELA (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.

FODOR, J. *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1981.

FONSECA, J. & MARTINS, G. *Curso de Estatística*. São Paulo: Atlas, 1996.

FRANÇA, A. I. Comparação entre aquisição de português e inglês como LE. In: COUTO, H. H. (Org.). *Papia*, Brasília: Universidade de Brasília, v. 9, p. 43-51, 1997.

FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Variação e mudança no domínio funcional da negação. *Gragoatá*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Niterói: UFF, v. 9, p. 155-170, 2000.

GALASSO, J. Transferring the 'Pro-drop' parameter from Spanish to English. Unpublished MS. California State University Northridge, 2002.

GIBSON, E. J. & LEVIN, H. *The psychology of reading*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1975.

GIMENEZ, T. N. *Legibilidade de textos acadêmicos em inglês da área de serviço social*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1984.

GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GORSKI, E. M. *O tópico semântico-discursivo na narrativa oral e escrita*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras, 1994.

GREENBERG, J. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, J. (Ed.). *Universals of Language*.

Cambridge: MIT Press, 1966.

HAKUTA, K., BIALYSTOK, E. e WILEY, E. Critical Period Evidence: A test of the Critical Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *Psychological Science*, v. 14, n. 1, p. 31-9, jan. 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.

HAUGEN, E. *Bilingualism in the Americas*. The American Dialect Society, 1956.

HEINE, B., CLAUDI, U. & HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization. A conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOLMES, J. Sharks, quarks and cognates: An elusive fundamental particle in reading comprehension. *The ESPECIALIST*, n. 15, São Paulo: PUC, 1986.

HUCKIN, T. N. The use of discourse patterning in foreign-language reading and vocabulary acquisition. *DELTA (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada)*, v. 2, n. 1, p. 57-75, 1986.

HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: CUP, 1996.

HYAMS, N. *The acquisition of parameterized grammars*. Unpublished PhD thesis, City University of New York, 1983.

HYLTENSTAM, K. The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. In: ANDERSEN, R. (Ed.). *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1984.

JESPERSEN, O. *Language: its nature, development and origin*. New York: W. W.

Norton & Company, 1946.

JOHNSON, J. S. & NEWPORT, E. L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: BROWN, H. D. & GONZO, S. *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, p. 75-115, 1995.

JOHNSTONE, B. Individual style in American public opinion survey: personal performance and the ideology of referentiality. *Language in Society*, n. 20, p. 557-76, 1991.

JOU, G. & SPERB, T. Leitura compreensiva: Um estudo de caso. In: LEFFA, V. J. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 2, p. 13-54, jul.-dez. 2003.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In: GASS, S. & SELINKER, L. (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

KERN, R. G. The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 16, p. 441-461, 1994.

KLEIMAN, A. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. In: \_\_\_\_\_. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989. p. 117-130.

\_\_\_\_\_. *Texto e Leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIN-ANDREU, F. Grammar in style: Spanish adjective placement. In: *Discourse Perspective on Syntax*. NY: Academic Press, 1983.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KURYLOWICZ, J. The Evolution of Grammatical Categories. *Esquisses linguistiques II*, v. 2, p. 38-54, 1975.

LABOV, W. *The social stratification of language in New York City*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

\_\_\_\_\_. The study of language in its social context. *Studium Generale*, n. 23, p. 30-87, 1970.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

\_\_\_\_\_. *Principles of Linguistic Change: Internal factors*, v. 1, Oxford: Blackwell, 1994.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan, 1957.

LAKSHMANAN, U. Morphological uniformity and null subjects in child second language acquisition. In: EUBANK, L. *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

LEFFA, V. J. Aspectos de Leitura. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.

LENNEBERG, E. *The biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.

LICERAS, J. M. The now and then of L2 growing pains. *Views on the acquisition and use of a second language. EUROSLA '97 Proceedings*. Bracelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997.

\_\_\_\_\_. La teoría lingüística y la composición nominal del español y del inglés. In: NISTAL, P. F. & BRAVO, J. M. *Pathways in translation*. Valladolid: S.A.E. University of Valladolid, 2001.

\_\_\_\_\_ & DÍAZ, L. Triggers in L2 acquisition: the case of Spanish N-N compounds, v. 54, n. 2, p. 197-211, ago. 2000.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 2000.

LINDFORS, J. W. *Children's language and learning*. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

LOCOCO, V. A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description. *Working papers on Bilingualism*, n. 8, p. 59-86, 1976.

MACCOBY, E. E. & JACKLIN, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1974.

MAIA, M. Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngües. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, n. 4, jul. 2005. (no prelo)

\_\_\_\_\_ & MAIA, J. M. A compreensão de orações relativas por falantes monolíngües e bilíngües de português e de inglês. In: MOLLICA, C (Ed.). *A segunda língua: aquisição e linguagem*. Revista Letra. Rio de Janeiro: Ed. Faculdade de Letras UFRJ, v. 1., p. 68-80, jan.-jun. 2004.

MARTINET, A. Qu'est-ce que la linguistique fonctionnelle? *ALFA*, v. 38, p. 11-18, 1994.

MATTHEWS, P. H. *Morphology: An introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: CUP, 1982.

McLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.

MEISEL, J., CLAHSSEN, H. & PIENEMANN, M. On determining developmental stages in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 3, p. 109-135, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, 1988.

MOLLICA, M. C. Supra-segmentos de fronteira: principais causas e funções. In: MACEDO, A. T., RONCARATI, C. & MOLLICA, M. C. (Orgs.). *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 129-147, 1996.

\_\_\_\_ & BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística Variacionista: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONNERAT, R. S. M. *Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do ethos*. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, S. (Orgs.) *Texto e Discurso: Mídia, Literatura e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 97-109.

MOZZILLO, I. Aspectos da conversação bilíngüe reinterpretados a partir do princípio da relevância. In: MELO MOURA, H. M. (Ed.). *Revista da Abralín*. Santa Catarina: UFSC, v. 2, n. 1, p. 51-85, 2003.

NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. P. Estabilidade e mudança lingüística em tempo real: a concordância de número. In: PAIVA, M. C. & DUARTE, M. E. L. *Mudança*

*lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 47-62.

\_\_\_\_ & VOTRE, S. J. Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma. *DELTA* (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada), v. 8, n. 2, p. 285-90, 1992.

NEVES, M. H. de MOURA. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CHRISTIANO, M. E. A., ROSA SILVA, C. & DA HORA, D. (Orgs.). *Funcionalismo e Gramaticalização*. João Pessoa: Idéia, 2004. p. 13-28.

\_\_\_\_ & BRAGA, M. L. Hipotaxe e gramaticalização: uma análise das construções de tempo e condição. *DELTA* (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada), v. 14, p. 191-208, 1998.

OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and Semantics: Discourse and Semantics* New York: Academic Press, v. 12, 1979.

ODLIN, T. Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning. In: VANPATTEN, B. & LEE, J. (Eds.). *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1990.

PACHECO, A. A aquisição dos pronomes *him*, *her* e *it* em inglês como L2: evolução do processo e aspectos de transferência do português brasileiro como L1. Anais do 4º Encontro do CelSul. Curitiba, 2001. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.

PAPADOPOULOU, D. & CLAHSSEN, H. Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing: A study of relative clause attachment in Greek. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 25, n. 4, p. 501-28, dez. 2003.

PAP, Leo. *Portuguese-American Speech: an outline of speech conditions among Portuguese immigrants in New England and elsewhere in the United States*. New York: King's Crown Press, 1949.

PINHEIRO, L. G. *Implementando uma proposta de ações pedagógicas e discursivas em sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2003.

QUIRK, R. & GREENBAUM, S. *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman, 1973.

RIBEIRO, O. Por uma engenharia da leitura. Construindo trajetórias para a leiturização. In: LEFFA, V. J. (Ed.) *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003.

RICHARDS, J. C. *New Interchange 2A*. Cambridge: CUP, 1998.

RINGBOM, H. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* n. 42, p. 85-112, 1992.

RONCARATI, C. Ciclos aquisitivos da negação. In: RONCARATI, C. & MOLLICA, M. C. M. (Orgs.). *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997. p. 65-102.

\_\_\_\_ et al. Gramática, ensino e formação profissional. *Revista da ANPOLL*, n. 14, p. 11-29, 2003.

SANDMANN, J. A. O que é um composto. *DELTA* (Documentação de Estudos em

Lingüística Teórica e Aplicada), v. 6, n. 1, p. 1-18, 1990.

SANKOFF, G. Linguistic outcomes of language contact. In: TRUDGIL, J. C. & SCHILLING-ESTES (Eds.) *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001. p. 638-668.

SCHACHTER, J. An error in error analysis. *Language Learning* v. 24, n. 2, p. 205-14, 1974.

\_\_\_\_\_. Testing a proposal universal. In: GASS, S. & SCHACHTER, J. (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 73-88.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado em Lingüística. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1988. mimeo.

\_\_\_\_\_. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: SILVA, G. M. O. & SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). *Padrões sociolingüísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, n. 11, p. 17-46, 1990.

\_\_\_\_\_. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 14, p. 357-85, 1992.

SCHWARTZ, B. L. & METCALFE, J. Knowing about knowing. In: METCALFE, J. & SHIMOMURA, A. P. (Eds.) *Metacognition*. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 93-114.

- SCLIAR-CABRAL, L. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b.
- SELIGER, H. Semantic transfer constraints in foreign language speakers' reactions to acceptability. In: DECHERT, H. & RAUPACH, M. (Eds.) *Transfer in Language Production*. Norwood, N. J.: Ablex, 1989.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n. 10, p. 209-223, 1972.
- SERRA, C. R. *O percurso histórico da ordem dos adjetivos no sintagma nominal: variação e prosódia*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: FL/UFRL, 2004.
- SHARWOOD SMITH, M. & KELLERMAN, E. *Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction*. In: KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH, M. (Eds.). *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1986.
- SHERMAN, J. A. *Sex-related cognitive differences: an essay on theory and evidence*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1978.
- SILVA, G. M. de O., PAIVA, M. C., SOUZA, C. N. R. Diferenças lingüísticas entre sexos: fronteiras entre o biológico e o cultural. *Revista Tempo Brasileiro – Linguagem, Interação e Cognição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 7-15, 1962.
- SRIDHAR, K. K. *Societal multilingualism*. In: McKay, S. L. & HORNBERGER, N. H. (Orgs.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: CUP, 1996. p.

47-70.

TARONE, E. *On the variability of interlanguage systems*. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 143-63, 1983.

TAYLOR, B. The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, n. 25, p. 72-107, 1975.

TOSTES, S. Sobre a pretensa valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar. In: MOLLICA, M. C. (Org.) *Formação em Letras e Pesquisa em Linguagem*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004. p. 97-103.

TOTIS, V. P. *Língua Inglesa: Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

TOWELL, R. & HAWKINS, R. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 1994.

TRUDGILL, P. Sex, covert prestige, and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, n. 1, p. 179-96, 1972.

UPTON, T. A. First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *TESL-EJ*, n. 3, p. 1-27, 1997.

\_\_\_\_\_. "Yuk, the skin of insects!" Tracking sources of errors in L2 reading comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, n. 29, p. 5-20, 1998.

\_\_\_\_\_ & LEE-THOMPSON, L. The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, n. 23, p. 469-495, 2001.

VAN DIJK, T. *Discurso, cognição, interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VILAÇA, M. L. C. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I. A. & MONTEIRO, M. J. P. (Orgs.). *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 20, p. 153-61, 2003.

VOTRE, S. J. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Um paradigma para a linguística funcional*. In: NEVES, M. H.M., BRAGA, M. L. & PAIVA, M. C. (Orgs.) *Alfa*. Estudos em gramática funcional. São Paulo: Ed. UNESP, v. 41, p. 25-40, 1997.

\_\_\_\_\_ & NARO, A. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA* (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), v. 5, n. 2, p. 169-84, 1989.

WAUGH, L. *A semantic analysis of Word order*. Leiden: E. J. Brill, 1977.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. New York: The Hague, 1953.

\_\_\_\_\_. *Languages in Contact: findings and problems*. New York: The Hague, 1968.

WHITE, L. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

WHORF, B. Science and Linguistics. *Technological Review*, n. 42, p. 229-31, 1940.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

ZOBL, H. Markedness and the projection problem. *Language Learning*, n. 33, p.

293-313, 1983.

\_\_\_\_\_. Cross-language generalizations and the contrastive dimensions of the interlanguage hypothesis. In: DAVIES, A. CRIPER, C. & HOWATT, A. (Eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

## ANEXOS

### Anexo I – Ocorrências de fala espontânea – Amostra Pinheiro (2003)

#### Ocorrências de SN nos níveis Advanced Plus e Advanced

##### LEGENDA:

Nar: Nara

Tha: Thaís

Fab: Fabíola

Cun: Cunha Matos

1. **FAB:** OK... we have our decision... we... we think... everyone expressed OK... Everyone said *good things*... and that one can be for... and one can be against (...) [p. 46]
2. **CUN:** I think it's because *the ideal relationship* is only about... love... the rest doesn't care... [p. 56]
3. **FAB:** No... There are *two old men*... [p. 61]
4. **NAR:** He seems *a little kid* going to school. [p. 77]
5. **THA:** *Good expression*. [p. 77]
6. **THA:** Ah... what... a person should be to have *a good job*. [p. 77]
7. **FAB:** Eh... *computer skills*. [p. 81]
8. **FAB:** No, no... just *pop artists*. [p.87]
9. **CUN:** I know but ah... depending on the... the... *physical effort* [p. 92]
10. **FAB:** In *old days*, ... you know... like *young men*. [p. 95]
11. **FAB:** *Good chefs* are men... and they cook. [p. 96]
12. **THA:** Yeah... it's *an illegal job*. [p. 105]
13. **FAB:** Why are you marvelling *at students' face*? [p. 105]
14. **THA:** *A constant job*... in which you stay. [p. 155]
15. **CUN:** It's *the oldest job*... in the world. [p. 161]
16. **CUN:** Yes... work... *after regular hours*. [p. 174]
17. **NAR:** At *the computer company*. [p.176]
18. **FAB:** After the interview with the boss, he went out of the office and he went to a restaurant for dinner and he came home left... and *the next day* the boss phoned telling he... that he had got. [p. 177]
19. **FAB:** He did... he did a test that you couldn't even understand... *the second ah... question*

- depended on *the first one*, so if you did the first wrong you would do *the* [p. 186] *second one* too so... I think it's not right... [p. 187]
20. FAB: No, but he likes... he's been doing that that for *a long time*... do you think that's right to make jokes about the [p. 187] students? That's not a ((inint)). That's *a very bad thing* to do. He knows what he's doing. [p. 188]
  21. CUN: Yeah... I would never take the *au pair job*, I hate children... I'll never have children in my life because they're ((inint)). [p. ]
  22. THA: He was cute and had *a well-built body*. [p. 214]
  23. FAB: That kind of thing you can't talk about with your parents but when it's something more important ((inint)) to the future ((inint)) as you said, they can hear you... more than anybody so it's *a different thing*. [p. 250]
  24. THA: I think we're just talking about the body but I guess there are *psychological... eh... consequences*. [p. 326]
  25. FAB: The site shows numbers... *real numbers* so. [p. 360]
  26. FAB: Ah... you think it's... if you...if you decide to have *a... sexual life*... you should do everuthing that... is to make it right like... first see a doctor talk to... the guy or girl you decide to... sleep with... you have to... use condoms and all those things. [p. 365]
  27. FAB: The baby's agony. [p. 371]
  28. FAB: She had... she may have not be like rich and have all... all the things that she needed but she could work it out you know... it wasn't like *a... death... death or life situation*. [p. 375]
  29. FAB: Unnecessary things... total waste of money. [p. 389]
  30. FAB: Ah, the journalists... like invading *other people's lives*...like... like... if we cared... you know? They should just be able to print and talk to them about it... in an interview. [p. 393]
  31. NAR: It's a lie... I like it... I see no problem... I think... I think that eh... actors, singers, they... they are *public persons* so... people like to know about their lives (...). [p. 396]
  32. THA: OK, let's try then... OK... they're asking if the newspapers... when they tell a thing that's happened... they just... they're asking... they just show a side... a point of view of one side of the... Situation or the other part... they're asking if they... they try to make *a great image* of something or *a bad or negative image* of other thing. [p. 399] [it's like that] d'you understand so we have to discuss about that. [p. 400]
  33. THA: Eh... seriously... they always try to... make *a good image* of somebody and a... negative of ((pausa)). [p. 409]
  34. THA: Brazil is not *a... a unknown country*. [p. 421]
  35. FAB: They have this image of Brazil... mostly *from TV movies* and... like Stigmata did you see? [p. 422]
  36. FAB: In the beginning they show *horrible things* about Brazil and... [p. 422]
  37. FAB: *Horrible things*, ver boring... [p. 422]

38. FAB: And in the books they show Brazil as *an underdeveloped country*... so [p. 422] it's like that in everything. [p. 423]
39. FAB: Just for *bad things*. [p. 423]
40. FAB: Yes... they only say *bad things* that most of the times are not true. [p. 423]
41. THA: Content... it deals with finance, politics... more *home local news*. [p. 438]
42. THA: Eh... women... *young women*... né? [p. 438]
43. NAR: É... tipo... *intelligent people*. [p. 447]
44. FAB: Não... *educated people*. [p. 447]
45. FAB: both... how can you say... how do you... what do you... what do you mean by *social class*? *Educated people*? [p. 447]
46. FAB: I've seen in a [p. 459] lot of *beautiful parlors*... I've seen men reading these things. [p. 460]
47. THA: OK... Our magazine is *Cosmopolitan*... and it's to... direction to women, *young women* in general... of *middle class* and upper... it talks about fashion, celebrities, beauty and... *true love stories*... and... ah... talks about relationships and sex, horoscope and... things like that. [p. 463]
48. THA: They have *an active... sexual life*. [p. 465]
49. CUN: Our magazine is *Newsweek*... this is about news and have a lot about about *international news* and have a lot of texts and photos too... have few advertising... have a lot of details in its texts. [p. 467]
50. THA: Because we can make *new friends*, we can share ideas with *different people* (...) we can interact with these people and get familiar with their ideas. [p. 480]
51. THA: And share ideas with *different kind* of people. [p. 480]
52. NAR: To people... know what you think it's important to have *one's own opinion* [p. 481]
53. FAB: Why is it important to listen to other people? 1 – it's *the polite and right thing* to do, number 2 – to learn more, 3 – to reflect about your own opinion (...) [p. 482]
54. FAB: I saw *the Simpsons' episode*... I saw. [p. 484]
55. FAB: My teacher brought it to *my English class*. [p. 484]
56. NAR: Eh...((inint)) yeah... sometimes they can divorce, problems with their family... discussions and *health problem*. [p. 493]
57. THA: The government has developed *a high-school sex education program* that is modern but many *conservative administrators* refuse to teach the material... the media is censored by the government and *the Roman Catholic Church, a powerful lobby* in Korea (...) [p. 495]
58. THA: Yeah... international... *international media* [p. 496]
59. THA: They're against *sexual education*... [p. 496]

60. THA: If you get... get information... and know ((inint)) you're going to do **right contraception**. [p. 497]
61. FAB: I don't know... that subject... I think it's **an... an... useful information**. [p. 506]
62. FAB: It's **useful information**... I think... some people. [p. 506]
63. FAB: And you'll use **a cream mask** on your face. [p. 539]
64. THA: Number 3... eh... there's a [sic] association to **a popular newspaper** like *O Povo*... is... a. [p. 551]
65. FAB: **Old people** read it. [p. 551]
66. THA: It's **an informal language** with. [p. 551]
67. THA: Eh... **informal newspaper**... it's for people that don't have eh... culture. [p. 552]
68. NAR: And **the credit card**? [p. 564]
69. CUN: The man... **the bus driver**... the way he said things (...) [p. 571]
70. FAB: **A mean guy**. [p. 573]
71. CUN: **The bad guy**. [p. 574]
72. FAB: **The bus company**.
73. NAR: ... because she has problems, **mental problems**. [p. 587]
74. FAB: No, I think it's interesting to know about **the ancient, ancient civilizations**... [p. 587]
75. FAB: think she only did the **legal thing** but no one, not everybody got actually liberated [p. 607]
76. THA: eh, the foreigners... they all think women **Brazilian women** are free [p. 627]
77. THA: eh, in Carnival they see **naked women** [p. 627]
78. FAB: Eh, eh at the school... I was at the school me and my brother and they, they knew we were Brazilians so they said... oh we've already put your name on **the football team** but my brother couldn't play it they said he was going to play as atacante. [p. 630]
79. FAB: Yeah... and he said he couldn't play and they said oh don't lie and everything and put him on **the football team** and [p. 630]
80. THA: The social, the rich and the poor, they interview **unemployed people** [p. 641]
81. FAB: No, it's **a bad side**... they're saying that we are all UN-HAPPY [p. 645]
82. FAB: No, but it doesn't want to show **one good side**, wants to show that Brazil is only happy when it wins [p. 645]
83. FAB: They're showing just **the bad side** and they're not showing **a good side** they're saying Brazil in football is great, they won, they're [p. 646]

84. THA: I, I agree with Fabíola... they're talking about soccer, a world cup and they also be talking about our ((inint)) and our problems I guess [p. 646]
85. FAB: I, I understand what you mean but if they simply wanted to show *the good side* they would have said *Brazilian's good football* won again for the 5<sup>th</sup> time. No one has ever done that you know, they would say that but no, they had to say that we have *unemployed people* cheering, they have to do *a bad side* of it. [p. 647]
86. FAB: Ah, you'll probably do *wrong things* but everybody knows you're a tourist you're not supposed to know everything about their culture, you're supposed to learn you're that to know [p. 656]
87. THA: Yes, when ah my aunt, she was with *Japanese people*... I don't know if she went to Japan, I don't remember... the stay and they were drinking *alcoholic drink*, they were supposed to brindar? [p. 657]
88. THA: Because I know very well English, I do *English course* so. I don't need to study it too much [p. 658]
89. NAR: Italy, in *Italian culture* would it be ok?[p. 660]
90. THA: The employees are from the local... yeah because the employees are from the *local place*, né? [p. 665]
91. THA: They guess *the new opportunities* [p. 665]
92. THA: Yeah... yeah... they want to show that they have opportunities for the customers, *local customers* and for let me see [p. 666]
93. THA: It relates that they they bring benefits to *the local customers* and to the investors in in the world [p. 671]
94. FAB: Yes, they want to to have *local customers*... to grow eh worldwide [p. 673]
95. FAB: Ah, men's things, *stupid things*, right? [p. 677]
96. FAB: Man's things equals é igual *STUPID things* [p. 678]
97. NAR: There are eh *other strange things* here [p. 686]
98. THA: Keeping *eye contact* [p. 689]
99. FAB: Ah, if if I haven't see the person for *a long time*, I'll stop, kiss, talk a bit if it's not false [p.691]
100. FAB: Yes... Tuidiu bem, *seu creysson's language* [p. 694]
101. FAB: Not always... I think I ((inint)) they always they always they WANT to be they make us think because other countries they don't have their own ideas what they always see is *American things*... they see on TV, they see in the movies they see, *a Vietnam movies*, when they see *Vietnam movies* they see *\*the view of AMERICANS* of Vietnam what what they won and actually they lost [p. 698]
102. THA: ((inint)) the kid, the husband... the husband no, wife and *a good mother* [p. 707]

103. CUN: In in their clips... ((inint)) **black black people** [p. 722]
104. CUN: Because in their video clip I downloaded and I watched I tried to... understand and... I saw that there isn't there aren't **black guys** on the youth of the nation... because there are lots of **young guys** but they don't don't contract **a black guy** [p. 722]
105. THA: She she had no respect por herself sei lá... she finds love in all **the wrong places** [p. 724]
106. THA: I think it's **a good idea** [p. 728]
107. FAB: I think he wants to school a little bit about... about society and **the kid's life** eh to show that in this part if you see like he says eh and the kid did all that because he knows he is the youth of the nation if you analyse just that part you say that that the kid is afraid of what he was going to become [p. 732]
108. NAR: I saw eh... a lot of **drug dealing** in school [p. 734]
109. FAB: For **a black man**... the real situation I think, is different because **a big big porcentagem** [p. 749]
110. FAB: So... they don't have education to get **a good job**, they... we don't have jobs in Brazil so... **the good jobs** they'll never be able to get... because they don't have education. [p.749]
111. FAB: They want to say that Amazonia is like a thing that the world should protect but actually is for them to come here and exploit... they want to take it from **the Brazilian juries, jurisdiction** [p. 775]

Ocorrências de SN nos níveis *Intermediate High* e *Intermediate Mid*

LEGENDA:

Marc: Marcelo

Cab: Cabral

Fer: Fernanda

Reg: Regina

Lou: Louise

1. MARC: **Grave digger**. [p. 104]
2. CAB: OK... if a... Ame... **a** [sic] **American government** send a spy here and. [p. 120]
3. CAB: ... Does **bad things** because he like... a spy... eh does **bad things** because the gover... [p. 120]
4. CAB: No, depends if I... joke... ((inint)) is good ((risos)) but if I... talk... I talk serious... **in a... serious situation**. [p. 149]
5. MARC: It's like you leave the job because you want **better conditions**. [p. 159]
6. MARC\*: **Structures of buildings** that engineers. [p. 165]
7. MARC: He thought: what **a shiny day** because he looked through the window ((inint)) [p. 176]
8. FER: Hum... I like ah... **little children**. [p. 206]
9. CAB\* Yes... the fox agreed to be **the servant of the lion**. [p. 224]
10. MARC\*: No... the influence depends **on the mind of the person**. [p. 386]
11. MARC: Success... it's **a very good point**. [p. 387]
12. MARC: **Dirty fights**... *cê viu* ((inint))? [p. 390]
13. MARC\*: **The goal of the C&P** is not giving opinions... not forming opinions **in peoples's heads**...I think they're doing that just to have fun...just to... use what they have [p. 407] just to... to have fun... the news and other shows doing that... but they're just for fun. [p. 408]
14. REG: Because the films... they... they only show **the poor part** [p. 425]
15. MARC: People like to see other people doing **bad things** I think. [p. 427]

16. FER: *Short articles* with lots of pictures. [p. 438]
17. LOU: *The intelligent people*. [p. 448]
18. MARC: This magazine eh... talks about gossiping ((risos)) eh... *famous gossiping* eh... it's like *Caras*. [p. 458]
19. MARC: Yeah... it's very... very... similar to *Caras*... eh... just talk about *famous people*, celebrities... hotels. [p. 459]
20. CAB: Shows their... *homes... beautiful, beautiful houses*. [p. 459]
21. LOU: Yes... to talk about... and listen to the others... *the others' opinion* [p. 477]
22. CAB: And I... it means that ((inint)) *education improvement* is the only way to ((inint)) this problem and that the government ((inint)) the solution for the problem. [p. 498]
23. FER: I think it doesn't the minds of the *black men* not black because they're not black because in Brazil nobody is black is a kind of [p. 610]
24. FER: They they pick up the *bad things* [p. 632]
25. FER: And they increased the *bad things* [p. 632]
26. LOU: Eh they say that *the Brazilian people* are very happy [p. 639]
27. FER: So, *the local staff* [p. 665]
28. FER: So... benefits to *the local customers* and to the people who invest in... in all the world, ok? [p. 666]
29. CAB: Can be *a... middle class* too eh... teenagers can be investing in the bank.. so a lot of teenagers bring, bring *a big account* to the bank... big... a lot of money eh teenagers too, *middle class*, not eh the poor [p. 668]
30. CAB: No, *middle class*, teenagers [p. 670]
31. CAB: *The poor class* [p. 670]
32. MAR: Girls aren't expected to do *man's things* [p. 677]
33. RE: I think this is positive because... eh... for example if you if you like Brazil you should want to fight for *a better better country* [p. 697]

34. RE: We don't fight for *a better country* [p. 698]
35. LOU: She was *a cold person* [p. 707]
36. RE: Yeah... but there are *different reasons* [p. 745]
37. RE: Yes... with *a little child*... probably his son [p. 747]
38. RE: *Drug dealers* [p. 748]
39. FER: EMINEM, *a white rapper* [p. 753]
40. RE: Teacher, I don't know if he does that to call *people's attention* but I I ((inint)) [p. 757]
41. FER: He's *a public person*, he makes opinions [p. 759]
42. RE: In geography they learn that Amazonia is *an international area* eh that was [p. 775]

Ocorrências de SN nos níveis *Intermediate Low* e *Novice*

LEGENDA:

Gab: Gabriela

Ma: Mário

Ped: Pedro

Gra: Graça

1. GAB: *Shy people* talk. [p. 133]
2. PED: Nowadays it's too difficult to find a job... *a good job*... if you... if you are a military... you... you never lost the job. [p. ]
3. MA: Ah... *health problems*. [p. 326]
4. GAB: The media has *a big influence* in our life because. [p. 385]
5. GAB: The media can... can show *bad things* how do you say comportamento? [p. 385]
6. PED: *Religion minorities*. [p. 416]
7. PED: Media eh... media only started to speak about religi... to talk about *the religious minorities* eh... only after the... como é que é atentado? [p. 417]
8. MA\*: What's *the name of the place*? Yellow Ball... Yellow ((inint)) [p. 422]
9. GAB: But, teacher, this is *Brazilian fault*. [p. 424]
10. GAB: Are *good things* on TV too. [p. 428]
11. GRA\*: Eh... *information varied*... variedades. [p. 469]
12. GAB: Because it's good for you- have some *reserve arguments* when you're in trouble can defend your ideas about some subjects. [p. 485]
13. MA\*: *The... the style of life*. [p. 519]
14. MA\*: *The submission of women* ((inint)). [p. 520]
15. GRA\*: The the people united because *victory of Brazil* [p.639]
16. GRA: Because eh they show eh they show the the *the beautiful side* of Brazil [p. 644]

17. GRA: Because the football but they show also that the eh the Brazil is a country of *unemployed people, farmer people* [p. 644]
18. GRA: It's *a good side* [p. 644]
19. GRA: It's good, it's *good side* of a country be happy because ah one thing was won [p. 645]
20. MA: I agree with Graça... they... they made *the positive side* appa...aparente?[p. 647]
21. GRA: Sub... submissive to... to the United States... it's because they have... they have a vision of Brazil of *a submissive country* always. [p. 648]
22. MA: Middle class [p. 668]
23. GAB: *Business people* [p. 670]
24. MA: He's white, *a white rapper*. [p. 754]

## ANEXO II – Questionário preliminar

### *Questionário ao Entrevistado*

#### PERFIL DO ENTREVISTADO

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Você já estudou inglês antes? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

Onde você estudou inglês?

\* Escola? Qual? \_\_\_\_\_

\* Duração: \_\_\_\_\_

\* Até que nível? ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

\* Curso de Inglês? Qual? \_\_\_\_\_

\* Duração: \_\_\_\_\_

\* Até que nível? ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

\* País estrangeiro? Qual? \_\_\_\_\_

### **Reading Comprehension Activity**

TRADUZA AS EXPRESSÕES NEGRITADAS DOS ENUNCIADOS ABAIXO:

1. A **cold, sickening feeling** came over me.

\_\_\_\_\_

2. There had been a shooting at **his son's school**.

\_\_\_\_\_

3. Mrs. Jackson-Lyons is a **full time mother**.

\_\_\_\_\_

4. **This unique image sensor** significantly improves picture quality.

\_\_\_\_\_

5. **The completed DNA sequence** is expected to give scientists unprecedented

insights into the human body.

---

6. A Maryland neurologist filed a \$800 million lawsuit against **the no. 2 cellular phone maker**.

---

7. It has **a much cheaper price tag**.

---

8. Two spacewalking astronauts fixed **broken equipment** tonight.

---

9. Free of **surgical complications** that may affect other methods, the patch delivers hormones directly through the skin.

---

10. Recent decades were characterized by **an exaggerated sense** of the nobility of untutored behavior.

---

Assinale com um ✓ o enunciado mais fácil de traduzir e com um X, o mais difícil.
--

### Anexo III – Questionários-piloto

#### TESTE 1: Assinale a única opção que corresponde à tradução das frases sublinhadas

1. A spokesman for the National Education Association, Michael Pons, called Mr. Kerry's the "most comprehensive" proposal on teacher quality he had ever seen from a presidential candidate and said that it included much that the union wanted: higher pay, mentoring and professional development programs and heightened standards for new teachers.

- a candidata presidencial
- um presidente candidato
- um candidato presidencial

2. A woman who knows her risk factors may be able to avoid heart disease in the first place.

- risco de fatores
- fatores de risco
- fatores arriscados

3. Fortunately for Adidas, he said, "a lot of people who run – business executives and the rest – do have the money and love having the latest cutting-edge shoe that apply technology to make the running experience better.

- a experiência de correr
- o corredor experiente
- a corrida da experiência

4. Brig. Gen. Mark Kimmit, spokesman for **the occupation military command** said the claim was being investigated.

- ( ) o comando militar de ocupação
- ( ) a ocupação do comando militar
- ( ) o militar do comando de ocupação

5. **This individual, self-induced medical horror story** is accompanied by a jaunty barrage of anecdotes and statistics.

- ( ) este indivíduo auto-induziu uma história de horror médico
- ( ) esta história de horror médico auto-induzido, no indivíduo
- ( ) esta história de horror médico individual, auto-induzida

6. Adidas, **the 83-year-old German sporting-goods maker**, is about to turn that fantasy [some products that would change to your different needs during a marathon].

- ( ) o alemão de 83 anos de idade que faz bons esportes
- ( ) o bom praticante de esportes alemães de 83 anos
- ( ) o fabricante alemão de produtos esportivos de 83 anos

7. From the start of development in early 2001, the shoe was viewed as an opportunity for Adidas to innovate, said Steve Vincent, who leads **the company's worldwide innovation team** of about 50 people.

- ( ) a inovação da equipe mundial da empresa
- ( ) a equipe mundial de inovação da empresa
- ( ) a inovação mundial da equipe da empresa

8. *His attempt to demonstrate the link between these two matters, using himself as an experimental subject, represents an entertaining, and occasionally horrifying statement of the obvious.*

- ( ) uma declaração interessante, e ocasionalmente horripilante, do óbvio
- ( ) um interesse, horrorizando ocasionalmente, na declaração do óbvio
- ( ) uma declaração interessando o óbvio, e horrorizando ocasionalmente

9. *Mr. Kerry said he would demand accountability of poor teachers by setting up speedy evaluation processes, including peer review, to remove them.*

- ( ) rapidez na avaliação dos processos
- ( ) avaliação rápida dos processos
- ( ) processos de avaliação rápidos

10. *Cecily Moore, San Marcos High's advanced academic services coordinator said she had to be sweetly persistent with some students.*

- ( ) San Marcos High avançou na coordenação de eventos acadêmicos
- ( ) o avançado San Marcos High tem uma coordenadora acadêmica de serviços
- ( ) a coordenadora de serviços acadêmicos avançados de San Marcos High

11. *They [154 couples] passed up the stairs and paused before the building's large, open doors, waving to the crowd that cheered them on and in.*

- ( ) o prédio é amplo, de portas abertas
- ( ) as portas amplas, abertas do prédio
- ( ) a largura do prédio, de portas abertas

12. *After six weeks of unrest and a scandal over abuse at Abu Ghraib prison, Mr. Salim's death stoked tensions at a time of **lowered American credibility** here over exactly how much sovereignty will be granted to Iraqis on June 30.*

- baixa credibilidade americana
- abaixou a credibilidade americana
- a credibilidade do americano rebaixado

**TESTE 2: Assinale a única opção que corresponde à versão correta da frase do enunciado**

*1. A indústria da construção*

- the industry's building
- the building industry
- the industry of building

*2. Um triunfo educacional*

- an educational triumph
- a triumph educational
- a triumph of education

*3. Um atraso de quatro horas*

- a four o'clock delay
- a delay of four o'clock
- a four-hour delay

*4. O estranho, requisito novo de formatura*

- the strange, new graduation requirement
- the strange, requirement of new graduation
- the strange, new requirement graduation

*5. Um estudante de ciência da computação*

- a student of science computer
- a computer science student
- a science computer student

*6. A estratégia nacional do espaço cibernético da administração Bush*

- the strategy national of cyberspace in Bush's administration
- the cyberspace's national strategy of administration Bush
- the Bush administration's national cyberspace strategy

7. *Leis de pena de morte*

- laws of penalty of death
- death penalty laws
- penalty laws death

8. *Uma técnica de tradução inteiramente nova*

- an entirely new swimming technique
- a technique of swimming entirely new
- a swimming technique entirely new

9. *Uma escritora freelance da área de Washington*

- a freelance writer of area Washington
- a writer freelance of Washington area
- a Washington area freelance writer

10. *Documentos de auxílio financeiro*

- documents of aid financial
- aid financial documents
- financial aid documents

11. *O negociante rico de New York Eugene Lang*

- wealthy New York businessman Eugene Lang
- the businessman wealthy Eugene Lang of New York
- Eugene Lang, New York wealthy businessman

12. *Grandes escolas secundárias decadentes do interior da cidade*

- high large schools failing of inner-city
- large failing inner-city high schools
- schools high large failing inner-city

## Anexo IV – Questionários: versão final

### PERFIL DO ENTREVISTADO

Local onde está respondendo o questionário: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

1. Nome completo: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Escolaridade:

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Graduação

Pós-Graduação

Mestrado

Doutorado

5. Já estudou Inglês antes?

SIM (Vá para a pergunta 6)  NÃO

6. Onde?

a) _____	Duração: _____
b) _____	Duração: _____
c) _____	Duração: _____
d) _____	Duração: _____

7. Com que idade começou a estudar Inglês? \_\_\_\_\_

8. Já morou em país(es) onde se fala Inglês como primeira língua?

SIM (Vá para a pergunta 9)  NÃO (Vá para a pergunta 10)

9. Em que país(es)? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

10. Tendo em vista sua experiência com o idioma Inglês, em que nível você se classificaria?

Básico

Intermediário Baixo

Intermediário Alto

Avançado

Superior

11. Assinale abaixo o conceito que você associa à sua capacidade de leitura em Inglês:

Ruim

Regular

Bom

Muito Bom

Excelente

**A seguir, você responderá a três questionários com questões de múltipla escolha. Em cada um dos enunciados, você deverá escolher apenas uma resposta correta. Evite deixar qualquer pergunta sem resposta. Obrigada pela participação!**

Test 1 – *Assinale a única opção que corresponde à tradução das frases sublinhadas*

---

1. Sometimes, it is teenage children who make the discovery. Carol Silverman, of Scarsdale, N. Y., said that when her 27-year marriage collapsed six years ago, it was her daughter, then 14, who found **the key document**: a personal profile, in rich anatomical detail, that her father had posted on a gay dating site.

- a chave do documento
- a chave documenta
- o documento-chave

2. Proper use of emergency contraception, on average, reduces the risk of pregnancy by about 85 percent, and more if the treatment is used within 12 hours. Side effects with Plan B are minor – nausea in about 15 percent of cases, vomiting in 1 percent and a delay in the next menstrual period in 5 percent.

Side effects rates are higher with Preven, which includes **an estrogen component** as well as progesterone.

- um estrógeno componente
- um componente de estrógeno
- um estrógeno de componente

3. In **a cavernous, concrete-floored examining hall** at the Leesburg campus of the Virginia-Maryland Regional College of Veterinary Medicine, a fourth-year student stood in the shadow of an enormous caramel-colored draft horse. Heather Craven, 32, was using a white plastic disposable razor to shave a small patch on the horse's neck, preparation for a catheter through which a large sack of blood would be drawn.

- uma sala de exame cavernosa, de chão de concreto
- a caverna, sala de exame de concreto no chão
- uma caverna, com chão de concreto examinando a sala

4. The fault, I now learn, lies not in the pool, but in the fact that many of us learned to swim too long ago. Swimming techniques and **instruction methods** have changed dramatically in recent years. So, if you would rather be swimming in the pool than lounging by the side of it, take heart. Updating your technique can make swimming not only easier, but, I can attest, downright pleasant.

- instrução dos métodos
- instrução metódica
- métodos de instrução

Test 1 – Assinale a única opção que corresponde à tradução das frases sublinhadas (pág. 2)

---

5. Katherine Karamolengos agrees. Her cat, Leo, was one of the early patients in Penn's feline kidney transplant program. Leo survived for three years and six months after surgery, but much of that time was spent battling the complications (diabetes, anemia, intestinal ulcers, Cushing's disease, liver cancer) that are routine in human transplant patients taking immunosuppressants, the drugs that keep the body from rejecting a donor organ. **The original estimated cost** of the transplant, about \$ 4,000, ballooned to seven times that.

- o original estimou o custo
- o estimado original custa
- o custo estimado original

6. Brig. Gen. Mark Kimmit, spokesman for **the occupation military command**, said the claim was being investigated. But he suggested that the attack might be the work of Abu Musab al-Zarqawi, a Jordanian militant with ties to Al Qaeda.

- o comando militar de ocupação
- a ocupação do comando militar
- o militar do comando de ocupação

7. The numbers of patients complaining of respiratory problems were not available for a **Federal Emergency Management Agency mobile emergency room** in Punta Gorda or from Bon Secours-St. Joseph Hospital in Port Charlotte.

- sala de emergência móvel da Agência Federal de Gerenciamento de Emergência
- Emergência Federal de Gerenciamento da Agência móvel de sala de emergência
- Gerenciamento da Agência de Emergência Federal da sala de emergência móvel

8. Enrollment numbers from the 10th day of school, which was Friday, are used to determine state funding and staff allocations.

Buckley said he could not say how much the district will lose because of the difference in enrollment figures. The amount will depend on how many students are in **special education or language programs**.

- educação especial ou linguagem de programas
- programas de educação especial ou linguagem
- especial educação ou linguagem programada

Test 1 – Assinale a única opção que corresponde à tradução das frases

9. The question of access is “**the driving ethical question** in veterinary medicine today”, says Arthur Caplan, chairman of the department of medical ethics at Penn. “I can assure you that if your cat or dog is hit by a car in a poor neighborhood, you’re going to have the choice of euthanasia or hoping that the animal will come around. In a rich neighborhood, you’re going to get a whole recipe of things you might consider doing: orthopedics, the possibility of dialysis, lots of things that would be similar to what happens with human trauma.”

- ( ) a questão ética fundamental
- ( ) a fundamental ética da questão
- ( ) a ética que fundamenta a questão

10. In the mid-1960’s “Saved” elicited genuine outrage among reviewers, one of whom described its characters as “foul-mouthed, dirty-minded, illiterate and barely to be judged on any recognizable human level at all”. What really rattled audiences, though, was the act of violence at the play’s center. And in “Distance” Mr. LaBute, in addition to recreating **Mr Bond’s heartless urban environment** in an American landscape, depicts a murder that is entirely too similar to the one in “Saved” to be coincidental.

- ( ) o sr. Bond é cruel no meio urbano
- ( ) o meio urbano cruel do sr. Bond
- ( ) o sr. Bond tem um meio urbano cruel

11. Kerry picked Comedy Central’s “The Daily Show”, where he will appear tonight in an extended interview.

Now I bet you feel terrible that you dismissed as fools those critics who, back in July, collectively crowned “The Daily Show” **the year’s best news and information program**. I know I do.

This marks the first time “The Daily Show” has bagged an actual presidential nominee.

- ( ) o melhor programa de notícias e informação do ano
- ( ) as melhores notícias do ano e informação programada
- ( ) o ano é melhor com notícias e programa de informação

12. How well are you warding off the wheezing? In a study published last week, University of Michigan researchers found that half the steps parents take to prevent **a child’s asthma attacks** are ineffective or unproved. That’s because asthma is provoked by a variety of triggers, each of which calls for a specific intervention. Special bedding makes sense if your child is allergic to dust mites, but not if the problem is plant pollen. Shut the windows instead.

- ( ) uma criança com ataques de asma
- ( ) ataques de asma de uma criança
- ( ) a criança que tem asma ataca

13. The recognition is one small part of a sea change that began in 1980s, driven by **technological innovation** and the rising social status of the American house pet. At the country's leading veterinary teaching hospitals, surgeons now routinely perform procedures that were unavailable to the average house pet 10 years ago: kidney transplants, cancer chemotherapy, back surgery for herniated disks, titanium hip-joint replacements, radiation treatments for goldfish, MRIs for hawks.

- tecnologia da inovação
- inovação tecnológica
- tecnologia inovadora

14. A growing minority of single women have even opted to stop waiting for marriage to build their dream houses. Nagako Motomiya, 49, a senior administrator with the City of Tokyo, hired **a \$ 400,000 one-bedroom, three-level house** in west Tokyo. With delicate and pricey furniture and floor-to-ceiling "moon-gazing window" for relaxing evenings at home, it is tailor-made to her lifestyle.

- uns 400.000 dólares em um quarto, casa de três andares
- uma casa de 400.000 dólares de três andares e um quarto
- um quarto de 400.000 dólares, em casa de três andares

15. As the Republican convention unfolds in New York, the drama will be mostly focused on platform planks, policy, speechmaking, sound bites and the like. There will be characters of all sorts paraded across the stage, and New York will become a mere backdrop for lots of partisan politics and protests. But for those in search of the Big Apple's real spirit, it would behoove both visiting Republicans and full-time New Yorkers alike to take a tour of the sites that have become more familiar courtesy of Woody Allen, whose films serve as **loving, visual (and sometimes neurotic) reminders** of what makes New York such a personally affecting place. Woody's New York is an authentic New York; as much about offbeat delis and street corners as it is about skylines and museums.

- lembretes carinhosos, visuais (e às vezes neuróticos)
- carinhos visuais (e às vezes neuróticos) lembram
- amando, visual (e às vezes neuroticamente) os lembretes

16. Several event planners involved in the convention said that Ms. Spears, who famously praised the President and his handling of the war in Iraq (as seen in Michael Moore's Fahrenheit 9/11), was approached several times to attend **convention-related events**, but has declined to do so.

- eventos relacionados à convenção
- convenção relatou eventos
- convenção relacionada aos eventos

17. Dr. Grimes is hardly the only one distressed by the Food and Drug Administration's decision in

May to refuse to grant over-the-counter access to **the morning-after emergency contraceptive** known as Plan B.

*Six months earlier, the agency's advisory committees voted 23 to 4 in favor of removing the requirement that a woman first obtain a prescription from a doctor before she can buy this product.*

- ( ) a manhã seguinte da emergência anticoncepcional
- ( ) a emergência anticoncepcional da manhã seguinte
- ( ) o anticoncepcional de emergência da manhã seguinte

*18. There was nobody but the media and well-wishers on Nauset Beach when Davies, 58, and Bailey, 63, were finally married at 1 p.m. The couple appeared at the top of a sand dune rising above the Atlantic Ocean. They took off their sandals and walked down to the beach to a little wooden table with spindly legs planted in the sand. There, weighted with some smooth ocean stones, was their hard-won marriage license. They may be one of the first couples to use a court decision – **the Massachusetts Supreme Judicial Court opinion** that made gay marriage legal – as one of the texts for their ceremony.*

- ( ) Massachusetts Suprema Judiciosa Corte de opinião
- ( ) a Suprema Corte Judicial de Massachusetts opinou
- ( ) a opinião da Corte Suprema Judicial de Massachusetts

Test 2 – *Assinale a única opção que corresponde à versão correta da frase do enunciado*

---

**1. A indústria da construção**

- ( ) the industry's building
- ( ) the building industry
- ( ) the industry of building

**2. Um teste de leitura**

- ( ) a test of read
- ( ) one test of reading
- ( ) a reading test

**3. Um atraso de quatro horas**

- ( ) a four o'clock delay
- ( ) a delay of four o'clock
- ( ) a four-hour delay

**4. A lista dos mais vendidos da Amazon.com**

- ( ) the list of best seller's Amazon.com
- ( ) Amazon.com best seller list
- ( ) the list of Amazon.com best sellers

**5. Um estudante de ciência da computação**

- ( ) a student of science computer
- ( ) a computer science student
- ( ) a science computer student

**6. O inimigo público nº 1 do mundo da tecnologia**

- ( ) the enemy public no. 1 of the world of technology
- ( ) the public no. 1 enemy of world technology
- ( ) the technology world's public enemy no. 1

**7. Leis de pena de morte**

- ( ) laws of penalty of death
- ( ) death penalty laws
- ( ) penalty laws death

**8. Um professor de Física da Universidade de Columbia**

- ( ) a Columbia University Physics Professor
- ( ) a professor of Physics in University of Columbia
- ( ) a University Physics professor in Columbia

**9. Uma escritora freelance da área de Washington**

- ( ) a freelance writer of area Washington
- ( ) a writer freelance of Washington area
- ( ) a Washington area freelance writer

**10. A carreira de 38 anos de Nichols**

- ( ) Nichols's 38-year career
- ( ) career of 38 years of Nichols
- ( ) career of Nichols's 38-year

**11. O pronunciamento de Estado da União de 2003 do Presidente Bush**

- ( ) the address of 2003 of President Bush's State of the Union
- ( ) the 2003 address State of the Union of President Bush
- ( ) President Bush's 2003 State of the Union address

**12. O relatório de Diretrizes Alimentares do Comitê Conselheiro**

- ( ) the report of Committee's Advisory Dietary Guidelines
- ( ) Dietary Guidelines Advisory Committee report
- ( ) the report's Advisory Committee Dietary Guidelines

Test 3 – *Marque a opção em que todas as informações estão corretamente reunidas*

---

1.

It's a room.

It's good-looking.

It's for study.

It's a room good-looking for study.

It's a room for study good-looking.

It's a good-looking study room.

2.

It was ordinary.

It was a Monday.

It was a Monday ordinary.

It was an ordinary Monday.

It was Monday ordinary.

3.

They were security.

They were forces.

They were American.

They were security forces American.

They were forces security Americans.

They were American security forces.

4.

It's a house.

It's three-room.

It's mud-walled.

It's a three-room mud-walled house.

It's a mud-walled three-room house.

It's a house three-room mud-walled.

5.

He's a businessman.

He's wealthy.

He's Eugene Lang.

He's from New York.

He's a New York businessman wealthy Eugene Lang.

He's a businessman wealthy New York Eugene Lang.

He's a wealthy New York businessman Eugene Lang.



6.

It's an infection.

It's viral.

It's an infection viral.

It's a viral infection.

It's an infection virus.

7.

It's Bush's administration's.

It's national.

It's cyberspace.

It's the strategy.

It's the strategy national cyberspace of Bush administration.

It's the national strategy cyberspace Bush's administration.

It's the Bush's administration's national cyberspace strategy.

8.

It's a condition.

It's chronical and devastating.

It's neurological.

It's a chronical and devastating neurological condition.

It's a devastating and neurological chronical condition.

It's a neurological and devastating chronical condition.

## **Anexo V – Relação de artigos pesquisados**

- ADLER, Jerry & UNDERWOOD, Jane. “Search for the Sacred”. Newsweek, 30 ago. 2004.
- ALLEN, Mike & BRODER, David. “Bush’s Leadership Style: Decisive or Simplistic?” The Washington Post, 30 ago. 2004.
- ARGETSINGER, Amy. “Far From Home, a Mother Shares Triumph”. The Washington Post , Kilgoris, Kenya, 19 mai. 2004.
- ARMAS, Genaro. “Ranks of Poverty-Stricken, Uninsured Rise, Census Finds”. The Washington Post, 26 ago. 2004.
- AUSTIN, Liz. “More U.S. High Schools Segregating Sexes”. The Washington Post, Dallas, Texas, 24 ago. 2004.
- BAKER, Peter. “Russia Says Siege Leader Brutally Killed 3 Followers”. The Washington Post, Moscow, 8 set. 2004.
- BARAM, Marcus & BROOKS, Jake. “Bruce Willis Regrets”. New York Observer, 24 ago. 2004.
- BARRY, John. “The Missing Medal”. Newsweek, 26 ago. 2004.
- BATTIATA, Mary. “Whose Life Is It, Anyway?” The Washington Post, 29 ago. 2004.
- BLUM, Justin. “Principal Fired over Missing School Bus”. The Washington Post, 27 mai. 2004.
- BRAIKER, Brian. “The World on a String”. Newsweek, 26 mar. 2004.
- BRANTLEY, Ben. “Neil LaBute’s Beasts, Two-Legged and Raging”. The New York Times, 7mai. 2004.
- BRODY, Jane. “The Politics of Emergency Contraception”. The New York Times, 24 ago. 2004.
- BURROS, Marion. “Added Sugars, Less Urgency? Fine Print and the Guidelines”. The New York Times, 25 ago. 2004.
- CAREY, Benedict. “New Therapy on Depression Finds Phone Is Effective”. The New York Times, 25 ago. 2004.

CBS NEWS. 60 Minutes. "I Have a Dream: College Tuition". 23 mai. 2004.

CHEBATORIS, Jac. "Beyond Before and After". Newsweek, 25 jun. 2004.

CLAREY, Christopher. "Agassi Loses to Qualifier at French Open". The New York Times, Paris, France, 24 mai. 2004.

COHEN, Richard. "Needed: Straight Talk from Kerry". The Washington Post, New York, 31 ago. 2004.

COWLEY, Geoffrey & UNDERWOOD, Anne. "A Disease in Disguise". Newsweek, 23 ago. 2004.

COWLEY, Geoffrey. "The Bush Administration Stands Alone". Newsweek, 14 jul. 2004.

DE MORAES, Lisa. "Seriously: Kerry on Comedy Central". The Washington Post, 24 ago. 2004.

DEHGHANPISHEH, Bebak. "A War's Hidden Hands". Newsweek, 6 set. 2004.

EPTING, Chris. "He'll Take Manhattan". MSNBC, 25 ago. 2004.

FAIOLA, Anthony. "Japanese Women Live, and Like It, on Their Own". The Washington Post, Tokyo, 31 ago. 2004.

FISHER, Ian. "Suicide Bomber Kills President of Iraqi Council". The New York Times, Baghdad, 18 mai. 2004.

FORDING, Laura. "Education, 21<sup>st</sup> Centiry-Style". Newsweek, 30 mar. 2004.

FRIST, Bill & CLINTON, Hillary. "How to Heal Health Care". The Washington Post, 25 ago. 2004.

GEGAX, T. "Political Talk at the Olympic Village". Newsweek, 24 ago. 2004.

GROSS, Jane. "When the Computer Opens the Closet". The New York Times, 22 ago. 2004.

HALBFINGER, David. "Kerry Wants \$30 Billion for Teachers". The New York Times, Colton, California, 6 mai. 2004.

HENDERSON, Nell. "Skilled Labor in High Demand". The Washington Post, 25ago. 2004.

HIGHAN, Scott. "Gitmo Detainee Admits to Working for Bin Laden". The Washington Post, Guantanamo Bay, Cuba, 26 ago. 2004.

HIRSH, Michael. "Taking Aim at Our Enemies". Newsweek, 13 set. 2004.

IGNATIUS, David. "Dangers of Defaming a War Hero". The Washington Post, 24 ago. 2004.

JEFFERSON, James. "Arkansas School Children at Obesity Risk". The Washington Post, North Little Rock, Ark., 8 set. 2004.

JOHNSON, Scott. "Eyewitness to a Siege". Newsweek, 30 ago. 2004.

KALB, Claudia & SPRINGEN, Karen. "Putting It All Together". Newsweek, 10 mai 2004.

KALB, Claudia. "Health: Tracking Triggers". Newsweek, 30 ago. 2004.

KANTROWITZ, Barbara & SPRINGEN, Karen. "What Dreams Are Made of". Newsweek, 9 ago. 2004.

KASSINGER, Ruth. "Adult Swim". The Washington Post, 25 mai. 2004.

KENNICOTT, "Altared State". The Washington Post, Provincetown, Mass., 18 mai. 2004.

KUCHMENT, Anna. "A Bloody End". Newsweek, 4 set. 2004.

KURTZ, Howard. "Media View Kitty Kelley's Bush Book with Caution". The Washington Post, 8 set. 2004.

KURTZ, Howard. "Sharon Bush Denies Kitty Kelley Account". The Washington Post, 9 set. 2004.

LANKES, Tiffany. "Low Enrollments at Some Schools Means Less Money". The Herald Tribune, Manatee County, 25 ago. 2004.

LEARY, Warren E. "Mercury Will Become the Next Planet to Get Its Close-Up". The New York Times, 27 jul. 2004.

LEIBOVICH, Mark & FARHI, Paul. "Michael Moore Joins the Press – and Gets Some". The Washington Post, New York, 31 ago. 2004.

LEONHARDT, David. "Top Athletes May Be Running Into a Tall Hurdle: Themselves". The New York Times, 17ago. 2004.

LEVY, Steven. "Twilight of the PC Era?" Newsweek, 24 nov. 2003.

LEWIS, Anthony. "A President Beyond the Law". The New York Times, Cambridge, Massachussets, 7 mai. 2004.

LIPTAK, Adam. "U.S. Judge in San Francisco Strikes down Federal Law Banning Form of Abortion". The New York Times, 2 jun. 2004.

LIU, Melinda & DICKEY, Christopher. "Unearthing the Bible". Newsweek, 30 ago. 2004.

LOCKE, Michelle. "Festival Raises Millions for Mental Health". The Washington Post, Rutherford, Calif., 9 set. 2004.

LOVGREN, Stefan. "Olympic Gold Begins with Good Genes, Experts Say". National Geographic News. 20 ago. 2004.

MAHONEY, Rebecca & LACEY, Tiffany. "Stranded". The Herald Tribune, New York, 23 ago. 2004.

MANFUSO, Jamie. "Charley Redefines County Campaigns, Resets Priorities". The Herald Tribune, Charlotte County, 26 ago. 2004.

MARRIOTT, Michel. "The Bionic Running Shoe". The New York Times, Portland, Oregon, 6 mai. 2004.

MATHEWS, Jay. "Program Nudges Students to Go to College". The Washington Post, 25 mai. 2004.

MAX, D. T. "Another Gore in the Lit Game – and Kristin, Sadly, Is No Vidal". New York Observer, 24 ago. 2004.

MAYELL, Hillary. "Textile Fragments Provide Details of Ancient Lives". National Geographic News, 23 ago. 2004.

McGUIRE, David. "Study: Online Crime Costs Raising". The Washington Post. 24 mai. 2004.

McNEIL, Jr. Donald G. "Views Mixed on U.S. Shift on Drugs for AIDS". The New York Times, 18 mai. 2004.

MEYERSON, Harold. "Bush's Game of Risk". The Washington Post, 8 set. 2004.

NEWMAN, Maria. "Endangered Species: Quaint Towns. Green Hills. Vermont!". The New York Times. 24 mai. 2004.

NEWSWEEK. "Online Mail Call". 20 ago. 2004.

OZOLS, Jane Barrett. "We Were There". Newsweek, 6 ago. 2004.

PRESSLER, Margareth. "Foodmakers Search for a New Fat... Again". The Washington Post, 31 ago. 2004.

QUILODRAN, Federico. "Chile Strips Pinochet's Immunity". The Washington Post, Santiago, Chile, 26 ago. 2004.

ROACH, John. "In Crocodile Evolution, the Bite Came Before the Body". National Geographic News, 25 ago. 2004.

ROBERTS, Roxanne. "Zero Calls, and One Cruel Answer". The Washington Post, 23 ago. 2004.

ROSS, Emma. "New Test May Be Heart Attack Predictor". The Herald Tribune, Munich, Germany, 31 ago. 2004.

SCOTT, A. O. "When All Those Big Macs Bite Back". The New York Times, 7mai. 2004.

SIPRESS, Alan & NAKASHIMA, Ellen. "Blast Hits Australian Embassy in Jakarta". The Washington Post, Jakarta, Indonesia, 9 set. 2004.

SMITH, Sean. "Coming Attractions". Newsweek, 30 ago. 2004.

STEIN, Rob. "How to Kill Cancer So It Doesn't Grow back". The Washington Post, 30 ago. 2004.

STEIN, Rod. "A Regular Soda a Day Boosts Weight Gain". The Washington Post, 25 ago. 2004.

STONE, Brad. "Soaking in Spam". Newsweek, 24 nov. 2003.

TARKAN, Laurie. "As a Hormone Substitute, Soy is Ever More Popular, but Is It Safe?" The New York Times, 24 ago. 2004.

THE ASSOCIATED PRESS. "Trial Begins in Hollywood couple's lawsuit over Botox". The Herald Tribune, Los Angeles, 31 ago. 2004.

THE HERALD TRIBUNE ASSOCIATED PRESS. "Flood Kills at Least 160 in Caribbean. Port-au-Prince, Haiti, 25mai. 2004.

THOMASON, Teri. "Bed Bugs Bite". The Herald Tribune, New York, 9 ago. 2004.

TREJOS, Nancy & Johnson, Darragh. "Arundel Accused of Discrimination". The Washington Post, 18 mai. 2004.

TUCKER, Nancy. "Fishing for My Supper". The Washington Post, 25 ago. 2004.

TYRE, Peg, SCELFO, Julie & KANTROWITZ, Barbara. "The Power of No". Newsweek, 13 set. 2004.

UNDERWOOD, Anne & ADLER, Jerry. "What You Don't Know about Fat". Newsweek, 23 ago. 2004.

VICK, Karl. "12 Nepali Hostages Reportedly Killed in Iraq". The Washington Post,

Baghdad, 31 ago. 2004.

WAXMAN, Sharon. "The Unlimate Blockhead: 'Peanuts'Collection Arrives. The New York Times, Santa Rosa, California, 6 mai. 2004.

WHITE, Josh & RICKS, Thomas. "Iraqi Teens Abused at Abu Ghraib, Report Finds". The Washington Post, 24 ago. 2004.

WHITTLE, Patrick. "Respiratory Cases Could Be Linked to Mold". The Herald Tribune, Charlotte County, 25 ago. 2004.

WORD, Ron. "State Prepares to Execute Inmate Who Killed to Receive Death Penalty. The Herald Tribune. Starke, Florida. 25 mai. 2004.

WYATT, Edward. "Sex, Sex, Sex: up Front in Bookstores Near You". The New York Times, 24 ago. 2004.

YOST, Pete. "Bush Says Kerry Will Increase Spending, Taxes". The Washington Post, Las Cruces, N.M., 26 ago. 2004.

## **Anexo VI – Caracterização dos alunos da Amostra Pinheiro**

A seguir, apresentamos as características de cada um dos alunos do grupo pesquisado, arroladas pela professora Lúcia Pinheiro, após a leitura das diretrizes da IACTFL (cf. Tabela 1) para classificação de informantes em níveis. A fim de preservarmos a identidade dos sujeitos de pesquisa, identificamo-los pelas letras iniciais dos seus nomes, seguidas das observações da professora Lúcia Pinheiro a respeito de suas produções em sala de aula e de extratos de sua participação:

- NA (Nível *Advanced Plus*) – A aluna conseguia se expressar oralmente, mas não gostava de falar a LE na sala de aula, pois temia que os demais alunos a achassem pedante. Pronúncia e entonação muito boas; não apresentava dificuldades estruturais, usava um discurso coeso. Ao discutir sobre assuntos triviais, demonstrava bastante fluência. Talvez faltasse a maturidade necessária para a discussão de alguns assuntos; nesse ponto, o conhecimento de mundo parecia interferir no uso da língua. Além disso, a proposta de trabalho com assuntos diversos não era levada a sério pela aluna. Esse pode ter sido um dos motivos por que a aluna não tenha demonstrado tanta desenvoltura no idioma. Assuntos mais abstratos não faziam parte da vivência dessa aluna. Em geral, não apresentava lacunas de vocabulário e, quando isso acontecia, compensava com paráfrases. Era capaz de marcar diferenças de significado. Discurso “solto”, desenvolto; domínio de vocabulário idiomático, mais informal.

### **Seqüência A**

Prof.: [...] Attention... you'll go over the ads and try to find someone, OK?  
Who you think will suit you and you'll have to explain why, OK? To your  
partner, OK? You'll work in pairs, OK?

**Na: Ah, eu não.** ((prof. não ouve)) (Amostra Pinheiro, p. 8-9)

### **Seqüência B**

Prof.: Let's see... who would like to talk?

**Na: O que é pra fazer?**

Prof.: That's what you... you were doing. ((tom de surpresa))

Fa: Pra escolher?

Prof.: Yes... yes... yes.

**Na: Eu... eu... eu escolhi.**

Fa: Eu também já escolhi.

Prof.: In English.

**Na: I... I chose one.** (Amostra Pinheiro, p. 13)

- FA (Nível *Advanced Plus*) – A aluna demonstrava capacidade de discutir assuntos variados, não apenas os concretos, mais ligados ao cotidiano, como também outros mais específicos, de caráter político e sobre relações sociais. Mostrava-se muito eficiente na defesa de opiniões, sabendo fundamentar suas

escolhas e lançando mão de hipóteses, exemplificações e uma gama variada de habilidades que lhe permitiam sustentar pontos de vista. A aluna não demonstrava deficiências estruturais, mas dificuldade em algum vocabulário mais específico, o que era compensado através de paráfrases/circunlóquios. Com vocabulário amplo, palavras raras ou menos freqüentes, fazia uso competente de entonação, principalmente de *stress* contrastivo. Bastante fluente, com discurso conectado (coesão), era a aluna que mais poderia manter uma conversa durante mais tempo. Estudara em escola inglesa.

### Seqüência C

**Fa: I think... I think that maybe eh... in the job... anyway... you have the ad in Portuguese and you go there but you need English... Then if... if you don't speak English you won't be hired anyway... So, if they do it... it saves time.**

Prof.: So... it's OK for you... English in a Brazilian newspaper... no problem.

**Fa: Eu acho.** (Amostra Pinheiro, p. 80)

### Seqüência D

Prof.: OK, very good. Continue, continue.

**Fa: After the interview with the boss, he went out of the office and he went to a... restaurant for dinner and he came home left... and the next day the boss phoned telling he... that he had got**

Prof.: So, he had the job... come on.

**Fa: And he signed the contract.** (Amostra Pinheiro, p. 177)

- TH (Nível *Advanced Plus*) – Aluna concursada, que gerava mais expectativas na professora. Localizava-se no meio do *continuum* decrescente do nível *Advanced Plus*:

FA      TH      NA

Era uma aluna altamente participativa. Várias ocorrências de fala, em situações sociais e em assuntos abstratos, revelavam desenvoltura argumentativa e capacidade de elaborar hipóteses tanto quanto de sustentar opiniões, com amplo uso de argumentos e exemplificações. Com conhecimento lexical apropriado, diversas vezes demonstrava alguma dificuldade de pronunciar palavras, principalmente as menos usadas, típicas de discurso escrito. Essas dificuldades específicas não

limitavam sua participação nas atividades. Não possuía vocabulário tão amplo e idiomático como NA e FA, mas era dotada de boa fluência para compensar. Essa participação e a vontade de se comunicar eliminavam dificuldades lexicais, apresentando-se com maturidade e grande capacidade crítica.

### **Seqüência E**

Prof.: What do you have to do? ((lança a pergunta para a turma))

**Th: We have to discover the profession and... know... see if our... see if what we say about the professions is true.**

Prof.: ((notando que mais alunos estavam desatentos)) Do you know, G., what we have to do?

Ga: Wh... ha.

Prof.: What is happening today? What are you doing? ((3s))

Ga: Nothing.

Prof.: Ga, what are you doing?

Ga: ((a aluna permanece em silêncio)) (Amostra Pinheiro, p. 198-9)

## Seqüência F

Prof.: The fox thought she could do it by herself but then... what happened?

Ca: What happened?

**Th: So... one day... yeah.**

Prof.: Yes.

**Th: One day ah... men... ah... hunters and hounds they found the fox, caught it and killed ah... eh... as a prize for the day... it's like that**

Prof.: So...

**Th: The moral is that ah... can I explain with my own words?**

Prof.: Yes, of course!

**Th: It's something like that... you have to ((2s)) the fox wanted to be independent but she couldn't do it and then... because... because the lion would protect her from the hunters, for example she wouldn't protect herself... I guess it's something about your life... we have just to... to try to do things when we're sure we can.**

Prof.: Yeah, that's...

**Th: We have to try but when... we have chances.** (Amostra Pinheiro, p. 226-7)

- CM (Nível *Advanced*) – Aluno que falava pouco durante as aulas (a professora demonstrou dificuldade para avaliar esse aluno devido à pouca

participação nas aulas). CM justificava sua participação tímida pelo fato de ser uma turma mais numerosa em comparação a anos anteriores. De acordo com a avaliação desse aluno, havia muitos colegas (o que ele considerava errado) numa turma de nível “avançado”. Mesmo assim, exibia, por vezes, vocabulário sólido, domínio da gramática e quase nenhuma dificuldade com relação à variedade *standard*. Apresentava discurso conectado e coerente. Não pode ser considerado *Advanced Plus*, porque não possuía grande capacidade de sustentar opiniões (como FA e TH). Com pronúncia correta, sabia lançar mão de estruturas pragmático-comunicativas.

### **Seqüência G**

**CM: Talk about your story.**

Nat: Quê?

**CM: Talk about your story.**

Nat: É *The Ants and the Grasshopper*... a professora disse que era gafanhoto... mas a que eu conheço é sobre a cigarra... mas eu não sei como é cigarra em inglês.

**CM: So...you say grasshopper.**

Nat: Hum... the grasshopper... in the winter... it was very hungry and asked... the ants... for food to save his life. The ants asked to... him what you do in the summer. He answered that... he sing – sun...

**CM: Sang.**

Nat: Yes...that he sang. Then... the ants laughed, closed the...

**CM: Hum... mine was about... the lion and the fox that they were partners eh... always the fox she found the... the prey the animal that they were hunting... the lion attacked and then... they... they should but the... fox only gets a... rest of the lion... a rest of food. But one day... she realized that... the fox realized that she could do... she could do all of that by herself, then she... she changed, right... she changed her place in life... but... as she... she tried to catch the animal... she was... was... the hunters caught her and... she died.**

Nat: What's the message?

**CM: It's this... it's here: "keep your place in life, and your place will keep you." She wanted to change... to get more and**

Nat: Died because of that. (Amostra Pinheiro, p. 235-6)

- RE (Nível *Intermediate High*) – Normalmente não falava muito e possuía tom de voz baixo. Quando se dispunha a falar, apresentava discurso desenvolvido. Possuía poucas dificuldades gramaticais, com algumas características de *Advanced*: podia sustentar uma argumentação. Apresentava lacunas de vocabulário, o que era compensado através do uso de estratégias pragmático-comunicativas.

### Seqüência H

CM: In my opinion... the man can... eh... can do more jobs than a girl... but...  
not... all of them... Now... you say what you think

**Re: But... I think... that women are good... as good**

CM: As good as... ((auxiliando a colega))

**Re: As good as men... and that they can... work so much as... as much  
as a man** (Amostra Pinheiro, p. 91)

### Seqüência I

Prof.: I knew you would agree... and what about the other... the other fable...  
that you have to keep... you have to accept your position in life... do you  
agree with that?

Ca: No

Th: ((inint))

**Re: Not accept but try to**

Th: Try to do your best but when you... have...  
fail

Prof.: But if you are poor you have to accept that

AA: No... no

**Re: No, but if you**

Prof.: If you have a low salary

**Re: If you try to do something**

Th: But if you try to do something that is much above your ability you won't succeed. (Amostra Pinheiro, p. 230-1)

- FE (Nível *Intermediate High*) – Nas situações de uso do discurso no dia-a-dia, a aluna se saía muito bem. Demonstrava, contudo, habilidade mais limitada, no que se refere a erros de formação estrutural, evidenciando pontos gramaticais consolidados erroneamente. Com vocabulário limitado e muitas hesitações e pausas, era capaz de conectar idéias, mesmo assim, apresentava capacidade para narrar um evento concreto, por meio de discurso compreensível ao falante nativo, embora tivesse que recorrer a repetições para a solução de problemas de compreensão.

**Seqüência J**

Th: We're going to mention... religion

**Fe: If people get married... which religion will be... the children follow?**

Prof.: Yeah.... That's a good point

Nat: The children will have two

Ca: Ah, no no...

**Fe: But... no...**

[...]

**Fe: I think it is it isn't como é que é delicada?**

CM: Delicate. (Amostra Pinheiro, p. 44-5)

### **Seqüência K**

Prof.: No, I think that the parents are the only people who can really forgive... who can really accept... not forgive but they can accept, understand you

**Fe: I... I think that... that what she said**

Prof.: Hum

**Fe: Is that sometimes we can feel ah... more more comfortable to tell eh... friends**

Prof.: Oh, yes

Fa: Yeah

**Fe: Eh... they understand... differently.** (Amostra Pinheiro, p. 249-50)

- CA (Nível *Intermediate Mid*) – Aluno extrovertido, falante, mas com participação irregular nas atividades propostas. Gostava de se posicionar em relação aos assuntos, embora essa característica pudesse evidenciar uma necessidade implícita de se destacar no grupo. Usava estratégias pragmático-comunicativas para superar incorreções, dificuldades. Ao falar, evidenciava tais dificuldades, por meio de construções com impropriedades gramaticais. Não se importava em procurar a

forma correta para se expressar. Apresentava, por vezes, uma pronúncia deficiente, com clara e evidente influência da língua materna.

### **Seqüência L**

CM: The consequences of having sex... can be pregnancy or... or

**Ca: Fala... vai falando inglês**

CM: Sex... sexual ah... transmission ah... of sickness

**Ca: And the pregnancy happens... eh because they... just do sex a lot and go yeah... oh yeah... oh yeah ((tom de riso)). Hey, R., não fala essas coisas não... que vacilo ((risos))** (Amostra Pinheiro, p. 313)

### **Seqüência M**

Fa: Beacu ((risos)) because ah... everybody likes MTV and MTV has like ah, a lot of... of... shows in different subjects... so when like it... you're like... you absorb lots of information they're giving you... so

**Ca: Eh... everything they says everybody thinks it's right.** (Amostra Pinheiro, p. 382)

- LO (Nível *Intermediate Mid*) – Essa aluna apresentava dificuldades para se expressar no nível supra-segmental. Existe dúvida se essa dificuldade devia-se à falta de competência na língua ou era proveniente de timidez. Contribuía para os

debates apenas com frases curtas e soltas. Ao longo do ano letivo, à proporção que sua participação foi progredindo, suas frases tornavam-se mais extensas. Nitidamente, a preocupação com a forma correta e a boa pronúncia prejudicava a fluência. Na amostra, ofereceu poucas ocorrências de fala. Não demonstrava influência da L1 e apresentava fluência na construção de sentenças, mas exibia dificuldade em conectá-las discursivamente.

### **Seqüência N**

Prof.: Do you think... who can... who can comment on she's saying the media has to have limits? ((3s))

**Lo: It's true**

Prof.: Why true?

**Lo: Ah... they can't**

Prof.: But it's their job... that's what they say it's their

Th: OK, but they can't

show eh... things that are very personal... they... they can't...like

Prof.: OK, talk to the class (...) (Amostra Pinheiro, p. 411)

- MAR (Nível *Intermediate Mid*) – Esse aluno demonstrava uma fluência de difícil avaliação. Apresentou avanços ao longo do ano letivo. Era um caso interessante, pois possuía conhecimento lexical muito bom, devido ao seu nível de

leitura, conseguido mediante o contato constante com letras de música em inglês. Conhecia uma quantidade razoável de palavras, mas não as incorporava ao discurso. Possuía igualmente domínio das estruturas, cometendo poucos erros. Não foi possível caracterizá-lo com precisão devido à sua timidez: não falava mais do que uma frase. Ao lançar argumentos, não se estendia. Não apresentava dificuldades de expressão, mas não concordava com o esquema escolar. Demonstrava resistência às atividades propostas. Aos poucos, foi gostando mais das aulas porque a proposta de trabalho era mais “solta” do que a das demais disciplinas curriculares. Apresentou evolução em comparação a dois anos anteriores, quando tinha sido também aluno da professora Lúcia Pinheiro.

### **Seqüência O**

Prof.: OK... why did you choose her?

**Mar: Intelligent**

Prof.: Ah... intelligent... you see? (Amostra Pinheiro, p. 18)

### **Seqüência P**

Prof.: Yes... your social class... and cultural background? What do you understand by background? ((3s))

**Mar: Places you traveled to.**

Prof.: Yes... and... what else? ((4 s))

Fa: Things you know... (Amostra Pinheiro, p. 25)

- GR (Nível *Intermediate Low*) – O aluno demonstrava grau de interação suficiente em convívio social mais imediato, no uso cotidiano. Gostava de participar das discussões, mesmo apresentando dificuldades lingüísticas – como falta de vocabulário, problemas em estruturar gramaticalmente as construções e falhas de pronúncia –, o que redundava em dificuldades de compreensão em situações de interlocução. O aluno se tornava, algumas vezes, motivo de chacota na turma. Na medida do possível, conseguia utilizar estratégias pragmático-comunicativas, superando, inclusive, o grau de comunicabilidade de alunos de nível mais alto. Evidenciava dificuldades gramaticais evidentes, deficiência vocabular e problemas de pronúncia.

### **Seqüência Q**

Prof.: Working as a... can be... depending on the job... suppose... working as a drug dealer can be... ((3s))

Fa: Dangerous ((tom assertivo))

Prof.: Illegal... yeah is dangerous, OK?

**Gr: Is cool.**

Prof.: When I say... no, it's not...

Fa: Well-paid. ((risos)) (p. 112)

### **Seqüência R**

**Gr: It's more funny.**

Fe: Teacher... we throw the ball to...

**Gr: It's more funny.**

Ca: É... teacher.

Prof.: But there are some problems.

Fe: Professora

Prof.: IN ENGLISH

Fe: He...

**Gr: ((inint))**

Fe: He... Pe is shy, OK? So, we throw the ball to him... to Pe.

**Gr: We don't... throw with... strength**

Ma: No:: ((tom de ironia)) (Amostra Pinheiro, p. 133)

- GA (Nível *Intermediate Low*) – Tímida, a aluna não possuía o hábito de participar

das discussões em sala de aula. Com timbre de voz baixo, procurava o isolamento no semi-círculo. Tarefas controladas mostravam-se mais fáceis, tais como atividades com instruções. Apresentava um discurso não muito conectado. Possuía capacidade de discutir assuntos concretos. Com a fala cheia de hesitações e pausas, a aluna lançava mão de outras estratégias comunicativas para compensar a falta de fluência. Raramente iniciava o discurso. A participação precária em sala de aula poderia ser associada a uma dificuldade de aceitação no grupo, ou a limitações lingüísticas. Suas habilidades lhe permitiam interagir em situações sociais do dia-a-dia. Apresentava dificuldade em lidar com assuntos mais abstratos. Demonstrava influência da L1 na formação de frases. Exigia do professor estratégias de interação para completar o discurso descontínuo (*sympathetic interactions*). Esses recursos ajudaram a aluna a melhorar seu desempenho ao longo do ano letivo.

### **Seqüência S**

**Ga: How can I say “tímido”?** ((tom de voz baixo))

Prof.: How can I say...

**Ga: Tímido**

**Prof.: SHY**

**Ga: To make... como é mesmo?**

Prof.: Shy

**Ga: Shy people talk.**

Prof.: That's it, very good, Ga because then... you force different people...  
to talk, OK? ((3s)) (Amostra Pinheiro, p. 132-3)

### **Seqüência T**

Prof.: Ga... join the circle because this way I can't see you... Sit here today  
here

**Ga: Ah... ((resistindo))**

Prof.: Yes, yes, yes... I like to see all the students. ((3s)) Does anybody have  
ah... compositions... to hand in? (Amostra Pinheiro, p. 135)

- MA (Nível *Intermediate Low*) – Aluno tímido, apresentou pouca participação nas aulas. Em termos de leitura e de habilidades receptivas, poderia ser classificado numa faixa acima. Aluno culto, com bom conhecimento de mundo. Ao se dar conta de que estava se expressando em inglês, trocava imediatamente para o português, motivo pelo qual seu discurso era altamente desconectado. Falava bastante na L1. Com o auxílio do interlocutor, saía-se melhor. O aluno apresentava dificuldades quanto à fluência, embora exibisse produção escrita boa.

### **Seqüência U**

Prof.: You express your opinion in relation to this part of the exercise... and then... the one who gets the green ball, will have, according to part B... will have to agree or disagree, OK? Let's see an example ah.. suppose I get the blue ball, I say... "Writing for a newspaper must be... fascinating." Suppose you get the green ball... so...

Ma: And so!?

Prof.: You see... you have to pay attention

Ma: Fala de novo... fala de novo

Prof.: I think that writing for a newspaper must be... fascinating

Ma: Really!? I wouldn't like writing

Prof.: Really? Why not? You don't like writing?

Ma: Yeah... it's boring... and

Prof.: I thought that you liked it (...)

(Amostra Pinheiro, p. 136-7)

- NAT (Nível *Intermediate Low*) – Aluna que se auto-denominava “muito tímida”. Verbalizou várias vezes que não gostava de falar em sala de aula. Processava sentenças simples somente, com poucas conexões inter-clausais. Raríssimas vezes iniciava o discurso. Limitava-se a responder perguntas, monossilabicamente. Conseguia realizar interações modestas do dia-a-dia. Evidenciava influência da língua portuguesa na L2. Apresentava um vocabulário

bastante limitado, sem ocorrência de léxico abstrato. Pronúncia deficiente. A seqüência G (p. 80-1) ilustra bem essas características.

- PE (Nível *Novice High*) – Poucas ocorrências de fala. Apresentava uma recombinação de elementos gramaticais em construções muito limitadas, ao referir-se a assuntos concretos em atividades mais controladas (segundo o próprio aluno). Não possuía autonomia discursiva: não tomava a iniciativa de introduzir tópicos, limitava-se a responder a perguntas, recorrendo à língua materna ou deixando de responder simplesmente. Erros freqüentes de gramática, muitas hesitações, interrupções.

### **Seqüência V**

Prof.: Pe or Ma, I'd like one of you to talk about it

Ma: Pe

Prof.: Do you think that the lyrics... the story in the lyrics... could... could apply or could they happen in Brazil?

**Pe: Could o quê?**

Prof.: Happen Brazil

**Pe: Yes.**

Prof.: Yes, hmm?

Pe: Eh... ((inint))

Prof.: Talk about the youth in Brazil. What do you think? (Amostra Pinheiro, p. 733-4)

### **Seqüência W**

Prof.: Describe it.

**Pe: Any word.**

Ma: A job.

Prof.: A job.

**Pe: ((inint))**

Prof.: No, it's a job... so, you describe it together.

**Pe: Escolhe um emprego.**

Ma: É...

**Pe: Escolhe um emprego aí que eu escrevo.** (Amostra Pinheiro, p. 162-3)



TOSTES, Simone Correia. *Operações inversas em língua estrangeira*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005, 223 fl. Tese de Doutorado em Lingüística.

## RESUMO

A experiência docente com aprendizes de língua estrangeira (LE) inglês com língua materna (L1) português demonstrou ser a de (de)codificação de sintagmas nominais em inglês uma tarefa bastante custosa para esses sujeitos. Através da realização de um estudo de cunho funcionalista, onde aplicamos o critério givoniano da marcação lingüística, partimos do princípio de que o aprendiz com essas características percorre um caminho da estrutura não-marcada na L1 para a não-marcada na LE. Através de um estudo abrangente sobre a produção e a percepção de sintagmas nominais, pudemos confirmar nossas hipóteses de pesquisa: (a) grupos nominais com modificadores são marcados para o aprendiz de inglês falante de português como língua materna, especialmente se contrariam o padrão internalizado na L1; (b) a transferência da língua materna em tarefas de processamento de grupos nominais diminui à medida que o aprendiz avança na escala de proficiência do idioma estrangeiro; (c) a partir dos estágios intermediários, espera-se que o aprendiz comece a automatizar o uso das *operações inversas*, adquirindo o parâmetro não-marcado na LE.

TOSTES, Simone Correia. *Operações inversas em língua estrangeira*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005, 223 fl. Tese de Doutorado em Lingüística.

#### ABSTRACT

The experience of teaching learners of English as a foreign language (EFL) speakers of Portuguese as an L1 has shown that (de)coding noun groups in English consists a very demanding task for these subjects. By means of a functional orientation study, in which we have applied Givon's criterion of markedness, we have started out from the assumption that the learner with these characteristics goes through a path from the unmarked structure in his L1 to the unmarked structure in the FL. Through a broad study about the production and perception of noun phrases, we could confirm our research hypotheses: (a) nominal groups with modifiers are a marked structure for the EFL learner with Portuguese L1, especially if these are contrary to the internalized L1 parameter; (b) L1 transfer in noun groups processing tasks decreases as the learner moves up to a higher proficiency level; (c) from intermediate stages onwards, the learner is expected to begin the use of *inverted operations* automatically, having thus acquired the unmarked parameter in FL.